البحث من أجل التغيير

مجلة الباحث

مجلة تعنى بنشر البحوث العلمية المحكمة

العدد الثالث

سبتمبر 2014م

مؤسسة الإبداع العلمي

ضوابط التجديد في الدراسات القرآنية

للباحث:

الدكتور : إبراهيم علي صالح المحجوبي

بسم الله الرحمن الرحيم، والصلاة والسلام على سيد الخلق أجمعين خاتم الأنبياء والمرسلين المبعوث رحمة للعالمين نور الهدى إلى يوم الدين جعلت له الأرض مسجدا دون غيره من المرسلين وبعد هذا بحث بعنوان (ضوابط التجديد في الدراسات القرآنية)، يتكون من خمس مباحث:

المبحث الأول

ما هو التجديد في الفكر الإسلامي؟

التجديد لغة ، تصيير الشيء جيدا ، وجد الشيء أي صار جديدا [1]، وهو عكس القديم ، وجدد فلان الأمر وأجده واستجده إذا أحدثه[2].

فالتجديد لغة : يعني وجود شيء كان على حالة ما، ثم طرأ عليه ما يغيره أو أبلاه ، فإذا أعيد إلى مثل حالته الأولى التي كان عليها قبل أن يصيبه البلى والتغيير كان ذلك تجديدا[3]

يرى المتتبع لأقوال العلماء والمؤرخين والمهتمين بدراسة الحركة التجديدية، إجماعاً تاماً على عدّ الخليفة الراشد عمر بن عبد العزيز المجدد الأول في الإسلام [4] ، وكان أول من أطلق عليه ذلك الإمام محمد بن شهاب الزهري، ثم تبعه على ذلك الإمام أحمد بن حنبل فقال: يروى في الحديث إن الله يبعث على رأس كل مائة عام من يصحح لهذه الأمة أمر دينها، فنظرنا في المائة الأولى فإذا هو عمر بن عبد العزيز[5] وتتابع العلماء على عدّه أول المجددين وذكر بعض أهل العلم أنه من المقصودين بحديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: إن الله يبعث لهذه الأمة على رأس كل مائة سنة من يجدد لها أمر دينها [6]. ولا شك أن عمر بن عبد العزيز خليق بأن يكون ممن يحمل عليه هذا الحديث، فقد كان عالماً عاملاً، همه كله، وعزمه، وهمته، آناء الليل والنهار إحياء السنن وإماتة البدع ومحدثات الأمور.

---

[1] – ابن منظور الأفريقي ، لسان العرب 212/2 والرازي محمد بن أبي بكر ، مختار الصحاح ، ص 95

[2] – الفيومي ، أحمد بن علي المقري، المصباح المنير ،ص 92.

[3] –سعيد بصطامي محمد، مفهوم تجديد الدين، ص15.

[4] – عون المعبود ج 11/ 393، العظيم أبادي جامع الأصول،ج322/11.

[5] – سيرة ومناقب عمر بن عبد العزيز،لابن الجوزية ص 74.

6- المجددون في الإسلام، موجز تاريخ للمودودي.

ومن إصلاحات عمر بن عبد العزيز:

1 – الشورة.

2 – الأمانة في الحكم وتوكيل الأمناء.

3 - مبدأ العدل.

4- إحياء الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ومن شروط المجدد وصفاته من خلال سيرة عمر بن عبد العزيز.

1 – أن يكون المجدد معروفا بصفاء العقيدة وسلامة المنهج.

2 – أن يكون عالما مجتهدا.

3 – أن يشمل تجديده مبادئ الفكر والسلوك في المجتمع.

4 – أن يعم نفعه أهل زمانه.[1]

المبحث الثاني :

الصلاة في القرآن الكريم

قال تعالى: ﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴾

[2]وقال الله تعالى: ﴿ إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي ﴾[3].

وقال جل من قائل: ﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ الصَّلاَةَ فَاذْكُرُواْ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَى جُنُوبِكُمْ فَإِذَا اطْمَأْنَنتُمْ فَأَقِيمُواْ الصَّلاَةَ إِنَّ الصَّلاَةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَاباً مَّوْقُوتاً ﴾[4]

وقال تعالى : ﴿حَافِظُواْ عَلَى الصَّلَوَاتِ والصَّلاَةِ الْوُسْطَى وَقُومُواْ لِلّهِ قَانِتِينَ ﴾[5].

ولأهميتها والعناية بها فقد ورد ذكرها في القرآن الكريم قرابة الستين مرة .

ما معنى الصلاة؟

---

[1] – عمر بن عبد العزيز معالم التجديد والإصلاح الراشدي على منهاج النبوة عَلي محمد محمد الصلابي، دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر،ط 1 / 2006م الطبعة: الأولى، 1427 هـ - 2006 م

[2] – سورة العنكبوت الآية 45.

[3] – سورة طه الآية 14.

[4] –سورة النساء الآية 103.

[5] –سورة البقرة الآية 238.

الصلاة: في اللغة: الدعاء، وفي الشريعة: عبارة عن أركان مخصوصة، وأذكار معلومة، بشرائط محصورة في أوقات مقدرة، والصلاة أيضًا: طلب التعظيم لجانب الرسول – صلى الله عليه وسلم – في الدنيا والآخرة[1].

وصلوَات الله تَعَالَى جمع الصَّلَاة بِاعْتِبَار أَنْوَاعهَا وَهِي من الله رَحْمَة وَمن الْمَلَائِكَة اسْتِغْفَار وَمن الْآدَمِيّ تضرع وَدُعَاء.[2]

وفي تهذيب اللغة: (الصَّلَاةُ الدُّعَاءُ وَالرَّحْمَةُ وَالِاسْتِغْفَارُ وَحُسْنُ الثَّنَاءِ مِنْ اللَّهِ – تَعَالَى– عَلَى رَسُولِهِ فَمَا خُصَّ أَنَّ مِنْ اللَّهِ رَحْمَةٌ وَأَنَّ مِنْ الْمُؤْمِنِينَ دُعَاءٌ وَمِنْ الْمَلَائِكَةِ اسْتِغْفَارٌ.

معنى صلاة الله والملائكة والإنس والجن:

قال ابن الأعرابيّ: الصّلاة من الله رحمة، ومن المخلوقين (الملائكة والإنس والجنّ) : القيام والرّكوع والسّجود والدّعاء والتّسبيح. والصّلاة من الطّير والهوامّ التّسبيح [3].

وقيل: أصلها في اللّغة التّعظيم، وسمّيت الصّلاة المخصوصة صلاة لما فيها من تعظيم الرّبّ تعالى وتقديسه. وقوله في التّشهّد: «الصّلوات لله» أي الأدعية الّتي يراد بها تعظيم الله هو مستحقّها لا تليق بأحد سواه[4].

من معاني كلمة «الصلاة» في القرآن الكريم:

وقد ورد لفظ الصّلاة في القرآن على أوجه منها:

1- بمعنى الدّعاء: ﴿ إِنَّ صَلاتَكَ سَكَنٌ لَهُمْ ﴾[5] .

2- بمعنى الاستغفار: ﴿يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ [6]﴾

3- بمعنى الرّحمة:﴿ هُوَ الَّذِي يُصَلِّي عَلَيْكُمْ وَمَلائِكَتُهُ [7]﴾

4- بمعنى صلاة الخوف ﴿ وَإِذا كُنْتَ فِيهِمْ فَأَقَمْتَ لَهُمُ الصَّلاةَ ﴾[8] .

---

[1] – التعريفات للجرجاني ص 134ط 1 ، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان.

[2] – كتاب: المنفرجتان ((شعر ابن النحوي والغزالي))زين الدين أبو يحي السنيكي ص23. تحقيق: عبد المجيد دياب.

[3] – نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم ،عدد من المختصين بإشراف الشيخ/ صالح بن عبد الله بن حميد إمام وخطيب الحرم المكي ج6/ 2539، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة ، ط 4. الرابعة

[4] – المصدر السابق الجزء والصفحة.

[5] – سورة الآية 103.

[6] – سورة الأحزاب الآية 56.

[7] – سورة الأحزاب الآية 43.

[8] – –سورة النساء الآية 102.

5- بمعنى صلاة الجنازة:﴿ وَلا تُصَلِّ عَلى أَحَدٍ مِنْهُمْ ماتَ أَبَداً ﴾[1] .

6- بمعنى صلاة السّفر: ﴿ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُناحٌ أَنْ تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلاةِ﴾[2] .

7- بمعنى صلاة الأمم الماضية:﴿ وَأَوْصانِي بِالصَّلاةِ وَالزَّكاةِ [3]﴾.

8- بمعنى كنائس اليهود: ﴿ وَبِيَعٌ وَصَلَواتٌ﴾[4]

وعظُم شأن الصلاة في الإسلام، وأنها الركن الثاني من أركانه التي لا يصح إسلام المرء إلا بأدائها، وأن التهاون بها والتكاسل عنها من صفات المنافقين، وأن تركها كفر وضلال وخروج عن دائرة الإسلام.

المبحث الثالث :

الصلاة في السنة النبوية

قال – صلى الله عليه وسلم – في الحديث الصحيح: «بين الرجل وبين الكفر والشرك ترك الصلاة» [5]

وقال صلى الله عليه وسلم –:

«العهد الذي بيننا وبينهم الصلاة، فمن تركها فقد كفر»[6] رواه الترمذي، وقال: حديث حسن.

والصلاة رأس الإسلام وعموده، وهي الصلة بين العبد وربه، كما قال صلى الله عليه وسلم في الحديث الصحيح: " «إن أحدكم إذا صلى يناجي ربه»[7] " وهي علامة محبة العبد لربه وتقديره لنعمه، ومن عظم عظم شأنها عند الله أنها أول فريضة فرضت على النبي صلى الله عليه وسلم، وأنها فرضت على هذه الأمة في السماء ليلة المعراج، ولما سئل رسول الله–صلى الله عليه وسلم أي الأعمال أفضل قال: «الصلاة على وقتها»[8] متفق عليه.

---

[1] – سورة التوبة الآية 84.

[2] – سورة النساء الآية 101.

[3] – سورة مريم الآية 131.

[4] – سورة الحج الآية 40.

[5] – صحيح مسلم رقم 134.

[6] – سنن الترمذي رقم 2621.

[7] – صحيح البخاري رقم 405- 413 – 417/ وأفرد له بابا سماه (باب المصلي يناجي ربه عز وجل).

[8] – متفق عليه (أي رواه الشيخان البخاري ومسلم)

وجعلها الله طهرة من المعاصي، كما قال صلى الله عليه وسلم: «أرأيتم لو أن نهرا بباب أحدكم يغتسل منه كل يوم خمس مرات، هل يبقى من درنه شيء؟ قالوا: لا يبقى من درنه شيء قال: فذلك مثل الصلوات.[1]

المبحث الرابع :

أهمية الصلاة:

للصلاة بالنسبة للمسلمين أهمية عظيمة في حياتهم

وَمِنْ فَضْلِ الصَّلَاةِ عَلَى سَائِرِ الْأَعْمَالِ أَنَّ مَنَ دَخَلَ النَّارَ مِنَ الْمُؤْمِنِينَ لَمْ يَجِدُوا شَيْئًا مِنَ الْأَعْمَالِ الَّتِي عَمِلُوهَا بِجَوَارِحِهِمْ تَمْنَعُ شَيْئًا مِنْ أَجْسَامِهِمْ مِنَ الِاحْتِرَاقِ إِلَّا السُّجُودَ لَهُ فِي الدُّنْيَا، فَإِنَّ النَّارَ لَمْ تُصِبْ مَوَاضِعَ السُّجُودِ مِنَ الْمُصَلِّينَ خَاصَّةً[2]، ومن أهميتها:

أولاً: أنَّها الفارق بين الكفر والشرك والإيمان: "بين الرجل والشرك والكفر ترك الصلاة"

ثانياً اتفقت جميع الشرائع والأديان، أنها بمعنى التوحيد، أو تتضمن معناه، فإقامتها تستلزم إقامة الدين كله، والنقص فيها نقص في الدين.

ولَمَّا كاسن من لوازم إقامتها حضور القلب، والخشوع فيها، تطلب ذلك أمورا

الأمر الأول: تحقيق معنى التوحيد الذي دلَّت عليه الصلاة، وهو الهدف العام.

الأمر الثاني: معرفة ما تتوقف عليه صحتها. وفيه النقاط التالية:

1 – تأديتها كاملة بأركانها وشروطها وواجباتها وسننها.

2 – إقامة الصلاة بالنهي عن تركها أو التساهل فيها.

3 – إقامة الصلاة بتعيين الأئمة العالمين بما تصح به إقامتها.

4 – إقامتها ببناء مواضعها والمحافظة عليها وتوفير كل ما يلزم لذلك من فرش وتنظيف وتهوية وإنارة وغير ذلك.[3]

ومن فوائد (الصلاة)

(1) حضور القلب واستشعار عظمة الله في الصّلاة.

(2) إذا أحضر المصلّي قلبه في صلاته، فإنّه يخرج من صلاته وقد غفرت خطاياه.

(3) الصّلاة راحة للنّفس، فإذا أدّاها حقّ أدائها، وجد نشاطا وراحة وروحا.

---

[1] – صحيح البخاري رقم 528.

[2] – تعظيم قدر الصلاة ج292/1

[3] – دعائم التمكين / حمد بن حمدي الصاعدي ، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة ص 71.

(4) الدّنيا سجن المؤمن يشعر فيها بالضّيق، إذا دخل في الصّلاة وجدها قرّة عينيه ونعيم روحه وجنّة قلبه ومستراحه في الدّنيا.

عَنْ ثَابِتٍ، عَنْ أَنَسٍ، أَنَّ النَّبِيَّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " حُبِّبَ إِلَيَّ النِّسَاءُ، وَالطِّيبُ، وَجُعِلَ قُرَّةُ عَيْنِي فِي الصَّلَاةِ [1]"

(5) الصلاة للجسم رياضة بدنيّة تقوّيه وتفيده، فإنّها رياضة للرّوح تقوّيها وتنعشها.

(6) الصّلاة صلة بين العبد وربّه، وتذكّر العبد بدوام مراقبته لله- عزّ وجلّ- فيحسن باطنه كما يحسن ظاهره.

(7) من أسباب إشاعة النّظافة بين المؤمنين.

(8) توحيد اتّجاه جميع المصلّين إلى بيت الله الحرام إشعار بوجوب توحيد القلوب على أمر الله وطاعته وأن يكون المسلمون كالجسد الواحد متعاونين متآزرين.

(9) الصّلاة الجامعة: كالجمعة والجماعات وغيرهما [2] تجمع المصلّين ليقفوا على أحوال بعضهم بعضا وليتعلّموا ويتعاونوا ويتآخوا في دين الله، ومن أجل هذا شرع بناء المساجد في الإسلام، وعدّ بناؤها من أكبر القربات عند الله.

(10) تقوّي خلق المراقبة والخشية لله- عزّ وجلّ-.

(11) تكرار الصّلاة في اليوم واللّيلة خمس مرّات يكون تطهيرا روحيّا للمسلم، يتطهّر بها من غفلات قلبه وزلّات لسانه ومقترفات جوارحه.

(12) الصّلاة قوّة خلقيّة هائلة، وفيها إحياء للضّمائر المؤمنة تأمرها بالخير وتنهاها عن الشّرّ [3] قال الله تعالى: ﴿ اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ ﴾ [4] .

المبحث الخامس:

تنظيم أوقات الصلاة في اليوم الواحد وسر ذلك:

---

[1] – مسند أحمد بن حنبل رقم 12293.

[2] – كصلاة العيدين وصلاة الكسوف والخسوف.

[3] – نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم ج 6/ 2584، عدد من المختصين بإشراف الشيخ/ صالح بن عبد الله بن حميد إمام وخطيب الحرم المكي، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة ،الطبعة : الرابعة

[4] – سورة العنكبوت الآية 45.

التنظيم الدقيق لأوقات الصلاة وتوزيع وقتها تجعل المسلم قريب العهد بربه لا تأخذه الغفلة والسهو أو يؤديها جملة واحة متى شاء فيذهب سر عظمتها ويختلف الناس في مواعيد أدائها قال تعالى: ﴿أَقِمِ الصَّلاَةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُوداً وَمِنَ اللَّيْلِ فَتَهَجَّدْ بِهِ نَافِلَةً لَّكَ عَسَى أَن يَبْعَثَكَ رَبُّكَ مَقَاماً مَّحْمُوداً [1]﴾.

عن عبادة بن الصامت قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إذا أحسن الرجل الصلاة فأتم ركوعها وسجودها، قالت: الصلاة حفظك الله كما حفظتني فترفع، وإذا أساء الصلاة فلم يتم ركوعها ولا سجودها قالت الصلاة: ضيعك الله كما ضيعتني، فتلف كما يلف الثوب الخلق فيضرب بها وجهه فمن لم يحافظ على أوقات الصلاة لم يحافظ على الصلاة، كما أن من لم يحافظ على وضوئها وركوعها وسجودها فليس بمحافظ عليها، ومن لم يحافظ عليها فقد ضيعها ومن

ضيعها فهو لما سواها أضيع كما أن من حافظ عليها حفظ دينه، ولا دين لمن لا صلاة له[2].

هذا بعض من الوقت اليسير من نعمه كلها كرمًا منه وتفضلاً ولم يطلب منا إلا دقائق من يوم طويل نشكره فيها ونحمده ونسأله أن يعفو عنا ويرزقنا ويرحمنا ويحفظنا وأولادنا وأهلنا، وهذه لا تخرج عن كونها لخيرنا في الدنيا والآخرة ، فما لنا لا نقوم بهذه الدقائق بجد واجتهاد وإخلاص ورغبة ونشاط ونسعى إلى مناجاة مولانا وسيدنا راغبين ونحافظ على أوقات الصلاة ونقيمها على الوجه الأكمل ،ولا شك أن العبد عندما يحاسب نفسه يخجل ويستحي ويتذكر أن الصلاة التي هي صلة بينه وبين مولاه لا تأخذ من يومه إلا دقائق بينما له باقي اليوم كله.

وفي هذا العصر عصر الحاسبات والبرامج الالكترونية والمعلوماتية، أعدت برامج متعددة لمواقيت الصلاة في كامل الكرة الأرضية، وفي برنامج واحد هناك توقيت لستة ملايين مدينة يحدد فيها موعد كل صلاة ، وما من دقيقة أو ثانية إلا ويقام أذان مناديا لصلاة ، في مكان ينادي لصلاة الصبح وآخر ينادي لصلاة الظهر وآخر لصلاة العصر ، وآخر لصلاة المغرب وآخر لصلاة العشاء وهكذا دائما وفي كل لحظة مرفوعة كلمة (الله أكبر) والفرق بين الوقت والذي بعده يقوم المسلم بتحصيل معاشه وأداء واجباته، أي توحيد الأمة لأحسن من هذا التوحيد في الوقوف بين يدي الخالق في وقت واحد وفي وجهة

[1] – سورة الإسراء الآيتان 78-79.

[2] – التذكرة بأحوال الموتى وأمور الآخرة، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي. تحقيق ودراسة: الدكتور: الصادق بن محمد بن إبراهيم مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض ،الطبعة: الأولى، 1425 هـ

واحدة تكون دائرة واحدة حول الكعبة في كل أرجاء الدنيا من أقصى المعمورة إلى أقصاها، وكل قطر يناجي ربه في وقت صلاة غير صلاة القطر الآخر من أصقاع الدنيا[1].

أما المساجد ودورها في توحيد الأمة فإن دورها عظيم جدا وأنها لله فلا ينازعه فيا أحد ، قال تعالى : ﴿ وَأَنَّ الْمَسَاجِدَ لِلَّهِ فَلَا تَدْعُوا مَعَ اللَّهِ أَحَداً [2]﴾

أما عمارة المساجد فإنها تشمل أمورا من الأعمال الصالحة أبرزها الصلاة وتلاوة القرآن والذكر وتعلم العلم وتعليمه.

ومن الأحاديث التي تبين وجوب صلاة الجماعة في المسجد ما أخرجه الشيخان من حديث أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله – صلى الله عليه وسلم – قال: «إن أثقل صلاة على المنافقين صلاة العشاء وصلاة الفجر ولو يعلمون ما فيهما لأتوهما ولو حبوا، ولقد هممت أن آمر بالصلاة فتقام، ثم آمر رجلا فيصلي بالناس، ثم أنطلق معي برجال معهم حُزَم من حطب إلى قوم لا يشهدون الصلاة فأحرق عليهم بيوتهم بالنار[3]» .

فهذا التهديد بالتحريق يدل على أن من ترك صلاة الجماعة فهو آثم، وهذا يدل على الوجوب لأن المستحب لا يعاقب تاركه.

وكذلك ما أخرجه الإمام مسلم من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: «أتى النبيَّ صلى الله عليه وسلم رجلٌ أعمى فقال: يا رسول الله إنه ليس لي قائد يقودني إلى المسجد، فسأل رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أن يرخص له فيصلي في بيته، فرخص له، فلما ولَّى دعاه فقال: " هل تسمع النداء بالصلاة؟ " فقال: نعم، قال: " فأجب»[4].

فهذا يفيد بأن من سمع الأذان لا يعذر بترك الصلاة مع الجماعة في المسجد، وهذا دليل على الوجوب لأن المستحب لا يُلزم المسلم بفعله ، ويقصد بسماع الأذان بالنداء الطبيعي بحسب أعلى صوت المؤذن لا بمكبرات الصوت المتوفرة الآن لأن في ذلك عسر شديد .

ومن الأحاديث التي تبين فضيلة صلاة الجماعة في المسجد ما أخرجه الشيخان من حديث أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم – «صلاة الرجل في الجماعة تضعَّف على صلاته في بيته وفي سوقه خمسا وعشرين ضعفا، وذلك أنه إذا توضأ فأحسن الوضوء ثم خرج إلى المسجد

---

[1] – وهذا البرنامج وغيره يمكن تنزيله في الهاتف المحمول الذي هو ملازم لك أخي المسلم حيث ما حللت تعرف به وقت صلاتك فتبادر للمسجد إن كان قريبا وإلا أديت الصلاة حيث أنت لأن من خصوصيات نبينا محمد – صلى الله عليه وسلم– أن جُعلت له الأرض مسجدا.

[2] – سورة الجن الآية 18.

[3] – صحيح مسلم رقم 252

[4] – صحيح مسلم رقم 255

لا يخرجه إلا الصلاة لم يخط خطوة إلا رُفعت له بها درجة وحُطَّ عنه بها خطيئة، فإذا صلى لم تزل الملائكة تصلي عليه ما دام في مصلاه: اللهم صل عليه، اللهم ارحمه، ولا يزال أحدكم في صلاة ما انتظر الصلاة» وفي رواية أخرى لهما من حديث عبد الله بن عمر رضي الله عنهما «صلاة الجماعة تفضل صلاة الفذ بسبع وعشرين درجة»[1].

عَنْ أُبَيِّ بْنِ كَعْبٍ، قَالَ: صَلَّى بِنَا رَسُولُ اللَّهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– يَوْمًا الصُّبْحَ، فَقَالَ: أَشَاهِدٌ فُلَانٌ، قَالُوا: لَا، قَالَ: أَشَاهِدٌ فُلَانٌ، قَالُوا: لَا، قَالَ: «إِنَّ هَاتَيْنِ الصَّلَاتَيْنِ أَثْقَلُ الصَّلَوَاتِ عَلَى الْمُنَافِقِينَ، وَلَوْ تَعْلَمُونَ مَا فِيهِمَا لَأَتَيْتُمُوهُمَا، وَلَوْ حَبْوًا عَلَى الرُّكَبِ وَإِنَّ الصَّفَّ الْأَوَّلَ عَلَى مِثْلِ صَفِّ الْمَلَائِكَةِ وَلَوْ عَلِمْتُمْ مَا فَضِيلَتُهُ لَابْتَدَرْتُمُوهُ، وَإِنَّ صَلَاةَ الرَّجُلِ مَعَ الرَّجُلِ أَزْكَى مِنْ صَلَاتِهِ وَحْدَهُ، وَصَلَاتُهُ مَعَ الرَّجُلَيْنِ أَزْكَى مِنْ صَلَاتِهِ مَعَ الرَّجُلِ، وَمَا كَثُرَ فَهُوَ أَحَبُّ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى»[2]

وعَنْ أَبِي بُرْدَةَ بْنِ أَبِي مُوسَى، عَنْ أَبِيهِ، قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: «مَنْ سَمِعَ النِّدَاءَ فَارِغًا صَحِيحًا فَلَمْ يُجِبْ فَلَا صَلَاةَ لَهُ[3]»

ولاشك أن الصلاة عماد الدين وركيزته التي يرتكز عليها وهي الفرق بين المسلم والكافر، وأهميتها كبيرة من جميع النواحي النفسية والجسمية والروحية وهي أَوَّلُ فَرِيضَةٍ بَعْدَ الْإِخْلَاصِ بِالْعِبَادَةِ لله فَجَعَلَ أَوَّلَ فَرِيضَةٍ نَصَّهَا بِالتَّسْمِيَةِ بَعْدَ الْإِخْلَاصِ بِالْعِبَادَةِ لِلَّهِ الصَّلَاةَ، وَقَالَ عَزَّ وَجَلَّ: ﴿ فَإِذَا انْسَلَخَ الْأَشْهُرُ الْحُرُمُ فَاقْتُلُوا الْمُشْرِكِينَ حَيْثُ وَجَدْتُمُوهُمْ وَخُذُوهُمْ وَاحْصُرُوهُمْ وَاقْعُدُوا لَهُمْ كُلَّ مَرْصَدٍ، فَإِنْ تَابُوا وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ فَخَلُّوا سَبِيلَهُمْ ﴾[4] وَقَالَ: ﴿ فَإِنْ تَابُوا وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ فَإِخْوَانُكُمْ فِي الدِّينِ ﴾[5] وَنَظِيرُ ذَلِكَ جَاءَتِ الْأَخْبَارُ، عَنِ النَّبِيِّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – : عَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ عَنِ النَّبِيِّ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– قَالَ: «مَنْ فَارَقَ الدُّنْيَا عَلَى الْإِخْلَاصِ لِلَّهِ، وَعِبَادَتِهِ لِلَّهِ وَحْدَهُ لَا شَرِيكَ لَهُ، وأقام الصَّلَاةِ، وَإِيتَاءِ الزَّكَاةِ، فَارَقَهَا وَاللَّهُ عَنْهُ رَاضٍ[6]» وَهُوَ دِينُ اللَّهِ الَّذِي جَاءَتْ بِهِ الرُّسُلُ[7]

---

[1] صحيح البخاري رقم 2119.

[2] – سنن أبي داود رقم 554.

[3] – المستدرك على الصحيحين رقم 899

[4] – سورة التوبة الآية 5.

[5] – سورة التوبة الآية 11.

[6] – سنن ابن ماجة رقم 70.

[7] تعظيم قدر الصلاة، أبو عبد الله محمد بن نصر بن الحجاج المَرْوَزِي ج86/1

تحقيق: د. عبد الرحمن عبد الجبار الفريوائي ، مكتبة الدار – المدينة المنورة

الطبعة: الأولى، 1406

وعَنِ ابْنِ عُمَرَ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ – صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ – قَالَ: «أُمِرْتُ أَنْ أُقَاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَشْهَدُوا أَنْ لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ، وَيُقِيمُوا الصَّلَاةَ، وَيُؤْتُوا الزَّكَاةَ، فَإِنْ فَعَلُوا ذَلِكَ عَصَمُوا مِنِّي دِمَاءَهُمْ وَأَمْوَالَهُمْ إِلَّا بِحَقِّ الْإِسْلَامِ، وَحِسَابُهُمْ عَلَى اللَّهِ[1]»

وَمِمَّا دَلَّ اللَّهُ تَعَالَى بِهِ عَلَى تَعْظِيمِ قَدْرِ الصَّلَاةِ وَمُبَايَنَتِهَا لِسَائِرِ الْأَعْمَالِ إِيجَابُهُ إِيَّاهَا عَلَى أَنْبِيَائِهِ وَرُسُلِهِ، وَإِخْبَارُهُ عَنْ تَعْظِيمِهِمْ إِيَّاهَا، فَمِنْ ذَلِكَ أَنَّهُ جَلَّ وَعَزَّ قَرَّبَ مُوسَى نَجِيًّا، وَكَلَّمَهُ تَكْلِيمًا، فَكَانَ أَوَّلَ مَا افْتَرَضَ عَلَيْهِ بَعْدَ افْتِرَاضِهِ عَلَيْهِ عِبَادَتَهُ إِقَامُ الصَّلَاةِ، وَلَمْ يَنُصَّ لَهُ فَرِيضَةً غَيْرَهَا، فَقَالَ تَبَارَكَ وَتَعَالَى مُخَاطِبًا لِمُوسَى بِكَلِمَاتِهِ لَيْسَ بَيْنَهُ وَبَيْنَهُ تُرْجُمَانٌ ﴿فَاسْتَمِعْ لِمَا يُوحَى إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي [2] ﴾ فَدَلَّ ذَلِكَ عَلَى عِظَمِ قَدْرِ الصَّلَاةِ وَفَضْلِهَا عَلَى سَائِرِ الْأَعْمَالِ، إِذْ لَمْ يُبْدِ مُنَاجِيهُ وَكَلِيمَهُ بِفَرِيضَةٍ أَوَّلَ مِنْهَا، ثُمَّ مَا أَخْبَرَ عَنْ سَحَرَةِ فِرْعَوْنَ بَعْدَ شِرْكِهِمْ وَعِنَادِهِمْ إِذْ يَحْلِفُونَ بِعِزَّةِ فِرْعَوْنَ مُتَّخِذِينَ إِلَهًا مِنْ دُونِ اللَّهِ، وَلَمْ يَأْتِهِمْ رَسُولٌ قَبْلَ ذَلِكَ، وَلَا سَمِعُوا كِتَابًا، فَلَمَّا أَرَاهُمْ مُوسَى الْآيَةَ حِينَ أَلْقَى عَصَاهُ فَقَلَبَهَا اللَّهُ حَيَّةً تَسْعَى، فَالْتَقَفَتْ حِبَالَهُمْ وَعِصِيَّهُمْ، فَعَلِمُوا أَنَّ ذَلِكَ لَيْسَ بِسِحْرٍ وَلَا يُشْبِهُهُ فِعْلُ بَنِي آدَمَ، انْقَادُوا لِلْإِيمَانِ بِاللَّهِ عَزَّ وَجَلَّ، فَلَمْ يُلْهَمُوا طَاعَةً يَرْجِعُونَ بِهَا إِلَى اللَّهِ وَيَتَرَضَّوْنَهُ بِهَا ظَنًّا أَنْ يَغْفِرَ لَهُمْ عَمَّا كَانَ مِنْهُمْ إِلَّا السُّجُود، وَهُوَ أَعْظَمُ الصَّلَاةِ، قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ: ﴿فَأُلْقِيَ السَّحَرَةُ سَاجِدِينَ قَالُوا آمَنَّا بِرَبِّ الْعَالَمِينَ رَبِّ مُوسَى وَهَارُونَ﴾[3] فَعَفَّرُوا وُجُوهَهُمْ لِلَّهِ فِي التُّرَابِ خُضُوعًا لَهُ، فَلَمْ فَلَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُمْ مَفْزَعًا إِلَّا إِلَى الصَّلَاةِ مَعَ الْإِيمَانِ بِهِ، وَهِيَ مَفْزَعُ كُلِّ مُنِيبٍ. [4] وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله إلى يوم الدين ، وسلام على المرسلين والحمد لله رب العالمين، سبحان ربك رب العزة عما يصفون .

هذا ما تيسر للباحث في بحثه هذا يرجو من الله التوفيق وما من نقص فهو من الباحث وما من توفيق فهو من الله والحمد لله رب العالمين.

النتائج

1 – للتجديد شروط لا بد من توافرها

2 – من معاني التجديد مخالفة الأعمال للأحكام الشرعية.

3 – التجديد بالدعوة للعمل بموجب أحكام القرآن.

---

[1] – صحيح البخاري رقم 25 ،و صحيح مسلم رقم 32.

[2] – سورة طه الآية 14.

[3] –سورة الشعراء الآية 46.

[4] – تعظيم قدر الصلاة ج97/1.

4 – كل تجديد يخالف الأحكام الشرعية تغيير في الدين لا تجديد.

5 – التجديد لا يعني تبديل الدين بل العودة إليه.

6 – أول مجدد في الإسلام ــ عمر بن عبد العزيز.

7 – أن يعم التجديد نفعه أهل زمانه.

8 – للصلاة معان مختلفة في القرآن الكريم.

9 – الصلاة رأس الإسلام وعمود الدين.

10 – للصلاة فوائد صحية وجسمية وفكرية لا تحصى كثرة.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1 – لسان العرب ، بن منظور الأنصاري الرويفعى الإفريقي ،دار صادر – بيروت ط 3 ، 1414 هـ.

2 –مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الحنفي الرازي (المتوفى: 666هـ)تحقيق يوسف الشيخ محمد المكتبة العصرية – الدار النموذجية، بيروت – صيدا ط 5، 1420هـ / 1999م.

3 – المصباح المنير في غريب الشرح الكبير ، أحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبو العباس (المتوفى: نحو 770هـ)، المكتبة العلمية – بيروت.

4 – سعيد بصطامي محمد، مفهوم تجديد الدين، بلا .

5 عون المعبود شرح سنن أبي داود، ومعه حاشية ابن القيم: تهذيب سنن أبي داود ، محمد أشرف بن أمير ، الصديقي، العظيم آبادي (المتوفى: 1329هـ)، دار الكتب العلمية – بيروت، ط2، 1415 هـ

6 – جامع الأصول في أحاديث الرسول، مجد الدين الجزري ابن الأثير (المتوفى : 606هـ) تحقيق: عبد القادر الأرنؤوط – التتمة تحقيق بشير عيون، مكتبة الحلواني – مطبعة الملاح – مكتبة دار البيان ، ط 1

7– عمر بن عبد العزيز معالم التجديد والإصلاح الراشدي على منهاج النبوة، عَلي محمد محمد الصَّلاَّبي ، دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر ط 1، 1427 هـ - 2006 م

8 – التعريفات للجرجاني ، ط 1 ، دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان.

9 – المنفرجتان ((شعر ابن النحوي والغزالي))زين الدين أبو يحي السنبكي، تحقيق عبد المجيد دياب.

10 – نضرة النعيم في مكارم أخلاق الرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم ،عدد من المختصين بإشراف الشيخ/ صالح بن عبد الله بن حميد إمام وخطيب الحرم المكي ، دار الوسيلة للنشر والتوزيع، جدة ، ط 4. الرابعة.

11- صحيح مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري النيسابوري (المتوفى: 261هـ) تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار إحياء التراث العربي – بيروت.

.12- الجامع الكبير – سنن الترمذي، محمد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك، الترمذي، أبو عيسى (المتوفى: 279هـ) ، دار الغرب الإسلامي – بيروت،1998

13 – صحيح البخاري الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه ، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله البخاري الجعفي تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة (مصورة عن السلطانية بإضافة ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي) ط 1 1422هـ[1] – دعائم التمكين / حمد بن حمدي الصاعدي ، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة.

14-تعظيم قدر الصلاة، أبو عبد الله محمد بن نصر بن الحجاج المَرْوَزِي (المتوفى: 294هـ)تحقيق د. عبد الرحمن عبد الجبار الفريوائي ، مكتبة الدار – المدينة المنورة ط 1 ، 1406هـ

15 – التذكرة بأحوال الموتى وأمور الآخرة، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي. تحقيق ودراسة: الدكتور: الصادق بن محمد بن إبراهيم مكتبة دار المنهاج للنشر والتوزيع، الرياض ،الطبعة: الأولى، 1425 هـ

16- السنن الكبرى، أبو داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السِّجِسْتاني (المتوفى: 275هـ) تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا – بيروت.

17 – مسند أحمد بن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (المتوفى: 241هـ) تحقيق شعيب الأرنؤوط – عادل مرشد، وآخرون ،إشراف: د عبد الله بن عبد المحسن التركي ،مؤسسة الرسالة ط1، 1421 هـ - 2001 م

18- المستدرك عن الصحيحين ، أبو عبد الله الحاكم محمد بن عبد الله بن محمد بن حمدويه بن نُعيم بن الحكم الضبي الطهماني النيسابوري المعروف بابن البيع (المتوفى: 405هـ) تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا ،دار الكتب العلمية – بيروت ط 1، 1411 – م 1990

التصعلك مظهر للحرية في الشعر العربي
عروة بن الورد ((أنموذجا))
الهادي إمحمد السلوقي

توطئـة

الشعر فن من الفنون المعبرّة والمؤثّرة في الشعور الإنسان، وهو الإطار العريض للأفكار والأحاسيس والوجدان، ومن ثم فإن تشكل الأحداث والتحولات الجذرية، وآثارها تعتبر رافدا وإفرازا هائلا على مجراه، وأشكال التنقلات الحاسمة في بناء موضوعاته وآفاقه، و إذا كان التاريخ في مفهومه التغيير، فان تأريخ الشعر هو أشكاله الجديدة، وما يدخل فيها من قفزات وتغييرات ومذاهب، أو هو ما يطرأ عليها من ظهور، أو بالأحرى منذ ظهور المعلقات في عصر ما قبل الإسلام، وفي ظل سيادة نظم خاصة، تحددت بهيكل معين يقوم على تنوع الأغراض والموضوعات الشعرية، ووحدة الإيقاع والقافية، والتي يطلق عليها الناقدون وحدة البيت، لم يكن خاليا من بروز وأشكال وظواهر أخرى، تلك المعلقات، التي سطّرت لنا خلفيات وظواهر اجتماعية، مهمة، وقفت في مواجهة سلطة القبيلة وقوانينها،فظهور الصعاليك في ذلك العصر كان بلا شك رد فعل، وعمل تحرري، بل هو ثورة تحررية لسلطة الجبروت المتسلط، وترف الأغنياء، وهما أثران ومظهران عميقان، ذو دلالة واعية لتمرد مجموعة من أولئك الشعراء، والتفافهم حول بعضهم، مشكلين وحدة اجتماعية، ونسجيا قويا الترابط أولئك الذين طردهم مجتمعهم القبلي بسبب ما من الأسباب التي تمييزهم عن قبيلتهم، وتجعلهم رافضين لصورة ذلك التمييز، ولعل ما جهر به الصعاليك في عصر سلطة القوي على الضعيف، أو سلطة البطون لأكابر قريش، أو لكونهم سادة يتحكمون في رقاب الناس الضعفاء، فالصعاليك تبنوا نظاما خاصا خارج حدود العصبية، لا يوجد فيه سيدا ولا مسودا، نظاما يؤمن بالعدالة والتعاون والشراكة الاجتماعية، من هنا كان التمرد على هذا الظلم شغلهم الشاغل رافضين صورة واقعهم المؤلم، فرفض الواقع المظلم سمة أصيلة وأساسية من سمات الإنسان، كما أنه سمة الإبداع الفني الأصيل، فلا يمكن أن يكون الإبداع ساميا إلا إذا كان نافعا مستسلما أمام الواقع ولا يطمح إلى واقع أفضل (1).

فما كان من هؤلاء الصعاليك إلا تكوين تنظيم تمرد لمحاربة ما وقع عليهم من ظلم وقهر واستعباد بالسيف تارة، وبالشعر والكلمة تارة أخرى، علّهم يأملون حياة كريمة تخرجهم مما يتألمون منه، ويعد عروة بن الورد مضرب مثل له ؤلاء الصعاليك الفقراء،فثورتهم ثورة لحياة حرة كريمة، قوامها العزة والمثل العليا فكون تنظيما لتلك المبادئ ، ولا نعجب إذا مال هذا التنظيم إلى استعمال السلاح والقوة لتحقيق هذا

المطلب، لقد رفض هؤلاء الصعاليك حياة الذل والمهانة، وهذا الرفض في حد ذاته ثورة تحتاج إلى إظهار صفة الشجاعة وعدم الخوف، ولذا فان عروة هيأ لثورته هذه أربعة وسائل لخوض المعارك :

لسان وسيف صارم وحفيظة ** ورأى لأراء الرجال صروع (2)

فالشعر والكلمة وسيلتان من وسائل إظهار الصورة التحررية، رفضا للواقع المؤلم، وإنقاذا للحياة من ألم الجوع والفقر .

مفهوم الصعلكة:

الصعلكة وردت في المعاجم العربية بمعان كثيرة ومفاهيم متباينة، ورد فى اللسان : ((الصعلوك هو الفقير الذي لا مال له، وتصعلك الرجل إذا افتقر، وتصعلكت الإبل أخرجت أو بارها، وانجردت، وطرحتها، ورجل مصعلك الرأس أي مدور، وصغير، قال الأصمعي في قول أبي داوود يصف خيلا:-

قد تصعلكن في الربيع ** وقد قرع جلد الفرائض الأقدام

قال: تصعلكن دققن، وطار عفاؤها عنها، والفريضة، موضع قدم الفارس وقال شمر تصعلكت الإبل إذا دققت قوائمها من السمن)) (3) .

ومن مادة أخرى يضع ابن منظور مفهوما أخر للصعلكة والصعاليك، فيقول: (يقال لصعاليك العرب ولصوصها ذؤبان العرب، لأنهم كالذئاب، وذؤبان العرب لصوصهم وصعاليكهم الذين يتلصصون ويتصعلكون وذئاب الغضى بنو كعب بن مالك من حنظلة، سموا بذلك لخبثهم، لأن ذئب الغضى أخبث الذئاب مشابهة، وذؤب الرجل يذوب ذآبة، وذئب وتذأب أي صار كالذئب خبثا ودهاء) (4).

كما يضع معنى آخر ومن مادة أخرى للفظة الصعلوك، فيقول مفسرا لفظة (العمروط)، العمروط بتشديد الراء الجسور، وقيل الخفيف من الفتيان، والجمع العمارط، والعمروط المارد الصعلوك الذي لايدع شيئا إلاّ أخذه، وعم بعضهم به اللصوص، والعمروط اللص، وقوم عمارط لاشئ لهم، وعمرط الشئ أخذه (5) ، وإذا أمعنا النظر دراسة في مفهوم الصعلكة، فإننا نجد أنها لا تعني الفقر فحسب، بل إنه فقر يدفع الإنسان إلى الغزو والغارة، و كأنه يقلد الذئاب في أساليب حياتها، بمعنى أن لها معنيان معنى لغوي هو الفقر، وقلة ذات اليد، والآخر سلوكي يدل على الإغارة والتفرغ لها، وقد تنبه أبوزيد القرشي إلى هذين المفهومين معا، حين ذهب في جمهرته، فقال : (الصعلوك الفقير المتجرد للغارات)(6) .

وفي تحديد ما ذهب إليه أبوزيد القرشي في مفهوم الصعلكة، نراه يذهب إلى المعنى في علم النفس السلوكي، وذلك من خلال تعاطي هذا السلوك بحيث أصبح عادة يتفرغ إليها المتصعلكين لإشباع رغباتهم، فالفقر هو المصطلح اللغوي للصعلكة لدى اللغويين القدامى، فيما ذهب الدكتور يوسف خليف إلى هذا المفهوم بزيادة معرفا لفظة الصعلوك، قائلا: (الصعلوك في اللغة هو الفقير الذي لا مال له، يستعين به على أعباء الحياة، ولا اعتماد له على شي، أو على أحد يتكىء عليه، ليشق طريقه فيها

ليعينه عليها، حتى يسلك سبيله كما يسلك سبيله سائر البشر الذين يتعاونون على الحياة،ويواجهون مشكلاتها) (7) ، في حين أن المعني الذي تحمله لفظة الصعلكة،ومدى ارتباطها بالتعريف (الفقر) نجد أن هذا المدلول وارد على ألسنة الشعراء، كما في قول حاتم الطائي:

غنينا زمانا بالتصعلك والغنى ** فكلا سقاتاه بكأسيهما الدهر

فما زادنا بغيا على ذي قرابة ** غنانا ولا أزرى بأحسابنا الفقر(8)

فيما ذهب آخر إلى ورود معنى آخر غير الفقر، وهو معنى يظهر جليا وواضحا في الأبيات الشعرية، التي يصرح فيها قائلها أن الصعلوك لابالفقر فحسب، بل أنه يسهر ليله في الإغارة ردا لعدوان أو ظلم وقع عليه، إذا كان لديه مقومات ذلك، وهي القلب الشجاع، وإباءة الضيم، يقول عمرو بن براقة :

تقول سليمي لا تعرض لقلفة ** وليلتك عن ليل الصعاليك نائم

وكيف ينام الليل من جل ماله ** حسام كلون المخ أبيض صارم

ألم تعلمي أن الصعاليك نومهم ** قليل إذا نام الخلى المسالم

متى تجمع القلب الذكى وصارما ** وانفا حميا تجتنبك المظالم

متى تطلب المال الممتع بالقنا ** تعيش ماجدا أو تحترمك المخارم

وكنت إذا قوم غزوني غزوتهم ** فهل أنا في ذا يال همذان ظالم (9)

فالأبيات السابقة ترمي إلى أن لفظة الصعلوك تعدت معنى الفقر إلى معاني أخرى كالإغارة، غارة وسلب وغزو ، بل إن ما تحمله هذه الأبيات يعد أسلوبا من أساليب الحياة مارسه الفقراء، سالكين سبل الغزو في الليالي المظلمة، حتى أصبح الناس يخشونهم، وهنا تتضح لنا صورتان، صورة أناس مضطهدين، استباحهم الظلم الذي أجبروا عليه، فصبوا حمام حقدهم على كل الأغنياء والمترفين، متخذين السيف سبيلا لذلك، دفاعا عن أنفسهم في محاولة منهم للانتقام والثأر من أولئك الذين يرون أنهم كانوا سببا مباشرا لاضطهادهم (10) ، وصورة ثانية وهم الصعاليك نتيجة الظلم الاجتماعي والتفاوت بين الناس في الرزق وطرق العيش، الذي فرضته طبيعة الصحراء القاسية فانطلق يغزون ويسلبون وينهبون، غزوهم لم يكن للغزو في حد ذاته كغاية، ولكنهم اتخذوه وسيلة لتقديم ما يحصلون عليه من الغنائم كقرابين لهلاكهم من الفقر والمرض والاستضعاف، فهو بمثابة تصحيح للوضع الاجتماعي القاهر والظالم ، يقول عروة بن الورد :

ومن يك مثلى ذا عيال ومقترا ** من المال يطرح نفسه كل مطرح

ليبتلع عذرا أو يصيب رغيبة ** ومبلغ نفس عذرها مثل منجح (11)

الفقر وألمه النفسي :

لقد اشترك الصعاليك في صفة من الصفات وحدة بينهم، وأضحت القاسم المشترك لهم، إنه الفقر وما صحبه من هموم وآلام مرين أحسوا به في نفوسهم، فشكوا الصراخ من هوان تلك الآلام المريرة، والتي حطت وقلة من منزلتهم الاجتماعية في قبائلهم، وجعلت منهم طبقة أخذت بعين السخرية والاحتقار في منازل تلك القبائل التي ينزلونها، إذ يرون في الفقر وما ترتب عليه من ألم وهموم، هو الذي حرمهم العدالة الاجتماعية والمساوا ة، بل وجردهم من الحياة الحرة الكريمة ومنعهم من الأخذ بنصيب العيش كسائر أبناء القبيلة، والوقوف معهم على قدم المساواة، من هنا كان الفقر معاناة لهؤلاء الصعاليك، فهو بمثابة عقدة نفسية لهم، وتهديدا لحياتهم، وتسلطا على رقابهم لذا فلا عجب أن نرى عروة يجسد الفقر تجسيدا رائعا،مبينا آثاره على النفوس، محاولا تخفيف تلك الآلام على من ألم به ذلك السيف المتسلط على رقابهم، فهو يشارك الفقراء والمحتاجين في الطعام والشراب، فيقول في أبيات غاية في الروعة التي تعكس شدة الفقر:

إذا المرء لم يطلب معاشا لنفسه ** شكا الفقر أو لام الصديق فأكثرا
وما طالب الحاجات من كل وجهة ** من الناس إلا من أجد وشمرا
فسر في بلاد الله والتمس الغنى ** تعش ذا يسار أو تموت فتعذرا (12)

ويقول أيضا:

المال فيه مهابة وتجلة ** والفقر فيه مذلة وفضوح (13)

ومن أبيات أخرى يقول:

دعيني للغنى أسعى فاني ** رأيت الناس شرهم الفقر
وأبعدهم وأهونهم عليهم ** وإن أمسى له حسب وخير(14)

وإذا كان الصعلوك الفقير يتجرع كأس ألم الجوع والحرمان لفقره، فقد يتعدى هذا الألم إلى أ قاربه أيضا، الأمر الذي يجعل الصعلوك يختار الموت على هذا الفقر وهذه الحياة المهينة، إذ يرى إذ يرى فيها حياة بائسة وشاقة،فقد تحدث الأعلم الهذلي عن ذلك حين رأى ما يعانيه أقاربه وأهله من فقر، فقال:

وذكرت أهلى بالعراء ** وحاجة الشغث التوالب
المصرّمين من التلاد ** اللاّمحين إلى الأقارب (15)

فالشاعر يتحدث عن الموت الذي لا يخشاه في نفسه، وإنما يتحسر إذا نزل بأهله وعياله، ومن هنا فهو يحاول أن يجنبهم ذلك الخطر، وفي صورة أخرى نرى الشاعر أبا النشناش يفضل الموت على الفقر إذا نزل بالأقارب والأهل، إذا فالفقر يتصوره عدوا قاتلا، ينزل به إلى درجتي الهوان والذل، فيتخيله طريقا للموت، يهدد الحياة الإنسانية، فيقول:

إذا المرء لم يسرح سواما ولم يرح ** سواما، ولم يبسط له الوجه صاحبه

فللموت خير للفتى من قعوده ** عديما ومن مولى تعاف مشاربه (16)

وقد يدفع الفقر الإنسان إلى قتل أولاده،ليلعق بعد ذلك خشاش الأرض،وقد تزداد قسوة الحياة فيضطر بعض الناس إلى أكل الميتة،وقد حذرنا القران الكريم من ذلك كله خاصة قتل المولود نتيجة الفقر،فقال جل من قائل (ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلهم كان خطأ كبيرا) (17) .

وفي سورة الأنعام يؤكد المولى عز وجل السبب نفسه، حتى ولو كان الفقر متحققا إذ أن الرزق بيد الله سبحانه وتعالى، فيقول) ولا تقتلوا أولادكم من إملاق نحن نرزقكم وإياهم) (18) .

وإذا كان للفقر مثل هذه التداعيات، وما يتركه من آثار سلبية، تؤثر تأثيرا كبيرا على حياة الإنسان نفسيا واجتماعيا، فلا غرو أن يفعل كل ما طاله الفقر و كل ما أمكنه من سد رمق حياته وقد أحس بالفقر والحاجة أولئك الصعاليك، ففي نظرهم أن حياتهم مهددة بالزوال، بسبب الفقر ولأنه كان يهدد الفقراء والمحتاجين بالموت والفناء، الأمر الذي دعا عروة بن الورد للعمل على توفير ما أمكنه من سد حاجة الفقراء من أبناء قبيلته بالدرجة الأولى، بل ولربما ساعد وأعان الآخرين من أبناء القبائل المجاورة، فلنستمع إليه في هذه الأبيات وهو يعلن ذلك فيقول:

إذا قلت جاء الغنى حال دونه ** أبو صبية يشكو المفاقر أعجف

له خلة لا يدخل الحق دونها ** كريم أصابته حوادث تجرف

فاني لمستاف البلاد بسرية ** فمبلغ نفسي عذرها أو مطوف (19)

حاول عروة أن يضع لنا صورة لذلك الصعلوك الفقير الذي لم يصبه الفقر فحسب، بل تكاسدت عليه مناقب جمة، تركت منه فقيرا معدما، وهذا الفقر طال عياله وأسرته أيضا، لذا اجتهد بغزوه فيما أعد له من سلاح لهذه المعركة، إذا ما اغتنم فان الغنى يعترف به أنه مال للآخرين المحتاجين ، ولذا نلاحظ في البيت الثاني ما تدل عليه لفظة (كريم)، وذلك بان يعطى المال الذي اغتنمه كل من وقع عليه ظلم ذلك الفقر، ولربما هذا العمل هو سنة الصعاليك، ففي مرئية أخرى نرى أن ما يفعله عروة، قد فعله تأبط شرا فالتقيا في نفس ذلك العمل والفعل، يقول تأبط:

وذي رحم أحال الدهرعنه ** فليس له لدى رحم حريم

أصاب الدهر آمن مروتبه ** فألقاه المصاحب والحميم

مددت له يمينا من جناحى ** لها وفر وكافية رحوم

أواسية على الأيام إني ** إذا قعدت به اللوما ألوم (20)

لقد عاش الصعاليك حياة صعبة، ذاقوا قسوة فقرهم، ألم يكاد يجرعهم كأس الموت كل يوم، وهموم يعصف بهم كل لحظة ليترك في نفوسهم حالة نفسية صعبة، تجعل منهم يقدمون تضحيات في كل وقت نتيجة فقرهم المعاش، لقد انعكس الفقر حتى على حياتهم كلها، فقد تجاوز الجوع وهمومه وآلامه ،ولربما

كان أحدهم يسلك الصحراء القاسية حافيا عاريا، لا يلوى على شيء وكأنه أحد حيوان تلك الصحراء التي ألف عيشها وحياتها، وهو ما نلمسه في أبيات الشنفرى التالية،

فيقول:

فإما تريني كابنه الرمل ضاحيا ** على رقة أخفي ولا أتنعل (21)

وإذا وجد ما يلبس من النعل فإنه يكون باليا، وثيابا لا تكاد تستر جسده النحيل الضئيل، فيقول:

وليس جهازي غير نعلين أسجفت ** صدورهما محصورة لا تخصف

وضنية جرد وأخلاق ربطة ** إذا أنهجت من جانب لا تكفف (22)

وتزداد الهموم تتقاطر على الصعاليك من كل جانب، فتارة يجد الصعلوك أنه فقد عزيزا عليه ويقطعه الموت أمام عينيه، وأخرى يكون طريدا شريدا تصارعه الهموم في وحشته وغربته وبعده عن مضارب القبيلة التي ولد وترعر فيها، ولاشك أن مثل هذه الهموم ستكون ثقيلة على نفسه، فكلما حاول أن ينسى أو يتناساها، عادت ورجعت إليه بآلامها، بل رجعت إليه وكأنها سهام أصابته من كل جانب، قلة في النوم، تفكير شارد في كل وقت وحين، يقول الشنفري:

وألف الهموم ما تزال تعوده ** عبثا كحمى الربع أو هي أثقل

إذا وردت أصدرتها ثم إنها ** تثوب فتأتى من تحت ومن عل (23)

وتزداد هموم الصعاليك في نفوسهم أكثر لتتحول إلى مشاعر من الحزن والشوق والأرق، ويظهر أنه سمين مثقل بثقل الحديد، ومكبلا بالأعباء ليلا، ومع تلك المشاعر الحزينة التي يمر بها الصعاليك، تظل رغبتهم وشعورهم في حاجة إلى تحقيق أحلامهم وآمالهم، فتارة يتخطون المخاوف والهموم من كل ما يبعد عنهم تلك الهموم ويبدد وحدتهم، يقول تأبط شرا :

ياعبد مالك من شوق وإيراق ** ومرطيف على الأهوال وطراف

يسرى على الآين والحيات مختفيا**نفسى فداؤك من سار على ساق(24)

فقر ومعاناة، هموم و آلام كانت تلك حياة الصعاليك، مخاوف جمة تعودوا عليها في حياتهم التي كانت قائمة على صراع دائم ومرير، حياة حملت القسوة على مجموعة من الناس، فرأوا فيها مظالم كثيرة وقعت عليهم، فيما عاش الآخرون ينعمون بترف الحياة بكل ما فيها من ملذات والباحث في حقيقة الصعاليك لا شك أنه يلحظ الجور الطغيان والظلم الصارخ الذي وقع عليهم، إنه شعور مليئ بالحزن والهموم يحسون بآلام نتيجة الفقر يتألمون منه كل لحظة وحين،ولربما وجد الصعاليك في مضارب قبائلهم من يعين أولئك السادة الأغنياء عليهم، وما فرضوه من ظلم وهوان اتجاههم، وما مارسوه من الاستهزاء و السخرية، عدالة سلبت منهم، عيش وحياة كريمة امتهنت، كرامة دنست، فخضع الصعاليك لتلك القوانين الاجتماعية الظالمة يشكون صارخين رافضين تلك المظلمة، والمظلمة الأكبر هي أنهم يعاملون في

مجتمعهم معاملة دنيا، تقلل من منزلتهم كبشر يعيشون وسط منزلة عليا، يمثلها الأغنياء والأشراف وأعالى القوم، والشنفرى أحد أولئك المتصعلكين، فهو يروى لنا هوان وضعف منزلته كصعلوك في حي مضاربه، فيقول:

ألاليت شعري والتلهف ضلة ** بما ضربت كف الفتاة هجينها

ولو علمت قصوس أنساب ** والدى ووالدها ظلت تقاصر دونها

أنا ابن خيار الحجر بيتا ومنصبا ** وأمي ابنه الأحرار لو تعرفينها (25)

فالشاعر يقدر ما يفتخر بمنزلته ومكانته من خلال افتخاره بأبيه وأمه، إلا أن هذه المكانة الاجتماعية قد هوت وسقطت بسبب الفقر والحاجة، أمام الفتاة التي رأت أنها تنحدر من الطبقة الغنية ومن السادة الأشراف، مما جعله ينظر إلى هذا الظلم الاجتماعي الصارخ، والذي لا شك أنه أكسبه هزيمة في نفسه وتركت منه صعلوكا يبحث عن الغنى، حتى يلحق بركب السادة الأشراف، فيهدد ويتوعد ليس رغبة في الانتقام، وهو رد فعل طبيعي لرجل امتهنت كرامته، وشعر بالظلم حتى أمام النساء، لذا فان الشاعر لا يتوارى عن ذكر الانتقام واللجؤ إليه ليقوي عزيمته وهمته لتنفيذ ما يرغب فيه من الانتقام، يقول الشنفرى في شجاعة كشجاعة الأسد:

فها أنا ذا كاليث يحمي عرينه ** وإن كنت عان في وثاق مصفد (26)

وفي إقدام وشجاعة وجرأة يغزو ليلا يطارد عدوه الذي يصفه بالجبان قائلا:

وإني إذا أجرى الجبان وظنه ** فلي حيث يخشى أن يجاوز مخشف (27)

فشجاعة الصعاليك إنما جاءت من خلال ما أحسوه وشعروا به من الظلم الاجتماعي والقسوة التي عانوها من فقرهم، حتى أن أحدهم يذهب إلى حد القسم بأن يركب فرسه، ويقطع الصحراء والفيافي، متحملا عذاب النفس عطشا وجوعا، حرا وبردا، لينال الغنائم كي يرد الاعتبار لنفسه على أنه إنسان له حق الحياة بحرية وكرامة،فيقول أحدهم:

فلست لحاصن إن لم تروني ** ببطن صريخة ذات النجال

وأمي قينة إن لم تروني بعورش ** وسط عرعرها الطوال (28)

فالانتقام رد فعل طبيعي لمن أحس بالظلم بأية صورة من الصور، وبأية أداة من أدواته، كالشجاعة والفروسية والسلاح، ومن يقرأ تاريخ الصعاليك يلحظ جيد مقدار تلك الفروسية والشجاعة، التي تجعل منهم رجالا أقوياء، يم لئيئ صدورهم بمعان كثيرة، كبرياء وترفع، أنفة وإقدام، حرية وانعتاق وانطلاق، منطلقين من أزماتهم النفسية، تغذيهم بقوة من الشجاعة والاعتزاز برغبتهم في العيش بكل كرامة وحرية، لتعويض ما يحسون به من نقص وحاجة يغنيهم عن ذل السؤال، لذا فلا عجب أن نلحظ أحدهم يجرد سيفه ويمطي جوداه ليزود قلبه بإيمان قوى، ينطلق به ليمح عاراً أوجبته طبيعة الحياة وقسوتها، وأجبره

عليهم مجتمعهم القبلي كي يكون عبيدا أذلاء، لذا كانوا يعمدون إلى اتخاذ القوة كوسيلة لتحقيق تلك الغايات (29) ، ولقد كان عروة بن الورد رائدا ومضرب مثل لمن يمتلك تلك الصفات، فلجأ إلى القوة وأخذ بأسبابها فانتضى سيفه، وأدار ظهره للجبن، فأقدم غازيا وخاض المعارك في شجاعة وإقدام، وفي الأبيات التالية صورة فنية يصورها الشاعر لتلك الأوصاف، فتحد ث عن نفسه، مفتخرا بشجاعته وفروسيته، بل فارسا مقداما، شجاعا لايهاب الموت ولايعرف الهوان والجبن، يلاقي العدو في ثبات ويقين، مدركا أنه يدافع عن الحرية من أجل حياة كريمة يعيشها وآخرون من أمثاله، أو أنه يموت موتة الفارس الشجاع، فانظر إليه وهو يقول:

أتجعل إقدامى إذا الخيل أحجمت ** وكرى إذ لم يمنع الدبر مانع
سواء ومن لا يقدم المهر في الوغي ** ومن دبره يوم الهزاهزضائع
إذا قيل: يابن الورد أقدم إلى الوغى ** أجبت فلاقاني كمي مقارع
يكفى من المأثور كالملح لونه ** حديث بإ خلاص الذكورة قاطع
فاتركه بالقاع، رهنا ببلدة ** تعاوره فيها الضياع الخوامع
فلا أنا مما جرت الحرب مشتك ** ولا أنا مما أحدث الدهر جازع
ولا بصرى عند الهياج بطامح ** كأني بغير فارق الشول نازع (30)

رفض هوان الحياة وإعلان الحرية:

قضية الرفض من القضايا الإنسانية والتي عادة ما يرتبط ظهورها بظواهر متعددة كالفقر والاستعباد والتمييز، أو سلب حق من حقوق الإنسان، إلى غير ذلك مما ينال من حرية الإنسان وكرامته، وحقه في الحياة بكل حرية وعزة نفس، ولقد جسد الشعراء هذه القضية تجسيدا فنيا، باعتبار أن الرفض مطلبا عادلا، كما أنه رغبة تؤدي إلى عدم التوازن في الحياة، لذا فإن من ناله ضياع حق من الحقوق في الحياة عبر عنه باتخاذ موقف مخالف ومضاد، وهذا ما قدمه لنا شعراء الصعاليك من رفضهم لواقع حياتهم من خلال نماذج غير قليلة من شعر أشعارهم، مستخدمين السيف تارة، والكلمة تارة أخرى للمعاناة والظلم المسلط عليهم، إن من يتابع الحركة الشعرية القديمة يتيقن الحزن العميق الذي يفيض على ألسنة الشعراء، لما واجهوه في حياتهم من قهر وفقر واستعباد وطغيان، فانطبع شعرهم بالحس المأسوي الحزين، والذي لا شك أنه رفضا سيفجر ثورة لحريتهم، فالتعبير بالرفض أو الشعور به إنما هو إعلان للحرية، وتفجيرا الثورة على أولئك السادة الأشراف، لقد رفض هؤلاء الصعاليك حياة الذل والمهانة، حياة الهوان والضعف، وأعقب هذا الرفض ثورة الفقراء والضعفاء على السادة الأغنياء، أعد الصعاليك لها عدتها من سلاح وفروسية قويت بهما شوكتهم، فاكتسبوا شجاعة أ عانتهم على أخذ حقهم ونصيبهم في الحياة بحرية

وكرامة، غزوا غزوات أجبرتهم على المواجهة فاستعدوا لها، فكانوا لايهابون الموت والهلاك والذ ي كانوا يفضلونه على حياة القهر والاستعباد، و على العيش بذل ومهانة، يقول الشنفرى:

فان تقتلوني تقتلوا غير ناكص ** ولايرم هام على الخير مهند

ألا فاقتلوني إنني غير راجع ** إليكم ولاأعطى على الذل مقودى (31)

لقد ثار الصعاليك الفقراء المضطهدين على السادة الأغنياء المترفين المنعمين طلبا للحرية، رافضيين حياة المهانة والذل، فهدا عروة بن الورد يعلن الحرية صراحة، ويطلب من المظلومين رفض الظلم، والعيش بحرية وكرامة والاستمرار في الصعلكة حتى يحققوا مطلبهم، مستردين حقوق حياتهم وعيشهم، أو أنهم سيختارون الموت، فلعمر ي إنها ثورة المحتاجين الضعفاء، ثورة اجتماعية ومادية، تحمل مبادئ الأسس الاجتماعية القائمة على العدل والمساواة، ثورة يحركها أ لم النفوس، ولذا نراه يعلو بصرخة الحرية يقول:

يقول الحق مطلبة جميل ** وقد طلبوا إليك فلم يقيتوا

فقلت له: ألا أحي وأنت حر ** ستشيع في حياتك أ و تموت

اذا ما فاتنى لم أستقله ** حياتي والملائم لا تفوت (32)

وبإعلانه للحرية والتمرد على العلاقات الاجتماعية الظالمة، نراه يقود حركة التحرر، ليرسم طريق الخلاص من الفقر والظلم الذي مارسه السادة الأشراف، من طبقة الأغنياء، الذين تملكوا المال ليتملكوا الرقاب، فيرى أن الفقر هو المركز الذي تلتقي من حوله مختلف المشاكل التي تعترض سبيل الفقراء، ولذلك فان الرجولة والشجاعة يراها ابن الورد في أن تكون ملاذا لأهله من الأهوال، وفي الدفاع عنهم وعن حقوقهم لينالوا العزة والكرامة في العيش، كما أنه يؤمن بأن الموت خير من حياة العجز وطأطأة الرؤوس، التي لا تسمح للرجل بالدفاع عن نفسه وأهله وقومه من حوادث الأيام، فالتحرر من الفقر هو الحياة باتم معناها عند عروة وغيره من بني طبقته المضطهدين، فيذهب إلى القول:

دعيني أطوف في البلاد لعلني ** أفيد غنى فيه لذي الحق تحمل

أليس عظميا أن تلم ملمة ** وليس علينا في الحقوق معول

فان نحن لم نملك دفاعا بحادث ** تلم به الأيام، فالموت أجمل (33)

فثورة الصعاليك التي أشعلها عروة بن الورد، وقاد نضالها التحرر ي إنما كانت لأجل تحقيق العدالة الاجتماعية بين أوساط المجتمع، دون تعالى طبقة غنية على حساب طبقة فقيرة، لقد تعالت صيحات الفقر عند الصعاليك في حركاتهم وسكناتهم، ولم يكن الفقراء الصعاليك يشكون الفقر لأنهم فقراء، بل يشكون ما يحسون به من ظلم كان مسلط عليهم، وهو ما كان له من تأثير نفسي واجتماعي يحسون به على الدوام، من هنا خاض هؤلاء الصعاليك حركة التمرد والتحرر، إذ يرون أن هذه الحركة التحررية

وإشعال شرارة الثورة التي ترد لهم الاعتبار وسط قبائلهم، وتحقق لهم الحياة الحرة المنشودة هي التي ترد لهم الاعتبار، يقول عروة:

دعيني للغنى أسعى فإني ** رأيت الناس شرهم الفقر
وأبعدهم وأهونهم عليهم ** وان أمسى له حسب وخير
ويقصيه الندى وتزدريه ** حليلته وينهره الصغير
ويلقى ذو الغنى وله جلال ** يكاد فؤاد صاحبه يطير
قليل ذنبه والذنب جم ** ولكن للغنى رب غفور (34)

لقد انتفض الفقراء والصعاليك بحثا عن الحرية والكرامة، حياة لا مذلة فيها ولا امتهان، حرية لاستعباد، فقراء ووجدوا أنفسهم أمام أسياد أغنياء ينظرون إليهم بعين الاحتقار والازدراء، فلن يجد الصعاليك بدا من خوض غمار معركة، إذ هو حق طبيعي لهم، فأشعلوا ثورة الحرية تحقيقا للعيش والبقاء، وهنا يصرخ عروة كصرخة الصعاليك أيضا:

دعيني للغنى أسعي فإني ** رأيت الناس شرهم الفقير (35)

فهي دعوة صريحة للثورة، ثورة اجتثاث الظلم والعبودية،إنها صرخة الحرية التي جسدها شعراء الصعاليك في مجتمعهم القبلي.

خاتمة البحث :

بعد هذه الدراسة المتواضعة في ثنايا هذا البحث يمكننا استخلاص النتائج التالية:

1 -أظهرت لنا النصوص الشعري حجم الواقع الذي عايشه الصعاليك ، وما صاحبه من آلام وحرمان، كانا سببين مباشرين في همومهم.

2 -أبدع الشعراء الصعاليك في نقل حجم معاناتهم التي رزحوا تحتها سنوات طوال بسبب فقرهم وضعفهم، حيث كانوا يتسابقون من أجل توفير لقمة العيش بالغزو والإغارة .

3 -استخلصنا من شعر شعراء الصعاليك الواردة بالبحث ، أن الشعر كان له دور في إظهار حركة تحررية تعكس معاناتهم وآلامهم.

4 -التعبير بالرفض يعد ثورة وتمرد على ظلم السادة الأغنياء ، وتغييراً لواقع المظلومين المقهورين عليهم .

5 -الظلم والقهر والحرمان لا تدوم، وإذا دامت فإن نتيجته قيام تمرد وثورة من قبل المظلومين والمحرومين على أولئك المنعمين المترفين ، الذين تملكوا الرقاب ، وتحكموا في الأرزاق .

هوامش البحث

(1) صورة الرفض في الشعر الفلسطيني ، حماد حسن ، منشورات كلية الآداب غريان ، جامعة الجبل الغربي ، 2012 م ، ص256 .

(2) عروة بن الورد ، الديوان ، طبعة دار صادر ، بيروت ، لبنان ، ص99 .

(3) ابن منظور ، لسان العرب ، دار صادر ، بيروت ، لبنان ، مادة (ص ، ع ، ل ، ك)

(4) نفس المصدر ، مادة (ذ ، أ ، ب) .

(5)المصدر نفسه ، مادة (ع ، و ، ل ، ط) ،

(6) أبو زيد القرشي ، جمهرة أشعار العرب ، دار النهضة ، مصر ، القاهرة ، ص 155 .

(7) يوسف خليف ، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة ،1959 م، ص 21

(8) حاتم الطائي ، الديوان ، المطبعة الوهابية ، القاهرة ،1293 هـ ، ص 112 .

(9) أبو على القالي ، الأمالى ، تحقيق صلاح هلال ، منشورات المكتبة المصرية ، بيروت ، لبنان ، 2010 م جزء 2 ص 122 .

(10) يوسف خليف ، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي ، ص 99 .

(11) عروة بن الورد ، الديوان ، ص88 .

(12) المصدر نفسه ، ص 99 .

(13) نفس المصدر ، ص89 .

(14) المصدر السابق ، ص45 .

(15) الهذلبين،شرح أشعار الهذليين،تحقيق، عبد الستار فرج، القاهرة ، مصر ، جزء 1 ، ص 315 .

(16) حسن جعفر ، موسوعة الشعراء الصعاليك من العصر الجاهلي وحتى العصر الحديث ، مطبعة رشاد ، بيروت لبنان ، جزء 2 ص 144.

(17) سورة الإسراء ، الآية 31 .

(18) سورة الأنعام ، الآية 151 .

(19) عروة بن الورد ، الديوان ، ص 52 .

(20) تأبط شرا ، الديوان ، الديوان ، طبعة دار صادر ، بيروت لبنان ، ص 99 .

(21) الشنفرى ، الديوان ، طبع دار صادر ، بيروت لبنان ، ص 62 .

(22) المصدر نفسه ، ص 57 .

(23) نفس المصدر ، ص 51 .

(24) تأبط شرا ، الديوان ، ص 48 .

(25) المصدر السابق ، ص 68 .

(26) محمد فوزي ، مجموع أشعار الصعاليك ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر ، ص 20 .

(27) الشنفرى ، الديوان ، ص53 .

(28) الهذليين ، شرح أشعار الهذليين ، جزء 2 ص572 .

(29) إبراهيم شحادة الخوجة ، عروة بن الورد حياته وشعره ، منشورات المنشأة الشعبية للنشر ، الطبعة الأولى ، طرابلس ، 1981م ، ص126 .

(30) عروة بن الورد ، الديوان ، ص1090 .

(31) محمد فوزي ، مجموع أشعار الصعاليك ، ص 24 .

(32) عروة بن الورد ، الديوان ، ص 86 .

(33) نفس المصدر ، 106 .

(34) المصدر نفسه ، ص 45 .

(35) أبو الفرج الأصفهاني ، الأغاني ، طبعة دار الكتب ، القاهرة ، مصر ، جزء 3 ،ص75

مراجع البحث

- **القرآن الكريم .**
- **إبراهيم شحادة الخوجة،عروة بن الورد،حياته وشعره، منشورات المنشأة الشعبية للنشر،الطبعة الأولى، طرابلس، 1981م.**
- **ابن منظور ، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.**
- **أبوزيد القرشي، جمهرة أشعار العرب، دار النهضة، مصر، القاهرة.**
- **أبو الفرج الأصفهاني ، الأغاني ، طبعة دار الكتب، القاهرة، مصر.**
- **أبو علي القالي، الأمالي، تحقيق صلاح هلال ، المكتبة المصرية، بيروت، لبنان، 2010.**
- **تأبط شراً، الديوان، طبعة دار صادر، بيروت، لبنان.**
- **حاتم الطائي، الديوان، دار صادر ، بيروت ، لبنان.**
- **حسن جعفر، موسوعة الشعراء الصعاليك من العصر الجاهلي وحتى العصر الحديث، مطبعة رشاد، بيروت، لبنان.**
- **حماد حسن، مؤتمر كلية الآداب، غريان ، جامعة الجبل الغربي ، غريان ، عام 2012م.**
- **الشنفرى، الديوان، دار صادر، بيروت، لبنان.**
- **عروة بن الورد، الديوان، طبعة دار صادر، بيروت، لبنان.**
- **محمد فوزي، مجموع أشعار الصعاليك، دار المعارف، القاهرة، مصر.**
- **الهذليين، شرح أشعار الهذليين، تحقيق عبد الستار فرج، القاهرة، مصر.**
- **يوسف خليف ، الشعراء الصعاليك ، في العصر الجاهلي، دار المعارف، القاهرة، 1959م.**

أمية الرسول (صلى الله عليه وسلم)

في قاموس الكاتب الليبي الصادق النيهوم

للباحثة: آمنة محمد الطويل

المقدمـة

موضوع لطالما أثار اهتمامي واستفزني للخوض فيه ومعرفة كل تفاصيله كلما قرأتُ شيئاً مما يكتبه المستشرقون عن النبي – صلى الله عليه وسلم – وما ينعتوه به من الصفات ولستُ أقول إن هؤلاء قد داوموا على الإساءة فحسب بل إن لهم مواقف ظهر فيها الإنصاف والعدل ولكن هذا كان في بعض ما كتبوا؛ لأنهم في الأعم الأغلب لم يستطيعوا التخلص من حقدهم وكرههم للإسلام، والمسلمين، وللرسول الكريم عليه السلام لأنهم لم يخرجوا عن سيطرة الكنيسة والخضوع التام لها وهي ككيان ترفض الإسلام باعتباره دين سماوي وترى أنه ملفق وترفض (محمداً نبياً) وترميه بتهم كثيرة، فهو تارة متهم بالصرع والجنون، وتارة أخرى هو " ساحر هدم الكنيسة في إفريقيا وفي الشرق عن طريق السحر والخديعة" [1]، والله سبحانه وتعالى قد ردَّ على هذه التهم عندما ردّ على كفار قريش حين قال سبحانه وتعالى:﴿ فَذَكِّرْ فَمَا أَنْتَ بِنِعْمَةِ رَبِّكَ بِكَاهِنٍ وَلاَ مَجْنُونٍ، أَمْ يَقُولُونَ شَاعِرٌ نَّتَرَبَّصُ بِهِ رَيْبَ المَنُونِ ﴾[2]، وقال:﴿وَمَا هُوَ بِقَوْلِ شَاعِرٍ قَلِيلاً مَّا تُؤْمِنُونَ، وَلاَ بِقَوْلِ كَاهِنٍ قَلِيلاً مَّا تَذَكَّرُونَ ﴾[3]، وقال:﴿ وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ كَفَرُوا لِلْحَقِّ لَمَّا جَاءَهُمْ هَذَا سِحْرٌ مُّبِينٌ ﴾[4].

وهؤلاء لم يتجردوا من أحاسيس العداء الذي غرسه فيهم الكره المتأصل في نفوسهم للإسلام لأنهم لمسوا فيه خطراً على مكانتهم الدينية ومن ثم على مصالحهم ونفوذهم الدنيوية وبذلك كانت أمية الرسول من الموضوعات التي تعد مثار تشكيك وجدل عند الغربيين وغيرهم حيث يزعمون تأليف القرآن من قبل الرسول – صلى الله عليه وسلم – وكل ذلك لأنها ميزة تفردّ بها النبي عليه السلام ولأنها إحدى الدلائل لبطلان مزاعمهم، وأدلُّ على صدق ما جاء به أنه من عند الله لا من عنده [5].

حرفت هذا البحث أحاول الإلمام بجوانب هذا الموضوع من خلال أولاً التعريف بمفهوم الأمية في اللغة والاصطلاح ثم معرفة تفسيرها بعرض أهم الآيات التي جاء فيها ذكر أمية النبي ومن ثم التعرض لمفهوم الأمية عن واحدٍ من أهم الكتاب الليبيين وهو " الصادق النيهوم" وهذا الكاتب يستهوي بي فكره؛ لأنه لا يقبل الأمور على علاتها بل يمحصها ويخضعها للتحليل ولكنه مع ذلك يتعدى أحياناً حدود الدين ويجاري الحاقدين على الإسلام فيكتب بفكرهم ويتبنى آراءهم، ولعله في ذلك يريد أن يخالف أو يأتي بجديد ولست أقول إنني أرد على فكر النيهوم فمن أنا لأفعل ذلك؟ ولكنني أرصد قضية وأصف موضوعاً شدَّ اهتمامي فأحاول أن أبين جوانبه وأترك للقارئ وللباحثين الأقدر مني تحليل هذا الموضوع وفك طلاسمه فعلى أكون مخطئة في عرضه أو يكون فهمي قاصراً على إدراك فكر صاحبه.

المبحث الأول

أولاً – مفهوم الأمية لغة:

جاء في لسان العرب [6] الأُمَّيّ الذي لا يكتب قال الزجاج" الأُمَّيّ الذي على خلقة الأُمة لم يتعلم الكتاب فهو على جبلته، وفي التنزيل العزيز:﴿ وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لاَ يَعْلَمُونَ الكِتَابَ إِلا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَظُنُّونَ ﴾[7]، قال أبو إسحاق معنى الأُمَّيّ المنسوب إلى ما عليه جبلتهُ أمُه أي لا يكتبُ فهو في أنه لا يكتب أمي؛ لأن الكتابة مكتسبة فكأنه نسب إلى ما يولد عليه وجاء في الحديث " إنَّا أمةٌ أميَّةٌ لا نكتُب ولا نَحسبُ"[8]، أراد أنهم علي أصل ولادة أُمهم لم يتعلموا الكتابة والحساب فهم على جبلتَّهم الأولى.

وجاء في الحديث أيضاً:" بُعثتُ إلى أُمةٍ أُمَّية" [9]، وجاء في اللسان أيضاً قوله قيل للعرب الأُمّيُون لأن الكتابة كانت فيهم عزيزة أو عديمه وقيل لسيدنا محمد رسول – صلى الله عليه وسلم – الأُمَّيّ لأن أمة العرب لم تكن تكتُب ولا تقرأ المكتوب وبعثه الله رسولاً وهو لا يكتب ولا يقرأ من كتاب وكانت هذه الحُلة إحدى آياته المعجزات؛ لأنه تلا عليهم كتاب الله منظوماً تارة بعد أخرى بالنظم الذي أنزل عليه فلم يغيره ولم يُبدل ألفاظه وحفظه الله عزوجل على نبيه كما أنزله، آياته من سائر من بعثه إليهم بهذه الآية التي باين بينه وبينهم بها، وجاء في القاموس المحيط [10] الأُمِّيُّ والأُمَّانُ من لا يكتب أومن على خِلقَّة الأُمَّة لم يتعلم الكتاب وهو باق على جبلته والعييُّ الجلفُ الجافي القليل الكَّلام.

وعلى هذا فالأُمِّيُّ: من لا يكتب وهو على خلقته أي لم يتعلم الكتابة.

وقد وردت الكلمة في تاج العروس بالمعنى نفسه وأكد صاحب المعجم على إنها كانت من معجزات النبي، وأكدّ على ذلك بقوله " ففي ذلك أنزل الله تعالى:﴿مَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلاَ تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذاً لاَّرْتَابَ الْمُبْطِلُونَ ﴾[11] وقال الحافظ بن حجر في تخريج أحاديث الرافعي "إن مما حرم عليه – صلى الله عليه وسلم – الخط والشعر وإنما يتجه التحريم إن قلنا إنه كان يحسنها والأصح إنه كان لا يحسنهما ولكن يميز بين جيد الشعر ورديئة وأدعي بعضهم إنه صار يعلم الكتابة بعد أن كان لا يعلمها لقوله تعالى من قبله في الآية فإن عدم معرفته بسبب الإعجاز فلما اشتهر الإسلام وأمن الارتياب عرف حينئذٍ الكتابة وقد روى ابن دحية وإليه ذهب أبو ذر الفتح النيسابوري والباجي وصنف فيه كتاباً ووافقه عليه بعض علماء إفريقية وصقلية، وقالوا إن معرفة الكتابة بعد أميته لا تنافي المعجزة بل هي معجزة أخرى بعد معرفة أميته وتحقق معجزته وعليه تتنزل الآية السابقة والحديث فإن معرفته من غير تقدم تعليم معجزة وصنف أبو محمد بن مفوز كتاباً ردّ فيه على الباجي وبين فيه خطأه وقال بعضهم يحتمل أن يراد أنه كتب مع عدم علمه بالكتابة وتميز الحروف كما يكتب بعض الملوك علامتهم وهم أميون وإلى هذا ذهب القاضي أبو جعفر السمناني والله أعلم" [12].

ذلك ما قال صاحب المعجم وقد تعمدت ذكر كل ما قاله – على طوله – وأعرفُ أن ذلك قد يخلُّ بالتقاليد المراعاة في النقول داخل البحوث ولكن ما أورده مهم جداً وله جوانب من المهم التوقف عندها ومن أهمها: إشارته إلى آراء بعض علماء الشريعة التي تُجمع على أن الأمية هي عدم تعلم الكتابة وهي كانت صفة للرسول الكريم أكدها القرآن الكريم في قوله تعالى:﴿ وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلاَ تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذاً لاَّرْتَابَ الْمُبْطِلُونَ ﴾[13].

والنقطة المهمة الثانية هي ذهاب بعض العلماء إلى القول إنه عليه – الصلاة والسلام – كان لا يحسن القراءة والكتابة ثم يعد ثبات ذلك كمعجزة له صار يحسنهما فكان ذلك معجزة أخرى بعد ذيوع الإسلام واشتهاره في الآفاق وأَمِنَ الارتياب.

أما القول الأخير الذي استوقفني واسترعى اهتمامي ولعلي لم أجد له تفسيراً واضحاً مع تصفحي وقراءتي – ما قاله صاحب المعجم وهو إن الرسول – صلى الله عليه وسلم – كتب مع عدم علمه بالكتابة وتمييز الحروف كما يكتب بعض الملوك علامتهم وهم أميون وهذا ذهب إليه القاضي أبو جعفر السمناني فلست أدري بالضبط ماذا قصد بكتابة الملوك علامتهم؟

وأيان كان ما ذهب إليه العلماء فإن ما يهم أن كلمة " أميّ" عنت عندهم في المعاجم من لا يكتب أو من على خلقة الأمة لم يتعلم الكتاب وهو باقٍ على جبلته.

ولو أنعمنا النظر في كلام صاحب أساس البلاغة – لوجدناه أساس البلاغة [14]، لوجدناه أورد اللفظة وسكت عن معناها فلعلها كانت متداولة في زمانه مشهورة ولذلك لم يُرد الحديث عنها.

وما لفت نظري أيضاً وانتباهي إن الكلمة وردت في المعاجم السالفة الذكر وهي أشهر معاجم اللغة بالمعنى نفسه.

معنى كلمة " " أُميّ" " في كتب تفسير القرآن الكريم:

من المهم بعد معرفة معنى الكلمة في معاجم اللغة استعراض معناها، من خلال ورودها في تفاسير القرآن الكريم ونظراً لكثرة هذه الكتب فإنني أكتف ي بتتبع تفسيرها في تفسير القرآن العظيم لابن كثير الدمشقي، وكتاب التحرير والتنوير لابن عاشور، وتفسير الطبري.

بعد استقراء المصحف تمكنتُ من حصر الآيات التي وردَّ فيها لفظ " أُميّ" وهي:

والآيات هي:

1- الآية 78 من سورة البقرة.

قال تعالى:﴿ وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لاَ يَعْلَمُونَ الكِتَابَ إِلا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَظُنُّونَ ﴾.

2- الآية 20 من سورة آل عمران.

قال تعالى:﴿وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَوَالأُمِّيِّينَ ءَأَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُواْ فَقَدِ اهْتَدَوْا

3- الآية 75 من سورة آل عمران.

قال تعالى:﴿ وَمِنْ أَهْلِ الكِتَابِ مَنْ إِن تَأْمَنْهُ بِقِنطَارٍ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُم مَّنْ إِن تَأْمَنْهُ بِدِينَارٍ لاَّ يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلاَّ مَا دُمْتَ عَلَيْهِ قَائِماً ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ ﴾.

4- الآية 156 من سورة الأعراف.

قال تعالى:﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ الَّذِي يَجِدُونَهُ مَكْتُوباً عِندَهُمْ فِي التَّوْرَاةِ وَالإِنجِيلِ ﴾.

5- الآية 157 من سورة الأعراف.

قال تعالى:﴿النَّبِيِّ الأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ

6- الآية 2 من سورة الجمعة.

قال تعالى:﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُّبِينٍ ﴾.

1- الآية 78 من سورة البقرة ﴿ وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لاَ يَعْلَمُونَ الكِتَابَ إِلا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلاَّ يَظُنُّونَ ﴾ فسرها الطبري[15] بقوله ﴿وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ ﴾ أي ومن أهل الكتاب والأميون جمع " أُميّ" وهو الرجل الذي لا يحسن الكتابة وهي صفة للنبي لأنه لم يكن يحسن الكتابة، وقال أيضاً بالاستناد إلى ابن عباس " الأميون قوم لم يصدّقوا رسولاً أرسله الله ولا كتاباً أنزله الله فكتبوا كتاباً بأيديهم ثم قالوا لقوم سفلة جهال هذا من عند الله، وقال قد أخبر أنهم يكتبون بأيدهم ثم سماهم أميين لجحودهم كتب الله ورسله ثم أورد قولاً لابن جرير فقال قال ابن جرير وهذا التأويل تأويل على خلاف ما يعرف من الكلام العرب المستفيض بينهم، وذلك أنّ الأمي عند العرب الذي لا يكتب وعلى هذا مهم اختلف التفسير فإنه يعني هنا من لا يقرأ ولا يكتب.

أما ابن كثير الدمشقي [16]، فيقول إن الأميون جمع " " أُميّ" " وهو الرجل الذي لا يحسن الكتابة وهي من صفات النبي عليه الصلاة والسلام؛ لأنه لم يكن يحسن الكتاب وأشار إلى أن البعض فسر الأميين بأنهم قوم لم يصدقوا رسولاً أرسله الله ولا كتاباً أنزله الله فكتبوا كتاباً بأيدهم ثم قالوا لقوم سفلة جهال هذا من عند الله وقال قد أخبر أنهم يكتبون بأيدهم ثم سماهم أميين بجحودهم كتب الله ورسله وقد ردّ ابن كثير هذا التأويل وذهب هو الآخر كغيره من المفسرين إلى تفسير " الأميّ " من لا يعرف الكتابة.

وذكر صاحب التحرير والتنوير [17] أن " الأميّ " مَنْ لا يعرف القراءة والكتابة والأظهر أنه منسوب إلى الأمة بمعنى عامة الناس فهو يرادف العامي وقيل منسوب إلى الأم وهي الوالدة أي أنه بقى على الحالة التي كان عليها مدة حضانة أمه إياه؛ فلم يكتسب علماً جديداً، وقال أيضاً اشتهر اليهود عند العرب بوصف أهل الكتاب فلذلك قيل هنا ﴿ وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ ﴾ أي ليس جميعهم أهل كتاب ولم تكن الأمية في العرب وصف ذم لكنها عند اليهود وصف ذم كما أشار إليه في قوله تعالى:﴿ ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ﴾ وأشار إلى أن الأمية كانت معجزة النبي عليه السلام حيث كان أعلم الناس مع كونه نشأ أميًّاً قبل النبوة وإن الله علم نبيه القراءة والكتابة بعد تحقق معجزة الأمية.

2- تفسير الآية 20 من سورة آل عمران:﴿ وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ وَالأُمِّيِّينَ ءَأَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمُواْ فَقَدِ اهْتَدَوْا﴾ فسر الطبري [18]، ﴿الأُمِّيِّينَ﴾ الذين لا كتاب لهم من مشركي العرب، أما ابن كثير [19] فقد سكت

في هذه الآية عن معنى " أُميّ" ولم يتعرض لمعناها، ولعله أراد التجاوز عنها لأنه فسرها في سورة البقرة ولم يشاء تكرار القول مرة أخرى.

وابن عاشور فعل الشيء نفسه عندما تعرضّ لتفسير هذه الآية عندما تعرض لتفسير هذه الآية أيضاً كلمة ﴿ الأُمِّيِّينَ ﴾ ولعله هو الآخر قد أكتف ي بتفسيرها في سورة البقرة، وقد أشار إلى هذا لاحقاً عندما فسرها في الآية 75 من سورة آل عمران [20].

3- تفسير الآية 75 من سورة آل عمران.

الطبري فسر الأميين في هذه الآية بقوله:" وأرادوا بالأميين من ليسوا من أهل الكتاب في القديم" [21]، وأشار إلى أنه تقدم بيان معنى " الأميّ " في سورة البقر ولعل ذلك هو سبب في عدم توسعه في معناها في هذه الآية مما يؤكد أنها تعطي في نظره المعنى ذاته، أما ابن كثير فقد فسرها بقوله:" ليس علينا في ديننا حرج في أكل أموال الأميين وهم العرب – فإن الله قد أحلّها لنا" [22]، والأميين: هم العرب وكأن اللقب مقصور عليهم، أما ابن عاشور فقد فسر كلمة الأميين بقوله:" وأرادوا بالأميين من ليسوا من أهل الكتاب في القديم، وقد تقدم بيان معنى الأمي في سورة البقرة" [23].

4- تفسير الآية 156 من سورة الأعراف:

فسرها الطبري فيما مضى من آيات وسكت عنها في هذه الآية فقال:" وقد بيّنا معنى "الأمي" فيما مضى بما أغنى عن إعادته" [24]، أما ابن كثير الدمشقي فقد فسرها بقوله:" وهذه صفة محمد – صلى الله عليه وسلم – في كتب الأنبياء بشروا أممهم ببعثه وأمروهم بمتابعته ولم تزل صفاته موجودة في كتبهم يعرفها علماؤهم وأحبارهم" [25]، أما ابن عاشور فقد فسرها بقوله:" والأميّ: الذي لا يعرف الكتابة والقراءة قيل هو منسوب إلى الأم أي هو أشبه بأمه منه بأبيه لأن النساء في العرب ما كُنّ يعرفن القراءة والكتابة وما تعلمنَها إلا في الإسلام فصار تعلم القراءة والكتابة من شعار الحرائر دون الإماء ... وقيل منسوب إلى الأمّة الذي حاله حال معظم الأُمَّة، أي الأُمَّة المعهودة عندهم وهي العربية، وكانوا في الجاهلية لا يعرف منهم القراءة والكتابة إلا النادر منهم، ولذلك يصفهم أهل الكتاب بالأُميين ... والأمية وصف خص الله به من رسله محمداً صلى الله عليه وسلم – إتماماً للإعجاز العلمي العقلي الذي أيده الله به فجعل الأمية وصفاً ذاتياً له" [26].

5- تفسير الآية 158 من سورة الأعراف:﴿ فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ النَّبِيِّ الْأُمِّيِّ الَّذِي يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَكَلِمَاتِهِ وَاتَّبِعُوهُ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ ﴾.

فسرها الطبري بقوله:" فإنه من نعت رسول الله – صلى الله عليه وسلم – وقد بينت معنى قول القائل "النبي" فيما مضى بما أغنى عن إعادته" [27]، أما ابن كثير الدمشقي فقد فسر الآية بقوله:" النبي الأمي أي الذي وعدتم به وبشرتم به في الكتب المتقدمة فإنه منعوت بذلك في كتبهم ولهذا قال النبي الأمي" [28].

أما ابن عاشور فقد فسر الآية بقوله: إن الأمية كانت صفة للرسول عليه الصلاة والسلام ولم يقف عند هذه الآية مطولاً وذكر أنه قد فسر معنى الأُمِّي سابقاً ولذا لم يكن بحاجة إلى إعادة تفسيرها مرة أخرى.

6- تفسير الآية 2 من سورة الجمعة:﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُّبِينٍ ﴾.

فسرها الطبري بأنهم العرب " وذكر أيضاً كان هذا الحي من العرب أمة أمية ليس فيها كتاب يقرءونه فبعث الله نبيه محمد – صلى الله عليه وسلم – .... قال كانت هذه الأمة أمية لا يقرءون كتاباً ... قال: إنما سميت أمة محمد – صلى الله عليه وسلم – الأميين لأنه لم ينزل عليهم كتاباً وقال جل ثناؤه ﴿ رَسُولاً مِّنْهُمْ ﴾ يعني من الأميين وإنما قال منهم لأن محمداً – صلى الله عليه وسلم –كان أمياً وظهر من العرب"[29] أما ابن كثير ، فلم يقف عند تفسير كلمة " أُميّ" في هذه الآية واكتفى بالإشارة إلى أن الأميين هم العرب وذلك بقوله:" وذلك أن العرب" وكأن هذا الوصف في رأيه خاص بالعرب [30]، وأما ابن عاشور فقد فسرها بقوله:" والمراد بالأميين: العرب لأن وصف الأُمية غالب على الأمة العربية يومئذٍ ... والأميون الذين لا يقرؤون الكتاب ولا يكتبون، وهو جمع " أُمّي" نسبة إلى الأُمَّة، يعنون بها أمة العرب لأنهم لا يكتبون إلا نادراً فغلبت هذا التشبيه في الإطلاق عند العرب حتى صارت تطلق على من لا يكتب ولو من غيرهم"[31].

تلكم كانت تفاسير الفقهاء لكلمة " أُمّي" التي وردت في القرآن الكريم، وكان لابد من التعرف على معناها لمعرفة العلاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي عند الفقهاء.

المبحث الثاني

مقال النيهوم في معنى الأمية والردود عليه:

المقال الذي أثار هذه القضية [32]، كان بعنوان "إقامة العدل أم إقامة الشعائر" وقد بدأ باعتبار أن المقصود بقوله تعالى ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ ﴾ لا تعني الطلب من الرسول أن يقرأ بل تكلفه بإعلان الدعوة التي تمثلت في تصحيح مفهوم كلمة الرب ولهذا السبب تكررت هذه الكلمة نفسها في الآية التالية ﴿ اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ ﴾ هذا ما ذكره الكاتب في هذا المقال الذي وضعه في كتابه " إسلام ضد إسلام" وقد ضمّنه ردود بعض الكّتاب المسلمين والعرب عليه. ولن أبحث عن تفسير كلمة إقرأ في كتب التفاسير لأنها معلومة لدينا نحن المسلمين ولكن سأبحث عنها عبر تعقيبات الكتاب على مقال النيهوم التي كما أسفلت أوردها في هذا الكتاب [33].

ردود بعض الكتاب على مقال النيهوم

نظراً لكثرة الردود التي جاءت على ألسنة الكثير ممن آثارهم مقال النيهوم فإنني سأكتفي الإشارة إلى بعضها.

أولاً: مقال تحت عنوان (زنزانة القرن السابع) يقول الكاتب [34]، السيد الصادق إبراهيم البصير إن قوله تعالى:﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ ﴾ يُراد منه الأمر بالقراءة ولا يراد منه التبليغ لأنه لو كان ذلك لوجب أن يقول أقرئ من أقرأ فلان السلام أي بلغه وفي المعنى ذاته جاء الرد السابع على هذا المقال.

ثانياً: مقال تحت عنوان (لا للمهاترات) [35]، للكاتب عبر الرحمن قوبي من المغرب حيث قال معترضاً على تفسير النيهوم "والواقع إنه لو كان هذا الطرح سلمياً لاستوعبه الرسول لأول وهلة ولم يحتج وهو على صواب بأنه غير قادر على القراءة عندما خاطبه جبريل لأول مرة، اقرأ فرد عليه: ما أنا بقارئ !!! لأنه في هذه الحال سيكون قد عصى أمر ربه ولم يصدع بما أمر به أما وإنه كان عاجزاً عن القراءة التي بمعنى فعل القراءة فإنه كان وكما قلت مصيباً ويبقى بعد ذلك هو الاحتمال الأرجح لا ما ذهب إليه الأستاذ وأذهب مع الكاتب في هذا الردَّ لأنه مقنع عقلياً وعلمياً.

تفسير النهيوم لكلمة إقرأ:

لم يكتفِ برفض معنى (اقرأ) المتداول بل هو يرفض القصة التي تروي في كل كتب الفقه حول تعبد الرسول في غار حراء عندما تجسد له الملاك وقال له (اقرأ) فقال الرسول (ما أنا بقارئ) أي لا أعرف القراءة فضمه الملاك إلى صدره ثلاثا حتى كاد أن يوجعه وهو يقول له (اقرأ) فيردد الرسول حائراً (ما أنا بقارئ)

يقول الكاتب:" مشكلة هذه القصة المريبة، أنها قصة يصعب إثبات زيفها بوسائل المنطق فلا أحد يستطيع أن يؤكد أن الحادثة لم تقع ولا أحد يستطيع أن ينكر أن الله على كل شيء قدير لكن ثمة خطأ لغوي فاضح، ارتكبه الرواة من دون أن يدروا على عادة المزورين في كل العصور فالواقع أن كلمة (اقرأ) لا تعني أصلاً فعل القراءة" [36]، ومن خلال هذا الكلام أظنه قد تطاول على تخصصات غيره، ربما انه صاحب عقل متميز أو لعله أراد المخالفة والإتيان بالجديد ليثبت ذكاءه الكبير وقد تمنيت عليه أن لا يدعي العلم بتفسير القرآن واعتبار نفسه من الضالعين في ذلك لأنه وإن كان كاتباً ومفكراً وفيلسوفاً إلا أنه لا يمكن أن يكون مفسراً لآيات الله بأي حال من الأحوال.

معنى الأمية عند النيهوم:

يستمر في هذا النهج في كل المقال فيقول " والثابت أن القصة المتداولة في كتب التفسير هي مجرد محاولة جاءت في وقت لاحق لتمرير الفكرة القائلة بأن الرسول محمداً كان "أمياً" بمعنى أنه لم يكن يعرف القراءة، وهي فكرة ولدت أساساً لتفسير قوله تعالى في سورة الأعراف:﴿ الَّذِينَ يَتَّبِعُونَ الرَّسُولَ النَّبِيَّ الأُمِّيَّ ﴾ ولكن هذا التفسير نفسه هو مجرد خطأ ناجم عن سوء التفسير فكلمة (أمي) لا تعني (غير متعلم) إلا في قاموس رجل جاهل حقاً إنها مصطلح توراتي مشتق من كلمة ... (أ و م ت ي ا) بمعنى أممي أي غير تابع الكتاب من اليهود بالذات وهو المعنى الذي يتبناه القرآن حرفياً في آيات منها قوله تعالى في سورة آل عمران:﴿ وَقُل لِّلَّذِينَ أُوتُوا الكِتَابَ وَالأُمِّيِّينَ ﴾ فالأمي في لغة التوراة ليس هو غير المتعلم بل هو (غير اليهودي) وظلت صفة لازمة لجميع الشعوب التي لم تتلق شريعة سماوية لهذا السبب يقول القرآن في سورة الجمعة:﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِن كَانُوا مِن قَبْلُ لَفِي ضَلالٍ مُّبِينٍ ﴾ فالعرب لم يكونوا في ضلال مبين لأنهم كانوا لا يعرفون القراءة بل لأنهم كانوا لا يملكون شريعة" [37].

وهذا الكلام يستوقفني بل أظنه كان ما أثارني لكتابه هذا البحث فمن خلال تتبع تفسير كلمة " أُميّ" في التفاسير القرآنية اتضح أن العلماء الأجلاء قد استخدموا كلا المعنيين فالكلمة في اللغة العربية قد يتغير معناها باختلاف السياق الذي تأتي به وقد سبق وأشرت إلى أن تفسير معنى الكلمة قد اختلف من آية إلى أخرى وأظن أن العلماء قد ذكروا كلا التفسيرين فمرة عنتْ كلمة " أُميّ" من لا يحسن القراءة والكتابة ومرة أخرى أراد به الله العرب لأنهم ليسوا من أهل الكتاب وكلا المعنيين لصيق بالآخر أو بعبارة أخرى فإن كلمة "

أُميّ" تعني عدم القراءة والكتابة، وهي صارت صفة تطلق على العرب لتميز بينهم وبين أهل الكتاب فعندما قال سبحانه وتعالى:﴿ هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الأُمِّيِّينَ رَسُولاً مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ ... ﴾ أراد العرب الذين لا كتاب لهم وسموا بالأميين لذلك فلم يقصد إلا عدم معرفتهم بالقراءة والكتابة وهذا صفة لهم وهم ليسوا أهل كتاب ولا أظن أن هناك تعارض في المعنى فكلمة " أُميّ" التي تعني لغة من لا يعرف القراءة والكتابة أطلقت على العرب لتصير صفة يُعرفون بها وتميزهم إذا ما خوطبوا في أي سياق عن أهل الكتاب وهم اليهود والنصارى لذا لا اعتقد أن النيهوم كان محقاً عندما قال " فكلمة " أُميّ" لا تعني غير متعلم إلا في قاموس رجل جاهل حقاً" [38]، لأن أصل إطلاق الكلمة جاء من جهل العرب بالقراءة والكتابة ثم صارت صفة تميزهم عن أهل الكتاب من اليهود والنصارى.

ويستمر في التأكيد على أن الرسول كان عالماً بالقراءة والكتابة ليس هذا فحسب بل كان معلماً ومحاضراً وهذا عنده واضح صريح من خلال قوله ﴿يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾ " فالمصدر ... (ت ل ا) يعني حرفياً (قرأ بصوت مسموع) ومنه ... (ت ل ي ت ا) أي صلاة ترتل بصوت مسموع، وقد اتفق القرشيون على اتهام الرسول بأنه (يؤلف) القرآن، وهي تهمة كان من شأنها أن تبدو مستحيلة ومضحكة، لو أن الرسول كان حقاً لا يحسن القراءة والكتابة" [39].

وهو يحاول هنا إثبات معرفة الرسول القراءة والكتابة بل كونه معلماً من الطراز الرفيع وهذا يعارض قوله تعالى:﴿وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلاَ تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذاً لاَّرْتَابَ الْمُبْطِلُونَ ﴾[40]، حيث كانت أمية الرسول معجزته التي جعلت الناس تؤمن به فلو كان يقرأ أو يكتب لارتاب المعاندون المكابرون ولقالوا إن الرجل ألفها من عنده وقد تواتر في السيرة أن الرسول لم يكن حتى يقول الشعر أو يردده وهذا كله حتى لا يشك الكفار في كونه ألفّ هذا الكتاب فيكون كل هذا دليلاً على أن القرآن كان معجزة الرسول الذي لا يحسن القراءة والكتابة لا ما ذهب إليه النيهوم كونها تعني مَنْ لم يكن يعرف عبارة سماوية أي لم يكن من أهل الكتاب اليهود والنصارى أو بمعنى الوثنيين إذا يستحيل أن يقول الله (النبي الأمي) ويريد بها (النبي المشرك أو الوثني) لأن هذا لا يصح في حق سيد الموحدين المخلصين لله الواحد القهار، كما أن القرآن الكريم نفسه وفي آيات كثيرة جاء بأدلة قاطعة تثبت أميته عليه السلام من ذلك قوله تعالى:﴿ وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلاَ تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذاً لاَّرْتَابَ الْمُبْطِلُونَ ﴾[41]، وهذه الآية لا تدع أي مجال للشك في كونه عليه السلام " أُميّ" لا يقرأ ولا يكتب وكان هذا جزءاً من إعجاز هذا الدين فلو كان محمد عليه السلام

رجلاً قارئاً كاتباً لشك قومه في كون القرآن من تأليفه وإعداده ولكن أراد الله سبحانه وتعالى أن يكون نزول هذا الكلام المعجز القوي على لسان رجل بدوي فقير غير متعلم ليكون ذلك قمة الإعجاز وتشير بعض الآيات إلى اعتراف الكفار أنفسهم بأمية الرسول عليه السلام وعدم معرفته للقراءة يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً﴾[42]، فقولهم اكتتبها يعني في اللغة كُتبت له وهذا يؤكد أنه في نظرهم لم يكن كاتباً أو على دراية بالقراءة والكتابة، وعليه ووفقاً لما تقدّم من بحث عن معنى كلمة " أُميّ" في معاجم اللغة وفي تفاسير القرآن الكريم لكلمة " أُميّ" فإن كل ذلك يؤكد على عدم معرفته عليه الصلاة والسلام للقراءة والكتابة سواء نسبة إلى كلمة " أُميّ" بمعنى الذي لا يقرأ ويكتب أو كانت تعني العرب من غير اليهود أصحاب الكتاب فإن نسبة العرب إلى الأمية نابعة من عدم معرفتهم بالقراءة والكتابة المستلزمة فيما بعد ليصير اللفظ دال عليهم لكونهم ليسوا أصحاب كتاب فلم يُراد بها كل البشر غير العالمين بالقراءة والكتابة ولكنها صارت علماً على العرب القرشيين وإن كانت تعني الجهل بالقراءة والكتابة في أساس معناها اللغوي.

خلاصة القول:

إن ما ذهب إليه النيهوم من محاولة نفي الأمية عن الرسول – صلى الله عليه وسلم – هي مغالطة كبيرة جداً ومحاولة ربما كان سببها ذلك المنهج الذي اتبعه النيهوم في جل أعماله وهو منهج الشك الديكارتي، وفي رأيَّ هذا المنهج لا يصلح للبحث فيما يتعلق بالرسالة المحمدية لأنه قد يتحول إلى شطط في التفكير وإلى معول هدم لثوابت الدين ولا يعني ذلك وجود خلل في المسألة الدينية الصريحة فهي أقوى من أي شك ولكن أظنها أكبر من أن تكون موضوعاً للشك أو الجدل المبني على فرضية لا وجود لها أصلاً وليست أريد في هذا المقام أن أرمي النيهوم بتهمة التطاول على الدين أو القول بخروجه عن الدين كما يذهب البعض ممن عقب على مقاله هذا في كتابه (إسلام ضد الإسلام) ولكن قد يجوز لي القول بأن النيهوم كان يردد ما قاله بعض المستشرقين حينما تعرضوا لهذا الموضوع فكان قد وقع في الزلل والخطأ لأنه ظن أو لنقل عدّ نفسه أقدر على فهم اللغة من علمائها الأجلاء وأقدر على تفسير القرآن من علمائه المتخصصين وذلك باعتماده على فكره الفذ وعلى ثقته الزائدة في فهمه للأمور، وعلى رصيده الكبير من العلم والمعرفة، وأظنه نسى أو تناسى أن لكل علم رجاله فليس من المعقول أن يفوق مفسري القرآن في تفسير آيات الذكر الحكيم وليس من المنطقي أن يكون أكثر قدرة على فهم خصائص اللغة ودقة تراكيبها وتفاسيرها من علماء اللغة ليقول: إن كلمة الأُميِّ ليست عدم القدرة على القراءة

والكتابة بل هي: غير اليهودي ويذهب إلى أكثر من ذلك فيقول:" وقد اتفق القرشيون على اتهام الرسول بأنه يؤلف القرآن ... وهي تهمة كان من شأنها أن تبدو مستحيلة ومضحكة لو أن الرسول كان حقاً لا يحسن القراءة والكتابة"[43].

هذا في ظني هراء لا طائل من ورائه لأنه وإن كان في مظهره إعمالاً للفكر وعدم قبول الأمور على علاتها ليؤكد صاحبه على قدرة العقل العربي على التدبير وتمحيص الأمور وأنه في باطنه خلوص إلى النتيجة ذاتها التي خلص إليها فريق من المستشرقين الذين حاولوا نفي الأمية على الرسول عليه السلام ليصلوا إلى نتيجة مفادها الآتي:

1 -إن ما جاء به محمد عليه الصلاة والسلام هو عبقرية بشرية محضة ولا علاقة لها بالوحي الإلهي فتصبح بذلك الرسالة من صنع محمد عليه السلام والدين الإسلامي ما هو إلا استقاء من اليهودية والمسيحية صنعه رجل عبقري لم يكن يحسن القراءة والكتابة فحسب بل هو أستاذ كبير يحسن كل صنوف العلم وهو من كبار المفكرين في تاريخ البشرية ليسقط القرآن باعتباره معجزة محمد عليه الصلاة والسلام إلهية، ولتسقط الرسالة في نظرهم التي لأنها اعتبرت مجرد سرقة من الديانة المسيحية واليهودية.

وأخيراً يمكن القول: إنَّ الأمية كانت تعني عدم معرفة الرسول بالقراءة والكتابة فهي دليل قوي على الإعجاز العظيم لهذه الرسالة العظيمة وما حيرني فعلاً فجعلني أخوض في هذا الموضوع الذي كثر فيه الخوض هو ما ذهب إليه النيهوم في ترديده لكلام أعداء الإسلام فهل كان غير واعٍ بما يقول؟ أم هو غير مدرك لخطورة هذا القول، أو هو شيء فرضه الفكر وكان لزاماً الخوض فيه.

ولكن حتى إن سلمنا بضرورة الخوض في هذا الموضوع فنحن المسلمين لاسيما مفكرينا فإنهم مطالبون بالردَّ على هؤلاء الحاقدين والكارهين لهذه الرسالة العظيمة حتى إن كان القرآن ردّ عليهم ولم يكن بحاجة إلى ردود علمائنا.

رغم كل ما قاله النيهوم في هذا المقال ليس بوسعي رميه بأي تهمة من شأنها تصنيفه ضمن الخارجين عن الدين أو الحاقدين عليه، فهو مؤمن غير ملحد ولا أظنه في صف المستشرقين بل لعله كان مجتهداً فأخطأ.

يقول في غلاف كتابة تحية طيبة وبعد " حسناً، أنا هنا في هذه المدينة البعيدة لست في حاجة إلى غضب أحد ولست في حاجة أيضاً إلى من يشرع قلمه لكي يقذفني في الجحيم ملوثاً بالحبر الأحمر.

إن ذلك كله أمر لا داعي له فأنا لست ملحداً ولا أعمل لحساب المستشرقين الذين لا يجدون ثمة ما يفعلونه سوى أن يشوهوا ديننا الحنيف بطريق الخداع، وقد تعلمت أن أؤمن بالله ورسوله واليوم الآخر وتعلمتُ أن أطوي هذا الإيمان في صدري وأتركه يقودوني في طريق الغربة، وقد قادني بنفسه إلى هذا الحد، وعلمني أن أكفر بمهنه "الفقي" فإذا جاء العيد وانطلقت دعواتكم المضحكة عبر كل السموات فإنا أراكم من الداخل وأكفر بكم" (44).

هوامش البحث

(1) زيارة جديدة للاستشراق، ص 154، مع دراسة للرؤية الاستشراقية المنصفة للرسول محمد – صلى الله عليه وسلم –، أنور محمود زناتي، جامعة عين شمس، كلية التربية.

(2) سورة الطور، الآيات 29-34.

(3) سورة الحاقة، الآية 41-42.

(4) سورة الأحقاف، الآية 7.

(5) ينظر العقد الفريد، لابن عبد ربه الأندلسي، ج 4، ص160، شرحه وضبط فهارسه أحمد أمين – أحمد الزين – إبراهيم الأبياري، المكتب التجاري للطابعة والتوزيع والنشر، بيروت.

(6) لسان العرب، لابن منظور، باب الميم فصل الهمزة.

(7) الآية 78 من سورة البقرة.

(8) صحيح مسلم، ج1، ص483، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ط الأولى، 1993م.

(9) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(10) الفيروزأبادي، باب الميم، فصل الهمزة.

(11) الآية 48 من سورة العنكبوت.

(12) تاج العروس، فصل الهمزة من باب الميم، ج 8، للإمام السيد محمد مرتضى الزبيدي، دار صادر، بيروت، ص191.

(13) الآية 48 من سورة العنكبوت.

(14) أساس البلاغة، للزمخشري، ص21، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، سنة الطبع 2000م.

(15) تفسير الطبري، ص 573.

(16) ينظر تفسير القرآن العظيم، ج 1، ص111، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، الطبعة الثانية، 1990م، الأمام الحافظ أبي الفراء إسماعيل ابن كثير القرشي الدمشقي.

(17) محمد الطاهر بن عاشور، ص573-574، دار الكتب التونسية، 1984م.

(18) تفسير الطبري المسمى جامع البيان في تأويل القرآن، ص238، ج3.

(19) تفسير القرآن العظيم، ج1، ص334-335.

(20) ص200-500، ج1.

(21) تفسير الطبري، ص287، ج3.

(22) تفسير القرآن العظيم، ج1، ص354.

(23) التحرير والتنوير، ج1، ص287.

(24) تفسير الطبري، ص90، ج9.

(25) تفسير القرآن العظيم، ص241، ج2.

(26) تفسير ابن عاشور، التحرير والتنوير، ص133.

(27) جامع البيان في تأويل أي القرآن، ص945، ج9.

(28) تفسير القرآن العظيم، ص244، ج2.

(29) جامع البيان في تأويل أي القرآن، ص98-99، ج27.

(30) تفسير القرآن العظيم، ج4، ص363.

(31) التحرير والتنوير، ص208.

(32) كان المستشرق سيرنجر أول من تناول هذه المسألة في كتاب من ثلاثة أجزاء بعنوان (حياة وعقيدة محمد برلين 1981م، فسر فيها معنى الأميين بأنها تعني الوثني والأمي هو الوثني، ينظر مجلة الدعوة الإسلامية العدد التاسع عشر، ص 271، مقال صلاح الجابري تحت عنوان نعت الاستشراق ومنهجه، دراسة نقدية موقف الاستشراق من الرسالة الإسلامية.

(33) وردّ أولاً في مجلة الناقد، العدد 57، مارس 1993م.

(34) إسلام ضد الإسلام شريعة من ورق، الصادق النيهوم، ص 79، تالة للطباعة والنشر، بنغازي – ليبيا، 2006م.

(35) المصدر نفسه، ص81.

(36) إسلام ضد الإسلام، ص21.

(37) المصدر السابق، ص23-24.

(38) المصدر السابق، ص23.

(39) المصدر نفسه، ص24.

(40) سورة العنكبوت، الآية 48.

(41) سورة العنكبوت، الآية 48.

(42) سورة الفرقان، الآية 5.

(43) إسلام ضد إسلام، ص24.

(44) غلاف كتاب تحية طيبة وبعد، الصادق النهيوم.

دور التربية الإسلامية في بناء الطالب الجامعي

الأستاذ : محمد الفيتوري أبوالغيث

المقدمة

الحمد لله رب العلمين،و الصلاة و السلام على رسوله النبي الأمي ،و على آله و صحبه أفضل الصلاة وأزكى التسليم.

أما بعد: إن التربية الإسلامية ضرورة بشرية لابد منها من أجل بقاء الإنسان،و بناء الأجيال و تطورها ،و تأكيد القيم الأصلية و صلاح الأخلاق و النفوس . وللتربية الإسلامية منهجها الكامل و طريقتها المتميزة في بناء الإنسان الصالح روحياً وخلقياً وجسمياً واجتماعياً ليكون موطناً سوياً يساهم في بناء أمته .

لقد اهتم الإسلام بالتربية بكافة جوانبها حتى يتم بناء الإنسان المسلم على أفضل حال و أبهى حلة .إن الاهتمام بإصلاح الطالب الجامعي هو في الحقيقة الأعداد الصحيح لرجل المرحلة و القائد المستقبلي لهده الأمة الإسلامية ، و هدا البناء لا يتم إلا بالعقيدة الوسطية السليمة ،التي تتناسب و فطرة الإنسان السليمة التي فطر الله الناس عليها .إن إعداد الطلب الجامعي المثالي يجب أن يكون شاملاً و متكاملاً في الجوانب العلمية ،و الأكاديمية ،و المهنية و النفسية و البدنية . و لهدا فإن هدا البحث و الموسوم باسم : (دور التربية الإسلامية في بناء الطالب الجامعي)"و هو محاولة بسيطة لتسليط الضوء على منهج الإسلام في التربية و طريقة عرضه للمسائل التربوية ، وأهم العناصر المؤثرة في شخصية المسلم. إن هدا البحث يطرح الحلول لمشكلة بناء الطالب الجامعي في وقتنا هدا من وجهة نظر الإسلام ، حيث نتعرف فيه على مفهوم التربية في الإسلام ،و عناصرها ،و مقوماتها، وكذلك أهم خصائصها و أهدافها.لقد قسمت هدا البحث إلى محورين رئيسيين:الأول : مفهوم التربية الإسلامية ،و مكانة التربية في الإسلام ،وأهم مقوماتها وكذلك خصائص التربية و أهدافه الثاني: بناء الطلب الجامعي من ثلاثة جوانب : الأول :البناء الأخلاقي

الجانب الثاني : البناء العلمي الإسلام .

الثالث :البناء النفسي

مفهوم التربية في الإسلام

مفهوم التربية في اللغة :مشتقة من الفعل (ربب)أو الاسم (الرب)ويطلق كذلك على المالك و السيد المطاع المصلح [1]. أما معناها في الاصطلاح فلها عدة معاني منها :هي تنشئة و تكوين إنسان سليم ،و مسلم

متكامل من جميع نواحيه المختلفة ،من الناحية الصحية و العقلية و العقدية ،و الروحية و الإبداعية [2]. ويرى البعض بأن التربية في معناها تشبه عمل الفلاح الذي يقلع الشوك و يخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته[3] وعرفها بعضهم بأنها:إعدادا لفرد أو الكائن الإنساني لحياته قي الدنيا و الآخرة.[4]وقال آخرون:هي تلك المفاهيم التي يرتبط بعضها ببعض في إطار فكري واحد يستند إلى المبادئ و القيم التي أتى بها الإسلام.[5]

مكانة التربية في الإسلام .

أولى الإسلام للتربية مكانة كبيرة دلت عليها الآيات و الأحاديث التي جاءت في فضل تربية الولد،و منها قوله تعالى :﴿ يأيها الدين آمنوا قوا أنفسكم وأهليكم ناراً وقودها الناس و الحجارة ﴾ [6] قال قتادة –رحمه الله– :تأمرهم بطاعة الله و تنهاهم عن معصية الله ،و أن تقوم عليهم بأمر الله و تأمرهم به و تساعدهم عليه فإذا رأيت معصية فدع عنهم عنها [7] وعن ابن عمر –رضي الله عنهما–قال:(سمعت رسول الله –صلى الله عليه وسلم– يقول :كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته،الإمام راع و مسئول عن رعيته،و المرآة راعية في بيت زوجها و مسئولة عن رعيتها)[8] و قال صلى الله عليه وسلم :(مامن عبد يسترعيه الله رعية فلم يُحطها بنصحه إلا لم يرح رائحة الجنة)[9] و قال ابن عمر –رضي الله عنهما–:(أدب ابنك فإنك مسئول عنه ماذا أدبته؟وماذا علمته؟وهو مسئول عن برك و طواعيته لك)[10] و قال النبي صلى الله عليه و سلم فيما روي عنه (لأن يؤدب الرجل ولده خير من يتصدق بصاع)[11]كما أرشد إلى أن تعليم الولد الخلق الحسن أفضل من كل عطاء، فقال :(مانحل والد ولده أفضل من أدب حسن[12).و أما تربية البنات فهي حجاب من النار ،فعن جابر بن عبد الله –رحمه الله – قال : قال رسول الله –صلى الله عليه و سلم –:(من كان له ثلاثة بنات يؤدبهن و يكفيهن و يرحمهن فقد وجب له الجنة ،فقال رجل من بعض القوم :وثنتين يا رسول الله ؟قال : وثنتين)[13]

مقومات التربية الإسلامية:

للتربية في الإسلام عدة ركائز تعتمد عليها منها :

الأسرة :

تعتبر الأسرة الوسط الأول الذي يتلقف الإنسان مند مولده ،فإذا كان هدا البيت صحياً و مطبقاً لشريعة الله ،ومهتم بالتغذية الصحية الإسلامية للناشئ، و مسيطراً على المصادر الصحيحة التي تتم عن طريقها هده التغذية فينبت الفرد نباتاً حسناً و يكون مستعداً استعداد جيد لمواجهة ظروف الحياة المتغيرة ، وتمكنه من التغلب على مشكلات و مصاعب الحياة .

وهنا يبرز دور الأب و الأم ،فإذا كانا صالحين و قدوة حسنة ، وتعداه بالرعاية و التوجيه السليم ،و غرسا في نفسه المثل العليا و المبادئ الرفيعة ،و الخصال الحميدة و اتباع منهج الله القويم حدا الابن حدوهما و اقتدى بهما و سلك سلوكاً طيباً ،و تأصلت في نفسه نوازع الخير .[14]

و إذا أحسن تربية الأخوة و الأخوات كانوا مكملين لدور الأب و الأم ،و واصلوا القيم التي غرسها الآباء فيهم و أسهموا إسهاماً فعالاً في التربية .[15] و المربي الناجح يجب أن تتوفر فيه عدة صفات حتى تساعده في التربية الصحيحة هدا بعد توفيق الله له ،منها العلم و العدل و الصدق و القوة في الحق و الحكمة .[16]

المسجد:

للمسجد دور تربوي فعال إدا تم التنسيق بينه و بين المدرسة ،و لم يظهر التناقض بينهما ،وهناك وسائل تعين المسجد على أداء رسالته منها :

1 - أن يلمس الطفل من المربي محبة المساجد،و تعظيمها .

فإذا سمع الآذان أنصت أهل البيت و ردوا معه،و أمروا الطفل بتقليده ،فعند إذ ينتبه الطفل لهدا الصوت المتكرر ،و يقترب بالصلاة لأنه يرى مبادرة أهل البيت إلى الصلاة ،و يصير الآذان بذلك منبه نفسياً للصلاة في ضمير الطفل ،ويحسن بالأم أن تلفت نظر الطفل إلى شكل المسجد و تريه صورته ،و تخبره بأنه إدا كبر دهب للمسجد للصلاة ، وعلى الأب أن يذكر لأبنه فضل المساجد و ثواب المسلمين فيها ،و أن يمدح له أجر المحافظين على الصلاة فيها .[17]

2 - أن يصحب المربي أبنه للمساجد بعد أن يعلمه آداب المساجد و كيفية قضاء الحاجة بنفسه في المسجد ،وإن أحدث شغباً في المسجد فلا يمنع من الحضور بل يعلمه و يوجهه التوجيه الصحيح .

3 - أن يعامل الطفل معاملة حسنة من أهله و من إمام المسجد و مؤذنه و من المصلين الكبار ،وإذا رأوا منه شيئاً ينكرونه من الحركات فعليهم أن يعاملوه برفق و لين ،كما يجب عليهم التلطف له و التبسم في وجهه .

4 - أن يُلحق بحلق تحفيظ القرآن الكريم لتتو ق علاقته بالمسجد ، وبأهل الحي و ليتعرف برفقة صالحة ، وليشغل وقت فراغه فيما ينفعه في دنياه و آخرته.[18]

المدرسة :

أما المدرسة فلها اليوم دور أكبر من دور المسجد ،وهي تعد المؤسسة التربوية الثانية بعد الأسرة وإنما قدم المسجد عليها لقدم وجوده قبلها ، فالمدرسة تحتوي الطفل مدة أطول و تتيح له فرصة الحصول على أقران . وتكمن أهمية المدرسة في ثلاثة جوانب :

الجانب الأول : البناء الاجتماعي ،حيث يتساوى الطلاب في المدرسة و لا يتميز أحد منهم إلا بالتفوق العلمي أو الأخلاقي أو كلاهما [19] وبهذا يجد الطفل المنبوذ في أسرته ترحيباً في المدرسة و فرصة لاكتساب التفوق لتظهر له شخصية محبوبة لم تظهر له في أسرته ،كما إنه يندمج في مجموعة من أترابه تختلف شخصياتهم فيتعلم مبادئ التعامل ، واحترام الآخرين ، ومراعاة مصلحة الجماعة ،هدا إضافة إلى الانضباط الذي يتعلمه من خلال اللعب الجماعي و الأنشطة المدرسية ،و تظهر فيهم شخصيات قيادية ذات قدرة على تحمل المسئولية .

الجانب الثاني : البناء الأخلاقي ،حيث تقوم المدرسة بدور فعال في بناء الأخلاق للطفل إدا وجد فيها مدرسون أتقياء و أمناء ملتزمون بالشرع الحنيف .

الجانب الثالث : الأعداد الوظيفي ،ليس المقصود بالإعداد الوظيفي تأهيل الطالب لممارسة مهنة تنفعه وتنفع أمته فقط ،بل يتسع المفهوم ليشمل تأهيل المرآة لتكون زوجة و أماً قبل كل ش يء و تأهيل الذكر ليكون عضواً صالحاً في المجتمع و أباً مسئولاً.[20]

الرفاق و الأصدقاء:

يعد الرفاق و الأصدقاء وسطاً تربوياً ذا تأثير قوي و فعال على النشأ ،فالطفل يؤثر في نظيره و الأنداد يميل بعضهم إلى بعض ،وقد تؤثر جماعة في جماعة أخرى ،و جاء في الحديث قوله صلى الله عليه و سلم :(الأرواح جنود مجندة ما توافق منها ائتلف وما تنافر منها اختلف)[21] .

و كثيراً ما يختلط الفرد بأكثر من جماعة ،فله في المدرسة أصدقاء وله في النادي رفقاء ، وقد يكون له في أقربائه أصدقاء، و قد يكون الفرد زاهداً في الأصدقاء و منطوياً على نفسه فلا يجد إلا أسرته و بعض من يثق بهم و حتى تكون التربية سليمة و الصداقة مفيدة وجب على الأسرة أن تنتقي الصديق الصالح الطيب المعين على الخير ، وأن تلاحظ سلوك أقرانه و تصرفاتهم حتى تعيد الأمور إلى نصابها الصحيح و تصحح المسار إدا ما بدا انحرافهم عن الطريق السوي[22] .

أهداف التربية الإسلامية:

التربية في منظور الإسلام تعني تنشئة الطفل تنشئة سليمة ، وتكوينه كي يصبح إنساناً متكاملاً من النواحي البدنية و الروحية و الأخلاقية في ضوء المبادئ و القيم التي جاء بها الدين الحنيف .

ويهتم القرآن الكريم ،و السنة النبوية بتربية ذات طابع خاص و فلسفة واضحة تهدف إلى أن يصير كل إنسان عابد لله ، إذ تتحقق تزكية النفس وإصلاحها بالعبادة الصحيحة ،كذلك تهدف التربية الإسلامية إلى تنمية قدرة الفرد على التأمل و التفكير بالنظر في الكون و تدبره و تأمل النفس و استنباطها، وتهتم التربية الإسلامية بالدين و الدنيا معاً ،فالغرض الديني من التربية الإسلامية دو أهمية فائقة في بناء شخصية الفرد باعتباره عضواً نافعاً في المجتمع .أما الغرض الدنيوي فيتمثل في الغرض العلمي النفعي ،أو الإعداد للحياة .[23] ويمكن تلخيص أهداف التربية الإسلامية في التالي :

1 -بلوغ الكمال الإنساني و تحقيق السعادة في الدارين .

2 - تنشئة إنسان مسلم يخاف الله ويخشاه .

3 - تقوية الروابط الإنسانية بين المسلمين .

4 - تربية المسلم على الفطرة السليمة في حب الخير و ابتغاء الفضيلة .

5 - تنمية الفرد في جميع جوانب حياته .

6 - من أهداف التربية الإسلامية التعامل مع الإنسان كبشر بغض النظر على لونه أو عرقه أو جنسه

7 - من أهداف التربية الإسلامية تحقيق العدالة الكاملة .[24]

خصائص التربية الإسلامية :

للتربية الإسلامية خصائص متميزة تشكل ملامحها و تعبر عن مفهومها الحضاري ، ويتصل بعض هده الخصائص بفلسفة التربية الإسلامية ، ويتعلق بعضها الآخر بمحتوى التربية الإسلامية .

الخصائص المتعلقة بفلسفة التربية الإسلامية :

1 -الخلق الهادف : يعتبر الإسلام التربية صورة من أسمى الصور العبادة فالمعلم يعبد الله إدا علم الناس الخير ،و المتعلم يعبد الله إدا سعى وراء الحقيقة في الخير و طلب العلم .

2 - الوحدة و الشمول : لقد خلق الله الناس جميعاً للتعاون على البر و التقوى و النهي عن المنكرات وهدا ما تعبر عنه وحدة الإنسانية ،ويحث الإسلام على طلب العلم ،و الاهتمام بجميع مجالات و حقول المعرفة التي تفيد الفرد و المجتمع و تنظر إليها نظرة واحدة ،و يطالب الإسلام الإنسان بالنظر في مختلف العلوم و المعارف التي تقوي الإيمان بالله،و يوجه القرآن الكريم الإنسان النظر في الآيات الكونية و ما فيها من عبر بالغة تهدي الناس إلى الإيمان بالله وحده،قال تعالى : ﴿ إن في خلق السموات و الأرض واختلاف الليل و النهار لآيات لأولي الألباب ﴾ [25].

3 -التوازن الدقيق : تحقق التربية الإسلامية التوازن في النظرية و التطبيق ،و التوازن في تنظيم المعرفة الإنسانية التي تفيد الفرد و المجتمع ،و تعنى التربية الإسلامية بالتطبيق العملي الذي يعود بالفائدة على البشر ، حيث نجد الله سبحانه يلوم على البشر في التناقض بين أقوالهم و أفعالهم كما في قوله تعالى : ﴿ يأيها الدين اء منوا لما تقولون مالا تفعلون ﴾ [26] و التربية الإسلامية حريصة أشد الحرص

على إيجاد التوازن بين الحياة الدنيا و الآخرة قال تعالى : ﴿ وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة و لا تنسى نصيبك من الدنيا ﴾ [27].

4 - المرونة : تتجلى مرونة التربية في الإسلام في أن القرآن لم يحدد منهجاً سياسياً، ولم يرسم دستوراً محدداً فقد أراد الله أن يفتح سبيل الجهاد والأخذ بالعلم واستنباط المناهج والأحكام من الظروف المتغيرة دون تكبيل بمنهج سماوي جامد .[28] وقد تأثرت مناهج الدراسة بهده المرونة فمنهج التربية الإسلامية المتميز و الأصيل يتسع للتطور و التغير كلما دعت الحاجة إلى دلك ،لأنه مرتبط بواقع المجتمع و متغيرات الحياة و بحاجاته و مشكلاته المتغيرة.[29].

الخصائص المتعلقة بمحتوى التربية الإسلامية :

يجب أن يخضع اختيار محتوى التربية الإسلامية للمعايير التالية : العلم ،و الإيمان ،و العمل ،و الخلق ،و الاجتماع . فالتربية الإسلامية تربية علمية و عملية ،و خلقية اجتماعية لأنها تهدف إلى إعداد المسلم العارف بدينه ، العَامل بمجي ء الكتاب و السنة و في نفس الوقتَ واع ومدرك لأمور الحياة وتطوراتها ،مشارك في بناء مجتمعه وتطويره حسب قدراته ومواهبه .

والتربية الإسلامية تربية ربانية تنعقد بها الصلة الدائمة بين الخالق والمخلوق الذي تزداد دوافعه للتعلم والعلم ويصبح مؤهلا لخلافة الله في الأرض .[30] .

مصادر التربية الإسلامية :

المصدر الأول : القرآن الكريم

القرآن الكريم هو المصدر الأول الذي تستمد منه التربية الإسلامية مبادئها وأسسها ويتضح منهج القرآن في التربية في الآتي :

1 -يرى القرآن الكريم أن العلم نعمة من الله بها على عباده ، كما قال في حق رسوله الكريم (وعلمك ما لم تكن تعلم وكان فضل الله عليك عظيما)[31].

2 -أشار القرآن الكريم إلى آداب رفيعة ليتأدب بها طلاب العلم ، منها الدعاء و الرجاء أن يزيدهم علماً ، و أن يلهمهم ذكر إدا ما نسوا شيئا،كما جاء في قوله تعالى ﴿واذكر ربك إدا نسيت وقل عسى أن يهدين لأقرب من هدا رشدا﴾ [32] ومنها التركيز على القدوة الحسنة ، قال تعالى : ﴿ يأيها الدين اءمنوا كونوا قوامين بالقسط شهداء لله ولو على أنفسكم أو الوالدين و الأقربين ﴾ [33]. وقد اتبع القرآن الكريم عدة أساليب في التربية منها أسلوب الحوار و أسلوب الممارسة العملية ، وأسلوب ضرب الأمثال .

يربي أسلوب الحوار في النفوس التربية الصالحة التي تساير مقتضيات العصر و خصائص التربية الإسلامية،ويحث القرآن في كثير من نصوصه على أهمية الحوار ،و السماع للآخر و حسن الرد عليه لما له من نتائج عظيمة تعود بالنفع على الأمة ،حيث يقول في الحوار اللين :(و جادلهم بالتي هي أحسن)[34].

أما أسلوب الممارسة العلمية فقد استخدمه القرآن في التربية ، ويتضمن هدا الأسلوب القواعد العملية في تناوله لأحوال الناس في الحياة وجميع أنواع النشاط ،حتى يستطيع الفرد أن يحقق أهدافه بالطرق السليمة إن اقترن الجانب النظري بالجانب العملي له أهمية قصوى في تكوين الشخصية المتكاملة ، قال تعالى : ﴿من عمل صالحا من ذكر أو أنثى و هو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ﴾ [35]

ويهدف القرآن الكريم من خلال أسلوب ضرب الأمثال إلى تحقيق غايات نفسية تربوية من خلال سمو الغرض و جلال و نبل المعنى بإضافة إلى الإعجاز البلاغي و تأثير الآداء، و تتصف الأمثال في القرآن بالتنوع و الشمول بغية دفع الإنسان إلى قمة الكمال ،و تحدد الأمثال القرآنية للناس خصائص منهج التعامل بين الإنسان وربه ،و بين الإنسان و الكون ، وبين الإنسان و الإنسان ، وه ذا من شأنه أن يؤدي إلى أن يعيش الإنسان على صلة دائمة بخالقه ، فلا يتبلد حسه ولا ي ذبل رجاؤه و يتضمن أسلوب ضرب الأمثال التربية الخلقية و التربية الاجتماعية ،و التربية الروحية ،قال تعالى :﴿ وتلك الأمثال نضربها للناس و ما يعقلها إلا العالمين﴾ [36] .

المصدر الثاني : السنة النبوية :

جاءت السنة المطهرة بأمور موافقة لما جاء في القرآن الكريم ،فهي تفسر القرآن و تبينه وتفصل ما أجمل فيه وتوضح معناه و تقيد المطلق فيه و تخصص العام . وتمس السنة جوهر العملية التربوية و ما يجب أن يراعيه المعلم في تدريسه ، وهو مبدأ الفروق الفردية بين طلابه فلقد نبه الرسول الكريم –صلى الله عليه و سلم– إلى هدا

المبدأ حين قال :(أمرت أن أخاطب الناس على قدر عقولهم)[37]. وكذلك من الأحاديث الواردة في التربية قوله صلى الله عليه وسلم ،مربياً لعبد بن عباس (يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك)[38].

البناء الأخلاقي للطالب الجامعي:

إن الدين الإسلامي دين سمح يدعو إلى مكارم الأخلاق من خلال نصوصه و تعاليمه ،و تطبيق هده النصوص تساهم بالرقي بالطالب إلى الرتب وأسمى المنازل . إن رسالة الإسلام هي رسالة أخلاقية بالصورة الأولى ،حيث قال الرسول الكريم –صلى الله عليه و سلم – :(إنما بعثت لأتمم محاسن الأخلاق)[39]. ومن أهم الأخلاق التي غرسها الإسلام فينا و التي تمس حياة الطالب الجامعي :

خلق الحياء: الحياء خصلة من خصال الإيمان و هو من الأعمال القلبية وهو خلق يمنع المرء من أن يقترف الآثام .[40]، أنواع الحياء، الحياء نوعان :

حياء من الله جل جلاله و رسوله ،والثاني : حياء من خلقه. فأما الحياء من الله فهو مخافته في الر و في العلن ، و أما الحياء من رسوله –صلى اله عليه و سلم – فهو بتبليغ دعوته كما جاءت منه صلى الله عليه و سلم ،دون زيادة منا ،و أن لا نصدق إلا خبره ،كما فال :(بين يدي الساعة سنين خدعة ،يك ذب فيها الصادق و يؤتمن الخائن و يخون الأمين و ينطق الرويبضة ،قالوا : وما الرويبضة يا رسول الله ؟ قال :قال الفاسق أو الفويسق)[41] فهده عقيدة أهل السنة التي يؤمنون بها .[42].

خلق الصدق : خلق الصدق من أكثر الأخلاق التي أوصى بها القرآن الكريم ، وحثت عنها السنة النبوية المطهرة ، فهدا الخلق خصلة حميدة و صفة رائعة يجب أن تتوفر في الطالب الجامعي فالطلب الجامعي ما هو إلا إنسان مكلف من منظور الإسلام له ، فهده الصفة مفتاح للجنة كما قال صلى الله عليه وسلم :(عليكم بالصدق فإن الصدق يهدي إلى البر ،و إن البر يهدي إلى الجنة ،و ما يزال الرجل يصدق ويتحرى الصدق حتى يكتب عند صديقاً،وإياكم و الكذب فإن الكذب يهدي للفجور ،وإن الفجور يهدي إلى النار ،و ما يزال الرجل يكذب ويتحرى الكذب حتى يكتب عند الله كذاب[43]، و لهدا فال تعالى : ﴿ هل أنبئكم على من تنزل الشياطين تنزل على كل أفاك أثيم يلقون السمع و أكثرهم كاذبون ﴾ [44] وقال صلى الله عليه و سلم :(عمل

الجنة الصدق ،إدا صدق بر ،و إدا بر آمن ،وإذا آمن دخل الجنة ،وعمل النار الكذب ،إدا كذب فجر وإذا فجر كفر و إذا كفر دخل النار)[45].

فالمتتبع لسير السلف الصالح يجدهم مثالاً حياً للصدق في كل أقوالهم و أفعالهم خاصة فيما يتعلق بروايتهم لأحاديث رسول الله –صلى الله عليه و سلم – حيث كانوا يتورعون عن روايتها إلا للضرورة ممتثلين لقوله صلى الله عليه وسلم :(من كذب علي متعمداً فليتبوء مقعده من النار[46]

حسن الخلق :من أهم الصفات التي على الطالب الجامعي أن يتصف بها حسن الخلق ،فهي من الصفات الهامة التي تساعد في إعداد الطالب الجامعي المثال الذي يرقى بأمته إلى مصاف الأمم المتقدمة في العالم ،حتى يعود لهده الأمة مجدها السابق و تسترد مكانتها الأولى في قيادة العالم بتعاليم هدا الدين السمحة ،و يطلق الخلق الحسن على كل صفة راسخة في النفس تصدر عنها الأفعال بسهولة من تكلف ،و هو صورة الإنسان الباطنة ، و ثمرات حسن الخلق تيسير الأمور لصاحبه و حب الخلق له ،و الابتعاد عن آداه و قلة مشاكله في الحياة مع العاملين معه ، والجالسين له .[47].

وممن ورد في حسن الخلق و الحث عليه قوله –صلى الله عليه و سلم – (ألا أخبركم بأحبكم إلى الله و أقربكم مني مجلساً يوم القيامة ؟قالوا :بلى ،قال : أحسنكم أخلاقاً)[48].و كذلك جاء في حسن الخلق قوله – صلى الله عليه و سلم- لما سئل عن أكثر ما يدخل الجنة (تقوى الله و حسن الخلق)[49]

البناء العلمي للطالب الجامعي :

سعى الإسلام من خلال تعاليمه إلى بناء المسلم السوي المتعلم الذي يصل بعلمه إلى تقوى مولاه و الخوف منه مما يعلمه عن عظيم عقاب مولاه إدا عصاه و جزيل رحمته إدا أطاعه ،ولقد فضل الله العلماء على غيرهم من عباده بقوله :﴿ قل هل يستوي الدين يعلمون و الدين لا يعلمون ﴾ [50]،ولقد حرص رسولنا الكريم على غرس حب العلم في قلوب أتباعه ، مثل قوله في فضل تعلم القرآن الكريم و تعليمه ،حيث قال :(خيركم من تعلم القرآن و علمه) [51].ومما جاء في الحث على العلم قوله صلى الله عليه و سلم :(من سلك طريقاً يطلب به علماً سهل الله له طريقاً في الجنة)[53] وهدا مصداقاً لقوله تعالى : ﴿ يرفع الله الذين اءمنوا و الذين أتوا العلم درجات ﴾ [54].

والمتتبع لحياة السلف الصالح يجد فيها العناية بطلب العلم بشكل كبير ،حيث لم تقف على تعلمهم العلوم الشرعية بل امتدت إلى كل العلوم من فلك ،و طب و رياضيات ،وانتشرت دور العلم وخزائن الحكمة في كل عواصم الأقاليم الإسلامية ، ولعل أول بيت للحكمة عرفه المسلمون هو بيت الحكمة ال ذي أسسه العباسيون في بغداد ،وانتشرت دور الكتب ،و اشتهرت صناعة الورق ، وكثر أنواع الخط العربي و اشتهرت شتى العلوم [55]

البناء النفسي للطالب الجامعي:

عنى الدين الإسلامي بالنفس الإنسانية بشكل كبير فنصوصه فيها الراحة و السكينة لمن يقرأها، وفيها الشفاء للروح البشرية كما في قوله تعالى : ﴿ قل هو للدين اءمنوا هدى وشفاء ﴾ [56] و قوله تعالى : ﴿ وننزل من القرآن ما هو شفاء للمؤمنين ﴾ [57].

إن الدين الإسلامي دين يتماشى مع النفس البشرية و طبيعتها فهو لم من البشر أن يكونوا ملائكة ،و لا يريد لهم أن ينحطوا كالسائمة ، وإنما يريد بشرية فاضلة و إنسانية رشيدة ، وقد كان النبي –صلى الله عليه و سلم–يستمتع بطيبات الدنيا في حق و اعتدال ، ويمزح ولا يقول إلا الحق ،فساعة للعمل و ساعة للعبادة ، وساعة للدنيا ،وهدا من مميزات الإسلام على باقي الأديان .[58]

إن منهج الإسلام في مخاطبة النفس البشرية قائم على تربية الإنسان على العقيدة الصحيحة البعيدة عن الجهل و التعصب ،و هده العقيدة هي الأصل في علاج النفس الإنسانية بغرس الأخلاق الحميدة فيها و القيم السامية فالمسلم المتربي على العقيدة السليمة أخلاقه ثابتة في كل أزمانه في سره و علانيته .[59]

لقد ربى النبي –صلى الله عليه و سلم – في نفوس أتباعه أسمى القيم من الحب و العفة و الجود والكرم ،و أكد صلى الله عليه و سلم في أكثر من موضع على أهمية الحب في حياة المسلم حتى تطمئن نفسه و يهنئ قلبه ،وزاد في حرصه على حثهم على الحب بأن جعله شرطاً من شروط الإيمان ، حيث قال :(لايؤمن أحدكم حتى أكون أحب إليه من نفسه ، وماله ،و ولده و الناس أجمعين)[60].

الخاتمة

من خلال ما سبق ذكره في البحث الذي أرجو من الله أن أكون قد وفقت فيه يمكن القول بأن التربية جزء هام من رسالة الإسلام ،فلم يغفل الإسلام التربية بل أرسى دعائمها و أسسها من خلال عقيدة إسلامية سلمية واضحة المعالم تبعث في الإنسان حب الخير،و اتباع الفضيلة وابتعاده عن مشين و رذيلة .

ومن أهم النتائج المتوصل إليها في هدا البحث:

1 - إن التربية الإسلامية هي كل طريقة أو منهج يؤدي إلى الصلاح و الفضيلة .

2 - إن ركائز التربية في الإسلام عديدة منها الأسرة و المسجد والمدرسة و الأصدقاء

3 - من أهداف التربية في الإسلام تنمية قدرات الفرد و تأهيله حتى يقود المرحلة المقبلة في حياة أمته

4 - من أهم خصائص التربية الإسلامية : الخلق الهادف ، و الوحدة و الشمول ، و التوازن الدقيق ،و المرونة .

5 - لبناء الطالب الجامعي يجب مراعاة أموراً ثلاث:الأول البناء الأخلاقي ،و الثاني البناء العلمي ،والأمر الثالث البناء النفسي .

الهوامش

[1] انظر لسان العرب لابن منظور ،مادة (ربب)ص (401)،و القاموس المحيط للفيروزأبادي ص (111).

[2] أهداف التربية الإسلامية و غاياتها ،للمقداد يالجن ،دار الكتب ، الطبعة الأولى ،ص (20).

[3] رسالة أيها الوالد ،للإمام الغزالي ،ص(34).

[4] سورة مريم (6)

[5] تفسير أبن كثير ،للحافظ أبن كثير ،تحقيق :محمد شمس الدين ،دار الكتب العلمية ،بيروت ج4 ص391.

[6] أخرجه البخاري ،كتاب الجمعة ،باب الجمعة في القرى و المدن ،رقم الحديث (855)ج6 ص14،وأخرجه أحمد في مسنده ج2 ص55 .

[7] تحفة المودود بأحكام للإمام ابن القيم تحقيق عبد القادر ا؟لأرناؤوط ، دار البيان دمشق طبعة 1971،ص117.

[8] أخرجه أحمد في مسنده ج4 ص96 ،الترميذي :كتاب البر والصلة ج4 ص337 .

[9] رواه الترميذي في سننه ،كتاب البر و الصلة ج4 ص338

[10] رواه مسلم :كتاب البر و الصلة والأدب ،باب فضل الإحسان في البنات ، رقم الحديث 2629 .

[11] التربية الإسلامية ،تأليف سليمان الحقيل ،حقوق النشر للمؤلف ص149 ز

[12] انظر : المساجد ودرها التربوي ،صالح السدلان ،دار القلم ،الطبعة الأولى ص76

[13] المصدر السابق

[14] انظر : كيف نربي طفلاً،محمد زياد حمدان ،دار الحكمة ، الطبعة الأولى ص56

[15] نصيحة الملوك ،الماوردي ص 175 نقلا عن كتاب منهج التربية النبوية :محمد نور سويد ، دار الجيل ص255

[16] تربية البنات :خالد الشنتوت ،دار الكتب العلمية ص 54 ،و كتاب :كيف نربي أطفالنا:محمود الاستانبولي، دار الكتب ص135-138

[17] التربية و بناء الأجيال في الإسلام ،أنوار الجندي دار الكتب ،بيروت ،طبعة 1975 ص135 .

[18] أصول التربية الإسلامية ،سعيد إسماعيل علي ،دار الثقافة القاهرة ،طبعة 1987 ص22

[19] التربية الإسلامية بين الأصالة و المعاصرة ،إسحاق فرحان دار القلم ،الطبعة الأولى ،ص 31-32

[20] التربية الإسلامية أصولها ومنهجها و معلمها ،عاطف السيد، حقوق النشر للمؤلف ص8

[21] سورة آل عمران (190-191)

[22] سورة الصف (1)

[23] سورة القصص،(77) .

[24] نحو فلسفة عربية للتربية ،عبد الغني عبود ،و عبد الغني النورة ،دار الاعتصام ،القاهرة ،طبعة 1979 ص276

[25] التربية الإسلامية ،أصولها و منهجها، ومعلمها ،ص8

[26] المصدر السابق ص9

[27] سورة النساء (13)

[28] سورة المجادلة (11)

[29] سورة النساء (135)

[30] التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ص10

[31] سورة النحل (97)

[32] أصول التربية الإسلامية و أساليبها ،عبد الرحمن

النحلاوي دار الثقافة ، الطبعة الأولى ،ص177-179

[33] سورة العنكبوت (43)

[34] أصول التربية الإسلامية وأساليبها ص179

[35] سورة النحل (97)

[36] أصول التربية الإسلامية ،النحلاوي ص179

[37] ضعفه ابن حجر ،أسنى المطالب في أحاديث مختلفة الزوائد ،محمد بن محمد درويش ،تحقيق ،مصطفى عبد القادر عطا ج1 ص123

[38] التربية الإسلامية ،أصولها و منهجها ص34

[39] المصدر السابق ص35

[40] طرق تدريس التربية الإسلامية ،إبراهيم محمد عطا ،مكتبة النهضة المصرية ،طبعة 1996 ص78-85

[41] مسند الإمام أحمد ج12 ص291 رقم الحديث 7912

[42] أصول اعتقاد أهل السنة ،محمد حسين عبد الغفار ،ص9

[43]سورة القلم (6)

[44] أصول اعتقاد أهل السنة ،محمد حسين عبد الغفار ص9-10

[45] تفسير القرآن الكريم ،للشيخ أسامة علي محمد ،دروس صوتية مسجلة ، الشريط الثاني

[46] مسند الإمام أحمد ،ج6 ص396 حديث رقم 3814

[47] مختصر الأسئلة و الأجوبة الأصولية على العقيدة الواسطية ،أبو محمد عبد العزيز بن محمد السمان ،طبعة 1997 ص152

[48] سورة الشعراء (221-)

[49] مسند الإمام أحمد ،رقم الحديث 4778 و الترميذي رقم 2481 .

[50] منحة القريب المجيب في الرد على عباد الصليب ،عبد العزيز بن حمد بن ناصر آل معمر ،ج2 ص522

[51] مختصر الأسئلة و الأجوبة الأصولية على العقيدة الواسطية ، أبو محمد عبد العزيز بن محمد السمان ،طبعة 1997 ص152 .

[52] سورة الزمر (9)

[54] سورة المجادلة (11)

[55] نقض الإمام أبي سعيد عثمان بن سعيد ،على المريسي الجهمي العنيد فيما افترى في التوحيد،تأليف :أبو سعيد عثمان الدرامي ،تحقيق :رشيد بن حسن الألمعي ،طبعة 1998 ج1 ص26

[56] سورة العنكبوت (43)

[57] صحيح البخاري –كتاب العلم- باب فضل العلم ج 1 ص15 ،صحيح مسلم ،-كتاب الذكر و الدعاء-باب فضل الاجتماع على قراءة القرآن ،رقم الحديث 2699

[58] صحيح البخاري ،كتاب العلم –باب فضل العلم- ج1 ص24

[59] سورة الحج (22)

[60] مفهوم الولاء و البراء في القرآن و السنة ،علي نايف الشحود، الطبعة الأولى ص484

المصادر و المراجع

1 - القرآن الكريم ،برواية حفص عن عاصم

2 - أصول اعتقاد أهل السنة ،محمد عبد الغفار،دار القلم ، الطبعة الأولى

3 - أصول التربية الإسلامية ،عبد الرحمن النحلاوي ،دار الثقافة ،الطبعة الأولى

4 - أهداف التربية الإسلامية و غاياتها ،مقداد يالجن ،دار القلم ،الطبعة الأولى

5 - التربية الإسلامية ،سليمان الحفيل ، دار القلم ، الطبعة الأولى

6 - التربية الإسلامية أصولها ومنهجها و معلمها ،عاطف السيد ، دار الكتب العلمية ،الطبعة الأولى

7 - التربية و بناء الأجيال في الإسلام ،أنوار الجندي ،دار لبيان ،الطبعة الأولى

8 - العقائد الإسلامية من الآيات القرآنية و الأحاديث النبوية ،عبد الحميد بن باديس الصنهاجي .

9 - القاموس المحيط ،الفيروز أبادي .

10 - المساجد و دورها التربوي ،صالح السدلان .دار الثقافة ،الطبعة الأولى

11 - تحفة المودود بأحكام المولود ،ابن القيم الجوزية ،تحقيق عبد القادر الأرناؤوط ، دار البيان ،الطبعة الأولى

12 - تربية البنات ،خالد الشنتوت .دار الثقافة ،الطبعة الأولى

13 - رسالة أيها الوالد ،للإمام الغزالي

14 - صحيح البخاري ،للإمام محمد بن إسماعيل البخاري ،تحقيق ، محمد زهير بن ناصر،دار الكتب العلمية ،الطبعة الأولى

15 - صحيح مسلم ،للإمام مسلم بن الحجاج النيسبوري ،تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ،دار الكتب ،الطبعة الأولى

16 - طرق تدريس التربية الإسلامية ،إبراهيم محمد عطا ، دار الجيل ،الطبعة الأولى

17 - كيف نربي أطفالنا ،محمود الاستنبولي ، دار القلم ، الطبعة الأولى

18 - كيف نربي طفلا ،محمد زياد حمدان ، دار الجيل ، الطبعة الأولى

19 - مختصر الأسئلة و الأجوبة الأصولية على العقيدة الواسطية ،تأليف :أبو محمدعبد العزيز بن محمد السمان

20 - مسند الإمام أحمد بن حنبل ، تحقيق ،شعيب الأرنؤوط، و عادل مرشد ، إشراف الدكتور :عبد الله عبد المحسن

21 - مفهوم الولاء و البراء في القرآن والسنة ،علي نايف الشحود ، الطبعة الأولى

22 - منحة القريب المجيب في الرد على عباد الصليب ،عبد العزيز بن محمد آل معمر

23 - منهج التربية النبوية ،محمد نور سويد ، دار البيان ، الطبعة الأولى

24 - نصيحة الملوك ،للماوردي

25 - نقض الإمام أبي سعيد عثمان بن سعيد ،على المريسي الجهمي فيما افترى على التوحيد ،تأليف أبو سعيد عثمان بن سعيد ،تحقيق رشيد بن حسن الألمع

26 - لسان العرب ابن منظور

التّناص في شعر مهيار الديلمي

للباحث: محمد سالم قريميدة

التمهيـــــــــــــد :

أولا : التعريف بالشاعر :

هو : أبو الحسن مِهْيار بن مَرْزَويه الدّيلميّ ، الكاتب والشّاعر المشهور، لقب بالديلمي [1] ، وكنيته أبو الحسين ، أو أبو الحسن [2] .

وهو من الشّعراء الّذين ((قلت أخبارهم ، وخاصة في حياته الأولى ، بداية من مولده وحتى تعاطيه الشّعر ، والتقائه بأستاذه الشّريف الرّضي..... اللّهم إلاّ بعض الأخبار المتناثرة في بطون كتب التّراجم والسِّير والتّاريخ)) [3] ، تربَّع على عرش القريض في العقد الأخير من القرن الرابع الهجريّ وإبان دولة البويهيّين .

مولـــــــده :

لـم تذكـر المصادر تاريخا محـددا لسنة ميلاده ، لكـن يمكن الاستدلال على تاريخ ميلاده استنادا على ما قاله في قصيدة يمدح فيها الوزير عميد الدولة ، عام 423 هـ ، مشيرا فيها إلى عمره قائلا :

يا قلـبُ مـن أيـن على فترة ردّ عليك الولـه العازب ؟

أبعـد أن مـات شباب الهـوى شاورك المحتنك الشائب

وبعد خمسين قضت ما قضت وفضلة أغفلها الحاسب [4]

فيفهم من خلال أبياته السابقة أنه تجاوز في هذه السنة الخمسين من عمره ببعض السنين ، فيكون مولده تقديرا قبل العام 372 هـ بقليل .

دخل مهيار بغداد ، وهو يدين الماجوسية ، وقد ظل على دين آبائه ، وشب على ذلك إلى أن أسلم سنة 349 هـ على يد الوزير الكافي الأوحد ، ويبدو ذلك من قوله :

هو المنقذي من شرك قومي وباعثي على الرّشد أن أصفي هواي محمدا

وتـارك بيـتِ النـار يبكـى شـــرارُه عليَّ دمـا أن صار بيتي مسجـــدا [5]

وكان من أتباع المذهب الشيعي الذي دافع عليه من خلال شعره ، مثله في ذلك مثل أتباع هذا المذهب .

امتهن مهيار الكتابة حتى صارت وظيفته الّتي يسترزق منها قبل أن يشتهر بالشعر، والّتي كانت أيضًا سببا في مساعدته على توطيد علاقته بكثير من الكتاب ورؤساء الدّواوين ، الّذين استعان بهم في الوصول إلى وزرائهم [6] ، ثم برع في الشعر ، قال فيه ابن خلكان : ((كان شاعرا مقدما على أهل وقته ، رقيق الحاشية طويل النفس)) [7] ، ويقول فيه الباخرزي : ((شاعر له في مناسك الفضل مشاعر ، وكاتب تحت كل كلمة من كلماته كاعب)) [8] .

ويقول فيه السيد أمين : ((لا أستطيع أن أتمثّل ندّا لمهيار سوى ابن الرّومي ، وإن كان ابن الرّومي يقصر عنه في بعض الأحيان ، ولا يجاريه في الإسهاب والتّطويل.... ، وأمّا شعره في المذهب فبرهنة وحجاج ، فلا تجد منه إلّا حجة دامغة، أو ثناء صادقًا ، أو تظلمًا مفجعًا)) [9] .

وفاتـــــــه :

توفاه الله في ليلة الأحد لخمس خلون من جمادى الآخرة سنة ٤٢٨ هـ [10] .

ثانيا : ماهية التنـــاص:

التناص لغـــة : ذكر أصحاب المعاجم مجموعة من المعاني ، منها ما ذكره صاحب اللسان : ((رفعك الشيء . نص الحدث ينصه نصا : رفعه وكل ما أظهر فعد نص . وقال عمرو بن دينار : ما رأيت رجلا أنص من الزهوي : أي أرفع له وأسند ... ونص المتاع نصا : جعل بعضه على بعض ... والنص : التحريك حتى تستخرج من الناقة أقصى سيرها ... والنص الإسناد إلى الرئيس الأكبر ، والنص التوقيف والنص التعيين على شيء ما)) [11] .

التناص في الاصطلاح :

ظهر التناص لأول مرة على يد الباحثة الفرنسية ، جوليا كريستيفا، في عدة بحوث ، بين سنة 1966 وسنة 1967 م ، وقد عرفته بقولها : ((هو ذاك التقاطع داخل التعبير مأخوذ من نصوص أخرى)) [12] .

والتناص أساسه التفاعل والتشارك بين النصوص ، وهذا يقتضي الحفظ والمعرفة بالنصوص السابقة ، ((لأن النص يعتمد على تحويل النصوص السابقة وتمثيلها بنص موحد يجمع بين الحاضر والغائب وينسج بطريقة تتناسب وكل قارئ مبدع)) [13] .

ويعتبر" التّناص "من الظواهر اللّغوية المعقدة الّتي تستعصي على الضّبط والتّقنين ، ويعتمد في تمييزها على ثقافة المتلقّي وسعة معرفته وقدرته على التّرجيح ، على أنّ هناك مؤشرات تجعل التّناص يكشف عن نفسه ويوجه القارئ للإمساك به ، ومنها : التّلاعب بأصوات الكلمة والتّصريح بالمعارضة، واستعمال لغة وسط معيّن، والإحالة على جنس خطابيّ برمته [14] .

وعلى كل فإنّ لكلّ إنسان شخصيته ، ولكلّ شاعر أسلوبه ، وبالتّالي لكلّ بيت نظمه الخاص ، فإنّ ما ورد من التّعالق أو تداخل الأفكار بين شعر مهيار وأشعار سلفه هو من قبيل التّناص أو التّداخل النّصّي وليس من قبيل السّرقات .

ولا أدلّ على ذلك من معنى للشّاعر في الأطلال ، والّذي يشبّه فيه آثار الدّيار بسطور الكتابة ، ويقول فيه :

لمن دار على" إضـم" كوحي الخـط بالقلـم ؟

عنت غـلا بمـا تملى مـن الزافـرات والألـم

وقفنـا محدثيـن بهـا جـوى أيامنا القـدم

تشاكيهـا وتفضلهـا بفيض دموعنا الجسم

وكـل بالنحول على الشكاية غير متهـم [15]

وهـذا المعنى لـه نظير عند الشّعـراء القدامى ولنقرأ ما يقوله في هذا المعنى قول جرير :

حي الديار بماقل فالأنعم كالوحي في رق الكتاب المعجم [16]

وفي مثله يقول الفرزدق :

أعرفت بين" رويتين وحنبل" دمنا تلوح كأنّها أسطار [17]

إنّ هـذا الاتّفاق بين الشّعراء لا يليق في تقديرنا أن نجعله من" السّرقات"؛ فهذا باب متّسع جدّا لا يقدر أحد من الشّعراء أن يدّعي السّلامة فيه .

مجالات التّناص في شعر مهيار :

التناص المذهبي الديني ، والتناص الأدبي ، التناص التاريخي .

أولا ـ التناص المذهبي والديني :

أ ــ من صور التّناص المذهبيّ ، المغالاة في حبّ آل البيت على أنّها طريق الجنّة ، ومن أمثلة ذلك ما جاء في شعر الصّاحب بن عبّاد ، وقال فيه :

حبّ عليّ بن أبي طالب هو الّذي يهدي إلى الجنّة [18]

اعتمد النّصّ السّابق على الجملة الاسمية وسيلة لتحقيق فكرته .المبتدأ فيها هو : حبّ عليّ وهو الرّكن الأساس والّذي يسمّيه المناطقة موضوع الجملة، والخبر الّذي تتم معه الفائدة هو قوله : الّذي يهدي إلى الجنّة مع رابط بين الرّكنين وهو ضمير الفصل للغائب (هو) ، لتأكيد المعنى وقصره عليهم .

و مهيار تناص مع هـذا المعنى ، حيـن رثى أمير المؤمنين عليا وولده الحسين ، وذكـر مناقبهما في قوله :

هواكم هو الدّنيا وأعلم أنّه يبيّض يوم الحشر سود الصّحائف [19]

فإنّ نصّ مهيار، أو النّصّ الحالّ قد اعتمد على جملتين : اسميّة وفعلية . مفاد الأولى منهما هو : أنّ حبّ آل البيت هو سرّ سعادة مهيار في الدّنيا ، وذلك لقوله : هواكم هو الدّنيا . أمّا الجملة الثّانية المتمّمة للمعنى فجملة فعلية كبرى ، تضمّنت جملاً صغرى تتآلف فيما بينها لتكتمل فكرة البيت ، فمهيار أخذ المعنى لكنه استطاع أن يتلاعب بالألفاظ ، مما جعل المعنى أكثر وضوحا .

قد يبدو من المفيد أن نقول : إنّ الفائدة الحاصلة من وجود تلك الفروق بين النّصّين السّابقين لا نعدم مثلها عند المقارنة بين النّصوص الأخرى الّتي سنذكرها فيما سيأتي . فثمّة فروق جليّة أو خفيّة يعرفها من يدقّق بين كلّ من النّص السّابق من جهة ، والنّص اللّاحق من جهة أخرى .وهو ما يؤكّد حقيقة العبارة المشهورة : لا ينشأ نصّ من فراغ ، ولا يوجد من عدم .

ولنتأمّل كذلك قول الصّاحب في شفاعة عليّ للشيعة :

أرجو قسيم الجنان يقسمني منازلاً بينهـنّ موصوفة

يسقي بكأس النّبي شيعته ومزنة النّاصبين مكفوفة [20]

يتناص معه بيت مهيار، الّذي يزعم هو أيضا أنّ له الحقّ بشفاعة آل البيت لما يربطه بهم من نسب وولاء عن طريق الصّحابيّ الجليل سليمان الفارسيّ حيث يقول :

سلمان فيها شفيعي وهو منك إذا ال آباء عندك في أبنائهم شفعوا [21]

هنا ك فارق واضح على الأغلب بين نظم ونظم ؛ لاختلاف النّاظمين بالطّبع . وهو ما يدركه النّقاد ويشيرون إليه باسم أهميّة دور النّاظم والتّركيز عليه، ويردّون جمال العبارة أو الأسلوب إليه [22] ، ولكن التناص بين الشاعرين في إثبات الشفاعة لآل البيت الشيعة .

ومن صور التّناص أيضًا ، قول كثير من الشّيعة بأفضليّة الإمام عليّ رضي الله عنه على سائر الصّحابة، ومنهم الشّريف الرّضي ، والّذي يقول في هذا المعنى :

يا بني أحمد إلى كم سناني غائب عن طعانه ممطول

كم إلى كم تعلو الطّغاة وكم محكّم في كلّ فاضل مفضول [23]

يتناص مع هذا المعنى قول مهيار :

ويجتمعون على زعمهم وينبيك سعد بما أشكلا

فيعقب إجماعهم أن يبيت مفضولهم يقدم الأفضلا [24]

ومهيار يعتبر أنّ الحقّ لعليّ بالخلافة ، ويعتقد أنّ النّبي صلّى الله عليه وسلّم أوصى له بها .

ب ـ التناص القرآني :

كما أن مهيار قد اعتبر أن عليا كان بالنسبة للنبي صلى الله عليه وسلم ، كما كان هارون من موسى ، حيث يقول مخاطبا العلويين :

وأبوكم المفضي إليه جدكم ما كان من موسى إلى هرون [25]

استوحى مهيار بيته من قول الله تعالى : ((واجعل لي وزي ا رً من أهلي *هرون أخي أشدد به أزري وأشركه في أمري)) [26] .

كما أنه تناص مع قصة الملكين" هاروت وماروت "اللّذين كانا يعلمان النّاس السّحر- والّتي ذكرها القرآن الكريم -فقال مشيرًا إلى معناها بأنّ صنعة بابل السّحر، وكرّره كثيرا ، وممّا قاله :

وكم ترى تسحرني" بابل" و"بابل "بالطبع سحّارة

نفثاته السّحر المبلبل لا كما خبرت أن السّحر صنعة" بابل"

أأصحو على النّظر البابليّ والخمر والسّحر في بابل؟

ألحاظه السِّحر وألفاظه السّكر وهـــذا لــك مــن بابـــــل

نفـاثـة العقـدات تحسبهـــا هبطت إلـــى" هاروت "بالسّحـر [27]

ولنتدبّر أصل هذا المعنى في قول اللّه تعالى" :واتَّبَعوا ما تتلوا الشياطين على ملك سليمان وما كفر سليمان ولكنّ الشياطين كفروا يعلمون الناس السحر، وما أنزل على الملكين ببابل هاروت وماروت، وما يعلمان من أحد حتى يقولا إنّما نحن فتنة فلا تكفر، فيتعلمون منهما ما يفرقون به بين المرء وزوجه، وما هم بضارين به من أحد إلا بإذن الله، ويتعلمون ما يضرهم ولا ينفعهم .ولقد علموا لمن اشتراه ماله فى الآخرة من خلاق ولبئس ما شروا به أنفسهم لو كانوا يعلمون [28] .

ثانيا ـ التناص الأدبي :

يقول الرضي في الصاحب المرائي ، وذم خلقه :

كم من صاحب كالرّمح ا زغت كعوبه أبى بعد طول الغمز أن يتقوّما

قبلـت منـــه ظـاهـــرا متبلّجـــــا وأدمـج دوني باطنًا متجهمـــا [29]

يستخدم الصاحب للتعبير عن فكرته كم الخبرية التي تستعمل للكثرة والمبالغة ، والتشبيه التمثيلي للصاحب بالرمح الذي زاغت كعوبه ، كما أنه اعتمد مبدأ معاملة الناس بالظاهر ، وترك أمر سرائر النفوس لله سبحانه وتعالى الذي يحاسب عليها ، مع علمه بنفاق هذا الصاحب ، والشاعر مهيار تناص مع الرضي في هذا المعنى ، بل هو سخر من صديقه قائلا :

يضحك في وجهي ملء فمه وإن أغب وذكر اسمي قطّبا

يطير لي حمامة فإن أ رى خُصاصة دبّ و ا رئي عقربا [30]

لقد اعتمد الشاعر في التعبير عن فكرته الأسلوب الخبري المباشر، للتهكم من سلوك الصديق المنافق ، وذلك باستخدامه الفعل المضارع يضحك ، كم أنه عرض تناقضا في تصرفات هذا الصديق ، فهو يبتسم في وجوده ، وفي غيابه يظهر على حقيقته ، وهكذا جمعت الشّاعرين نظرة مشتركة للصّداقة الحقّة ، تعالق فيها المعنى عند مهيار بمعنى الرضي .

ويتناص مهيار مع قول الرضي :

ربّ أخٍ لي لم تلده أمّي ينفي الأذى عنّي ويجلو همّي [31]

بقوله :

وربّ أخٍ قصيّ العرق فيه سلوٌ عن أخيك من الوِلاد [32]

كما تناص مهيار مع سلفه من كبار الشّعراء في مدح رموز زمانهم وكبار قادة دولهم ، وجمعتهم بعض المعاني في تقدير الممدوح والثّناء على قدراته الفائقة ، فمن أمثلة ذلك قول المتنبي يمدح سيف الدّولة :

فيوم بخيل تطرد الرّوم عنهم ويومًا بجود تطرد الفقر والجدبا [33]

فقد تناص مهيار مع معنى المتنبي ، حينما مدح جلال الدولة بقوله :

قسمت بكفيك المنيّة والغنى للهفان يستجدي وغضبان يستشري [34]

ونراه يتناص مع قول الأعشى :

كأنّ مشيتها من بين جارتها مرّ السحابة لا ريث ولا عجل[35]

فعندما نتأمل قول مهيار في معناه ، وقد قلب التّشبيه وأجاد التّصوير، فقال:

أأنتِ أمرت البدر أن يصدع الدّجى وعلّمت غصن البان أن يتميّلا [36]

كما نراه يتناص مع المتنبي عندما يشيد بشعره ، ويشير إلى مكانته الأدبية العالية ، وذلك من خلال قوله :

أنا الذي نظر الأعمى إلى أدبي وأسمعت كلماتي من به صمم [37]

حيث يظهر صدى المعنى عند شاعرنا ، من خلال قوله :

كم أسمع الصّم البلاغةَ مفهما وأرى عجائب فضلي العميانا [38]

ويتناص مع قول المتنبي الذي يعلن فيه توحّده في دنيا الشّعر ، وأنّ الدّهر من رواة قصائده ،وأنّ كلّ من يأتي بعده يكرّر معانيه ، فيقول :

لكـل امـرىءٍ مِنْ دَهـْرِهِ ما تَعَوّدَا وعادَةُ سيفِ الدّوْلةِ الطعنُ في العدى

وَدَعْ كلّ صَوْتٍ غَيرَ صَوْتِي فإنّني أنَا الطّائِرُ المِحْكِيُّ وَالآخَرُ الصّدَى [39]

نجد مهيار كأنّه متداخل في حوار نفسيّ ، فيقول في زهو عن قصائده :

لو أقيمت معجزاتي فيكم قبلةً صلّى لها الشّعر وصاما [40]

كما أنه تناص مع الرضي وهو يمدح شعره في قوله :

أنا زهير فمن لي في زمانك ذا ببعض ما افترقت عنه يدا هَرم [41]

فيقول مهيار :

قد ملأت بوصفكم عرض الفلا وطبقت أقاصي الدّنيا بكم

منحتكم فيها صفايا مهجتجي جهد زهير قيل في مدح هَرم [42]

وتناص مهيار في الغزل مع قول النابغة وهو يصف مرأة في قوله :

صَفراءُ كَالسِيَراءِ أُكمِلَ خَلقُها كَالغُصنِ في غُلَوائِهِ المتَأَوِّدِ [43]

حيث يظهر صدى هذا المعنى في أبيات مهيار وهو يصف فيه المرأة الحجازيّة ، قائلا :

وصفراء من طيّبات الحجا ز تريك الخليع النّزيفا

ترى الزّعفران سقى خدّها مجاجته والعبير المدوفا [44]

وتناص مع بشار بن برد في قوله :

ودَعْجاء المحاجر من معدّ كأنّ حديثها ثمر الجِنان

إذا قامت لمشيتها تثنّت كأنّ عظامها من خيزران [45]

وما أجمل تصوير مهيار للمرأة في إطار معنى يتناصّ مع سابقه لكن في كناية محتشمة وأخّاذة .حيث رأيناه يصوّر ثقل أرداف المرأة بالكسل في نصفها الأعلى .ويقول:

نصفها الأعلى نشاط كلّه والّذي يدنو من الأرض كسل [46]

ثالثا ـ التناص التاريخي :

ضمن مهيار بعض قصائده كثيرا من المعارك واللّمحات التّاريخيّة ذات الصّلة بالتّشيّع . والّتي لا يخلو منها – فيما نعلم –شعر شاعر شيعيّ . وليس بخاف ما تشكله مثل هذه المعاني لمهيار وغيره من رصيد ثقافيّ مهم، له أبعاده ودلالاته الشاعريّة .

ففي قصيدة مشهورة يرثي فيها الشّاعر أهل البيت ، تراه لا يفوته ذكر معركة الجمل وصفّين وخيبر، ولا ينسى ذكر عمرو بن ود ومقتل الحسين ورهطه في كربلاء ، ومآسي آل البيت ، ويقول فيها :

يا (طالبيّين) اشتفي من دائه ال مجد الذي عدم الدواء الشافيا

بالضاربين قباهم عرض الفلا عقل الركائب ذاهباً أو جائيا

شرعوا المحجة للرشاد وأرخصوا ما كان من ثمن البصائر غاليا

وأما وسيدهم" علي "قولة تشجي العدو وتبهج المتواليا

وه ـب الغدير أبوا عليه قبوله نهيا فقل :عُدّوا سواه مساعيا

بدرا وأحداً أختها من بعدها وحنين وقارا بهن فصاليا

والصخرة الصماء أخفى تحتها ماءً وغير يديه لم يك ساقيا

وتدبروا خبر اليهود بخيبر وارضوا بمرحب وهو خصم قاضيا

هل كان ذاك الحصن يرهب هادما أو كان ذاك الباب يفرق داحيا

وتفكروا في أمر عمرو أولا وتفكروا في أمر عمرو ثانيا

أسدان كانا من فرائس سيفه ولقلما هابا سواه مدانيا

ولخطب صِفّين أجلّ وعندك الخبر اليقين إذا سألت مُعاويا

لم يعتصم بالمكر إلا عالما أن ليس إن صدق الكريهة ناجيا [47]

ويقينًا، كان الشّاعر في هذا النّوع من التّناص كالخطيب في منبره حريصًا على تأكيد حجته المذهبية وإسكات خصومه، مستفيدًا من البعد التّاريخيّ في التّعبير عن رؤية خاصة به وتشكيل موقف من عالمه، وإثبات وجوده في مجتمعه.

فالشّاعر، وأن تداخلت معانيه مع غيره أو تناصّت مع معانٍ سبقتها لا تراه ممن ينقل محاكيا أو مقلّدًا ليس غير، بل تراه يخرجها هذا الإخراج الأخّاذ، ويصبغها بذاته .ولا غضاضة آنئذٍ في أن يعتمد الشّاعر على جملة من معاني غيره، إذا كان الآخذ يحسن صياغتها ويصبغها بلونه الخاص ويشحنها من عاطفته .الأمر الّذي نجح فيه

مهيار وأبدع، مستفيدًا من المعاني المشتركة، والّتي هي في الحقيقة مرتكزات للشّعراء جميعًا وشاحذة قرائحهم ومعينة في تحديد عواطفهم .

الخلاصة :

عرضنا جانبًا من مظاهر" التّناص في شعر مهيار"، وقدّمنا في إيجاز صورة لهذه الظّاهرة الفنّيّة كإحدى العناصر المميّزة لأسلوب الشّاعر .وبيّنا أنّ التّناص في شعره أغلبه تناص فعّال، أو تناص واعٍ يحمل سمات شخصية الشّاعر .الأمر الّذي يصحّ فيه القول" : إنّ كلّ ما يمكن أن يكون بين هذه المعاني إنّما هو التّشابه .أمّا الاتّحاد فشيء بعيد عن طبع الشّعر، وأثبتنا تعدّد مصادر التّناص عند الشّاعر؛ حيث لم يقتصر الأمر على شاعر بعينه بل امتدت دائرته لتشمل شعراء كبارا كثيرين، كان أبرزهم المتنبّي والشّريف الرّضي .كما لم يتوقّف الأمر عند حدّ الشّعر .فقد اتّسعت الدّائرة لتشمل إلى جانب الشّعر كلّا من القرآن الكريم والحديث .

ومن الجدير بالذّكر، أنّ التّناص على ما ذكرناه أفاد مهيار كثيرا، فمن ناحية : أعانه على تقييم مواقفه وتكثيف معانيه كما أفاده في توليد تصوير من تصوير سالف له، وابتداع تعبير من تعبير سابق عنه ، وقد كان النّصان : الحال، والمزاح على الأغلب كلاهما يبث في تشكيل منفرد ومتجدّد في آن.

هوامش البحث :

1 ـ انظر : وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزّمان : ابن خلّكان أبو العبّاس شمس الدّين أحمد بن محمد أبي بكر، تحقيق : محمد محي الدّين عبد الحميد ، مطبعة السّعادة ، القاهرة ، ج440/4 .

2 ـ انظر ، المصدر السابق ، ج4 /441 إلى 444 .

3 ـ شعر مهيار الديلمي ، دراسة فنّيّة : الباحث : محمد عبده المشد ، رسالة دكتوراه ،كليّة دار العلوم ، القاهرة ، 1998 م ، المقدّمة ص : ب .

4 ـ ديوان مهيار الديلمي، منشورات الأعلمي ، بيروت ، ط 1 ، 1999 م ، ج 120/1 .

5 ـ ديوان مهيار ، ج201/1 .

6 ـ انظر : معجم الأدباء لأبي عبد الله شهاب الدين ياقوت الحموي ، القاهرة ، نشر الدكتور /أحمد رفاعي ، ج255/8 .

7 ـ وفيات الأعيان ، ج441/4 .

8 ـ دمية القصر وعصرة أهل العصر، الباخرزيّ ، أبو الحسن علي بن الحسن ، المطبعة العلميّة ، حلب ، سورية ، 1930 ، ص76 .

9 ـ أعيان الشّيعة ، محسن الأمين العاملي ، دمشق ، مطبعة ابن زيدون ، 1997 م ، ج 107/1 .

10 ـ تاريخ بغداد ، الحافظ أبو بكر أحمد بن عليّ الخطيب البغداديّ ، مطبعة السّعادة ، القاهر ، 1935 م ، ج13 /276 .

11 ـ اللسان، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم 1997 ، ط 6 ، دار صادر، بيروت ، لبنان ، مادة : (ن ص ص) ، وانظر : مثله الفيروز أبادي ، القاموس المحيط ، نصص ، وابن سيده ، أبي الحسن علي بن إسماعيل ، المخصص ، السفر السابع ، باب سير الإبل ، ص . 186 ، وأبو البقاء ، أيوب بن موسى ، الكليات ، ص 908، والمعجم الوسيط (نصص) .

12 ـ قضايا الحداثة عند عبد القاهر الجرجاني ، محمد عبد المطلب ، 1995 م ، الشركة المصرية العالمية للنشر (لونجمان) الجيزة ، مصر ، ط 1 ، ص147 .

13 ـ التناص الشعري، قراءة أخرى لقضية السرقات ، مصطفى السعدني ، منشأة المعارف المصرية ، 1991 م ، ص8 .

14 ـ تحليل الخطاب الشعري ، إستراتيجية التناص ، الدكتور محمد مفتاح ، ص 12 .

15 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج1/ 287 .

16 ـ ديوان ديوان جرير، ط .بيروت ، 1960 م ، جرير، ص395 .

17 ـ ديوان الفرزدق ، مطبعة الصاوى ، 1936 م ، ص 465 .

18 ـ ديوان الصّاحب بن عبّاد ، تحقيق : محمد حسين آل ياسين ، مطبعة المعارف ، بغداد ، 1965 م ، ص97

19 ـ ديوان مهيار:، ج578/2 .

20 ـ ديوان الصّاحب بن عبّاد ، ص90 .

21 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج552/2 .

22 ـ انظر : قراءة النّص ، دراسة في الموروث النّقديّ ، د .أحمد يوسف علي ، مكتبة الأنجلو ، المصريّة ، القاهرة ، 1988 ، ص165 .

23 ـ ديوان الشّريف الرّضي، دار صادر، بيروت ، 1961 م ، م189/2 .

24 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج116/3 .

25 ـ المصدر السابق ، ج480/4 .

26 ـ سورة طه ، الآية 29 ، 30 .

27 ـ المصدر نفسه ، ج372/1 ،384 .

28 ـ سورة البقرة ، الآية 102 .

29 ـ ديوان الشّريف الرّضي، ط /بيروت ، ج3/2 .

30 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج19/1 .

31 ـ ديوان الشّريف الرضي ، ج329/2 .

32 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج202/1

33 ـ ديوان المتنبّي تحقيق عزام ص ، 319 .

34 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج360/1 .

35 ـ شرح المعلّقات العشر، الخطيب التّبريزي ، مصر ، ص 29

36 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج119/3 .

37 ـ شرح ديوان المتنبي ، وضعه عبد الرحمن البرقوقي ، الناشر : دار الكتاب العربي ، بيروت ، لبنان ، 1986 م ، ج83/2 .

38 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج467/4 .

39 ـ شرح ديوان المتنبي ، وضعه البرقوقي ، ج1/ 86 .

40 ـ ديوان مهيار الديلمي ج4 / 593 .

41 ـ ديوان الشّريف الرّضي ج388/2 .

42 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج352/4 .

43 ـ شرح المعلقات العشر ، 76 .

44 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج578/2 .

45 ـ ديوان بشار بن برد ، شرح حسين حموي ، دار الجيل ، بيروت ، ط 1 ، 1996 م ، ج527/2 .

46 ـ ديوان مهيار الديلمي ، ج143/3 .

47 ـ المصدر السابق ، ج547/3، 548 .

عناصر بناء الأسلوب في القصيدة العربية

نماذج تطبيقية من الشعر الليبي

للدكتور : فتحي رمضان القراضي

توطئة

تؤسس عملية الإبداع الفني على أسس تقوم عليها منها الأسلوب الذي يبنى على عدة عناصر وهي التي يسعى هذا البحث للكشف عنها وتبيين أهميتها في بناء العمل الفني . ولا يختلف اثنان في أنَّ الأسلوب هو '' فن من الكلام يكون قصصا ، أو حوارا ، أو تشبيها ، أو مجازا ، أو كناية ، تقريرا ، أو حِكما وأمثالا ؛ فإذا صح هذا الاستنباط كان للأسلوب معنى أوسع يتجاوز هذا العنصر اللفظي فيشمل الفن الأدبي الذي يتخذه الأديب وسيلة للإقناع ، أو التأثير ''(1) بمعنى أنه وسيلة لصياغة جملة من الأفكار التي تتزاحم في نفس الأديب ، والتي لا يستطيع أن يترجمها إلا عن طريق هذه الوسيلة . من هنا كان الأسلوب لا يقف عند حدود اللفظة المفردة ، والجملة أو عند البيت الواحد وإنما يتابع الترابط بين أجزاء النص باعتباره وحدة إبداعية واحدة . ولاشك أن أس الأسلوب يدرس ضمن حدود الشكل الذي يدرس هيكل النص '' أو البناء العام للقصيدة ، وطريقة تقسيمها إلى موجات أو فقرات متمايزة ، ومترابطة بالتنويع الإيقاعي من ناحية ونظام التقفية أو عدمها من ناحية أخرى ''(2) وتكمن أهمية الأسلوب بالنسبة للشكل في أنه يحمل أفكار الشاعر ، وعواطفه ، وقيمه الجمالية التي يبدعها .

وتجدر الإشارة إلى أن عنصر الأسلوب يظل أثناء عملية الإبداع الفني مجرد تصور لا يتخذ شكله النهائي إلا بعد الانتهاء من بناء النص نفسه (3) أي أن الأسلوب يظل موجودا أثناء عملية البناء من مبتداها إلى منتهاها ولا يتضح شكله النهائي إلا مع انتهاء النص .

إنَّ الهدف من النهوض بهذا البحث هي محاولة تبيين وجود هذا الأس – الأسلوب – وعناصره التي يقوم عليها في الشعر الليبي ؛ هذا الشعر الذي لم يرتضِ بعض الباحثين وعلى رأسهم الدكتور عبدالمولى البغدادي أن يخضعه للدراسة ضمن هذه الوسيلة معللا ذلك بقوله : '' من العبث ، والظلم أن نسقط

مقاييس النقد الحديث ، ومعاييره على الشعر الليبي الذي لازال حتى الآن يتلمس الطريق على مهل باحثا عن أسباب القوة ، والكمال ليحقق الأمل المنشود ويبلغ المكانة المرموقة التي يحظى بها الشعر في بقية البلاد العربية الأخرى '' (4) ولا ندري كيف ذهب البغدادي هذا المذهب وهو يعزل الشعر الليبي عن بيئته العربية ، ويرفض إخضاعه لمقاييس النقد الأدبي عذره في ذلك تأخر هذا الشعر – فنيا – بعض الشيء ولأسباب واضحة متناسيا أن النقد هو السبيل الوحيدة للنهوض بهذا الشعر وبعثه من سباته .

وقد أكد الدكتور محمد الصادق عفيفي عدم إهمال الشاعر الليبي للأسلوب حيث يقول : '' والشاعر الليبي لم يهمل الأسلوب وكذلك لم يهمل المعنى بل جمع بينهما في قرن واحد ؛ فيجتمع للواحد منهم في عامة شعره بعد المعنى الجميل : السهولة ، والرقة ، والصور المعجبة '' (5) ومهما يكن من أمر فإنّ الشعر الليبي جزء لا يتجزأ من الشعر العربي والجزء لا يختلف عن الكل من حيث الشكل ، والمضمون وإذا كان لابد من الاختلاف فإنه يكون من حيث القوة والضعف ، أو القلة والكثرة إلى غير ذلك .ولتأكيد ذلك جاء هذا البحث ليقف بالدراسة عند نماذج تطبيقية من الشعر الليبي ومدي معالجة هذا الشعر لعناصر بناء الأسلوب ليطلق الحكم النقدي بعد ذلك على القصيدة العربية بعامة كيف لا والقصيدة الليبية فرع زكي في شجرة الشعر العربي الوارفة الظلال .

الأسلوب القصصي :

الشعر القصص هو '' ذلك النوع من الشعر الذي يشتمل على سرد الحوادث ، والوقائع وفي هذا الضرب من النظم لا يكاد الشاعر يعبر عن عاطفته ،وميوله الخاصة ولا ينطق بلسان نفسه وإنما يعبر عما يجول بخواطر الأشخاص الذين يتحدث عنهم ، وعن ميولهم '' (6) .وهو أسلوب شائع طرقه معظم الشعراء قديما وحديثا غير أن الذين تمكنوا منه قلة وذلك لما يتطلبه من دراية تامة بفن القصة ، وأنوعها ، وطرق بنائها وتتابع أحداثها ، وتسلسل أفكارها .وقد أشار نقادنا القدامى إلى هذا الأسلوب فهذا ابن طباطبا يقول : '' وعلى الشاعر إذا اضطر إلى اقتصاص خبر في شعره دبره تدبيرا يسلس له معه القول ويطَّرد فيه المعنى فيبني شعره على وزن يحتمل أن يحشى بما يحتاج إلى اقتصاصه بزيادة من الكلام يُخلط به ، أو نقص يحذف منه وتكون الزيادة والنقصان يسيرين غير محدجين لما يستعان فيه بهما وتكون الألفاظ المزيدة غير خارجة من جنس ما يقتضيه بل تكون مؤيدة له ، وزائدة في رونقه ، وحسنه '' (7) .

من أول النصوص الشعرية التي ترتقي إلى مصاف الشعر القصصي الجيد قصيدة الشاعر أحمد رفيق المهدوي " غيث اليتيم " هذه القصة الشعرية الرائعة التي صور فيها الشاعر مأساة وطنه ، وما تجرعه شعبه من ألوان العذاب على يد الاستعمار الإيطالي .وقد قصد رفيق في قصيدته هذه إلى الأسلوب الجزل ، والعبارة الواضحة ولسنا نعدو الحقيقة إذا قلنا : إنّ رفيقا قد وفِّق عندما بدأ قصته بتصوير غيث الفتى الذي لم يكمل التاسعة من عمره وقد خلع عليه من الصِّفات ما يؤهله لأن يكون أنموذجا مشرفا لأبناء أمته :

هو في الملجَأ من دونِ اليتامَى دَائمُ الصَّمتِ وقارا واحتِشاما

واضِحُ الجدِّ قليلا ما يُرى ضَاحِكا إلا إذا استحيا ابتِسامَا

وإذا الجدّ مع العزمِ تلاقى جَعل للمرءِ في النَّاسِ مُقاما

فهو رأسُ القومِ رأيا وهدى شَيخُهم عقلا وإن كان غُلاما

دون تسعٍ ناهضٍ في صِحة واستوى كالرُّديني قواما (8)

ويستمر الشاعر مصورا مواقف هذا الغلام قاصدا إلى مخاطبة الأجيال الناشئة وحثها على القد الدَّفين ضد المستعمر البغيض مبينا كيف أن الأبطال من أبناء ليبيا وهبوا أنفسهم رخيصة في سبيل الوطن ، وكيف أنهم قيدوا أرجلهم لكي لا يفروا من المواجهة على الرغم من الفارق الكبير في العدد والعدَّة وقد أجاد الشاعر تصوير بعض المجاهدين في الجبال وهم يعانون الجوع ، والعطش نقرأ :

ورأى الأبطالُ أنّ الموتَ لا شكَّ فيهِ فتلقوهُ زُؤاما

قَيَّدوا أرجُلَهم صبراً فما حَلَّها غير رصَاصٍ يترامى

حَلَّها من ربقة العارِ ومن عِيشةِ الذُّل فقد ماتوا كِراما

هوَّنَ الخطبُ علينا موتَهم في دفاعٍ كان للحقِ انتقاما

ما ترى في الحي حيًّا بعدما فَرتِ النسوةُ يحملنَ اليتامى

سلكوا في كلِّ شِعبٍ هرباً يستجِرونَ منَ الظلمِ الّظَّلاما

لستُ أنسى أُخوتي في جَبلٍ يَتضرعونَ مِنَ الجوعِ صِياما

منذُ يومين يسِيرون وما شَرِبوا ماء ولا ذاقوا طَعاما (9)

ثم يصور الشاعر القاص بعبقريته الفذة حال أخوته بعد مسيرة يومين ومكابدة الجوع والعطش فيرسم لنا لوحة قصصية متكاملة الأجزاء واضحة الخطوط :

سَاقنا الخُوفُ إلى غارٍ بدا تتوقَّى الجنُّ فيه أن تناما

ما دخلنا الغارَ حتى هَجمت ضبعٌ فافترست منَّا غُلاما

وانثنت في إثرِ ثانٍ فاقتفت طِفلةً في لحظةٍ صارت عِظاما

وتردَّى ثالثٌ في هُوةٍ لم يزد عن قولِ يا أُم كلاما (10)

ينتقل الشاعر ليصور لنا بعد ذلك كيف أنَّ غيثا أجهش بالبكاء عندما رأى دمع أحد أُلئك الأبطال وكيف أنه ارتمى بين ذراعيه في حين أخذ هذا البطل يهدي من روع الطفل ، ثم يحدثنا عن زيارة الوالي للملجأ متفقدا حال الأطفال اليتامى ، وعن إعجابه بغيث ومنحه وساما ، ومالا نقرأ كلَّ هذه المعاني في قوله :

وهنا أجهَش غَيثُ ناحبا إذ رأى دمعي كالغيثِ رِهاما

وارتمى بين ذِراعيَّ فما رامَ من صدري ضمّا والتِزام

بَينما رُحتُ أُهدِّي روعَه وإذا بالقومِ يُبدون اهتماما

خرجَ الأطفالُ واصطفوا له للتَّحِيات هُتافا وسَلاما

جال يستعرِضُهم مُمتحنا وهو يَختارُ غُلاما فغُلاما

ما رأى فيهم كغيثٍ إذ رأى من ذكاءٍ عجبا فوق الأناما

خاطبَ الطِّفل مليّا فرأى رابِط الجأش فصِيحا لا كهاما

قال هذا عبقريٌّ فارفعوا قدرهُ إنّني سأعطيهِ وساما

فتلقَّاه بشكرٍ مُظهراً لسُرور تحتهُ يُخفي احتِداما

وحباهُ بنقوُدٍ قائلا أعط في إنفاقِها النَّفسَ مراما (11)

ثم يتحول الشاعر ليقص علينا كيف أن الوالي أراد أن يمتحن غيثا بسؤاله عن الوجه الذي سينفق فيه النُّقود ، وعن المفاجأة التي فجرها هذا الفتي في وجه الوالي وهي أنه سيشتري بهذه النقود عدة حرب ليثأر لأبيه وأمه وهما رمز لكل الليبيين الذين سقطوا شهداء من أجل وطنهم :

قال يا مَولاي سَمعاً إِنَّني سوف أُبقِها وإن كانت حُطاما

لا أرى المالَ إذا لم أكتسب منهُ ذكراً حسناً إلا حَراما

قال ما تصنعُ يا غيثُ بِها قل لي الحقَّ ولا تخش ملاما

قال غيثُ وبدأ الجدُّ على وجهه يُشبه ليثاً أو قطاما

إنَّ لي ثأرا إذا أدركتهُ لا أُبالي بعدُ إذا ذُقتُ حِماما

لو تحصلتُ على مالٍ به أشتري عِدَّة حربٍ وحُساما

أُدرِكُ الثَّارات ممن قتلوا والِديَّ إني أُريدُ الانتِقاما

هو منشُدي مِنَ الدنيا التي لي ساءت مُستقرا ومُقاما (12)

ويختم الشاعر قصته الشعرية هذه مصورا نهاية غيث الذي تحول إلى رمز نفسي لليبيا كلها التي كانت أعماقها تهتز بالثأر ، وتنادي بالانتقام . وقد وفق الشاعر أيما توفيق في وضع نهاية لقصته تمثلت في موت البطل – الشخصية المحورية في القصة – مسموما موحيا بذلك إلى وجود الخيانة في كل مكان وزمان ، وكيف أن هذا البطل لم ينس الانتقام حتى وهو يلفظ أنفاسه الأخيرة :

نظر الوالي إلى غيثٍ ولم يُظهرِ الحقدَ ولا أبدى ملاما

ورأى أتباعُه ما غاظهُم فتعاطوا نظرةً كانت كلاما

أضمروا السُّوءَ ولكن لم يروا سببا يُوجبُ منه الانتقاما

لجئوا ظُلما وعُدوانا إلى أفظعِ الأفعالِ إذ كانوا لئاما

عادةُ النّذلِ اغتيال ولِذا جَعلوا سِراً له السُّمَ طعاما

ما جَرى في جوفِه حتى سرى في وتينِ القلبِ كالنَّار اضطراما

خرَّ للموتِ صريعا يلتوي يطلُبُ الماء فيبدون ابتساما

راح مظلوما شَهيدا جاعلا لفظةَ التوحيدِ للهِ خِتاما (13)

وهكذا ينهي رفيق قصته التي حبكها حبكا جيدا يدل على تمكنه من هذا الفن متبعا قواعد بناء القصة جاعلا لها بداية حدد فيها عمر بطل قصته الزمني ، وبعض صفاته التي تميز بها عن أقرانه ، وموضوعا تحدث فيه عن إحساس هذا البطل بما يعانيه أبناء وطنه تحت وطأة الاستعمار ، وعن مصير والده الذي يحلم بالثأر له ، وعن زيارة الوالي للملجأ وعما دار بينه وبين غيث ، ونهاية تمثلت في موت البطل مسموما وهي نهاية تحمل إيحاء بالخيانة وقد استطاع الشاعر أن يرسم شخصيات القصة بحيث ظهرت طاغية وما ميز هذه القصة الشعرية هو اختيار المكان"الملجأ " الذي يتناسب تماما مع البطل " اليتيم " مهتما بالسرد مراعيا أسسه وتقنياته .

وكان على جانب رفيق لفيف من الشعراء خاضوا في هذا النوع من الشعر منهم الشاعر إبراهيم الهوني الذي نظم قصيدتين هما " مناجاة الحوت " (14) و " مخاطبة البوم " (15) وهما من النوع القصصي وقد رمز الشاعر من خلالهما إلى معاناة شعبه الذي ذاق الأمرّين على يد الاستعمار وأعوانه .

وللشاعر أحمد الفقيه حسن قصة شعرية هي " الصياد والقبُّرة " (16) صور فيها مصير قبَّرة وقعت فريسة في يد صياد ، وهي من نوع القصص التاريخي رمز الشاعر بها إلى معاناة الشعب الليبي – الذي مثلته القبّرة هنا – إبَّان فترة الاستعمار الإيطالي ، وفترة الوصاية هذه الفترة المظلمة في تاريخ ليبيا السياسي ، والاجتماعي ، والثقافي . ولم يتوان شعراء الستينيات في أن يخوضوا في الشعر القصصي بخاصة إذا علمنا أن الشعر الحر في ليبيا قد استفاد من التطور الذي طرأ عليه وذلك من خلال التآخي

بين الفن الشعري والفن القصصي هذا التآخي الذي أوجد مجالا واسعا لتصوير الواقع المعيش بالأسلوب الذي يجمع بين البناء السردي ، والبناء الإيقاعي ، والتصويري (17) . وتمثل قصيدة " الأرض " للشاعر علي الرقيعي أنموذجا للشعر القصصي فقد جسد الشاعر في هذه القصيدة قصة كل ليبي عانى من ظلم الاستعمار الذي اغتصب الأرض ، ودنس العرض ، وجرح الكرامة حيث مهد الشاعر لقصته بتجسيد ذلك اللقاء الذي تم بينه وبين جندي دخيل صنعته المصادفة :

من أين جئتَ ؟

وهزَّ أوصَلي بإحدى قبضتيه

وهوى على خَدِّي الوديع بصفعتين

وتسمَّرت عيناهُ في وجهي المشنَّج

في امتعاض

وبدأ له شكلي زَريا لا يُطاق (18)

ثم ما لبث أن سيق الشاعر إلى السجن كيف لا وهو الغريب في وطنه . وفي سحنه بدأ يقص قصته على مسامع السجناء الذين لا حول لهم ولا قوة والذين أنصتوا للمظلوم الجديد بشوق حزين مبعثه معرفتهم لظلم الاستعمار غير المحدود نقرأ :

وذكرتُ كيفَ بدأتُ أسردُ قصتي

في قبونا الأرضي

وفي ظلماتِ سفَّاكي الدِّماء

والطَّيبون الوادِعون

يستمِعون إليَّ في شوقٍ حزين

وأنا أقصُّ هزيمتي

قطعاً أُمزِّقها أسى من مُهجتي (19)

ويستمر الشاعر في سرد أحداث قصته الحزينة وما قاساه بعد مغادرته السجن ، وكيف انه لم يستطع أن يستمر في مواجهة الظلم الذي فرض عليه الرحيل عن وطنه على الرغم من ذكرياته الجميلة مع حبيبته في الحقول الزاخرة بالفيء والظلال :

ورحلتُ والدَّمعُ العصيُّ مُشيَّعٌ في مدمعي

وتركتُ خلفي ..

كَنزي المغصوبِ .. يزخرُ بالغلال

بالفيء بالظِّل المبعثرِ في حقولِ البرتقال

كنزي ومسرحِ ذكريات صَبابتي

ومهدِ أيامِ الصِّبا

أيام كنتُ أحومُ حول " خديجتي "

وقَوامها الطفليُّ يغزلُ أمنيات طُفولتي (20)

ويختم الشاعر قصته بتقديم الحل وهذا أس من أسس فن القصة وقد تمثل هذا الحل في إصرار الشاعر على المضي قدما في سبيل تحرير الوطن من براثن الغاصبين ، وقد وفق الشاعر إلى اختيار هذا الحل نقرأ ذلك في قوله :

أُماه باسمكِ لن أخون مرابِعي

فلقد رميتُ على الجحيمِ قواقعي

سنعودُ ..

في زمنِ الحصادِ مع ابتسام الزَّارع

لابدَّ يا أُمي وإن طال المدى

فلهيبُ صوتكِ ما يزال يموجُ ..

يحرقُ أضلعي

هو ما يزال حقيقة ملء الحياة

مازال مُحتدِما نداءُ قضيّتي

حتى كأنِّي بعد لم أتيتم

وكأنَّني لم أُهزم

وكأنَّ أُغنيةَ الرَّبيع الحلو

لم تبرح فمي (21)

والحقيقة التي لا معدل عنها أن الأسلوب القصصي في هذه القصيدة لا يصل إلى أسلوب رفيق في قصيدته السابقة ؛ لأن عناصر القصة تبدو في أكثر الأحيان غير واضحة .

وللشاعر عبدالمجيد القمودي أكثر من قصيدة تقع ضمن هذا النوع منها قصيدته " العم حسن " التي صور فيها رجلا ليبيا طيبا لا يملك من حطام الدنيا شيئا إلا حقله أرادت روما أن تجنده ليحارب إخوانه من أبناء وطنه مصورا ما كان منه من رفض قطعي . وتجدر الإشارة إلى أن لهذه القصة جذور واقعية ؛ فقد سعت إيطاليا إلى مثل هذا الفعل وذلك بتجنيد الليبيين في صفوف جيشها الذي تحارب به خارج ليبيا :

ذات يومٍ قصد الحقلَ لئامٌ

باسمِ روما

طلبوا منهُ بأن ينظمَّ جنديا " لروما "

أَعلنَ العصيانَ عنهم

قائلا يسخرُ منهم

أو أحميكم بأرضي

لِتعيشوا في أمان (22)

ويستمر الشاعر ساردا أحداث قصته موضحا كيف أن " حسن " – بطل القصة – رفض أن ينظمَّ لجنود روما لكي لا يحمل سلاحه في وجه أخوته – وهذا شأن الشرفاء من أبناء هذه الأمة – وكيف أنه طلب من الجنود العودة إلى بلادهم صابا جام غضبه على القيصر وعلى روما قاطبة :

أيُّها الحمقى وأنتم

تزرعون الرُّعبَ في كلِّ مكان

وعلى من تحملُ الكفُّ السِّلاح

أخوتي كلُّ رِفاقي في الجراح

لا خَسئتُم

فلتعودوا وخُذوا لعنتي

لكم للقيصر " الباغي " لروما الطاغية (23)

وللشاعر خالد زغبية قصة شعرية رائعة هي " بئس المصير " (24) صور فيها أحداثا مهمة جاعلا محورها الأساسي جموع البائسين وهم يجوبون شوارع مدينة بنغازي باحثين عما يسدون به رمق حياتهم لا أداة لهم إلا أصواتهم التي تهتك صمت الليل وقد انهي الشاعر هذه القصة بإصرار هذه الجموع على هزيمة الظلم ، ودفعه .

الأسلوب الخطابي

وهو أسلوب تغلب فيه النبرة الخطابية على غيرها ، ويجمع بين إقناع المتلقي ، والتأثير فيه دونما نظر إلى عاطفة ؛ إذ قد يخلو هذا النوع من الشعر من العاطفة تماما ؛ لأن الشاعر يسعى هنا للإقناع

أكثر من سعيه للتأثير في العواطف الإنسانية ولعله من النهم هنا أن نشير إلى أنَّ الأسلوب الخطابي يشكل – لم يحتويه من مباشرة وتقريرية – أكبر '' المنزلقات التي طالما وقع فيها الشعر ، وسقط فيها الشاعر ومع هذين العدوين اللدودين للشعر ، والشعراء يتحول الأسلوب الفني الشعري من عملية إبداع إلى قدرة ذهنية على نظم الأفكار ، وصياغة المعلومات العامة '' (25) وشواهد هذا الأسلوب في الشعر الليبي كثيرة منها قول الشاعر إبراهيم الأسطى عمر مهللا بصدور صحيفة الوطن :

أ صحِيفةُ الوطنِ العزيزِ الغالي أهلا بِمطلعِ نورِكِ البرَّاق

أقبلتِ في الثَّوبِ الجديد فمرحبا ومِنَ القلوبِ تحيةُ المشتاق

يا من تُعبِّرُ حرةً عن رأينا إنَّ الصَّراحة منبعُ الإشراق

حُريَّةُ التعبيرِ إن دلت على شيء تدلُّ على الكيان الرَّقي

ما قيمةُ الإنسانِ يُقبرُ رأيهُ في صدرهِ كتكتُمِ العُشَّاق (26)

فهذه الأبيات – كما ترى – أبعد ما تكون عن الشعر لولا هذا الوزن ، وهذه القافية ؛ فهي خلو من أية صورة مؤثرة ، أو عاطفة مسيطرة . وعلى هذا النمط تأتي قصيدة الشاعر عبدالمجيد القمودي التي يقول فيها :

يا أُمنا يا مصرُ

" المائة مليون " لا تزال

بِعهدِنا الوثِيق

معا .. معا في ساحةِ النِّضال

فشعبُنا العظيمُ لا يزال

بِرغمِ ألفِ جُرحٍ فيه لا يزال

الفارسُ الذي يصُون مجدَهُ العريق

والمشعلُ الذي يضيءُ للأجيال

معالمَ الطَّريق (27)

لاحظ أنه لولا هذا الجرس الموسيقي الذي يشع في النص والمتولد من توزيع محكم للتفعيلات ومن تناوب حرفي اللام والقاف على نهاية الأسطر الشعرية لما استطعنا أن نحكم له بأنه نص شعري لما فيه من مباشرة ، وبعد عن الخيال . وقد وقع شعراء ليبيا كثيرا في هذا المنزلق وبخاصة قي شعرهم الذي عالجوا فيه القضايا القومية ، والوطنية ولعل السبب في ذلك راجع إلى اهتمام الشعراء بالقضايا التي يعالجونها أكثر من اهتمامهم بالصياغة . ومن مثل ذلك قول الشاعر أحمد قنابة :

صُن أيُّها الشَّعبُ النّبيلُ الغالي ... دُنيا السَّلامِ وعهدَ الاستقلال

وانعم بعهدِ المعزِّ في حُريةٍ ... وانزع عن العهدِ القديمِ البالي

وانشر على الدُنيا صَحائِف مجدنا ... فالمجدُ في التَّاريخ رأسُ المال

واربا بِنفسك أن تُضيَّع فرصة ... فيها تُؤمِّنُ مطمحَ الأجيال

قد شطَّ الاستعمارُ عنك فعهده ... عهدُ الهوى والبغي والإذلال

وطد صُفوفك إن أردت تقدما ... نحو الأماني الغرِّ والآمال

وطد صفوفك للدِّفاع عن الحمى ... إنَّ الدِّفاعَ مُهمةُ الأبطال

ما في صُفوفِك ثُلمة أو فجوة ... خذ أصوب الأنباء والأقوال

فزانُ منك ومنك أيضا برقةُ ... أختا طرابلس بلا إشكال (28)

فالشاعر هنا يطلب إلى شعبه أن يسعى حثيثا إلى صيانة الاستقلال ، والمحافظة عليه بكل ما أوتى من قوة وذلك لما حققه هذا الاستقلال من حرية ، ومنعة مشيرا إلى أن المجد هدف غال لابد من السعي إليه ، مؤكدا على وحدة الوطن بولاياته الثلاث برقة وطرابلس ، وفزان .وقد جاء هذا كله ضمن أسلوب خطابي تقريري لا يحرك في متلقيه ساكنا – من حيث التأثير الفني – لأنه خال من عناصر التأثير ولولا

قافيته ، ووزنه لدخل في باب النثر . ولا يفوت الباحث في هذا المقام أن يستغرب من أولئك النفر الذين ينادون – اليوم – بالانفصال وتقسيم وحدة ليبيا ، وتفتيت قوتها ، ووأد كرامتها تحت مزاعم شتى لا أساس لها من الصحة .

الأسلوب الرمزي

يعدُّ الرمز '' وسيلة إيحائية من وسائل التصوير الشعرية التي أبتدعها الشاعر المعاصر عبر سعيه الدائب وراء اكتشاف وسائل تعبير لغوية يثري بها لغته ، ويجعلها قادرة على الإيحاء بما يستعصى على التحديد ، والوصف من مشاعره ، وأحاسيسه ، وأبعاد رؤيته الشعرية المختلفة '' (29) . وفي هذا الأسلوب يقصد الشاعر إلى أن يتوارى عن الأنظار وهو يعري الأوضاع السياسية ، والاجتماعية الفاسدة التي تنخر كيان المجتمع ومن هنا يمكن القول : إن الأسلوب الرمزي في القصيدة العربية الحديثة قد مثَّل '' ذروة تطور الأسلوب الشعري المعاصر ؛ فبفضل هذا الأسلوب الرامز وصلت القصيدة إلى موقعها المقدَّم فتخلَّص الرائع فيها والمتوهج من وطأة المباشرة ، والتقريرية '' (30) ولم يكن الشعر الليبي الحديث بمعزل عن هذا التطور الذي طرأ على القصيدة العربية الحديثة من خلال هذا الأسلوب ؛ فقد اتخذ الشعر الليبي – في أكثر الأحيان – من الرمز أسلوبا ن ومنهجا يعبر به عن أهدافه النبيلة التي يسعى إليها وبخاصة أثناء فترة الاستعمار ، هذه الفترة التي عاش فيها الليبيون أنواعا من القهر ، والظلم وقد صور الشعراء هذه المعاناة غير أنهم كانوا يستترون وراء الرمز خوفا من أن تطيلهم يد البطش والتنكيل .
والشواهد في هذا الباب كثيرة منها قصيدة الشاعر عبدالمجيد المنتصر " قلمي " التي صور فيها ما يعانيه وطنه من آلام وذلك من خلال محاورته للقلم الذي هو وسيلة من الوسائل التي يكتب بها الفكر ، ويعبر بها عن الآلام ، والآمال نقرأ :

فيضٌ مِنَ الرُّوح يجري منكَ يا قلمُ ... أم أنت بالدمعِ والآلامِ مُنسجِمُ

أ م في الجوانحِ ذكرى لستُ أذكرها ... إلا مررتَ على القرطَاسِ تبتسِمُ

جرَت دِماؤكَ حرَّى في صحائفنا ... حتى ظننتُ يميني منكَ تضطرِمُ

وهزَّني منكَ وحيٌ كُنت ترسلهُ ... إليَّ والكونُ في أجفانهِ الحُلمُ

قد باتَ كُلُّ سمير غير أنَّ يدي باتت يُحرِّكها من وحيكَ الكلِمُ

لو صُغت يا قلمي لحناً بهِ ألمي لرددت لحنكَ الأجيالُ والأممُ (31)

فالشاعر هنا لا يقصد أن يخاطب القلم ، بل يقصد إلى إظهار ما يحسه من معاناة حيال ما يجري لوطنه ، وشعبه غير أنه اختار القلم رمزا يوحي من ورائه بما يريد من دون أن يقع دائرة الاتهام .

ودعا الشاعر علي الرقيعي دعوة ملحة إلى تغيير الواقع الذي يعيشه الليبيون إبَّان فترة الانتداب غير أن هذه الدعوة جاءت إيحاء من خلال رمز حدده الشاعر :

أورادُنا ذبلتْ ولم نبرحْ على حرِّ اللهيب

وفي انتظارِ أحبابِنا

يا أَيُّها الحادي الوديع

عرج علينا آهٍ تيمنا الغرام

إلى اللقاء

والقلبُ لا يشقى بغيرِ الحبِّ

يا حاديَّ الحبيب

عرج فقد طال الفراق (32)

فالحادي هنا هو الرمز الذي اختاره الشاعر ليعري من خلاله الواقع الذي يعيشه الليبيون فوق أرضهم .وقد أغرق الشاعر في رمزيته إلى درجة أن المتلقي لا يستطيع أن يفهم من الوهلة الأولى ما يرمي إليه الشاعر وهذه سمة في مثل هذا النوع من الأساليب .

ومن الشعراء الذين نهجوا نهج الرمز وهم يعالجون قضايا الوطن السياسية منها والاجتماعية الشاعر علي الفزاني فهاهو في قصيدته " رسالة إلى طفلتي " يرسم لنا لوحة معبرة عن معاناة شعبه في فترة حالة

السواد غير أنه وجه خطابه إلى طفلته فبدأ كأنه يخصها به بينما هي ف .ي الحقيقة لم تكن سوى رمزا لإيحاء :

أواه لو أطير

على جناحِ غيمةٍ صغيرة

على بِساطِ موجةٍ من نسمةِ السَّحر

لكي أرى عينيكِ تحضُنان رقَّةَ السَّلامِ والحنان

لكي أراهُما وفيهُما السُّرور والحُبور

وفيهُما النِّداءُ لي : (أبي متى تعود ؟)

غداً صغِيرتي أعُود .. غدا أعود (33)

وللفزاني قصيدة أخرى هي " موت السندباد " (34) استطاع أن يصور فيها حالة الوطن المتردية ، ومعاناة الشّعب الذي نُكب في وطنه ، ومقدراته .وقد وفق الشاعر عند اختار رمزا خرافيا هو السندباد وهو رمز معروف تمكن الشاعر من توظيفه توظيفا جيدا في نصه هذا .

وللشاعر إبراهيم الأسطى عمر قصيدة بعنوان " الطائر السجين " وظف فيها الرمز – الطائر – ليصور لنا الحالة المتردية التي وصل إليها الشعب والوطن على حد سواء .وقد وفق الشاعر وهو يرمز إلى صورة معاناة شعبه بصورة معاناة العصفور السجين الذي يردد الألحان حزنا وألما لا فرحا وسرورا :

أيُّها المسجونُ في ضِيق القفص صَادِحاً من لوعةِ طُولِ النَّهار

ردد الألحانَ من مُرِّ الغَصص وبكى في لحنِه بعدَ الدِّيار

ذكرَ الغُصنَ تثنّى وأليفا يتغنَّى

وهو في السِّجن مُغنَّى فبكى وجداً وأنَّ وتَمنَّى (34)

ويستمر الشاعر في حواره للعصفور باثا له شكواه ، وهو إنما يقصد شكوى شعبه ، ووطنه مما المّ بهما مبينا عجزه أمام غطرسة الاستعمار :

غيرَ أنِّي أيُّها الطيرُ الكئيب عاجِزٌ مثلك مغلولُ اليدين

في بِلادي بين أهلي كالغريب وأنا الحرُّ – لو تدري – سجين

عُد بِدعواك على المولى الرَّقيب مَن إذا شاءَ فما شاء يكون

وارتقب فالحظُّ في الدنيا فُرص ربَّما جاءت على غير انتظار

أهٍ لو تدري مقالي لشجاه اليوم حالي

غير أني بِخيالي في رَشادي أو ضلالي لا أُبالي (35)

ويغرق الشاعر في الرمزية وهو يوجه حديثه إلى الاستعمار – الإنسان – مصورا الشعوب بالطيور المغلوبة على أمرها وهي صورة رمزية رائعة ومؤثرة :

أيُّها الإنسانُ ما ذنبُ الطُّور تُودعُ الأقفاصَ هل كانت جُناة

أم تمادت في ضِلالٍ وفجور مثلنا ما الحُكمُ أين البينات ؟

أ مِنَ العدلِ ظلومٌ في القصور وبريءٌ سجنهُ من قصبات

هو غِريدٌ إذا عنَّى رقص كلُّ غصنٍ طربا والكأسُ دار

بين أطيارٍ وزهر سكرتُ من غيرِ خمر(36)

وإذا علمت أيُّها القارئ أن تاريخ هذه القصيدة يعود إلى (يناير 1944م) تأكد لك بما لا يدع مجالا للشك أنَّ الطائر لم يكن سوى رمزا اختاره الشاعر ليوحي من خلاله بمعاناة شعبه ووطنه على حد سواء .

خاتمة

وهكذا تتضح عناصر البناء في كل أسلوب من هذه الأساليب التي تبنى عليها القصيدة العربية ، وقد اخترنا هذه النماذج من الشعر الليبي على هذا المستوى الذي بني عليه نظراؤهم – قصائدهم – في بقية أقطار الوطن العربي لقطع الطريق عن أولئك المتقولين الذين يذهبون إلى أن الشعر الليبي لم يواكب الشعر العربي ، وأن الشعراء الليبيين لم يرتقوا إلى مصاف الشعراء الغرب .

إنَّ قصيدة الشاعر الليبي عرفت نوعا من القصور = على أكثر من مستوى – لكن ذلك ليس بعيب ؛ إذ لكل شعر بيئة يقوى فيها ، ويضعف ، ولكل شاعر ظروف تعلو به وتهبط ، وقد مر الشاعر الليبي وقصيدته على حد سواء بظروف خاصة لم يعرفها غيره من الشعراء . ويظل الحكم العام الذي يلتقي فيه الشعر العربي بعامة دون النظر إلى هذه التجزئة التي لم يقبلها الأدب يوما ؛ لأنه إنساني في العموم لا تفصله حدود ، ولا تقيده قيود .

هوامش البحث ومصادره

1 – الأسلوب ، أحمد الشائب ، ط13 ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ، 1999م ص : 41 .

2 – قضية الشعر الحديد ، محمد النويهي ، ط2 ، لا ب ، دار الفكر ، 1971م ، ص : 381 .

3 – ينظر : المدخل في النقد الأدبي ، نجيب فائق ، ط 1 ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1974م ، ص : 47 .

4 – الشعر الليبي الحديث مذاهبه وأهدافه ، عبد المولى البغدادي ، أطروحة دكتوراه جامعة الأزهر ، كلية اللغة العربية ، غير منشورة ، 1971م ، ص : 321 .

5 – الشعر والشعراء في ليبيا ، محمد الصادق عفيفي ، ط 1 ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1957م ، ص : 53 .

6 – المصدر السابق ، ص : 64 .

7 – عيار الشعر ، لابن طباطبا العلوي ، تحقيق : محمد زغلول سلام ، ط 3 ، الإسكندرية ، منشأة المعارف ، د ت ، ص : 84 .

8 – ديوان رفيق شاعر الوطنية الليبية ، جمع وتقديم : محمد الصادق عفيفي ، ط 1 ، القاهرة ، مؤسسة المطبوعات الحديثة ، 1954م ، ص : 85 .

9 – المصدر السابق ، ص : 87 ، 88 .

10 – السابق ، ص : 88 .

12 – السابق ، ص : 88 ، 89 .

13 – السابق ، ص : 89 ، 90 .

14 – انظر نص القصيدة في : ديوان إبراهيم الهوني ، ط 1 ، بنغازي ، منشورات مكتبة الأندلس ، 1966م ، ص : 48 – 51 .

15 – انظر نص القصيدة في : المصدر السابق ، ص : 45 -47 .

16 – انظر نص القصيدة في : ديوان أحمد الفقيه حسن ، لاط ، طرابلس ، مطابع وزارة الإعلام والثقافة ، 1966م ، ص : 286 ، 287 .

17 – ينظر : قضايا التشكيل في الشعر الحر في ليبيا ، ساسي سعيد رمضان ، أطروحة دكتوراه ، جامعة القاهرة ، كلية الآداب ، غير منشورة ، 1998م ، ص : 173 .

18 – المجهول من قصائد علي الرقيعي ، جمع وتقديم : الصيد أبوديب ، ط 1 ، طرابلس ، الدار العالمية للطباعة ، 2006م ، ص : 127 .

19 – المصدر السابق ، ص : 130 ، 131 .

20 – السابق ، ص : 136 ،137 .

21 – السابق ، ص : 142 و 143 .

22 – ديوان زغاريد في علبة صفيح ، عبدالمجيد القمودي صالح ، لاط ، لاب ن لامط ، 1973 ، ص : 27 .

23 – المصدر السابق ، ص : 30 .

24 – انظر نص القصيدة في : ديوان السور الكبير ، خالد زغبية ،ط 1 ، طرابلس ، مطابع وزارة الإعلام والثقافة ، 1968م ، ص : 39 – 44 .

25 – الشعر بين الرؤية والتشكيل ، عبدالعزيز المقالح ، ط 1 ، بيروت ، دار العودة ، 1981م ، ص : 200 .

26 – ديوان إبراهيم الأسطى عمر ، جمع وتقديم : علي مصطفى المصراتي ، ط 2 ، طرابلس ، مكتبة الفكر ، 1972م ، ص : 209 .

27 – ديوان أغنية البحر ، عبدالمجيد القمودي صالح ، لاط ، طرابلس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، 1984م ، ص : 93 .

28 – أحمد قنابة دراسة وديوان ، جمع وتقديم : الصيد محمد أبوديب ، ط 1 ، بيروت دار الكتاب اللبناني، 1968م ، ص : 83 .

29 – عن بناء القصيدة العربية الحديثة ، علي عشري زايد ، لاط ، القاهرة ، مكتبة دار العلوم ، 1979م ، ص : 110 .

30 – الشعر بين الرؤية والتشكيل ، مصدر سابق ، ص : 200 .

31 – نقلا عن : الشعر والشعراء في ليبيا ، مصدر سابق ، ص : 246 .

32 – ديوان أشواق صغيرة ، علي الرقيعي ، ط 1 ، طرابلس ، مطابع وزارة الإعلام والثقافة ، 1966م ، ص : 20 .

33 – الأعمال الشعرية الكاملة ، علي الفزاني ، المجموعة الأولى ، ط 4 ، طرابلس ، المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان ، 1983م ، ص : 43 ، 44 .

34 – ديوان إبراهيم الأسطى عمر ، مصدر سابق ، ص : 159 .

35 – المصدر السابق ، ص : 160 ، 161 .

36 – السابق ، ص : 161 .

زيادة المورفيمات وأثرها الصرفي والدلالي في القرآن الكريم

دراسة تطبيقية لأمـثلة من آيات القرآن الكريم

الدكتور : بدرالدين أحمد أغني

بسم الله الرحمن الرحيم نستروح عبق الإيمان ،وبحمده وتسبيحه نستمطر العون و التوفيق و الرضوان ، وبالصلاة والسلام على من أُوتيَ جوامع الكلم ونوابغ الحكم وسوابغ النعم .

أمَّا بعد فإنَّ هذا الموضوع الذي يعبر عن عنوان هذا البحث ممَّا ينبغي أن نكثف حوله الجهود قبل أن يستغلق فهم النص أو يجمد الذهن على معنى ضيق أراد الله أن يكون واسعاً أو يحاول العقل توسيع ما أراد الله محدّداً.

ذلك أنَّني ممّن يرى أنَّ الفصل التعسفي الذي حدث بين علوم العربية دون ربط معنوي يقف بالدارس على الفروق الدلالية بين أسلوب وآخر ،وعلى السرّ في هذا الاختلاف يُعَدُّ من أهم أسباب انصراف هذا الجيل عن الاهتمام بالعربية وتذوقها والتعمق في أسرارها وخصائصها ،كما أنّ مِن مظاهر هذه الأسباب الاهتمام بعلم النحو على أنّه مادة قواعدها جافة لدى بعض المدرسين وأعضاء هيأة التدريس في الجامعات وفي مختلف مراحل التعليم .

وليس بخافٍ على أحد أنَّ أفصح هذه الأساليب وأروعها وأقربها إلى قلوب المؤمنين هو أسلوب القرآن الكريم وهو النَّص العربي المعجز ،وهو مصدر كثير من الدراسات اللغوية والإسلامية ،وكذلك السنة النبوية المشرَّفة ، تلك الأساليب التي استنبط منها الفقهاء أحكام الشريعة ، واختلفت وجهات نظرهم أحياناً في فهم النّص ،ورتّب كلٌّ منهم حُكمَه على هذا الفهم مستِّدلاً على فهمه باستعمال العرب للفظةٍ ما في معنيين اختارَ منهما ما رآه متسقاً مع السياق أو مع نصٍّ آخر ،أو معتمداً على إمكانية فهم الجملة القرآنية او النبوية مرتبطة بما قبلها ،أو مستأنفة معنى جديداً تسمح به قواعد الفصحى أو مفسِّراً لمعنى الجملة على الحقيقة أو على المجاز ،ومع ذلك كله لابُدَّ من الرجوع إلى سياق النص عند تحديد المعنى المراد ،وبعد أن يعرف المعنى اللغوي للمادة لابُدّ له أن يبحث عن الصيغة التي أتت عليها المادة ،إذ لكل صيغة معنى يخصها ،وستأتي أمثلة كثيرة توضح أنَّ كلَّ مورفيم يُزادُ على أصول الكلمة العربية لابُدَّ أنْ يكونَ له معنى زائد يقصده البليغ ،ويتكفل ببيان هذه الصيغ علم الصرف ،وبعد أنْ يُحدد المعنى اللغوي من كتب التفسير ،والمعنى الصرفي من علم الصرف يأتي دور علم النحو في تحديد

الموقع الإعرابي لهذه الكلمة ووضعها في الجملة التركيبية حتى لا يُنسب حدثٌ إلى مَنْ لمْ يقم به ..و لا يخفى ما للعلامة الإعرابية في آخر اللفظ من أهمية بالغة في تحديد المعنى المراد.

حرص اللغويون على أن يكون ذكر الوظائف النحوية جزءاً من التحليل اللغوي إنْ لم يكن جوهره ويُسمَّي النحاة المسند في الجملة الفعلية فعلاً ،ولم ينصوا على وظيفيته التركيبية ؛ لأنّهم ذكروا في قواعدهم أنَّ الفعل لا يقوم إلا بوظيفة المسند في الجملة الفعلية فقالوا :" الفعل كلمة تدلُّ على معنى في نفسها وهي مقترنة بأحد الأزمنة الثلاثة " [1] ،ولا شك أنَّ السياق الصرفي هو الذي يدرس الوحدات اللغوية ، لا بوصفها صيغاً وإنَّما بحسب ما تحمله من قيم تساعد على إثراء محتوى الدلالة داخل التراكيب اللغوية ،وتشمل القرائن الصرفية التي تتصل بالصيغة العلامة الصرفية الدّالة على المورفيمات ،والمورفيم "أصغر وحدة صرفية ذات معنى " [2] ،ومن مميزاته أنَّه لا يتجزأ إلى وحدات أقلّ منه مع المحافظة على المعنى ،قد تكون هذه الوحدة مكونة من صوت واحد أو صوتين أو عدة أصوات ،وحجم الوحدة ليس مهما ،إنّما المهم أنَّها ذات معنى ، فالكلمة لم تعد أصغر وحدة في التحليل الصرفي كما أنَّها لم تَعُد الوحدة الأقل التي تحمل معنى ،فهناك العديد من الوحدات أقلّ من الكلمة ولها معنى ،ولا تُعد كلمات ، فالمورفيم من حيث الاستخدامُ نوعان : مورفيم حُرّ ،ومورفيم مقيد [3] ،واللغة العربية من اللغات التي تتمتع بخواص تحليلية و دمجية و لصقية ؛ أي أنَّه هناك مورفيمات تلتصق بكل وحدة صرفية تحدّد دلالتها النحوية ،كما في أداة التعريف ،والتصغير ،والنسب وغيرها ،ودراسة المورفيمات في العربية تُبْرِزُ لنا خصائص هذه اللغة وتوضح قيمة الدلالة وأهميتها ووظيفتها التي تقوم بها ،ولقد أدرك النحاة القدامى أمثال العلامة ابن جنّي (ت 392هـ) القيمة الدلالية للمورفيم حتَّى وإنْ لم يستعمل مصطلح (المورفيم) إلاَّ أنَّه ذكر أنَّ العرب تعنى بالألفاظ والمعاني معاً وذلك في باب " الرد على مَنْ أدعى على العرب عنايتها بالألفاظ وإغفالها المعاني " [4] ،واستعمل زيادة المورفيم ودوره الدلالي في معرض حديثه [5] عن قوله تعالى : ﴿فَمَا اسْطَاعُوا أنْ يُظْهِرُه وَ مَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْبَا ﴾ [6] ،**ودلالة الفعل بمادة اشتقاقه** على الحدث و الزمان هو ما يظهر في قول سيبويه :" الفعل أمثلة أخذت من أحداث الأسماء " [7] ، **فقولـه** (أمثلة) أراد به (أبنية)؛ لأنَّ أبنية الأفعال مختلفة ، أخذت من لفظ مصادر الفاعلين ، واختار

---

[1] . الجملة الفعلية ، علي أبو المكارم :41 ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، الأولى 2007م .

[2] . اللغة فندريس : 105 ،ترجمة الدواخلي والقصاص مكتبة الانجلو المصرية ،الأولى 1950 م ، وانظر : مقدمة في اللغويات المعاصرة ، حلمي خليل : 129 ، دار وائل الأردن 2000م .

كلمة (أحداث) للدلالة على أنَّ الفعل يدلُّ على الحدث بمادة اشتقاقه ؛ أي أصوله الثلاثة (ف ، ع ، ل) [8],والمراد بصيغة الفعل هي بناء(فَعَل) وما يطرأ عليها من زيادة أو حذف في البناء الصرفي للكلمة ،وما يطرأ على هذه الأبنية من تغيرات لها أثر فاعل في دلالة الجملة داخل التركيب النحوي ، لكون الكلمة منعزلة عن غيرها لا تعطي إلاّ الدلالة المعجمية ، وما نسعى إليه هو بيان وظيفتها الدلالية من خلال التركيب الإسنادي الموجودة فيه ،ونستوضح ذلك من خلال بعض الآيات القرآنية ،والمراد بالزيادة هنا هي زيادة مورفيم أو أكثر إلى المورفيمات الأصلية ".. **من غير** جنسها من حروف اليوم تنساه ، والزيادة لغرض إفادة معنى لم يكن أو لإلحاق بناء ببناء آخر " [9].

دلالة زيادة مورفيم واحد في صيغة (فَعَل):

أبنية الفعل الثلاثي المجرد تنحصر في صيغ ثلاث مختلفة في ضبط العين فتحاً وضماً وكسراً ،وتتمثل في (فَعَل) (فَعِل) (فَعُل) وهي صيغ تتفاوت فيما بينها من حيث التعدّي واللزومُ ،ولا شك أنَّ دلالة صيغة (فَعَل) تختلف عن صيغة (أفعلَ ،وأفعلُ ،و افْعلْ) ،فزيادة مورفيم الهمزة يؤدي إلى دلالات مختلفة ــ فمثلاً ـ صيغة (أفْعَلُ) الدالة على المضارع تفيد الدلالة على المتكلم المفرد ،وتعدُّ الهمزة مورفيماً من مورفيمات المضارعة (أنيت) ،ولكلِّ مورفيم من هذه المورفيمات دلالته الخاصة [10] فمورفيم الهمزة أو النون أو الياء أو التاء يأتي للدلالة على معرفة الفاعل في التركيب النحوي من دون ذكر له ، فذلك دليل على أنَّ أهمية الوحدات الصرفية " المورفيمات " في التحليل اللغوي للتراكيب النحوية ليست في دلالات المعنى المرتبطة بها ، إنَّما ما تضيفه إلى الوحدات التي اقترنت بها من خصائص تتعلق بالسلوك التركيبي اللُّغَوي [11] ، فإنْ دلَّ هذا الكلام على شيء فإنَّما يدلُّ على الدّور الدلالي لهذه المورفيمات في تغيير دلالة التركيب النحوي ،فالنون تؤدي دور المتكلم الجمع ،والتاء تؤدي دور المخاطب المفرد المذكر أو المفرد الغائب المؤنث ،والياء للدلالة على الغائب المفرد المذكر ،فهذه المورفيمات جيء بها لمعنى [12]

فهذا ابن جنَّي يكشف ببصيرة العالم المدْرِك القيمةَ الدلالية لمورفيمات المضارعة ،وإن حملت قيماً متكافئة في الإفادة والدلالة على الحال والاستقبال للحدث المقترن بالزمن الذي زيدت عليه لكنَّها تحمل سِمةً دلالية أخرى هي الفاعلية ،وعنده أنَّ تصدّرها للفعل ليس اعتباطاً دون مدلول قيمي ،قال :" تقدمت حروف المضارعة في أول الفعل إذ كُنَّ دلائل على الفاعلين : مَنْ هُمْ ؟ وما هم ،وكم عدتهم ؟ ، نحو :

أفعلُ ، ونَفْعَلُ ، وتَفْعَلُ ،ويَفْعَلُ " [13] ،فمن هذا الكلام يتضح أثر زيادة المورفيمات التي تتصل بأوّل الكلمة ،و أنَّ كلّ زيادة في المبنى زيادة في المعنى، أي أنَّك كلما زدتَ شيئاً وجدتَ المعنى قد صار غير المعنى الذي كان [14] .

أولاً . زيادة مورفيم الهمزة في أوّل بناء (فَعَل) :

بناء أفعلُ : الباحث في أسلوب القرآن الكريم يجد اختلافاً كثيراً بين تلك الصيغ ودلالتها الحدثية والزمنية ، فالدلالة المعجمية للكلمة تختلف عن دلالتها الوظيفية التي تؤديها في التركيب النحوي ؛لأنَّ الفعل إذا كان مجرداً فلا يدلُّ إلاَّ على معناه الخاص في الدلالة على الحدث والزمان ،وإذا ما اقترن بمورفيم أو أكثر من مورفيمات الزيادة أعطى دلالة جديدة غير الدلالة الأولى ، ويتضح ذلك من خلال كلام ابن جنَّي عن مورفيمات الزيادة في الفعل المضارع فمثلاً زيادة الهمزة على بناء (فَعَلَ) تنقله من فعل لازم إلى متعدٍ ،ويأتي لدلالات عدة منها :

أ . التعدية : وهو المعنى الغالب في (أفعل) ،والتعدية الإخبار بأنَّ غيره صيّره إلى شيء فيتحوّل ما كان فاعلاً للازم مفعولاً على معنى جعلته كذا ، وهذا المفعول هو الفاعل لأصل الحدث على ما كان قبل التعدية ، كما في قوله تعالى : ﴿فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ﴾ [15] ، الدلالة المعجمية لهذا البناء(أزلَّ) هي بمعنى (زلق)أي سقط ،ويستعمل مجازاً في الخطأ والزلل في المنطق ،وأزلَّه عن الحق نحّاه عنه ،وأوقعه في الزلل والأصل فيه (زلّ ،يزلُّ) ، فالهمزة في الفعل (أزلّ) للتعدية ،ووردت في هذا البناء بصيغة الماضي [16] ، ودلالة الفعل على المجاز في الخروج من الجنَّة بكره ،والمراد الهبوط من الجنَّة مكرهين كـ"مَنْ " يزلُّ عن موقعه فيسقط [17] ، فمعنى (أذهبتُ زيداً) جعلتُ زيداً ذاهباً ،قال سيبويه :" هذا باب افتراق فعلتُ وأفعلت في الفعل للمعنى ، تقول: دخل وخرج وجلس ،فإذا أخبرت أنَّ غيره صيّره إلى شيءٍ من هذا قلتَ : أخرجَهُ ،وأدخَلَهُ ،وأجلسَه.." [18] وتجدر الإشارة إلى تفرقة سيبويه الدّلالية بين الأفعال الدالة على التعدي من مجرد الثلاثي وبين الأفعال المتعدية بالهمزة حيث نسب الزعم إلى أستاذه الخليل فقال : "زعم الخليل أنَّك إذا قلتَ : فتنته وحزنته لم تُرِدْ أنْ تقولَ : جعلته حزيناً وجعلته فاتناً ،كما أنَّك حين قلتَ : أدخلته ،أردت : جعلته داخلاً ،ولكنَّك أردتَ أن تقول : جعلتُ فيه حزناً ،وفتنةً ،فقلتَ

:فتنته،...ولو أردت ذلك لقلت :أحزنته وأفتنته " [19] ،ويفهم من كلام سيبويه أنَّ (أفعلته) جعلته فاعلاً للفعل الذي كان له ؛ أي صيّرته فاعلاً ،وأمَّا (فعلته) من دون همزة التعدية فمعناه : جعلتُ فيه ذلك الفعل ،فإذا قلتَ : (أدخلته) فمعناه جعلته داخلاً ،لذلك فرّق بين (أفتنته) و(فتنته) ،فالأولى يراد بها (جعلتُه فاتناً) والثانية يراد بها (جعلتُ فيه فتنةً) [20] .

ذهب الرضي إلى انَّ حروف الزيادة مثل الهمزة والتضعيف إذا دخلت على الفعل جعلتا ما كان فاعلاً للازم مفعولاً لمعنى الجعل ،أي أنَّ الفعل بعد أن كان لازماً صار متعدياً ،أو بعد أن كان متعدياً لواحد صار متعدياً لأكثر من واحد ،تلك التعدية تؤدي دوراً دلالياً يتأثر به التركيب لكون الفاعل قد صار مفعولاً ، نحو (أذهبتُ زيداً) أي (جعلتُه ذاهباً) [21] ،والفرق الدلالي بين الفعل المتعدي بالهمزة والفعل اللازم ، أنَّ الفعل المتعدي بالهمزة يعني أنَّ الفاعل الحقيقي لم يقم بالفعل مختاراً ، إنَّما فعله مضطراً بتأثير قوة خارجة عن إرادته ،في حين أنَّ الفاعل في اللازم جاء بمحض إرادته ،ومن هنا يتضح الفرق.

ب . الصيرورة :وهي أنْ تدلَّ على أنَّ الفاعل قد صار صاحب شيء هو ما اشتق منه الفعل ،نحو: (أورق الشجر) ،قال سيبويه :" وتقول :أجرب الرجل وانحز وأحال ،أي صار صاحب جرب ونُحاز في ماله .." [22] ، ومن هذا النوع دخول الفعل في الوقت المشتق منه (أفعل) نحو قوله تعالى : ﴿ فَأَتْبَعُوهُمْ مُشْرِقِينَ ﴾ [23] ،أي داخلين وقت الشروق [24] ،فالفعل (تبع) ورد مزيداً بمورفيم واحد ،وهو الهمزة بصيغة الماضي ويأتي متعدياً لمفعول به واحد إذا كان بمعنى تبع أو لحق أو أدرك [25] .

ج . السلب : وهو أن يزيل الفاعل عن المفعول أصل الفعل ،نحو (اشكيته) ،أي أزلتُ شكواه [26] .

ثانياً . زيادة مورفيم واحد وسط الكلمة (فاعل):

إذا زِيدَ مورفيم (الألف) على صيغة (فعل) فإنَّها تصبح (فاعل) ،وفي هذه الزيادة دلالة جديدة أكسبها صوت الألف (الصائت الطويل) إلى الصيغة لتدلّ على المشاركة ؛ أي : اشتراك اثنين في الفعل ،تقول :فاعلته ،وفاعلني ، للدّلالة على المفاعلة بينهما ،وعند النحاة أنَّ هذه الصيغة تأتي لمعنى

(المشاركة والمجرّد) وتأتي بمعنى (فعّل ،وأفعل) [27] ،قال سيبويه : " اعلم أنّك إذا قلتَ : فاعلته ،فقد كان من غيرك إليك مثل ما كان منك إليه حيث قلتَ : فاعلته، ومثل ذلك : ضاربتُه وفارقتُه ،وكارمتُه وعازرني وعازرته ،وخاصمني وخاصمته ،فإذا كنت أنت فعلت قلتَ :كارمني فكارمته "[28] ،وليس هذا بقياس ،فليس في كل شيء يقال : فاعلته وفاعلني، " ألا ترى أنَّك لا تقول نازعني فنزعته ،استغنى عنها بغلبته وأشباه ذلك "[29] ، وقد تأتي (فاعل) و لا يراد بها المشاركة بين اثنين في العمل ،بل معنى (فعل) المجرد من الزوائد ، وفي ذلك قال سيبويه : "وقد تجئ (فاعلتُ) لا تريد عمل اثنين ،ولكنهم بنوا عليه الفعل كما بنوه على (أفعلت) وذلك قولهم : ناولته ،وعاقبته ،وعافاه الله ...وبنوه على فاعلت كما بنوه على أفعلت"[30] ،فزيادة مورفيم الألف يصير معها الفعل اللازم متعدياً [31] ،"وهذا يعني اشتراك طرفي المفاعلة في معنى الفاعلية والمفعولية فيكون البادي فاعلاً صريحاً و،الثاني مفعولاً صريحاً ويجيء العكس ضمناً ،أي أنَّ الغرض من ألف المفاعلة اقتسام الفاعلية و المفعولية في اللفظ الاشتراك فيهما من حيث المعنى" [32] ،وقد تؤدي زيادة المورفيم في الكلمة دوراً دلالّياً جديداً حيث يتعدى معها الفعل اللازم إلى مفعول به ،نحو : (جَلَس زيدٌ) ،و(سَارَ عليٌّ) ،تقول : (جالستُ زيداً) ،و(سايرتُ علياً) ،ومنه قوله تعالى :﴿ وَقَاسَمَهُمَا إِنِّي لَكُمَا لَمِنَ النَّاصِحِينَ ﴾ [33]، ذهب أبو حيان إلى أنَّ صيغة فاعل (قاسمَ) هنا جاءت لغير المشاركة في الفعل ، قال : "فتقسم لصاحبك ويقسم لك ،تقول : قاسمتُ فلاناً حالفتُه ،وتقاسما تحالفا ،وأمَّا هنا فمعنى (وقاسمهما) أقسم لهما لأنَّ اليمين لم يشاركاه فيها " [34] وعنده أنَّ (فاعل) قد تأتي بمعنى (أفعل) ، نحو : (جالستُ زيداً وأجلستُه) [35]، ويتعدى معها اسم الفاعل إلى مفعولين كما في قوله تعالى: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيْفَةً ﴾ [36] وقوله تعالى:﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلمَلاَئِكَةِ إِنِّي خَالِقٌ بَشَراً مِنْ طِينٍ ﴾ [37] ، المتأمل لهاتين الآيتين يجد أنَّ صيغتي (جاعل ،خالق) لا تدلاّن على المشاركة ؛ لكون الله ــ سبحانه وتعالى ــ أراد إبلاغ الملائكة بأنَّه سيجعل في الأرض خليفةً وأنَّه سيخلق بشراً من طين ، والظاهر أنَّ دلالة صيغة " فاعل " في هذا

الموضع هي المولاة والمتابعة ، حيث جاءتِ الصيغتان منونتين لتدلاّ على الاستقبال ،ولم يستخدم الله ـ عزَّ وجَلَّ ـ صيغتي الفعل المضارع (سأجعلُ ،سأخلقُ) رغم أنَّ الدلالة في الحالتين للاستقبال ،إلاَّ أنَّ اسم الفاعل يدلُّ على استقبال سينقطع بجعل خليفة في الأرض ،وبخلق آدم وَحْدَه في السموات ،أمَّا المضارع (سأجعلُ ،سأخلقُ) فيدلاّن على استقبال غير منقطع ،أي تجدد الخليفة مرةً بعد مرةٍ لبشر في الأرض وتجدد الخلق مرّةً بعد مرّةٍ في السموات ،وليس هذا مراد الآيتين [38]،وما يعزز دلالة صيغة " فاعل" منونةً على الاستقبال وتأكيد الحدوث قوله تعالى:﴿وَلاَ تَقُولَنَّ لِشَيْءٍ إِنِّي فَاعِلٌ ذَلِكَ غَدَاً إِلاَّ أَنْ يَشَاءَ اللهُ ﴾ [39] ،وإنَّما يتجه بناء " فاعل " المنون إلى الزمن المستقبل ما لم تكن هناك قرينةٌ حالية أومقالية تصرف المنون إلى اتجاه زمني آخر ،قال أبوحيان :" المضارع فيما ذكر البيانيون مشعر بالتجدد والحدوث بخلاف اسم الفاعل ؛ لأنَّه عندهم مشعرٌ بالثبوت " [40] ، وفي لفظ (جاعل) هنا قولان : **أحدهما** : أنَّه بمعنى الحقّ ،فيتعدى إلى واحد ، **والثاني**: أنَّه بمعنى التصيير ، فيتعدى إلى اثنين ،والمفعول الثاني هو شبه الجملة" في الأرض " أي : مصيّرٌ في الأرض خليفةً ، وعند أبي حيان كلا القولين سائغٌ ، والأول أجود ،وجعل الخبر اسم فاعل ؛ لأنّه يدلُّ على الثبوت دون التجدد شيئاً فشيئاً [41] .

ثالثاً . دلالة البناء عند زيادة مورفيمين :

أ . بناء (افتعل) : إذا كانت زيادة المورفيم في أول الكلمة لإبراز ما تفيده الكلمة من معانٍ ولقوة العناية بها ،فإنّ زيادة المورفيم حشواً تحصنها من الحذف ،وبذلك يكون أهل اللغة قد أَمَّنُوا عليها من الحذف ،وذلك شأن الألف في صيغ التكسير ،هذه الصيغة تشترك في الدلالة على المطاوعة وتسمّى أوزان المطاوعة وهي قبول الأثر [42] ،وقال سيبويه :" هذ باب ما طاوع الذي فعله على (فعل) وهو ما يكون على (انفعل ، وافتعل) وذلك قولك : كسرته فانكسر.. وشويته فانشوى ،وبعضه يقول : فاشتوى وغممته فاغتم.." [43] ، وبناء (افتعل) يأتي للدّلالة على معانٍ غير المطاوعة منها معنى (التصرف و الطلب) و المراد الاجتهاد و الاضطراب في طلب أصل الفعل كما في دلالة الفعلين (كسب) و(اكتسب) في قوله تعالى: ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَ عَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ ﴾ [44]،فدلالة الفعلين المعجمية تختلف عن وظيفتهما الدلالية في التركيب الموجودة فيه ؛ لكون زيادة المورفيمات الصرفية

(الألف والتاء) لها أثر في تغير دلالة التركيب النحوي ،زِدْ على ذلك الوظيفة التي يؤديها السياق وما لها من أهمية في بيان الدلالة العامة للتركيب ، وبالرجوع إلى كتاب سيبويه لاستجلاء آراء القدامى في التفريق بين بناء(فعل)و(افتعل) بالزيادة نجده قال:" وقد يبنى على افتعل ما لا يراد به شيء ..وأمَّا كسب فإنّه يقول أصاب ،وأمَّا اكتسب فهو التصرف والطلب والاجتهاد بمنزلة الاضطراب ..ومثله خطف واختطف "[45]، ويفهم من النص السابق أنَّك إذا قلت : كسب ،فالمعنى أنَّه أصاب الكسب ،وإذا قلتَ : اكتسب ،فالمعنى أنَّه قد طلب الكسب واجتهد واضطرب في إصابته ،وتلمس الأسباب المؤدية إليه ، قال الرضي :" وغيرُ سيبويه لم يفرق بين كسب واكتسب " [46]، وذهب ابن جني إلى أنَّ زيادة المبنى تغير دلالة المعنى وتعطي اللفظ قوة في المعنى ،ومثّل ببناء (فعل ،افتعل) نحو : قدر ،واقتدر ،قال :" فاقتدر أقوى معنى من قدر ..،وعليه عندي قول الله عَزّ وجَلَّ ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَ عَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ ،وتأويل ذلك أنَّ كسب الحسنة بالإضافة إلى اكتساب السيئة أمر يسير ومستصغر ..فإذا كان فعل السيئة ذاهباً بصاحبة إلى هذه الغاية البعيدة المترامية ،عُظّم قدرها ،وفُخمَ لفظ العبارة عنها ،فقيل : لها ما كسبت وعليها ما اكتسبت ،فزيد في لفظ السيئة ،وانتقص من لفظ الحسنة " [47] ، فزيادة مورفيمين على البناء الثلاثي تخرجه لدلالة أخرى هي دلالة المطاوعة و المبالغة في الشيء أو الطلب والاجتهاد ،والظاهر أنّها المبالغة في اكتساب الإثم ،فالمتأمل في تركيب الفعلين في الآية يجد فرقاً بينهما من حيث عددُ الحروف ،وهو ما يسمّى ببناء صيغة الفعل ،إذ زاد الفعل الثاني على الأول بحرفين هما : الألف والتاء ،وكلُّ زيادة في المبنى تُعَدُّ زيادة في المعنى ؛ لأنَّ الزيادة تعمل على تحويل معنى التركيب إلى معنى آخر غير الأول ،فكلما زدتَ شيئاً وجدت المعنى قد صار غير المعنى الذي كان [48]، إلاَّ أنَّ بعض النحاة و المفسرين ذهبوا إلى أنّ دلالة الصيغتين" كسب ،واكتسب" المعجمية واحدة ،فقد نقل أبو حيان عن أهل اللغة أنّ الكسب والاكتساب واحد [49] ، واستدل على ذلك بقوله تعالى: ﴿كلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِيْنَةٌ ﴾[50]،وقوله تعالى:﴿ وَلاَ تَكْسبُ كُلُّ نَفْسٍ إلاَّ عَلَيْهَا ﴾[51] ، وتابعه ابن الجوزي وابن عاشور وعندهما أنّ المغايرة بين الصيغ ماهي إلاَّ تفننا في الكلام وكراهية إعادة اللفظ بعينه [52]، وعند ابن عاشور أنَّ (اكتسب) إذا اجتمع مع كسب خُصَّ بالعمل الذي فيه تكلُّف ،لكن لم يرد التعبير بـ"

اكتسب" في جانب فعل الخير [53] ، نعم قد يكون ذلك إلاَّ أنَّ الاختلاف ظاهر في السياق الذي دلّت عليه الآية ،فالكسب غير الاكتساب وذلك من الناحية البلاغية لوجود المقابلة في قوله ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَ عَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ﴾ فقد طابق بين لها وعليها وبين كسب واكتسب ،فالفعل الأول يختص بالخير ،والفعل الثاني يختص بالشر ،فإنَّ الاكتساب اعتمالاً والشرّ تتشهّاه النفس وتجنح إليه بالطبع ، بخلاف الخير فإنّه يهبط على النفس كما يهبط الفيض من آلاء الله ،وكما يشرق اليقين في النفس ، وذهب آخرون إلى أنَ السرّ في اختلاف الصيغ هو التمايز بين الكسب والاكتساب ،وهو رأي جار الله الزمخشري حيث قال:".. فإنْ قلتَ : لِمَ خُصَّ الخير بالكسب والشّرُ بالاكستاب ؟ قلتُ : في الاكتساب اعتمال ،فلما كان الشرّ بما تشتهيه النفس وهي منجذبة إليه وأمارة به كانت في تحصيله أعمل وأجد ، فجعلت لذلك مكتسبة فيه ، ولما لـم تكن كذلك في باب الخير وصفت بما لا دلالة فيه على الاعتمال "[54] ، وللسياق دور مهم في بيان دلالة الفعل أو التركيب النحوي ، حيث إنَّ الفعل يستمدُّ دلالته من خلال التركيب الموجود فيه ، فالفعل (كسب) قد اقترن بالجار والمجرور في قوله :(لها ما كسبت) ،فمورفيم (اللام) فيها معنى الانتفاع يعني بالخير ،والخير موافق للفطرة فيكسبه الإنسان لموافقته مع أنّه تكليف ، ودلالة المورفيم (على) في قوله : (عَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ) ،فيها معنى التضرر ؛ أيّ:لا ينتفع بطاعتها ولا يتضرر بمعصيتها غيرها ،أي غير النفس ،فجعل الاكتساب فيه زيادة في المبنى ؛ لأنَّ فيه نوع كُلّفة ،والشرّ والردى والضلال فيهم مخالفة لفطرة الإنسان، لذلك يُعدُّ إتيان المحرمات وإتيان الموبقات ،ونحو ذلك على ما في الإنسان ربّما من الشهوة ويحتاج معه إلى أنْ يُعْمِل نفسه ويتعبها ويخالف فطرته في أن يأتي تلك الموبقات ؛ لذلك زاد المبنى ليدلّ على أنَّها فيها نوع كُلّفة ومشقة في ما يعمله المرء من الشرّ ، إذا حصل التقابل في هذه الألفاظ بين اسمين وبين فعلين وبين حرفين زادت المعنى حسناً ،إذا لاحظها المرء حينئذٍ يزداد الكلامُ شيئاً من الحسن ،فالكلمات في الجمل تتوالى على نسق مرتب وتخضع في ترتيبها إلى انساق تركيبية مطردة وعلاقات شكلية داخلية ،إذ إنَّ التغيير في البنية النحوية وعلاقات الكلمات ووظائفها وموقعها من شأنه أن يغير في المعنى ،لذا جاءت العبارة في الحسنات بـ"لها" من حيثُ هي ممّا فرَحَ المرءُ بكسبه ويُسرُّ بها فتضاف إلى مُلكِه ،وجاءت السيئاتُ بـ"عليها" من حيثُ هي أثقال وأوزار صعبة ، وهذا كما تقول :(لي مالٌ وعليّ دينٌ) ،وكرّر فعل الكسب فخالف بين التصريف حسناً لنمط الكلام.

ب . بناء (تفاعل): تتميز هذه الصيغة بمعانٍ منها المشاركة في الفعل بين اثنين فتقول تعاطينا ،وهو من اثنين فصاعداً ،قال سيبويه :" وأمَّا تفاعلتُ فلا يكون إلاَّ وأنت تريدُ فعل اثنين فصاعداً ،ولا يجوز

أن يكون مُعْملاً في مفعول ،ولا يتعدّى الفعل إلى منصوب ،ففي (تفاعلنا) يُلفَظُ بالمعنى الذي كان في (فاعلته) ،وذلك قولك: تضاربنا ،وترامينا ،وتقاتلنا " [55] ، الظّاهر من كلام سيبويه أنَّه لا فرق ـ من حيث الدلالة ـ بين صيغتي (فاعل ، وتفاعل) في إفادة كلّ منهما معنى المشاركة بين اثنين أو أكثر في الفعل، ولكن الفرق بينهما كما أشار سيبويه في أنَّ الفعل في صيغة (تفاعلنا) أسند إلى أحد الطرفين فهما مشتركان في اللفظ والمعنى ولذلك لم ينصب مفعولاً به ، أمَّا (فاعلته) فالفعل يتعدى إلى منصوب وأرى أنَّ زيادة مورفيم (التاء) على صيغة (فاعل) يجعل فرقاً دلالياً بين الصيغتين لكون صيغة (فاعل) يؤتى بها إذا تعين البادئ بالحدث ،ويكون فاعلاً صريحاً ، والطرف الآخر هو المفعول ، أمَّا صيغة (تفاعل) فيؤتى بها للدلالة على الاشتراك في الفاعلية لفظاً وفي المفعولية معنى إذا لم يتحدد البادئ بالفعل ،ومن ثَمَّ نقص مفعول عن (فاعل) ؛ لأنَّ الفعل اللازم إذا جاء على وزن(فاعل) يصير متعدياً لواحد ، نحو : (جالستُه) بينما المتعدي لازما إذا جاء على وزن (تفاعل) .

ثالثاً . دلالة زيادة ثلاثة مورفيمات على أصل البناء ليصير (استفعل):

زيادة مورفيم أو أكثر في الكلمة يأتي للدلالة على المحافظة على مثال الكلمة المزيد فيها ،فوزن (استفعل) يأتي في أكثر الأحوال للدلالة على الطلب ؛ لأنَّ المورفيمات رُتّبت حسب المعنى ، وصيغة (استفعل) من صيغ الأفعال المزيدة، حيث زيد على صيغة (فعل) الألف، والسين، والتاء، والأصل في هذه الصيغة إنما هو طلب الشيء وتحصيله بالطلب، كقولك: "استغفرتُ الله"، أي: طلبت مغفرته؛ وقولك: استكتبتُ فلاناً كلاماً: إذا طلبتُ منه كتابته؛ وقولك: استعن بالله، أي: أطلب العون والإعانة والمعونة منه سبحانه ووردت صيغة (استفعل) في القرآن الكريم بمعنى الطلب في آيات عدة [56]منها قوله تعالى : ﴿ وإِيَّاكَ نَسْتَعِيْنُ ﴾ [57] ،فالاستعانة هنا هي طلب المعونة من الله سبحانه؛ ومن هذا القبيل قوله عز وجل: ﴿وَاسْتَعِيْنُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلاَةِ﴾ [58] فـ(استفعل) في الآية جاءت على بابها الذي بمعنى الطلب ،ومن ذلك ـ مثلاً ـ الأفعال: (سقى) ، (وقد) ،(طعم) ،كلّ فعل منها يدلُّ على معناه من غير طلب ،وعند زيادة المورفيمات الثلاثة (الألف ،السين ،التاء) تغيّرت هذه الدلالة واكسبتها معنى الطلب ،فصارت : استسقى ،استوقد ،استطعم ،كما في قوله تعالى : ﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الّذي اسْتَوقَدَ نَارَاً فَلَمَّا أَضَأتْ مَا حَوْلَهُ ذّهَبَ اللهُ بِنُورِهَم ﴾[59] ،تدلُّ صيغة (استوقد) في الآية القرآنية عن طلب الوقود ،قال ابن جني : " جعلوا استفعل في أكثر الأمر للطلب. .رُتبتْ في هذا الباب الحروف

على ترتيب الأفعال " [60] ، فالفعل (استوقد) أي : ناراً في ظلمة جاءت هذه الصيغة للدلالة على طلب الشيء ،وهذا على ضربين : **إمَّا** صريحاً ،نحو : استعطيتُ ،أي : طلبتُ العطية ، واستعتبه ،أي طلب إليه العتبى ،ومثل ذلك : استفهمتُ واستخبرتُ ،أي طلبتُ إليه أنْ يخبرني ، **وإمَّا** تقديراً فتقول: استخرجه ،أي لم أزل أطلب إليه حتى خرج [61] ، قال البيضاوي:" والاستيقاد طلب الوقود والسعي في تحصيله وهو سطوع النار وارتفاع لهبها" [62] ، قال ابن منظور::" واستوقدتْ .. هاجتْ ،وأوقدها هو ووَقَّدهَا ،واستوقَدها ،والوقود ما تُوقَدُ به النار ،وكلّ ما أُوقِدتْ به فهو وقود ،والموقِد موضع النار .." [63] ،والأكثر على أنَّ استوقد هنا فعل ماضي مزيد بثلاثة أحرف هما (الألف ،السين ،التاء) وهذه المورفيمات جاءت للتأكيد ،وهو مبني على الفتح بمعنى أوقد ،ووزنه (استفعل) بمعنى أفعل ،ومثله أجاب واستجاب ، وأخلف واستخلف ،والفاعل ضمير مستتر فيه جوازا تقديره (هو) وجملة استوقد لا محل لها من الإعراب لأنَّها صلة الموصول [64] ،ومنه قوله تعالى : ﴿ فَانْطَلَقَا حَتَّى إِذَا أَتَيَا أَهْلَ قَرْيَةٍ اسْتَطْعَمَا أَهْلَهَا فَأَبَوا أَنْ يُضَيِّفُوهُمَا ﴾[65]، وتختص هذه الصيغة بأبرز المعاني الآتية:

. **الدلالة** على إصابة الشيء وهو الاعتقاد بأنَّ الشيء على صفة أصله ، تقول :" استجدته ،أي : أصبته جيداً ، واستكرمتُه ،أي: أصبته كريماً ،واستعظمته ،أي أصبته عظيماً .." [66] ، فقائل هذه الكلمات يعتقد في صاحبه الجود والكرم والعظمة فوجده على تلك الصفات كما اعتقدَ ،هذه كما في قوله تعالى : ﴿ فَمَا اسْتَطَاعُوا أَنْ يَظْهَرُوهُ وَمَا اسْتَطَاعُوا لَهُ نَقْبًا ﴾[67] ، قالوا : الأصل في (اسطاع) هو (استطاع) ،وحذفت التاء تخفيفاً وفتحت همزة الوصل ؛ لأنَّه من (أطاع ، يطيع) وأصله (أطوع ، يطوع) حدث فيه إعلال على صيغة الماضي ،وذلك بنقل حركة الواو إلى الحرف الصحيح الساكن قبلها وقلبت الواو ألفاً (أطاع) ثُمّ دخلت السين كالعوض من عين الفعل ،واللغة الثانية أنَّ (استطاع ، يستطيع) بكسر الهمزة في الماضي ، ووصلها وفتح حرف المضارعة وهو استفعل ،نحو (استقام ، واستعان) [68] ،وتختلف دلالة الفعلين (اسطاعوا ،واستطاعوا) بمورفيم واحد ،هذا المورفيم له أثر فاعل في الدلالة النحوية للتركيب ، والملاحظ أنّ الصيغتين بينهما مغايرة في كون الفعل(اسطاع) أصله المزيد

بالتاء (استطاع) وزيادة التاء هنا تدلّ على أنَّ العلو عليه أسهل من نقبه لارتفاعه وصلابته والتحام بعضه ببعض [69] ،ويرى النحاة والمفسرون أنَّ حذف التاء لغرض التخفيف ،وهو رأي الزجاج وأبي علي الفارسي وابن جنّي وأبي حيان[70] ؛وعلّلوا لذلك بكثرة دورانها ، بينما ذهب بعض المفسرين إلى أنَّ العلة في ذلك هي المغايرة في بناء الفعلين في سياق واحد ،وذلك لارتباط الصيغتين في سياق التركيب النحوي الموجودتين فيه ، فصيغة (اسطاع) ارتبطت دلالتها بالفعل المضارع الذي يليها وهو (يَظْهَرُوهُ)؛ لأنّ سياق الآية يرتبط بما قبلها في قوله تعالى : ﴿ اجْعَلْ بَيْنَكُم وَبَيْنَهُمْ رَدمًا ﴾[71] ، ودلالة الآية على علوّ السدّ الذي وضعه ذو القرنين وملاسته وصلابته ،وموقف يأجوج ومأجوج منه ،فجاء التعبير القرآني بالفعل "اسطاع" بحذف التاء تخفيفاً ؛ لأنّ التاء قريبة المخرج من الطاء عند ارادتهم نفي قدرتهم على الظهور على السدّ والعلو فوقه لبعده وارتفاعه ،فلا سبيل إلى مجاوزته إلى غيرهم من الأمم إلاَّ بأحد هذين: إمَّا ارتقاء وإمَّا نقب ،وقد سلب قدرتهم على ذلك ،والفعل (اسْطَاعوا) تخفيف (اسْتَطَاعُوا) ، والجمع بينهما تفنن في فصاحة الكلام كراهية إعادة الكلمة [72] ،وابتدئ بالأخف منهما لأنَّه وليه الهمز وهو حرف ثقيل لكونه من الحلق ، بخلاف الثاني إذ وليه اللام وهو خفيف ،ومقتضى الظاهر أن يبتدأ بفعل (استطاعوا) ويثني بفعل (اسطاعوا) ؛لأنَّه ثقيل بالتكرير ، ومن خصائص مخالفة مقتضى الظاهر هنا إيثار فعل ذي زيادة في المبنى بموقع زيادة في المعنى لزيادة المبنى [73] .

الخاتمة:

وبعد مناقشة بعض صيغ الأفعال ودلالاتها يتضح أنَّ لكلٍّ تركيب دلالته الخاصة، ومن المحال أن يأتي تركيبان بالدلالة نفسها ،وأنَّ التركيب ودلالته مثل الكائن الحي وصورته ،فكلُّ تركيب مخالف الآخر من حيث دلالة المبنى على المعنى ، وأنَّ الأفعال لا تقتصر على أداء وظيفة الإسناد ،بل تتعدى وظائفها إلى أكثر من ذلك إذا ما دخلت عليها مورفيمات الزيادة .

نتائج البحث :

. تتعدد الوظائف الصرفية للأفعال المجردة طبقاً لما تحمله من مورفيمات الزيادة إلى وظائف أخرى كـ" التعدية ،والصيرورة ،والتكثير ،والمشاركة ، والمطاوعة ،والطلب " وغير ذلك من الدلالات الصرفية التي تستفاد من اتصال تلك الأفعال بمورفيمات الزيادة المناسبة لكلّ وظيفة من هذه الوظائف .

. تقوم مورفيمات الزيادة بتخصيص دلالة الحدث التي يكتسبها الفعل من مادته فتخصصه إلى دلالة التعدية والمطاوعة أو غيرها من الدلالات .

. بيَّنَ سيبويه أنَّ صيغة (أفعل) تأتي للدلالة على التعدية والإخبار بأنَّ غيره صيّره إلى شيء فيتحول ما كان فاعلاً للازم مفعولاً ،هذا المفعول هو الفاعل في أصل الحدث على ما كان قبل التعدية .

. بعضُ الأفعال كـ(دخل ، جلس ،غفل ، خرج) أفعال لازمة لا تتعدى بنفسها ولكن تتعدى بحرف الجرّ ،فإذا حدثت زيادة مورفيم فيها فيكون له دور دلالي يغني عن تعدية حرف الجرّ ، فإذا قلت: أغفلتُه ،استغنيت بزادة مورفيم التعدية عن قولك: غفلتُ عنه .

. تشترك صيغة (انفعل ،اتفعل ،وتفعل ، وتفعلل) في الدلالة على المطاوعة بحيث يصير معها الفعل المتعدي لازماً وهي أبنية لا تتعدى الفاعل ؛لأنّه ليس في الكلام (انفعلته) ونحوه ،وفائدته إضافة دلالة المطاوعة وقبول الأثر من الفاعل .

. تفيد صيغة (استفعل) الدلالة على التثبّت و التحول و الطلب وإصابة الشيء ،فيصير معها اللازم متعدياً .

. لاشك انَّ زيادة هذه المورفيمات تسهم بدور دلالي في جلاء الدلالة النحوية للتركيب إذا ما وضعت داخل الجملة ؛لأنَّ المعاني الصرفية وظيفية ، وتنقسم وظائفها إلى صرفية ونحوية ،فصيغة (انفعل) ـ مثلا ــ كـ "انطلق" فيها من المعاني الصرفية : المطاوعة ،والتغيير، وهما يفهمان من (انطلق) قبل الدخول في سياق ما أو في تركيب معين ،وفيها من المعاني النحوية: اللزوم ؛ لأنّ اللزوم من معاني العلاقات في السياق لا في الكلمة المفردة ،فالفعل اللازم أو المتعدي يدرك من خلال وظيفة الكلمة في الجملة ،ولكن لما كانت صيغة المطاوعة لا تأتي إلاَّ لازمةً أصبح من الممكن أن ينسب اللزوم إلى الصيغة نفسها فيبدو وكأنَّه معنى صرفي لا نحوي .

. يبدو جلياً أثر زيادة المورفيمات وقيمتها الصرفية و النحوية لكونها تدلّ على الإيجاز في المفردات والتراكيب ،فدلالة التعدية . مثلاً . تعطي معنى جديداً ،فخلو الكلمة من المورفيم يؤدي إلى مزيد من التطويل في الجمل والعبارات لأداء المعنى ،أمَّا في التركيب فالمطاوعة والجعل تقتضي كلّ منهما كلمتين أو أكثر لأداء المعنى .

. إنَّ استخدام هذه الصيغ بمعانيها المحددة يكفي عن استخدام التراكيب المطولة حيناً والغامضة حيناً أخر

الهوامش

[1] . الجملة الفعلية ، علي أبو المكارم :41 .

[2] . اللغة فندريس : 105 ،وانظر : مقدمة في اللغويات المعاصرة ، حلمي خليل : 129 .

[3] . انظر : اللغة فندريس : 105 .

[4] . الخصائص : 1/ 190 ، وانظر :1/ 195 .

5 انظر : المصدر السابق: 1 227.

6 . من الآية97 من سورة الكهف .

7 . الكتاب : 1/ 12 .

8 . انظر : المصدر السابق الموضع نفسه ، وشرح كتاب سيبويه للسيرافي :1 / 5 .

9. انظر : شرح المفصل لابن يعيش : 6 / 113 .

10 انظر : الكتاب : 1 / 13 .

11. انظر : في الفكر اللغوي : محمد فتيح :122 .

12. انظر : الخصائص لابن جنَّي : 1 / 197 .

13 . المصدر السابق : 1 / 198 .

14 . دلائل الإعجاز : عبدالقاهر الجرجاني :315 .

15 . من الآية 36 من سورة البقرة .

16 . انظر : لسان العرب لابن منظور : مادة (ز ،ل ، ل) .

17 . نظر : تفسير التحرير و التنوير لابن عاشور : م. 1 ،ج:2 / 433 .

18 . الكتاب : 4 / 56 .

19 . انظر : النكت في كتاب سيبويه للأعلم الشنتمري :2/ 1052.

20 . الكتاب : 4 / 59، 60.

21 . من الآية61 من سورة الشعراء .

22 . انظر : لسان العرب لابن منظور : مادة (تبع) .

23 . انظر :التطبيق الصرفي عبده الراجحي : 30 .

24 . انظر : الكتاب : 4 / 68 ،وشرح الشافية لابن الحاجب :1/99،96 .

25. الكتاب : 4 / 68 .
26. المصدر السابق الموضع نفسه .
27. المصدر نفسه الموضع نفسه .
28. انظر : المصدر نفسه : 4/ 280.
29. أبنية الأفعال دراسة قرآنية نجاة الكوفي : 54 .
30. من الآية 30 من سورة البقرة .
31. البحر المحيط : 4 / 280 . .
32. المصدر الاسبق الموضع نفسه .
33. من الآية 30 من سورة البقرة .
34. من الآية 71 من سورة ص .
35. انظر : معاني الأبنية في العربية ،فاضل السامرائي: 45 .
36. من الآية 23 من سورة الكهف .
37. البحر المحيط : 1 / 42 .
38. انظر : المصدر السابق : 1 / 140 ، و التفسير الكبير فخر الدين الرازي : 2/ 152، وروح المعاني الألوسي :1 / 256
39. انظر : شرح الشافية لابن الحاجب: 108/1 .
40. الكتاب : 4 / 64 .
41. من الآية 286 من سورة البقرة .
42. الكتاب : 4 / 74 .
43. شرح الشافية : 1/ 110 .
44. الخصائص : 3 / 189 .
45. انظر : دلائل الأعجاز الجرجاني :315 .
46. انظر : البحر المحيط :2/ 382 .
47. من الآية 38 من سورة المدثر .
48. من الآية 164 من سورة الأنعام .
49. انظر : زاد المسير في علم التفسير لأبي الفرج الجوزي: 1/ 346 ،وتفسير التحرير و التنوير : 3/ 137 .
50. انظر : ،المصدر السابق الموضع نفسه ،وما بعدها.

51. الكشاف للزمخشري :1/ 172 ،وانظر: 1 / 294 .
52. الكتاب : 4 / 69 .
53. الآية 45 ،86، 186 ، 199 ، 282 من سورة البقرة ، 112 من سورة هود ، 86 التوبة ، 107 النحل ، 33 النور 55 غافر.
54. من الآية 5 من سورة الفاتحة .
55. من الآية 45 من سورة البقرة .
56. من الآية 17 من سورة البقرة .
57. الخصائص : 2 / 152 .
58. انظر : الكتاب : 4 / 70 .
59. انظر : تفسير البيضاوي : 1 / 189 .
60. لسان العرب : مادة : و ، ق ،د .
61 انظر : التحرير والتنوير: الشيخ محمد بن عاشور: 16 / 38 ،وتفسير السراج المنير الشربيني : 29/1 ،وإعراب القرآن محيي الدين الدرويش : 1 / 41 .
62. الكتاب : 4 / 70 .
63 من الآية 77 من سورة الكهف .
64. انظر : إعراب القرآن درويش :6 / 33 .
65 انظر : تفسير السراج المنير : الشربيني: 2/ 321 ،445 .
67. من الآية 97 من سورة الكهف .
68. انظر : الكشاف للزمخشري : 2 / 698 ،والبحر المحيط لأبي حيان : 6 / 156 ،ومفاتيح الغيب من القرآن الكريم ، الرازي: 1/ 2947 ،تفسير النسفي :3 / 43 .
69. انظر : التحرير والتنوير لابن عاشور: 16 / 38 .

مصادر البحث ومراجعه

1. ابن جنّي :أبو الفتح عثمان : الخصائص ، تحقيق عبدالحكيم بن محمد ،المكتبة التوفيقية
2. ابن الحاجب . شرح الشافية ، تح : محمد نور الحسن ،وآخرون ، دار الكتب العلمية بيروت 1982م .
3. ابن عاشور : محمد تفسير التحرير و التنوير ، الدّار التونسية للنشر .
4. ابن عاشور التحرير والتنوير ،دار سحنون للنشر والتوزيع ،تونس 1997م.

5. ابن منظور : جمال الدين محمد بن مكرم ، لسان العرب ، مراجعة نخبة من الأساتذة ،دار الحديث القاهرة 2003م.

6. ابن يعيش : أبوالبقاء موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش : شرح المفصل للزمخشري ، توزيع مكتبة المثنى القاهرة .

7. أبو حيان الأندلسي : البحر المحيط ، تح: عادل أحمد وآخرون ، منشورات دار الكتب العلمية بيروت ،الأولى 2001م .

8. أبو المكارم علي : الجملة الفعلية ، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، الأولى 2007م .

9. الجرجاني : أبوبكر عبدالقاهر ، دلائل الإعجاز : تعليق : محمود شاكر ، الناشر مطبعة المدني القاهرة ،الثالثة 1992م .

10. الجوزي أبو الفرج ، زاد المسير في علم التفسير ، المكتب الإسلامي بيروت ،الرابعة 1407هـ .

11 . خليل : حلمي : مقدمة في اللغويات المعاصرة ، دار وائل الأردن 2000م .

12. درويش : محيي الدين : إعراب القرآن ، دار الإرشاد سورية.

13 . الراجحي عبده : التطبيق الصرفي ، دار الصحابة للتراث طنطا مصر ،الأولى 2009م.

14 . الزمخشري : جار الله محمود بن عمر : الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ،دار المعرفة بيروت لبنان ، الثانية .

15 . السامرائي : فاضل. معاني الأبنية في العربية ، دار عمان الأردن ،الثالثة: 2012م . .

16 . سيبويه : أبو عمرو بن عثمان : الكتاب، تحقيق : عبدالسلام هارون ،الثالثة ،مكتبة الخانجي 1988م

17. السيرافي : . شرح كتاب سيبويه حققه وعلق عليه :رمضان عبدالتواب ،وآخرون ،دار الكتب القاهرة الثانية 2008م .

18 . الشافعي : فخر الدين الرازي الشافعي ، التفسير الكبير ، دار الكتب العلمية ، ومفاتيح الغيب من القرآن الكريم .

19. الشربيني : محمد ابن أحمد : تفسير السراج المنير ، دار الكتب العلمية بيروت .

20 . الشنتمري: أبو الحجاج يوسف الأعلم . النكت في كتاب سيبويه ، منشورات معهد المخطوطات العربية ، دار الكتب العلمية بيروت ، الأولى 1998م .

21 . فتيح : محمد ، . في الفكر اللغوي ،دار الفكر العربي القاهرة ، الأولى 1989م .

22 . فندريس : اللغة ، ترجمة عبدالحميد الدواخلي ،ومحمد القصاص، مطبعة لجنة البيان العربي ، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة 1950م.

23. الكوفي: نجاة ، أبنية الأفعال دراسة قرآنية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ،مصر 1989م.
24. الألوسي : شهاب الدين وروح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني ، علق عليها محمد أحمد الآمد ،دار احياء التراث العربي بيروت الأولى 1999.
25 . النسفي : أبوالبركات عبدالله تفسير النسفي ، دار النفائس بيروت 2005م .

القمع السياسي والاجتماعي في الشعر العربي

(الشاعر الشنّفرى نموذجا)

الدكتور : علي مفتاح راشد

مقـدمـــة

القمع في اللغة : مصدر قَمعَ الرجل يقمعه قمعا وأقمعه فانقمع قهره وذلّله فذلّ . والقمْعُ : الذل . والقمع : الدخول فرارا وهربا. وقمع في بيته وانقمع: دخله مستخفيا.[1]

والقمع بوجه عام يكون قمعا سياسيا، أو اجتماعيا، فالسياسي هو إحدى السياسات التي تبعد الرجال السياسيين والأفراد المتدخلين في شؤون الحكومة؛ والقمع لا يقتصر فقط عن الحكومات، بل منتشر بشكل كبير وواسع في جميع أنواع الحياة منذ القدم، وبخاصة في القبائل والعشائر وفي مختلف المستويات.

وأما القمع الاجتماعي، فهو قهر البشر لبعضهم بعض بالعنف أو بتلبية الاحتياج أو التضليل، وعبر الكثير من العلاقات الاجتماعية المختلفة سواء في القبيلة أو الأسرة أو المؤسسة.[2]

وهنا يلتقي القمع السياسي بالاجتماعي في كونهما يلتقيان في الابعاد والقهر بمختلف الطرق التي تنعكس سلبا على الفرد، فيشعر بعد ذلك بالإحباط وتتولد في نفسه فكرة العصيان والانتقام من دولته أو قبيلته التي مارست عليه الكثير من أنواع القهر.

ومن خلال العاملين السياسي والاجتماعي تتكون القوانين والأعراف المنظمة لحياة الأفراد في القبيلة، وعلى الجميع أن يلتزم بها، والذي يفشل في التزاماته تجاه القبيلة، أو إذا كان من طبقة العبيد، وبخاصة من أبناء الإماء الحبشيات، فإن القبيلة تخلعه وتبرؤ منه، ومن هنا نجد طائفة من الخلعاء وأغربة

[1] ابن منظور الأفريقي، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ج8، ص294 .

[2] ينظر : سامح سعيد عبود، الدولة جهاز القمع الاجتماعي، الحوار المتمدن، ص1 .

العرب تسمى بالصعاليك، والذي يهمنا هنا هم الأغربة فهم أولاد إماء سود سرى إليهم السواد من أمهاتهم وهذا اللون يبغضه العرب منذ القدم ويكرهونه؛ لذلك عيروا به آباء هؤلاء الأبناء، فانعكس سلبا على الأبناء السود .

ومن هنا أطلقوا على هؤلاء السود اسم الأغربة تشبيها لهم بالطائر المشئوم وهو الغراب، ونسبوهم إلى أمهاتهم بدلا من آبائهم، وهذا بالطبع له تأثير نفسي واجتماعي على هؤلاء الأبناء السود باعتبار أن هذه الظروف تمنعهم من المشاركة الفاعلة في الحياة الاجتماعية، كما يشارك غيرهم من ذوي البشرة البيضاء، وبالتالي تكون نسبة مشاركتهم ضيقة تجعلهم يعيشون على هامش الحياة، وهذا بدوره قمع سياسي واجتماعي، إضافة إلى الظروف الاقتصادية التي يعيشونها من فقر وعوز، فهم فقراء، وعاملوهم ساداتهم معاملة العبد المملوك الذي أصبح كالحيوان لا دور له. فحياة كهذه بما فيها من ظلم سياسي واجتماعي واقتصادي لا تروقوا لمعظم هؤلاء الأغربة.

كل تلك الظروف جعلت هؤلاء الأغربة يقطعون الصلة بينهم وبين قبائلهم، ودفعهم ذلك إلى العصيان والتمرد والثورة على قبائلهم. [1] فتصعلك معظمهم بسبب ذلك الاحتقار والتقليل من شأنهم، وصاروا يعيشون في البراري والوديان والصحارى، وأصبحوا جماعات أطلق عليهم العرب اسم الصعاليك.[2] فصارت تلك التسمية ظاهرة جاءت نتيجة القمع الذي عاشه أصحابها من ظلم قبائلهم .

تعريف الصعلكـة

الصُّعْلُوك في اللغة: الفقير الذي لا مال له، زاد الأزهري: ولا اعتماد . والتّصعلك: الفقر، وصعاليك العرب: ذُؤبانها . وكان عروة بن الوردي يسمى : عروة الصعاليك، لأنه كان يجمع الفقراء في حظيرة فيرزقها مما يغنمه. [3]وفي معناها الأدبي فالصعلكة تدل على " صفات خاصة تتصل بالوضع الاجتماعي للفرد في مجتمعه، وبالأسلوب الذي يسلكه في الحياة لتغيير هذا الوضع". [4]

[1] ينظر: يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، د . ط، القاهرة،1966م، ص 112-114 .

[2] المصدر نفسه، ص229،230 .

[3] لسان العرب، ج10، ص455،456 .

[4] المصدر الأسبق، ص26،27 .

ومن خلال التعرفين اللغوي والأدبي يمكن أن نستنتج بأن التعرفين يدوران حول الوضع الاجتماعي المتمثل في الفقر وعدم المساواة والاحتقار الذي كان يعيشه ويشعر به العبد الأسود في المجتمع الجاهلي، والذي حوله إلى صعلوك، لأنه لم يرض بحياة الذل والمهانة فخرج عن قبيلته طالبا للحرية والكرامة .

وهؤلاء الصعاليك هم ثلاث مجموعات :

مجموعة من الخلعاء الذين خلعتهم قبائلهم لكثرة جرائمهم وأعمالهم الشريرة، مثل: حاجز الأسدي، وغيره، ومجموعة من أبناء الإماء الحبشيات السود الذين نبذهم آباؤهم ولم ينسبوهم إليهم لعار ولادتهم، مثل: تأبط شرا، والشنّفرى موضوع البحث، وغيرهما من الذين كانوا يسمون بالأغربة، ومجموعة ثالثة لم تكن مثل المجموعتين السابقتين، بل احترفت الصعلكة احترافا، وهذه المجموعة تمثلت في أفراد كعروة بن الورد، أو قبائل كقبيلة هذيل وفَهْم، وهم جميعا تتردد في أشعارهم صيحات العوز والفقر والحرمان، وتتحرك في داخلهم الثورة على الأغنياء، وهؤلاء الصعاليك جميعا يمتازون بالشجاعة والصبر والسرعة.[1]

الشنّفرى، أحد أشهر الشعراء الصعاليك :

الشاعر (الشنّفرى) هو من الأواس بن الحجر بن الهنو بن الأزد بن الغوث [2] وقد اختلف العلماء في اسمه، ولقبه، ونسبه، فقال بعضهن إن الشنفرى لقب له، واسمه عمرو بن براق، أو ثابت بن أوس، أو ثابت بن جابر، وقال بعضهم إن الشنفرى هو اسمه الحقيقي وليس لقبه، ومعنى الشنفرى غليظ الشفتين، وقد لقب بذلك لعظم شفتيه [3]، وهو شاعر جاهلي قحطاني [4] من أهل اليمن يعدّ من العدائين الذين لا تلحقهم الخيل[5]، لأنه يتميز بسرعة فائقة جعلته مضرب الأمثال .

---

[1] ينظر: شوقي ضيف، العصر الجاهلي، دار المعارف، مصر،ط15، 1992م، ص375 .

[2] أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، دار إحياء التراث العربي، بيروت، تحقيق، عبد الكريم الغرباوي، ومحمود غنيم،د. ط، د . ت، ج21، ص179 .

[3] الشنفرى، الديوان، تحقيق، اميل بديع يعقوب، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1، 1991م، ص9 .

[4] البغدادي، خزانة الأدب، مكتبة المثنى، بغداد، د .ط، د . ت، ج2، ص16 .

[5] ينظر: جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، دار مكتبة الحياة،د. ط،1992م، ج1، ص140 .

وقد اختلف الرواة في نشأته، فمنهم من يقول بأنه نشأ في قومه الأزد، ثم أغاظوه فتركهم، وقيل إنه نشأ في بني سلامان عندما أسروه صغيراً، وعندما كبر هرب وانتقم منهم، وقيل أيضا إنه ولد في بني سلامان، وهو لا يعلم أنه منهم.[1]

ومثلما اختلفوا في اسمه ولقبه ونشأته اختلفوا أيضا في سبب تصعلكه، وفي ذلك ثلاث روايات: الأولى أن الشنفرى وقع في أسر بنو شبابة من فهم فعاش فيهم حتى أسرت بنو سلامان رجلا من بني شبابة، ففدته بنو شبابة بالشنفرى فتحول إلى بني سلامان، وأصبح واحدا منهم، لأن السلامي اتخذه ولدا وهكذا كان يحس الشنفرى نفسه، حتى نازعته بنت الرجل الذي حسبه من أبنائه، فقال لها الشنفرى : " اغسلي رأسي يا أُخيّة "فلطمته وأنكرت أن يكون أخاها، فخرج من عندها غاضبا قاصدا الرجل الذي اشتراه، فسأله عن نسبه، فلم علم بأنه ليس منهم، وقال : " أما إني لم أدعكم حتى أقتل منكم مائة رجل بما استعبدتموني.[2]

وتقول الرواية الثانية: إن بني سلامان سبت الشنفرى وهو طفل فجعله الذي سباه يلعب مع ابنته ويرعى، فلما خلا بها أراد أن يقبّلها فصكت وجهه، ثم أخبرت أباها بالحادثة، فخرج إليه ليقتله فوجده ينشد أبياتا للفتاة التي لم تعرف نسبه، فلما سأله الرجل عن نسبه وعرفه، فقال له: لولا أني أخاف أن تقتلني قبيلتي لأنكحتك ابنتي، فرد عليه الشنفرى قائلا : إن قتلوك، أن أقتل بك مئة رجل منهم.[3]

وتقول الرواية الثالثة : إنَّ الأزد قتلت الحارث بن السائب الفهمي، ورفضت هذه القبيلة أن تقر بقتله، وباء بقتله رجل منهم يقال له حزام بن جابر الذي قّبِلّ بذلك، ومات أخو الشنفرى، وظلت أمه تبكيه، فلما " رأت أم الشنفرى أن ليس يطلب بدمه أحد ارتحلت به حتى كبر... وجعل يكره جانبه، فوقع في نفس تأبط شرا، فكان يكرمه ويدنيه، وكان يغير مع تأبط شرا حتى صار لا يقاوم

[1] الديوان، ص10 .
[2] الأغاني، ج21، ص179 .
[3] المصدر نفسه، ص192،193 .

لسبيله"[1]وأصبح يغير على الأزد، فيقتل منهم من يصادفه منهم، ثم أدرك بعد ذلك حزام بن جابر وهو الذي قتل أباه فقتله.[2]

ومهما تكن تلك الروايات، فإن الشنفرى قد صار صعلوكا بسبب قمع المجتمع الذي رفضه صغيرا وكبيرا واحتقره بسبب لونه، فصار غريبا في أعينهم، فكل تلك الظروف السيئة حولته إلى قاطع طريق يعيش مع مجموعة من الرفاق الذين ظلمهم المجتمع، فتحولت حياتهم إلى حياة الكر والفر، والسلب والنهب، والحياة القاسية في الجبال والأودية، والأدغال الوعرة .

وقد اختلفت الروايات أيضا في مقتله، حيث تقول إحدى الروايات إن بني سلامان هم الذين قتلوه بعدما قتل الكثير منهم بمساعدة أحد العدائين؛ وتقول رواية أخرى بأن الشنفرى قد قتل تسعة وتسعين رجلا من قبيلة بني سلامان، فتتبعوا أثره ونصبوا له كمين وقتلوه وصلبوه أكثر من عام، حتى مرّ به أحدهم فركض رأسه برجله، فدخل فيها عظم من جمجمته تسبب في قتله، فكان ذلك الرجل تمام المئة [3] التي وعد بها الشنفرى الرجل الذي زوجه ابنته .

أما سنة وفاته، فذكرتأغلب المصادر بأنه توفي في عام 510م.[4]

وبعد مقتله قال تأبط شرّا يرثيه :

على الشنّفرى ساري الغمام ورائحٌ غزيرُ الكُلى، وصَيِّبُ الماء باكرُ[5]

الفقر وانعكاسه النفسي على الشاعر:

إن المتمعن في تتبع أخبار الصعاليك يجد أن حياتهم مليئة بالحديث عن الفقر والعوز الذي يعانونه، وهذا الفقر نتج عنه جوع كبير شعر به جسد الفقير، وصارت حياته بين الموت والحياة، وهناك من كان

[1] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص335 .
[2] نفسه، ص184 .
[3] الديوان، ص12،13 .
[4] ينظر: جرجي زيدان، تاريخ آداب اللغة العربية، ج1، ص140 .
[5] الأغاني، ج21، ص183 .

يغير من أجل الحصول على الطعام، وفي لامية الشاعر الكثير من الصور التي رسمها للجوع، إلا أن نفسيته تأبى عليه أن يهين نفسه من أجله، فلا يجد لنفسه إلا الصبر والقناعة :

أُدَمُ مِطَــالَ الجُــوعِ حتى أُمِيتَــهُ وأضْرِبُ عَنْهُ الذِّكْرَ صَفْحاً فأُهَلُ

وأَستفُّ تُرْبَ الأرضِ كيْلاَ يُرَى لَهُ عَلَيَّ مِنَ الطَّولِ أمْرُؤٌ مُتطَــوَّلُ

ولولا اجْتِنابُ الذَّامِ لمْ يُلْفَ مَشْرَبٌ يُعــاشُ بهِ إلاَّ لَديَّ ومَأكَــلُ[1]

فالشاعر أراد أن يوضح بأنه سيصبر على الجوع، ويستمر في المداومة حتى يتناساه، وبفضل أن يستف التراب بدلا من أن يعطف عليه أحد بلقمة يمن بها عليه، فلولا الذم لحصل على الأكل والشرب بطرق ليست كريمة .

وإذا كان الجوع حالة من الحالات السيئة التي يقاسيها جسد الشاعر، فإن هناك حالات أخرى لا تقل قسوة عن الجوع ألا وهي الحالات النفسية التي يعيشها الشاعر، فالمتأمل في أخباره وأشعاره يجد ذلك الإحساس المرير بواقع الشاعر وشكواه من هوان منزلته الاجتماعية؛ وعدم تقدير القبيلة له، وعجزه عن أخذ نصيبه من كل شيء، وهذا العجز ليس لأنه ضعيف، ولكن جاء نتيجة ظلم المجتمع له وحرمانه من العدالة الاجتماعية، فالشاعر عإن الكثير من الظلم الذي تمثل في بد اية الأمر في وقعه في الرهن مع أمه وأخيه، ثم في تلك اللطمة التي وجهتا له تلك الفتاة السلامية التي اعتبرها الشنفرى أخته فتعالت عليه، إضافة إلى ظروف لأخرى كانت السبب المباشر في تصعلكه.

كل تلك الأحداث كانت تدل دلالة كبيرة على ما كان يعانيه هذا الشاعر في مجتمعه، فالشنفرى لم يقف حائراً أمام الظروف التي واجهته، بل شق طريقه بالقوة نحن حياة العزّة ففرض نفسه على الجميع، وانتزع لقمة العيش من أيدي من حرمه إياها دون النظر عن السبل، ودون التفكير في الموت فالموت عنده أمنية واحدة يلقاها الإنسان ولا تتكرر، فالصعلوك لا يتمسك بالحياة كثيرا، لأن موته لن يحزن أحداً، وفي ذلك يقول :

[1] الديوان، ص62.

دَعيني وقولي بَعْدُما شئتِ إنني سيُغْدى بِنعشي مرَّةً فأغيَّبُ [1]

ثم أضاف قائلاً :

إذا مَا أتتني مِيتتي لمْ أبَالِها ولم تُذْرِ خَالاتي الدمُوعَ وعَمَّتِي [2]

فالشاعر يعلم أنه بعد موته لن يبكي عليه أحد، وذلك لأن الألفة مقطوعة بينه وبين أهله لكثرة جرائره عليهم.

الاعتزاز بالنفس والقـوة:

كان الشنفرى يتمتع بحظ وافر من الشجاعة والقوة وعزة النفس، وتتحدث أشعاره عن تلك القوة، كما تتحدث أخبار معاصريه من الصعاليك أيضا، حيث يصرح الشنفرى عن اعتزازه بنفسه بأنه يغير في شجاعة وقوة مذهلة تجعل الجبان جزوعا منه :

وإني إذا خام الجبانُ عن الرّدى فلي حيثُ يُخشى أن يُجاوزَ فخسفُ [3]

فالجبان إذا خاف وضعف قطع الطريق بأسرع ما يمكن خوفاً منه، ويبدو أن هذه الشجاعة الكبيرة لم تكن مقصورة على الشنفرى وحده " وإنما كانت صفة تمتاز بها كل صعاليك هذه الطائفة" [4] وقد عُرف الشنفرى بالسرعة والفرار، ويعد الفرار لونا من ألوان القوة الذي يظهر فيه الصعلوك عدوه، وهو وسيلة للنجاة أيضا، فهذه السرعة الخارقة صارت سمة تميز بها بعض الصعاليك، حتى اشتهروا بها وأُطلق عليهم اسم العدّائين، وبخاصة الشنفرى الذي ضرب به المثل في السرعة حتى قيل " أعْدى من الشّنفرى " [5] وذلك لسرعته الخارقة.

---

[1] الديوان، ص27 .

[2] الديوان، ص38 .

[3] الديوان، ص99 .

[4] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص41 .

[5] أحمد بن إبراهيم الميداني، مجمع الأمثال، تحقيق، محمد إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، ط1، 2007م، ج1، ص325 .

وتفيض المصادر الأدبية بالحديث عن عدوهم وسرعتهم، حتى تصل إلى درجة المبالغة في ذلك، حيث تذكر الروايات أن ذرع خطو الشنفرى ليلة قتل " فوجدوه أول نزوة نزاها إحدى وعشرين خطوة، ثم الثانية سبع عشرة خطوة "[1]

والشاعر يصف سرعته في لاميته بأنها هي التي جعلته يسبق طيور القطا، فيقول :

وتَشربُ أسارِي القطا الكُدْرُ بعدمَا سرتْ قَرَبَاً أحْنَاؤها تتصلْصَلُ

هَمَمْتُ وهَمَّتْ وابتدرْنَا وأسدلتْ وشَمَّـرَ مِنِّي فَـارطٌ مُتمهَّـــلُ

فولَّيْتُ عَنهَا وهْيَ تكْبُو لِعُقْرِهِ يُباشِرُهُ منها ذُقُونٌ وحَوْصَـلُ[2]

فالشاعر قد رسم لنا صورة جميلة وطريفة بينه وبين طيور القطا في الوصول إلى الماء، فتنتهي القصة بوصوله إلى الماء قبلها فيشرب أولا، ثم تأتي الطيور بعده متهالكة ومتعبة من السباق، فتشرب ثانيا ما تركه لها بعده. وكان واثقاً من أنه سيسبقها فوصل دون تعب، ووصلت هي مجهدة، وهذا دليل على سرعته الخارقة .

وهكذا أوضح لنا الشنفرى مدى اعتزازه بنفسه وصبره على المتاعب، ومتحدثا عن سرعته وخطته من أجل البقاء على قيد الحياة، وذلك بفرض نفسه على مجتمعه الذي قهره ولم يعترف به .

الغـارة علـى الأغنيـــاء:

تنتشر أحاديث الغزو والإغارة والنهب انتشاراً واسعا في شعر الصعاليك بوجه عام، وفي شعر الشنفرى بوجه خاص، حتى لتوشك أن تكون السمة البارزة في حياتهم الاجتماعية والفنية.[3]

تلك الغارات كانت تحقق نوعا من العدالة الاجتماعية بين طبقتي الأغنياء والفقراء، ويحدث التوازن وفكرة الاشتراكية من أولئك الأغنياء الذين سلبوا حقهم.

[1] الديوان، ص97 .

[2] الديوان، ص66 ،

[3] يوسف خليق، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص47،48 .

وفي شعر الصعاليك صور كثيرة متعددة الألوان لتلك الغارات التي توضح بطولاتهم . وفي شعر الشنفرى نجد صورة رائعة لغارة قوية قام بها ورفاقه من الصعاليك تحدث فيها عن استعداده للغارة، وعن الدوافع التي دفعته إليها والأهداف التي تمَّ تحقيقها، فيقول .

وبَاضِعَـةٍ، حُمـرِ القِسِيِّ، بعَثْتُهـا ومَـنْ يَغْـزُ يَغْنمْ مَـرَّةً، ويُشَمَّتِ

خَرجنَا مِن الوادي الذي بَين مِشْعَـلٍ وبينَ الجَبَا هيهَاتَ أنشَأتُ سُرْبَتِي

أُمَشِّي على الأرضِ التي لنْ تَضُرَّني لأنْكي قومـاً أو أُصـادِفَ حُمَّتـي

أُمشِّي علـى أيـنَ الغـُرَاةِ وبُعـدهـا يُقرِّبُني منهـا رواحي وغُـدْوتي

وأُمُّ عِيالٍ[1] قـد شهـدتُ، تَقُوتُهُـمْ إذا أطعمتهـمْ أوتحـتْ وأقلـَّتِ[2]

وبعد هذا الوصف الدقيق لظروف الغارة، والزاد القليل الذي كانوا يحملونه ويتحكم فيه تأبط شرّا مخافة الهلاك إذا طالت مدة الغارة، تحدث الشاعر عن الهدف من الغارة، فقال :

قَتلنـا قتيـلاً مُحرِمـاً بمُلبـَّدٍ جِمَارَ مِنىً وسطَ الحجيجِ المصوّتِ

جَزينَا سلامانَ بن مُفرِّجِ قَرضهَا بما قـدمـتْ أيـديهـم وأزلّـَتِ

وهُنِّيء بي قومٌ وما إن هنأتُهُمْ وأصبحتُ في ـقوم وليسُوا بمنبتـِي

شَفينَا بعبـدِ الله بعضَ غليلنَـا وعوفٍ لـدى المعـْدي أوانَ استهلَّتِ[3]

فالشنفرى قد حقق وأصحابه بعض الأهداف التي تمثلت في قتل ابن جابر قاتل والده في منطقة من مناطق مكة، وبهذا الفعل قد عاقب أبناء عمومته الذين أسهموا في قتل أبيه، وإنه قد أصبح طريداً خليعاً يعيش مع السّباع والطير يشاركهم الحياة .

[1] أم عيال المقصود بها الشاعر تأبط شرّا .

[2] الديوان، ص34،35 .

[3] الديوان، ص37 .

أحاديــث التشرد:

تحفل أشعار الشنفرى بأحاديث التشرد في الصحراء الموحشة ووديانها وسهولها، حيث تعيش الوحوش بعيدا عن أماكن البشر، وحيث يتوقع الموت في كل لحظة.

فالشنفرى قد عاش بعيدا عن مجتمعه النظامي، فهو عندما خذله البشر اتجه إلى الوحوش يخاطبها ويتبادل معها السكن والحب والأسرار، فبادلته بدورها المشاعر نفسها، فأصبحت تلك الحيوانات أهله فحتى لما أحس بنهايته أوصى لها بجسده بعد مقتله بأن تأكله وفاء لها بدلا من الدفن، حيث قال :

لعَمرُكَ ما بالأرضِ ضيقٌ على امرئٍ سَرى راغباً أو راهباً وهو يعقلُ

ولي دُونكمْ أهلـــــونَ: سِيــدٌ عَمَلَّسٌ وأرقَطُ زُهلـُولُ وعَرفَــاءُ جَيئَلُ

هُمُ الأهلُ لا مُسْتُودعُ السِّرِّ ذائعٌ لَديهِمْ ولاَ الجَاني بمَا جَرَّ يُخْذَلُ [1]

فالشاعر قد عاش في الأرض الواسعة التي تسع الجميع لصاحب الحاجات وللخائف، وإنه الآن يعيش في مجتمع كله وحوش وهذا هو اختيار الصعلوك، فالسباع والوحوش هم الأهل وعاملهم الشنفرى معاملة العقلاء، لأنهم لا يفشوا الأسرار ولا يخذلون بعضهم بعضا بخلاف مجتمع أهله الذين خذلوه وقمعوه .

وقد تحدث الشنفرى عن واد بعيد في أعماق الصحراء به شجر كثيف يعيش فيه الجن والأسود، حتى صار يخشاه الشجعان، ولم يخشاه الشنفرى، فذهب إليه في وقت مبكر، فقال :

ووادٍ بعيدِ العُمقِ ضنكٍ جُمَاعُهُ مَراصدُ أيمٍ قانتِ الرأسِ أخوفُ

وحُوشٍ مويً زادِ الذِّئابِ مُضلَّةٍ بَواطنــهُ للجــنِّ والأسدِ مَألـفُ

تعسَّفتُ مِنهُ بعدما سقطَ النَّدى غَمَاليلَ يخشى عَيْلَهَا المتعَسَّفُ [2]

[1] الديوان، ص59 .

[2] الديوان، ص55 .

فنتيجة للقمع حدث التشرد، ونتيجة للتشرد وردت في أشعاره أحاديث متنوعة عن حيوان الصحراء ووحوشها، حيث تعرض لذكر الكثير من الحيوان إلا أنه قد خص بعض الحيوانات بالذكر الخاص والوصف، حتى أنه لا يخشى على جسده الضبع بعد مقتله، بل حرص على أن يقدم جسمه هدية له، فعندما أراد بنو سلامان قتله، سألوه أين يكون قبره، فرد قائلا :

لا تقْبُروني إنَّ قَبْري مُحَرَّمٌ عَليكُمْ ولَكنْ أبشِري أمَّ عَامِرِ [1]

وهكذا فإن الشنفرى أراد بأم عامر الضباع، فأوصى لها بجسده، أي بمعنى " أبشري أم عامر بأكلي إذا تُركت ولم أدفن " [2] وهذا دليل على وفائه للحيوان بدلا من البشر الذين كانوا سببا في ضياعه وتصعلكه .

وصف الأسلحة:

لقد تحدث الشنفرى عن أسلحته باعتبارها القوة الثالثة التي يعتمد عليها في مغامراته إلى جانب شجاعته وسرعته الفائقة؛ فالأسلحة " التي يصنعها الشعراء الصعاليك هي تلك التي كان يعرفها العرب في العصر الجاهلي، سواء منها أسلحة الهجوم. . . أو أسلحة الدفاع ".[3]

فالشنفرى اهتم بأمر السيف، فتحدث عن براعته في استخدامه، فقال :

وأبيضُ مِن ماءِ الحديدِ مُهنَّدٌ فُجِذٌّ لأطراف السَّواعد مِقْطَفُ [4]

فالشاعر تحدث عن أثر سيفه على أعدائه حين حصد به أطراف سواعد أعدائه، ليعجزهم عن العمل، ثم تحدث بعد ذلك عن رفاقه من الصعاليك، وحسن استخدامهم للسيوف في الهجوم والدفاع، فقال :

فشَنَّ عَليهمْ هِزَّةَ السَّيفِ ثَابتٌ وصَمَّمَ فيهِمْ بالحُسامِ المسيَّبُ

[1] الديوان، ص48 .
[2] أبو تمام، شرح ديوان الحماسة، عالم الكتب، بيروت، د. ط، د. ت، ج2، ص24 .
[3] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص195 .
[4] الديوان، ص53 .

وقَدْ خرَّ مِنهُمْ راجِلانِ وفَارسٌ كَمِيٌّ صَرعْنــاهُ وقـرْمٌ مُسَلَّبُ [1]

فالشنفرى تحدث عن شجاعة رفاقه حين ضربوا بالسيف، فقطعوا العظام وأسقطوا الشجعان من الأعداء، حتى قُتل من قُتل من سادتهم .

ثم تحدث عن السهام أيضا، وعن سهامه بوجه خاص وكيف كان يتفنن في تخيرها، حتى يقدمها هديةً لأعدائه الذين يبغضهم، فيقول .

ورَدتُ بمأثورٍ يمانٍ وضالــةٍ تخيَّرتُها مما أرِيشُ وأرصفُ

أُركِّبُهَا في كلِّ أحمـرَ غاثــرٍ وأنسجُ للولْدانِ مَا هو مُقرِفُ

وتابعتُ فيه البَرْيَ حتَّى تركتهُ يـرِنُّ إذا أنقذتــهُ ويُرفــزفُ [2]

ومثلما تحدث الشاعر عن السيف والسهام تحدث عن القوس، ووصفه وصفاً دقيقاً، فقال :

وقاربتُ من كفَّيَّ ثمَّ نزعتُها بنزعٍ إذا مَا استكره النَّزعُ مِحْلَجِ

فصَاحتْ بكفَّي صيحةً ثمَّ راجَعتْ أنينَ المريضِ ذي الجِرَاحِ المشجَّجِ [3]

فالشنفرى يسمع للقوس صوتين، الأول صوت مرتف ع وهو عند الانطلاق، والثاني منخفض كأنه أنين مريض، ثم تحدث عن قوة طعنته التي طعن بها قتلة أبيه، حيث شبهها بسمِّ الحية السوداء العظيمة، فقال :

فإنْ تَطْعَنُوا الشَّيْخَ الذي لم تُفوِّقُوا مَنيَّتَــهُ وَغِبتُ إذْ لَمْ أُشَهَّــدِ

فَطَعْنةُ خَلْسٍ مِنكُمُ قَدْ تَرَكْتُهَــا تَمُجُّ عَلَى أقْطَارِهَا سُمَّ أسْوَدِ [4]

[1] الديوان، ص28 .
[2] الديوان، ص54،55 .
[3] الديوان، ص40 .
[4] الديوان، ص45 .

وهكذا فقد تحدث الشنفرى عن عديد الأسلحة، ووصفها وصفا دقيقا متحدثا عن كل شيء فيها، وذلك من خلال صناعتها وقوتها وتأثيرها، وبخاصة أسلحته الشخصية وطريقة استخدامه لها .

الخيــل في شعـــــره :

تحدث الشنفرى عن الخيل واستخدامها في غزواته في بعض الأحيان، لأنه في أحيانا أخرى يعتمد على سرعته الخارقة في الغزو وهي مقدرة معروفة لدى العديد من الصعاليك. وقد عرفت العرب أسماء خيل بعض الصعاليك " فقرمل فرس عروة بن الورد، والنّحّام فرس السليك، واليحموم فرس الشنفرى".[1]

وقد تحدث الشنفرى عن فرسه الهزيل حديثا طريفا، وقارن بينه وبين الخيل السمينة التي لا تستطيع أن تضاهي فرسه، قائلا :

ولا عيبَ في اليحمُومِ غيرُ هُزالهِ على أنه يومِ الهياجِ سمينُ

وكمْ من عظيمِ الخلقِ عَبْلٍ مُوثَّقٍ حواهُ وفيهِ بعدَ ذاكَ جُنونُ[2]

فالشاعر أكد المدح بما يشبه الذم على فرسه، وأوضح بأن فرسه يوم الحرب تكون أفضل من الخيول الأخرى السمينة من حيث الكر والفر، ثم أضاف بأن الفرس نحيفة كصاحبها، ولكنهما متفقان من حيث الشجاعة والإقدام يوم الغزو، وهذه هي صفات التصعلك التي أضفاها الشاعر على فرسه في صورة طريفة وممتعة.

وعندما قُتل الشنفرى ورثاه صديقه ومعلمه تأبط شرّا لم ينس هذا الأخير في مرثيته جواد صديقه المقتول، فخصه ببيتين قائلا :

وأشقرُ غيداقُ الجـــراء كأنه عقابٌ تدلى بين نقين كاسرُ

يجمُ جموم البحر طال عبابهُ إذا فاض منه أولُ جاش آخر[3]

[1] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص227 .

[2] الديوان، ص77 .

[3] نقلا عن يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص229 .

الظواهـر الفنيــة في شعــره

شعـــر المقطوعــة:

إن المتتبع لشعر الشنفرى يجد أن معظم ما قاله من شعر تمثل في مقطوعات شعرية قصيرة؛ ولا نقصد بذلك عدم وجود القصيدة الطويلة، وإنما القصد شيوع المقطوعات الصغيرة أكثر من ذيوع القصيدة الطويلة.

وإذا استثنينا قصيدته التائية ذات الستة والثلاثين بيتاً، واستثنينا اللامية التي أشتهر بها وقصيدته الفائية ذات الاثنين وعشرين بيتاً، فإننا نجد أنفسنا أمام مجموعة كبيرة من المقطوعات التي تتراوح عدد أبيات الواحدة منها ما بين الخمسة، والثلاثة عشر بيتا.

ولربما السبب في ذلك راجع إلى ضياع بعض الأشعار، لأن الشعر الجاهلي قد ضاع منه الكثير، وذلك بسبب انشغال " العرب عنه بالجهاد وغزو الروم وفارس. . . فلما فرغوا من الفتوح واطمأنوا بالأمصار، وراجعوا روايته وجدوا كثيرا من حملته قد هلكوا بالموت والقتل فحفظوا أقل ذلك" [1] أو إلى انتحال بعض الأبيات، أو إلى أن حياة الصعلوك مليئة بالظروف والمغامرات والتهديد بالموت في كل لحظة، الأمر الذي جعل الشاعر يقول الشعر بحسب الظروف المصاحبة، فلا يجد الوقت للتدقيق والتطويل والتمحيص كما كان يفعل غيره من الشعراء الذين تختلف حياتهم عن حياته. [2]

لذلك جاء شعره على شكل مقطوعات صغيرة وسريعة وفق الحالة النفسية التي يعيشها الشاعر أثناء المغامرة، وأعتقد بأن هذا هو الرأي المرجح لدى الباحث باعتبار الظروف التي يمر بها الشاعر تفسر الحقيقة تفسيراً قريباً من واقع الصعلوك.

---

[1] محمد بن سلام الجمحي، طبقات الشعراء، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1988م، ص17 .

[2] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص259-261 .

بنيـــة القصيـــــدة :

إن الناظر في شعر الشنفرى تلفت انتباهه تلك التجارب الشعورية الكاملة، والصور الصادقة لحياة الصعلوك بوجه خاص، وللحياة الجاهلية بشكل عام ذلك لأنها مقطوعات وقصائد " أصيلة لم تصدر عن صناعة أو تكلف". [1] وتتمثل في تلك المقطوعات الشعرية والقصائد ووحدة الموضوع، والعاطفة الصادقة والتجارب الشعورية على الرغم من السرعة والإيجاز في نظمها، وهي تختلف عن تلك القصائد الجاهلية الطوال المتعددة الموضوعات، والتي تبدأ عادة بمقدمة طللية.

فالمتتبع لمقطوعات الشنفرى العرية يستطيع أن يجعل لكل واحدة منها عنوانا خاصا بها ودالا على موضوعها، فمثلا قصيدته الرائية التي نظمها قبيل مقتله يمكن أن تسمى " نهاية الصعلوك أو وصية الصعلوك، أو وليمة الضبع". [2]

وهكذا يمكن القول بأن وحدة الموضوع قد توفرت في المقطوعات الشعرية على الرغم من الظروف الصعبة التي يمر بها الشاعر، وقد اختلفت قليلا على القصائد الجاهلية الطويلة المعروفة بتعدد الموضوعات، والارتباط بالمقدمة الطللية المتعارف عليها لدى أغلب الشعراء الجاهليين والإسلاميين.

التحـرر مـن العصبيـــة القبليـــة :

شعر الشنفرى الصعلوك، لأنه فقد التوافق الاجتماعي مع قبيلته التي قمعته وجعلته طريداً يعيش في الحفر بين الوحوش في الصحراء، لذلك ترتب عليه فقد الإحساس بالقبيلة والانتماء إليها، وبالتالي من الطبيعي جداً ألا تظهر شخصية القبيلة في شعره، لأنه قد تحرر من العقد التي كانت متمثلة في الشاعر القبلي، فلا يكون الشاعر لسان عشيرته ولا الناطق باسمها أما القبائل الأخرى، وإنما أصبح شعره صورة صادقة لحياته الخاصة يسجل فيها كل ما يدور في خلجات صدره وبحسب الظروف التي تعترضه؛ ويصبح ضمير الفرد هو السائد في شعره، فحين نتمعن في شعر الشاعر نجد العديد من الأفعال الدالة على ضمير الأنا في شعره، كقوله : قاربتُ، وأمشّي، وقلتُ، وفبتُ، وغيرها من الأفعال الأخرى، إلاَّ أن هذا التحلل من الشخصية القبلية لا يبعده من الشخصية الجماعية التي تكونت منها دائرة الصعاليك،

[1] يحي الجبوري، الشعر الجاهلي، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط6، 1993م، ص145 .
[2] المصدر الأسبق، ص265 .

فهم جماعة جمعتهم ظروف واحدة وأهداف واحدة، وأصبحوا شخصية فنية شاذة، وهذا الشذوذ يعد العامل المشترك بين شخصيتهم الفردية والجماعية التي تتوفر فيها روح الجماعة، لأنهم في الغالب يشتركون في أهداف واحدة، وتجمعهم مصلحة واحدة.[1]

السرد القصصـــي:

يعد شعر الشنفرى صورة صادقة لحياته، وحياة رفاقه في الصعلكة، فالشاعر يسجل ويسرد كل ما يدور في حياته لحظة بلحظة، فشعره في مجمله شعر قصصي باعتباره قد تناول مقطوعات على شكل قصص قصيرة، والقصة القصيرة هي التي تتناول " حادثا أو موقفا أو انفعالا معينا في حياة الإنسان فهي تتجه إلى تصوير أصغر مساحة من هذه الحياة ولا تعنى بالتطوير الكبير للحدث في المستقبل فهي أقرب إلى رصد لحظة معينة." [2] فحوادث الشاعر ومغامراته الشجاعة، وتشرده في الصحراء ونومه في العراء كل هذا وغيره يعد مادة صالحة للفن القصصي، فكل مقطوعاته الشعرية تصلح أن تكون عنوانا لقصص قصيرة، وذلك لما فيها من أحداث مثيرة ومشوقة، فالمتأمل مثلا في قصيدته التائية يجدها " قصة غزوة من غزواته مع جماعة من رفاقه يقص فيها استعدادهم للغزوة، ثم خروجهم لها . . . ثم تربصهم بأعدائهم، وانتظارهم الفرصة المواتية."[3]

وهكذا فإن مقطوعات الشاعر وقصائده تعد حكايات قصصية قصيرة بطبيعتها لا تهدف إلى تقديم معلني معقدة، بل تنظر إلى الحدث من أقرب السبل، وتنتهي بنهاية مؤثرة .

الخـاتمـة

إنَّ القمع السياسي والقهر الاجتماعي كانا سبباً في اضطراب حياة الشنفرى وخروجه عن قبيلته وتصعلكه، حيث تسبب الظلم الاجتماعي الذي عان منه الشاعر، والظروف السيئة التي عاشها في فقد الإحساس بالقبيلة والانتماء إليها، الأمر الذي جعله متمرداً لا يثق في أحد من البشر، وبالتالي ابتعد عن

[1] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص276،277 .
[2] عماد حاتم، النقد الأدبي قضاياه واتجاهاته الحديثة، دار الشام للتراث، بيروت، ط1، 1988م، ص81 .
[3] يوسف خليف، الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، ص280 .

العصبية القبلية، وآمن بالعصبية المذهبية التي تعتمد على القوة الجسدية، إضافة إلى ذلك فإن ما ذكره الشاعر من أشعار قد جاءت على شكل مقطوعات صغيرة تحاكي قصصا قصيرة، بدلا من القصائد الطويلة، ومعظم ما تناوله من معانٍ وموضوعات قد تمثلت فيها الواقعية والعاطفة الصادقة، والشعور النبيل مع رفاقه الصعاليك .

مصـــادر البحـــث ومراجعـــه

1– أبو تمام، حبيب بن أوس: شرح ديوان الحماسة. شرح الخطيب التبريزي. بيروت– لبنان، عالم الكتب، د . ط، د . ت .

2 – الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني. تحقيق عبد الكريم الغرباوي، ومحمود غنيم، بيروت–لبنان، دار إحياء التراث، د . ط، د . ت، ج21 .

3 –البغدادي، عبد القادر: خزانة الأدب. بغداد– العراق، مكتبة المثنّى، د ز ط، د . ت، ج2 .

4 – الجبوري، يحي: الشعر الجاهلي. بنغازي– ليبيا، جامعة قار يونس، ط6، 1993م .

5 – الجمحي، محمد بن سلاّم: طبقات الشعراء. بيروت– لبنان، دار الكتب العلمية، ط2، 1988م.

6 – حاتم، عماد: النقد الأدبي قضاياه واتجاهاته الحديثة. بيروت– لبنان، دار الشام للتراث، ط 1، 1988م .

7 – خليف، يوسف: الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي. القاهـرة– مصر، دار المعارف، د . ط، 1966م .

8 – زيدان، جرجي: تاريخ آداب اللغة العربية. بيروت– لبنان، دار مكتبة الحياة، د . ط، 1992م، ج1 .

9 – الشنّفرى، عمرو بن مالك: الديوان. تحقيق أميل بديع يعقوب. بيروت– لبنان، دار الكتاب العربي، ط1، 1991م .

10 – ضيف، شوقي: العصر الجاهلي. مصر، دار المعارف، د . ط، 1992م .

11 – ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم: لسان العرب. بيروت– لبنان، دار صادر، د . ط، د . ت، ج8 .

12 – الميداني، أحمد بن إبراهيم: مجمع الامثال. تحقيق محمد إبراهيم. صيدا– لبنان، المكتبة العصرية، ط1، 2007م .

المواقع الالكترونية

1 - سامح سعيد عبود، الدولة جهاز القمع الاجتماعي، الحوار المتمدن .

ظاهرة الحذف في اللغة العربية

للباحث : المبروك رحومه الذويب

جامعة الزاوية – ليبيا

مقدمة:

اللغة منظومة صوتية متكاملة غايتها التعبير عن غايات وأهداف الأفراد والجماعات ، من خلال هذه المنظومة ، أو ما يعرف باسم اللغة التي عرّفها بعض علماء اللغة بأنها " أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم " ومن هنا نجد اختلافاً في استخدام هذه اللغة حسب اختلاف الأقوام المعبّرين بهذه اللغة أو تلك ، وجميع اللغات تعبّر عن أحاسيس ومشاعر أهلها مهما كانت درجة بدائيتها أو انحسارها في الزمان والمكان .

اللغة العربية إحدى أرقى اللغات الإنسانية وأعظمها ، بل وأوسعها انتشاراً ، زماناً ومكاناً ، فمن حيث الزمن نعلم أن العربية إحدى فروع اللغة السامية القديمة التي عاشت قبل التاريخ ، وعنها تفرّعت لغات عدّة إحداها اللغة العربية ، بل إن العديد من العلماء والباحثين يرون أن لغة وأرض العرب هما أصل وموطن السامية ، والدراسات اللغوية المقارنة أظهرت أن اللغة العربية من أتمّ اللغات السامية [1].

ومن حيث المكان نجد اللغة العربية اليوم قد انتشرت على امتداد الكرة الأرضية يحملها المسلم أينما حلّ وسيلةً للاتصال بربه في كل صلاة يؤديها خمس مرّات في اليوم والليلة ، وهي لغة خمس سكان الأرض تقريباً ، ومن خلال نظرة في حياة وتطوّر هذه اللغة ، ندرك مدى العناية الإلهية التي حمت هذه اللغة عبر التاريخ ، حتى كانت اللغة العربية الفصحى التي انبثقت عن امتزاج اللغة العربية الجنوبية – لغة معين وسبأ – واللغة العربية الشمالية – لغة نجد والحجاز–

تمّ كل ذلك قبيل البعثة المحمدية ، حيث وصلت هذه اللغة في هذه الفترة قمّة الرقي في ألفاظها وتراكيبها ، التي تمّ تهذيبها من خلال المنافسة – شعراً وخطابةً – حتى ظنّ العرب أنهم لا يبارون في ذلك .

وبمجيء الإسلام ومحاربته الفساد ، كانت هذه اللغة وسيلته للوصول إلى تحقيق ما من أجله جاء ، فكان القرآن العظيم – الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه – القمّة التي إليها وصلت ولا يمكن أن تعلوها .

وبادراك العرب لهذه الحقيقة عملوا على جمع لغة العرب كما جاءت قبيل الإسلام حتى نهاية عصر الاحتجاج مع ما جاء في القرآن الكريم من ألفاظٍ وأساليب، لتكوّن القاعدة اللغوية التي عليها يعتمد

العرب في المحافظة على هذه اللغة ، وحمايتها من الاندثار ، أو الانحطاط ، فكانت القوانين النحوية والصرفية ، التي تمّ استنباطها من كلام العرب ، المنارة التي بها يهتدي من يريد أن يلحق بالعرب في لغتهم ،أو كما يقول ابن جنّي في ذلك " انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه ، من إعرابٍ وغيره ، كالتثنية والجمع ، والتحقير والتكسير ، والإضافة والنسب والتركيب ، وغير ذلك ، ليلحق من ليس من أهل اللغة بأهلها في الفصاحة "[2]

وقد تميّزت اللغة العربية بظواهر لغويّة عديدة، ميّزتها عن كثير من اللغات، وسيكون مدار هذا البحث عن ظاهرة " الحذف " في اللغة العربية ،وهي إحدى أهم الظواهر التي تميّزت بها هذه اللغة ، وربما من أكثرها إثارة للجدل والخلاف في كثير من القضايا ، ومن أهمها اختلاف القراءات القرآنية ، وما ترتب على ذلك من أحكام شرعية، والاختلاف في الأحكام النحوية، وما وجود المدارس النحوية المتعددة ، واتجاهاتها المتباينة أحياناً، إلاّ عودة لما ذكر، وما ذاك إلاّ دليل على سعة هذه اللغة وحيويتها .

والمنهج الاستقرائي هو السبيل للسير في هذا البحث ، على أن تكون مكوّناته : مقدمة ، وثلاثة مطالب . هي :

- حذف كلمة أو أكثر، ودور ذلك في النحو والبلاغة العربيين ، وأهم أسباب هذا الحذف .
- حذف حرفٍ أو أكثر والغاية من ذلك .
- الحذف لفظاً لا خطاً ، وعكسه الحذف خطاً لا لفظاً .

ويختم البحث ببعض النتائج مع شيء من التوصيات .

فالمساواة : أي أن تكون الألفاظ على قدر المعاني دون زيادة أو نقصان ، والمراد بالمساواة أن يكون اللفظ بمقدار أصل المراد لا نقصاً عنه بحذفٍ أو غيره ، ولا زائداً عليه بنحو تكرير أو تتميم أو اعتراض ... [3] ومنه قوله تعالى " ولا يحيق المكر السيئ إلاّ بأهله " [4] وقوله تعالى " وإذا رأيت الذين يخوضون في آياتنا فأعرض عنهم حتى يخوضوا في حديث غيره " [5]

والإطناب ،ويراد به أداء المقصود بأكثر مما يحتاجه سواء من الجمل أو الألفاظ ، وهو على وجوه منها : الإيضاح بعد الإبهام ، ومنه قوله تعالى ﴿ ربِّ اشرح لي صدري ﴾ [6] ، وذكر الخاص بعد العام ، ومنه قوله تعالى " حافظوا على الصلوات والصلاة الوسطى " [7] ، كما يكون بالتكرير، نحو قوله تعالى ﴿ كلا سوف تعلمون ثمّ كلا سوف تعلمون ﴾ [8] ، ويدخل تحت كل ذلك لأنماط وصور مختلفة ذات أبعاد بلاغية أطنب البلاغيون في الحديث عنها [9] .

الإيجاز : ويعني أداء المقصود بأقل من عبارةٍ متعارف عليها الأوساط ،أي " الأقوام الذين ليسوا فصيحين ولا غير فصيحين كأهل الزقاق " [10] .

والإيجاز قسمان : إيجاز قصر ، وإيجاز حذف ، لأن ما يفيد النظم مع المقام من تكثير المعنى ، إمّا أن لا يكون بواسطة محذوف ، وهو إيجاز القصر ، أو يكون بواسطة محذوف ،وهو إيجاز الحذف ، فمن الأول قوله تعالى ﴿ ولكم في القصاص حياة ﴾ [11] ، ومن الآخر قوله تعالى ﴿ وأسأل القرية ﴾ [12] ، أي: اسأل أهل القرية .

وهو على ضروب كثيرة،بيّنها صاحب معجم البلاغة بقوله " ويكون بحذف ما لا يخل بالمعنى ولا ينقص من البلاغة ، بل لو ظهر المحذوف لنزل قدر الكلام عن علوّ بلاغته ، ولصار إلى شي ء مُستترَك مُسترذَل ، ولكان مُبطِلاً لما يظهر على الكلام من الطلاوة والحسن والرقة "[13]

وهذا يكون بحذف كلمة أو أكثر ، وهذا النوع الأعم في اللغة ، وهو مثار الخلاف ، ولذلك قبل الإشارة إلى بعض مما جاء منه في لغة العرب ، تجب الإشارة إلى كيفيته وشروطه ؛ لأن هذا الحذف ليس اعتباطياً ، بل يتمّ وفق نواميس اللغة وقوانينها ، ومن هذه الشروط : وجود دليل حالي على المحذوف وذلك ، نحو قوله تعالى ﴿ قالوا سلاماً ﴾ [14] ، أي : سلمنا سلاماً ، وكقولك لمن رفع سوطاً : " زيداً " بإضمار " اضرب ".

أو دليل مقالي ، كقولنا لمن قال: من أضرب ؟ " زيداً " وفي هذا تمّ حذف الجملة بأسرها ، وقد يحذف أحد ركنيها ، نحو قوله تعالى ﴿ قال سلام قوم منكرون ﴾ [15] ، حيث حذف خبر الأولى ومبتدأ الثانية ، والدليل مطلوب إذا كان المحذوف أحد ركني الجملة ، أو لفظاً يفيد معنى فيها هي مبنية عليه ، نحو قوله تعالى ﴿ قالوا تالله تفتؤا تذكر يوسف ﴾ [16] ، أي : لا تفتأ .

أمّا إذا كان المحذوف فضلة فلا يشترط لحذفه دليل ، ولكن يشترط ألاّ يكون في حذفه ضرر ، ودليل الحذف قسمان : غير صناعي ، وهو ما أشرت إليه سابقاً ، وصناعي ، وهذا يختص بمعرفته النحويون ؛ لأنه يعرف من جهة الصناعة [17] ، وباختلاف تقدير المحذوف يختلف الإعراب ، وبه تختلف المعاني والأحكام الناتجة عن ذلك ، ومن هنا كان العلم باللغة والفقه متلازمين في القضايا الشرعية وأحكامها ، كما كان النحو ملازماً لعلوم العربية جميعها ، لأنه العلم الذي من خلاله تعرف أحكام ضبط الكلمة عند انتظامها في كلام وما تؤديه من معانٍ ، لذلك كان لهذه الظاهرة النصيب الأوفر من أقوال وأحكام النحويين – بل عليه مدار خلافهم – ولما كان النحو علماً مستنبطاً من كلام العرب ، وفيه نجد ما يخالف القاعدة العامة أحياناً ، وجدتْ الحاجة إلى التأويل ، أي إلى تعليل تلك المخالفات ، ولذلك جاءت علل النحويين أقرب إلى علل المتكلمين منها إلى علل الفقهاء ، لأنهم يعتمدون على الحس ،ويحتجون بثقل الحال أو خفتها على النفس ، وبهذا عللوا السبب في رفع الفاعل ونصب المفعول ، لقلّة الأول وثقل الضمة ، ليعادل كثرة الثاني وخفة الفتحة ، وفعلوا ذلك حتى يقل في كلامهم ما يستثقلون ، ويكثر فيه ما يستخفون ، وعلى ذلك فهم يهملون ما ينفر منه الحس كالمتقارب في الحروف ، بل إنهم

يقدمون الأقوى مخرجاً عند اضطرارهم ،وهم في استعمال الأفعال الثلاثية أوسع من غيره لاعتدال تركيبه ، فحرف يبتدأ به ، وحرف يحشى به ، وثالث يوقف عليه ... [18]. وهذا باب واسع .

وهكذا نرى أن العربي جعل من لغته لوحة موسيقية فيها من التقديم والتأخير ، والحذف والذكر مما يجعل هذه اللغة خفيفة على اللسان ، جميلة في الأذان ما يجذب السامعين إليها ، ولنا في تسلل أعداء القرآن الكريم إلى مخابئ المسلمين واستمتاعهم بسماع الذكر الحكيم ، مع عدائهم له ، خير دليل على مدى تأثير أصوات هذه اللغة على سامعيها .

والحذف من أهم الظواهر التي أدت إلى ظهور التعليل ، وتقدير المحذوف ، وإظهار العلل التي من أجلها كان الحذف .

إن الناظر في اللغة عموماً ، والعربية خصوصاً ، يجد أن المتكلم يسعى دائماً إلى أن يصل إلى مبتغاه من الكلام ،بأقل جهد وأقصر وقت ، ومن هنا كان الحذف في اللغة ، والحذف يعني الاختصار حقيقة ، بالإضافة إلى توازن التركيب مع مراعاة مقتضى الحال ، ولهذا أجيز الحذف في مواضع ، ولم يجز في غيرها ، ولذلك حدد البلاغيون العرب مواضع الإطناب ومقتضياته ، ومواطن الإيجاز ومتطلباته ، وما يحسن أحدهما في موضع إلاّ ساء فيه الآخر ، ولهذا كان الكلام على أقدار المتكلمين، وأن لكل مقام مقال ...

وسأجعل من بعض آيات القرآن الكريم ، ومما جاء في كلام العرب شعراً ونثراً ، مثالاً على ظاهرة الحذف ، والحاجة إليه ، وملاحظة أن أسبابه دائماً- إلى جانب ما سبق – جمال المبنى مع دقة المعنى ، وفي اللغة السعي إلى الإيجاز مرغوب فيه ، ولذلك كثر الحذف بداعي كثرة لنحو الاستعمال، أو طول التركيب ، بل طول الكلمة ... .

وسأقتصر على الحذف في بعض أهم موضوعات النحو العربي ، وكيف تعامل النحاة العرب مع هذه الظاهرة .

ومنه حذف المبتدأ جوازاً أو وجوباً في مواضع معينة بشرط أن يدل عليه دليل ، وألاّ يتأثر المعنى بذلك ، ومما يكثر فيه حذف المبتدأ جوازاً جواب الاستفهام ، نحو :ما الحديد؟ وكيف زيد ؟ فيجاب : معدن ، وصحيح ، أي : هو معدن ، وهو صحيح ، ويكثر هذا وبخاصة في المشافهة ، ومن هذا قوله تعالى ﴿ من عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها ﴾ [19] ، والتقدير – والله أعلم – من عمل صالحاً فعمله لنفسه ، ومن أساء فإساءته عليها [20] ، ومنه قوله تعالى ﴿وما أدراك ما هي .نار حامية ﴾ [21] ، أي : هي نار حامية ، وقوله تعالى " هل أنبئُكم بشرٍّ من ذلكم .النار " [22] أي :أكره من هذا القرآن الذي تسمعون هو النار ، فحذف المبتدأ اختصاراً ولدلالة ما قبله عليه [23] ، وقال تعالى ﴿ ثلّة من الأولين وثلّة من الآخرين ﴾ [24] ، أي : هم ثلة من الأولين وثلة من الآخرين ، ومنه قوله تعالى ﴿ ..

كمثل جنّة بربوة أصابها وابل فأتت أكلها ضعفين .فإن لم يصبها وابل فطل ﴾ [25] ، فطل خبر لمبتدأ محذوف تقديره : مصيبها ، أو الذي يصيبها ... . وهكذا إذا تتبعنا وجود المبتدأ في الجملة العربية ، وجدنا أن سياق تركيب الجملة كما يتطلب وجود المبتدأ ؛ لأنه ركن أساسي لها ،نجد أنه قد يحذف ، وحذفه جائز ، بل قد يكون حذفه واجباً ، وذلك في النعت المقطوع إلى الرفع في مدح ، أو ذمّ ، أو ترحّم ، من مثل قولنا : مررت بزيد الكريمُ ، أو الخبيثُ ، أو المسكينُ .

كما يحذف المبتدأ وجوباً عندما يكون الخبر مصدراً نائباً مناب الفعل ، نحو : صبرٌ جميل . حيث يقدّر "صبري صبرٌ جميل ، وهو يحذف كذلك بعد لا سيما ، نحو قول امرئ القيس :

ألا ربّ يوم صالح لك منهما ... ولا سيّما يومٌ بدارة جلجل [26]

فإن الاسم المرفوع بعد لا سيّما خبرٌ لمبتدأ ، وهو يحذف وجوباً في أسلوب المدح ، نحو : نعم الرجل زيدٌ . فأحد أوجه إعراب "زيد" في الجملة أن يكون خبراً لمبتدأ محذوف وجوباٍ تقديره : الممدوح زيد ... .

وكل ذلك تمليه أحكام وقوانين اللغة والنحو ، لتأتي الجملة العربية منسجمة البناء ، واضحةُ المعنى ،في شكل يدل على رُقي ذوق المتكلم ، ويقنع عقل المتلقي ، وكما أمكن الاستغناء عن المبتدأ ، يمكن ذلك في الخبر ، وهو الركن الأساسي في الجملة الاسمية ، وحذفه كذلك يكون جائزاً وواجبا حسب مقتضيات الجملة ، فحذفه وجوباٍ يكون بعد لولا الامتناعية ، نحو: لولا العلم لشقي العالم ، فالخبر محذوف قبل جواب لولا ،كما يحذفونه وجوبا عندما يكون لفظ المبتدأ نصاً في القسم ، نحو : لعمر الله لأجيدنّ عملي ، فالخبر محذوف قبل جواب القسم ، والتقدير: لعمر الله قسمي ... . وفي كل ذلك متسع للتأويل ، أما حذفه جوازاً فيكون بشرط أن يدل عليه دليل ، وألاّ يتأثر المعنى ولا التركيب بحذفه [27] .

وهم كما يحذفون الجملة كاملة ، أو أحد ركنيها ،كذلك يفعلون بمتمماتها ، فهم يحذفون الموصوف ويقيمون الوصف مقامه ، من ذلك قوله تعالى ﴿ أو جاؤكم حصرت صدورهم ﴾" [28] ، حيث قدّر الأخفش المعنى " جاؤكم قومٌ ..." حيث حذف الموصوف وأقام الوصف مقامه ، ومثله ،يريكموها البرق ، وبمثل ذلك أوّل قول الشاعر :

ترمي بكفَّي كان من أرمى البشر [29] ، أي : رجلٍ كان

ويحذف عندهم المضمر كما يحذف المظهر، ومن ذلك قوله تعالى ﴿ ولله على الناس حجُّ البيت من استطاع إليه سبيلا ﴾ [30] ، والتقدير : من استطاع سبيلاً منهم ، فحذف الضمير للعلم به ، ومنه حذف العائد من الصلة إلى الموصول ،كما في قوله تعالى ﴿ أهذا الذي بعث الله رسولاً ﴾ [31] ، وعللوا جواز حذفه ، لأنه صار الاسم الموصول ، والفعل ،والفاعل ، والمفعول بمنزلة ش يء واحد ، ولما طلبوا الخفة كان حذف المفعول أولى [32] .

وبتتبّع الأساليب اللغوية العربية نجد أن المتكلم كثيراً ما يلجأ إلى الحذف كلما وجد لذلك سببا ، وهم لذلك حذفوا الفعل اختصاراً ، ومنه أحد أوجه استعمال " رُبَّ " حيث ألزموا معها حذف الفعل الذي أوصلته إلى ما بعدها ، وذلك للعلم به في مثل قولنا : ربّ رجلٍ يفهم ، فالتقدير : ربّ رجلٍ يفهم أدركت ، أو لقيت ... فحذف الفعل لدلالة الحال عليه .[33]

وللأسباب ذاتها يحذف الحرف هرباً من طول الكلمة ، وذلك مثلما فعلوا بالألف والياء عندما ويكون الاسم على خمسة أحرف ، ذلك في نحو قولهم في النسب إلى : مرتجى – مرتجيٌّ ، وإلى : "مشتري – مشتريّ ، وهذا ما دعاهم إلى الحذف من الرباعي عندما توالت فيه ثلاث حركات فأنزلوها منزلة الحرف ، وحذفوا لذلك الحرف من نحو : بشكى – بشكيٌّ ، وجمزى – جمزيٌّ ، وكذلك فعلوا بياء " فُعيلة وفَعيلة " عند النسب إليها ، نحو: جُهينة – جُهنيٌّ ، وربيعة – رَبعيٌّ ، لوجود سببين للحذف هما : طلب الخفة ، وتأنيس التغيير بحذف تاء التأنيث [34] ،ولذلك يحذف آخر الخماسيّ عند جمعه من نحو : سفرجل – سفارج ، ولم يكن له من علّة إلاّ طلب الخفة ؛ لأنه لو أتي به على الأصل لكان مستثقلاً .

وفي العدد تكلّم العربيّ بما وجد مناسباً ، وعلل النحويون لما وجدوا ، فذكروا أن العلة في حذف الواو من الأعداد المركبة " فعلوا ذلك حملاً على العشرة ؛ لتكون على لفظ الأعداد المفردة،وإن كان العطف هو الأصل " والواقع أن التركيب صيّر الكلمتين كلمة واحدة فامتنع العطف .

وليكون حذفهم دون إجحاف يخلُّ بالمعنى أو التركيب ، جاء جواز حذف حرف النداء في بعض الصيغ ومنعوه في بعضها ، ولعدم الإجحاف ألحقوا الميم المشددة لفظ " اللهمّ " لتكون عوضاً عن الياء المحذوفة ، وقالوا بعدم جواز الجمع بينهما ؛ لأنه جمع بين العِوَض والمعوَّض ، مع ذهاب الكوفيين إلى غير ذلك .

وكما جاز لهم حذف حرف النداء ، أجازوا حذف بعض المنادى " الترخيم " لكثرة دوره في الكلام ، طلباً للتخفيف ، وقد تشعّب خلاف النحويين في تقدير المحذوف ،وبخاصة بين البصريين والكوفيين ، ولكلٍ شواهده .

ومما يكثرون حذفه ، ولدواعٍ متعددة " حرف النون " منه حذف نون مضارع كان المجزوم بعامل من عوامل الجزم ، حيث أجازوا بعد ذلك حذف النون تخفيفاً فيقال: لم أكُ ، ولم تكُ ، ولا تكُ ... وهذا الحذف جائز سواء أوقع بعدها حرف هجائي ساكن ، أو متحرّك ، إلاّ أن يكون ضميراً متصلاً فيمتنع حذفه .

وهذا الحرف يحذف بلا خلاف في الأفعال الخمسة عند جزمها، وفي حذفه خلاف ، من حيث نوع المحذوف ، وذلك عندما تلتقي نون الفعل بنون الوقاية ، فأيّهما المحذوف ؟ مثل ذلك في قراءة قوله

تعالى ﴿ أتحاجُّونِي ﴾ [35] و ﴿ تامُرُوني ﴾ [36] ،لدى من قرأ بنون واحدة فيرى البعض أن المحذوف نون الوقاية ، بينما ذهب البعض إلى أن المحذوف نون الفعل والحذف للثاني أولى [37] .

ومثلما حذفوا طلباً للخفة ، جاء الحذف مطلوباً للعامل ، وذلك نحو حذف حرف العلة عند الجزم ، نحو قولنا : لم يدعُ ، ولم يسعَ ، ولم يمشِ ... فحذفوا الواو والألف والياء علامة على جزم هذه الأفعال طلباً لما اقتضاه العامل ، ومن تعليلهم لهذا الحذف أن الحرف أشبه الحركة فحذف كما ، تحذف الحركة عند الجزم . ومما ينوب عن الحرف بعد حذفه " التنوين " وقد عرّفه بعضهم بأنه " نون صحيحة ساكنة ، وإنما خصها النحويون بهذا اللقب وسموها تنويناً ليفرّقوا بينها وبين النون الزائدة المتحركة التي تكون في آخر الجمع والتثنية . [38] ، ويسمّيها البعض بحرف التنوين ويعرّفه بأنه " نون ساكنة زائدة تلحق آخر الأسماء لفظاً وتفارقها خطاً ووقفاً " [39] ، وهو أقسام منها ما يختصّ بالاسم ، ومنها ما يعمّ الجميع ،الاسم ، والفعل ، والحرف ، وما يهمّنا في هذا البحث قسم منه هو : تنوين العوض ، ويكون عوضاً عن محذوف ، ها المحذوف ، حرف ،أو كلمة ،أو جملة ، فيحلّ التنوين محل المحذوف ويكون عوضاً عنه .

فما يعوّض حرفاً في حالتي الرفع والجرّ ما يأتي في بعض جموع التكسير من مثل : بواقٍ جمع باقية ، ومواضٍ جمع ماضية ، وجوارٍ جمع جارية ، ونوامٍ جمع نامية ... حيث حذفت الياء وحلّ مكانها التنوين عوضاً عنها ، فهذا التنوين عوض عن الحرف الأصلي المحذوف ؛ لأننا بالرجوع إلى السبب في ذلك نجد أن المنقوص عند تنوينه يستثقل في حلتي الرفع والجر فحذفوا الياء عندما جاءت أوّل الساكنين ، وهو كذلك في المقصور المنصرف عندما يدخله التنوين وللأسباب ذاتها .

وما يعوّض كلمة فقد جاء كثيراً بحذف المضاف إليه بعد لفظة : كل ،أو بعض ، أو أيّ ، حيث يحذف المضاف معها ويعوّض عنه بهذا التنوين ، نحو : كلٌّ يموت . أي :كلُّ إنسان يموت ، ومنه قوله تعالى ﴿ وكلاً وعد الله الحسنى ﴾ [40] ، وقوله تعالى ﴿ تلك الرسل فضّلنا بعضهم على بعضٍ ﴾ [41] ، وقوله تعالى ﴿ أيّاً ما تدعوا فله الأسماء الحسنى ﴾ [42] .

ومن التنوين ما يكون عوضاً عن جمل .ة أو أكثر ويكون بعد " إذ " المس .بوقة بحين أو س.اعة وما أشبههما، نحو قولهم تعالى ﴿ يومئذٍ تحدّث أخباره.ا ﴾ [43] ،ومنه قوله تعالى ﴿ وأنتم حينئذٍ تنظرون ﴾ [44] ...

وعلى ذلك فتنوين العوض يجئ بدلاً من حرف أصلي حذف ، أو بدلاً من كلمة ، أو بدلاً من جملة أو أكثر ، ليحل محل المحذوف ، وفي هذه الحالة يصبح التنوين قسماً مستقلاً ، لا يدل بنفسه على إعراب ولا بناء، ولذلك دخل الأسماء المعربة والمبنية ، وبقي أثره الخاص ، هو التعويض عن المحذوف [45]

وذكرنا التنوين المعبر عنه بحركة كتابةً يقودنا إلى باب آخر قريب من الحذف ، ألا وهو : حذف التنوين لدواع ، كالإضافة ودخول " ال " على الكلمة ، والتصرّف في الحركات بما يشبه الحذف ،

ويكون ذلك طلباً للخفة كسابقه فهم إذا التقى ساكنان في كلمتين كسروا ما سبق ، وإذا كانا في كلمة حذفوا ما سبق ، وهم لذلك أبقوا تاء التأنيث ساكنة إذا وليها حرف متحرك ، نحو:حضرتْ زينب ، وإذا جاء بعدها ساكن حركوها بما يناسب لسانهم ، فهم يحركونها بالكسر إذا وليها ساكن ، نحو : كتبت البنت ، وخذ العفو ... واستثنوا ما يعيق لسانهم ، منه التقاء "من" باللام ، نحو : أنفق من المال الحلال ، ومثل ذلك ميم الجمع ، نحو: لكم الخير ، حيث نجدهم يحرّكون الأول بالفتح ، ويحرّكون الثاني بالضم ، دون تقيّدٍ بالقاعدة العامة ، وكل ما ذكر يندرج تحت باب واحد هو : طلب الخفة ، وأداء المجهود الأدنى .

وهم كما يحذفون كتابة يحذفون نطقاً ، أي :زيادة تسهيل النطق ، واختصاراً لما يمكن الاستغناء عنه ، فمن ذلك ظاهرة الإدغام التي تؤدّي إلى حذف حرف بتضعيف الآخر تسهيلاً واختصاراً وذلك مثل الحروف الشمسية مع "ال" وفي اللغة العربية كثيراً ما تتقارب الحروف بعضها من بعض في النطق وتتشابه ، وهذا يؤدّي إلى ما يعرف في اللغة العربية بالإدغام وهو : اتحاد حرفين في حرف واحد مشدد ،تماثلا أو اختلفا ، نحو : آمنّا ، وادّعى ، فالنون المشددة في آمنّا نشأت عن نونين أولاهما لام الفعل ، والأخرى الضمير ، وأمّا ادّعى ، فأصل الدال المشددة دال وتاء ، الدال فاء الفعل ، والتاء تاء الافتعال ، قلبت دالاً فالإدغام هنا تمّ نتيجة تشابه ، ومثله نطقاً وكتابةً إلاّ لتكون اللغة واحة تريح من يستظل بها ، ولنا في قراءات القرآن الكريم خير معين في هذا الباب .

إن إلقاء نظرة على عمل أهل القراءات وأهل الأصوات ، تعطينا مدى الاهتمام الذي ناله هذا الجانب لإظهار جمال هذه اللغة وأثر ذلك على اللسان والمعنى وذهن التلقي ، فهم . أي علماء التجويد . عملوا على دراسة الحروف وتحديد مخارجها وصفاتها وعلاقة بعضها ببعض عند التركيب ، وأثناء الوصل والفصل ،كتابة وقراءة ، وأعطوا لكل حرف حقه ومستحقه – كما يقولون – أي أنهم اهتموا بدراسة جهاز النطق ومكوناته ودور كل جزء منه في إظهار الحرف أو الحركة أثناء النطق ، ليتعامل مع الحرف الواحد وفق نواميس وقواعد متى حاد عنها المتلفظ أُدين ، ومن هنا كانت الدراسة الدقيقة للجملة الصوتية وحدودها ، أو ما يعرف عندهم بالوقف الجائز والوقف الواجب من حيث أدى المعنى ، ولهذا كان للأداء الصوتي أحكامه وقوانينه ، ونضرب مثلاً لذلك : النون والتنوين وما يصاحبهما من أحكام الإظهار والإخفاء ، وتنوّع كل منهما ، وحالات التقاء بعض الحروف مع غيرها ، والتفخيم والترقيق ومعنى كل منهما ، وتحديد المفخم من المرقق وما يطرأ عليها عند التركيب ، والمد والقصر وتفاصيل كل ذلك .... ومن يتتبع هذا العلم يجده منظومة صوتية متكاملة غاية في الدقة والإتقان ، تستبعد كل صوت نشاز ،لتأتي الجملة القرآنية خاصة ، والجملة العربية عامة أنيقة ، جميلة المبنى ، موفية بالمعنى ، وسبحان الله العظيم الذي قال " بلسان عربي مبين "

– وبالنظر فيما انطوى عليه البحث نجد أن اللغة العربية لغة وضعت على أسس وقواعد من قبل أن تكتشف تلك الأسس والقواعد ، وإن خالفت اللغةُ القواعدَ فإن المخالف هو القاعدة لا اللغة .

– أن قواعد النحو والصرف نحن في حاجة إليها لا اللغة ، وعلى من يدعو إلى : تغييرها ، أو تيسيرها ، أو إلغائها – نطقاً أو كتابة – أن يأتي بلغة أخرى ، لأن هذه اللغة سرّ وجودها في بقاء قواعدها وقوانينها التي استنبطها علماء اللغة من اللغة ذاتها .

– على كل من ينادي بإلغاء الإعراب أن يجد لنا طريقاً يوصلنا إلى اكتشاف المحذوف أو تقديره – وهو كما رأينا عاماً وشاملاً – وبدونه تتقوّض أغلب قواعد النحو .

– أن هذه اللغة منظومة صوتية متكاملة يشدّ بعضها بعضاً ، والإخلال بأي جزءٍ يؤدّي إلى توقفها .

هذا بعض ما يمكن أن يستنتج من البحث ،وفي الختام أقول :

إن الأجدر بنا بدلاً من صبّ اللعنات على النحو وعلله أن نبحث عن طرق توصلنا إلى كيفية التعامل مع النحو لا أن توصل النحو إلينا ، ثمّ إننا نعيش اليوم ثورة معلوماتية يمكن الاستفادة منها بطرق شتى في مجال اللغة ، ومنها النماذج الصوتية الجيدة التي يحسّن الاستماع إليها وتقليدها أداء ألسنتنا ، مع الانتباه إلى أهمية دور كثير من المؤسسات الاجتماعية ، وأهمها المؤسسات التعليمية المختلفة ، التي أرى أنها أصبحت بعيدة عنه .

الهوامش

[1] ينظر التطبيق النحوي، ص 87 وما بعدها.

[2] الخصائص، ج1، ص34.

[3] الإيضاح، ص205.

[4] سورة فاطر، الآية 43.

[5] سورة الأنعام، الآية 68.

[6] سورة طه، الآية 24.

[7] سورة البقرة، الآية 236.

[8] سورة التكاثر، الآيتان 3،4.

[9] شرح التلخيص، ص440.

[10] المصدر السابق، ص421.

[11] سورة البقرة، الآية 178.

[12] سورة يوسف، الآية 82.

[13] معجم البلاغة، ص177.

[14] سورة هود، الآية 68.

[15] سورة الذاريات، الآية 25.

[16] سورة يوسف، الآية 85.

[17] المغني، ص563.

[18] الخصائص، ج1، ص55.

[19] سورة فصلت، الآية 45.

[20] شرح ابن عقيل، ج1، ص115، المغني، ص587.

[21] سورة القارعة، الآيتان 9،10.

[22] سورة الحج، الآية 70.

[23] المغني، ص586، النحو الوافي، ج1، ص414.

[24] سورة الواقعة، الآيتان 41،42.

[25] سورة البقرة، الآية 264.

[26] شرح ابن عقيل، ج1، هامش ص118.

[27] النحو الوافي، ج1، ص414.

[28] سورة النساء، الآية 90.

[29] المغني، ص161، المسائل المشكلة، ص246.

[30] سورة آل عمران، الآية 97.

[31] سورة الفرقان، الآية 41.

[32] أسرار العربية، ص 264.

[33] المصدر السابق، ص 195.

[34] المصدر نفسه، ص259.

[35] سورة الأنعام، الآية 85.

[36] سورة الزمر، الآية 61.

[37] المغني، ص576.

[38] الأشباه والنظائر، ج1، ص323.

[39] جامع الدروس العربية، ص501.

[40] سورة الحديد، الآية 10.

[41] سورة البقرة، الآية 251.

[42] سورة الإسراء، الآية 109.

[43] سورة الزلزلة، الآية 4.

[44] سورة الواقعة، الآية 87.

[45] النحو الوافي، ج1، ص37.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

1- أسرار العربية / للأنباري .ت ح . بركات يوسف هبود / شركة دار الأرقم ابن أبي الأرقم / بيروت – لبنان

2- مغني اللبيب . لابن هشام الأنصاري . تح : د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله . راجعة سعيد الأفغاني . دار الفكر . بيروت . لبنان .

3- المسائل المشكلة " البغداديات " لأبي علي النحوي . تح . صلاح الدين عبد الله السنكاوي . مطبعة العاني .بغداد .

4- جامع الدروس العربية . الشيخ مصطفي الغلاييني – دار الفكر . عمان . الأردن .

5- شرح ابن عقيل علي ألفية ابن مالك – محمد محي الدين عبد الحميد . ط 2 . دار الطلائع . القاهرة . مصر .

6- النحو الوافي . عباس حسن . مكتبة المحمدي . بيروت . لبنان .

7- الخصائص.لأبي الفتح عثمان بن جني.تح. محمد علي النجار.ط2.المكتبة العلمية . مصر.

8- الأشباه والنظائر في النحو- جلال الدين السيوطي . راجعة وقدم له – د . فائز ترحيني .ط3 . دار الكتاب العربي .بيروت . لبنان

9- شرح التلخيص – أكمل الدين البابرتي . دراسة وتحقيق .د. محمد مصطفي رمضان صوفية . المنشأة العامة للنشر والتوزيع . طرابلس . ليبيا .

10- الإيضاح في علوم البلاغة. الخطيب القزويني . دار الجيل . بيروت . لبنان .

11- معجم البلاغة العربية – د. بدوي طبانة. منشورات جامعة طرابلس 1975م .

12- التطور النحوي للغة العربية . للمستشرق الألماني .برجشتراسر . أخراج وتصحيح .د . رمضان عبد التواب . ط3 .مكتبة الخانجي . القاهرة

13- الجامع لأحكام القرآن . القرطبي . دار الكتاب العربي .

رسم الهمزة بين التأصيل والتيسير
(دراسة تطبيقية)

للباحث: عبد السلام الأسمر الحضيري

ملخص البحث

هناك إشكالية تقع ما بين همزة الوصل والقطع عند العموم والخصوص، ولهذا نجد كثيرا ما تقع أخطاء في رسم همزة الوصل والقطع دون التحري والتدقيق بأن هناك خلافا في رسم همزة الوصل والقطع . وهذا يعتبر ضعفا في مسألة الكتابة .

ويتمثل هذا البحث في الوقوف على الهمزة وهي أول الحروف الهجائية . حسب خلافهم في تعدادها ، فسيبويه ذكر أن أصل حروف العربية : تسعة وعشرون حرفا، والمبرد خالفه في ذلك .

بيَّن الباحث : المفهوم العام للهمزة عند بعض العلماء ، ثم عرف الهمزة من حيث اللغة والاصطلاح مبينا مخرج الهمزة وأنواعها وإشكالية الهمزة والألف من حيث نطقها ورسمها ، والحاصل في هذا أن الألف والهمزة حرف واحد من حيث النطق وخلافها في الرسم .

المقدمة

الحمد لله رب العالمين ، الذي هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله ، وأصلي وأسلم على سيدنا محمد الرحمة المهداة للعالمين ، بلغ الرسالة ، وأدى الأمانة ، ونصح الأمة ، وكشف الله به الغمة ، وعلى آله وصحبه الأخيار ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

وبعد:

فقد تمَّ اختيار موضوع همزة الوصل والقطع ؛ وذلك للحاجة الماسة ، لدراسة وتفصيل همزتي الوصل والقطع ؛ حتى يتبين ويتضح للقارئ مدى أهمية هذا الموضوع ؛ لكثرة وقوع الأخطاء المتفشية عند المتعلمين خاصة وغيرهم عامة .

وهي محاولة نريد منها تغطية همزة الوصل والقطع من حيث النطق والرسم ، مع وجود دراسات سابقة وكثيرة عند علماء اللغة قديما وحديثا ، إلا أن الضرورة أوجبت حاجتنا لدراستها والاطلاع على خفاياها .

وقسمت هذا الموضوع إلى ثلاثة فصول وخاتمة و أوردت في كل فصل من الفصول مباحث ، ففي الفصل الأول : ثلاثة مباحث ،والفصل الثاني مبحثان والفصل الثالث كذلك مبحثان:ونهجت المنهج الاستقرائي والتاريخي سائلا المولى عز وجل التوفيق والفائدة المرجوة ، فهو نعم المولى ونعم النصير .

(المفهوم العام للهمزة)

الهمزة حرف من حروف اللغة العربية .وبهذا اهتم العرب بدراستها في شتى العلوم المتعلقة بها .كالنحوية والصرفية والإملائية منذ معرفة الكتابة عند العرب. فتضاربت فيهما الآراء باختلاف أنواعها ، حسب ترتيب الهمزة في النظامين الأبجدي و الألفبائي، فرتبها سيبويه على النظام الصوتي أو المخرجي مخالفا شيخه الخليل بذلك [1].

وذكر ابن منظور في أول أبوابه الهمزة في قوله : ((الهمزة الأصلية التي هي لام الفعل ، فأما المبدلة من الواو نحو العزاء ، الذي أصله عزاو ؛ لأنه من عزوت)) [2].

ثم ذكر في نفس الباب من قول الأزهري : { اعلم أن الهمزة لا هجاء لها ، إنما تكتب مرة ألِفا ومرة ياء ومرة واوًا ، والألف اللينة لا حرف لها ، إنما هي جزء من مَدّة بعد فتحة ، والحروف ثمانية وعشرون حرفًا مع الواو والألف والياء . وتتم بالهمزة : تسعة وعشرين حرفًا)) [3].

فشبهها ابن منظور بالحرف الصحيح ، ولها حالات من التّلْيين والحذف والإبدال والتحقيق ، فألحقت بالأحرف المعتلة في الجوف ، وليست من الجوف ؛ إنما هي حلقية في أقصى الفم [4] .

فقد ذهب سيبويه وغيره من علماء العربية ، وعلماء التجويد إلى أنها صوت مجهور [5] ،واختلف المحْدثون فبعضهم قال : ليست مجهورة وبعضهم قال إنها مهموسة [6] وقال آخرون : الهمزة صوت لا هو بالمجهور ولا هو بالمهموس [7] .

فإذًا الهمزة صوت مجهور عند القدماء ، وعلى خلاف عند المحْدَثين .

وترسم الهمزة على صور عدّة ، فقد ترسم على الألف ،وتارة على الواو ،وتارة على الياء بسبب تسهيلها أو إبدالها أو حذفها [8] .

فذكر ابن منظور في تعدد أنواع الهمزات في قوله:[9]

1 -همزة التأنيث كهمزة الحمراء .
2 -الهمزة الأصلية في آخر الكلمة مثل : الحفاء .
3 -همزة المدة المبدلة من الياء والواو : كهمزة السماء .
4 -الهمزة المجتلبة بعد الألف الساكنة مثل : همزة وائل .
5 -الهمزة الزائدة مثل : الشمأل والشأمل .

6 -الهمزة التي تزاد لئلا يجتمع ساكنان مثل : اطمأن .

7 -همزة الوقفة في آخر الفعل ، نحو قولهم للمرأة : قوليء .

8 -همزة التوهم في قولهم : لبأت بالحج .

9 -الهمزة الأصلية الظاهرة نحو همز الخبء .

10- اجتماع همزتين في كلمة واحدة نحو همزتي الرئاء .

وتعتبر الهمزة هي الألف التي في أول حروف المعجم وتقبل جميع الحركات ، وهي حرف لا صورة له في الخط ، وإنما تكتب غالبا بصورة الألف ، وتسمى الألف اليابسة،وتقبل الحركة والسكون ، خلاف الألف اللينة ، فإنها ملازمة للسكون ، فلذلك لا تقع أول الكلمة ؛ لأن العرب لا يبدؤون بالساكن ولا يقفون على المتحرك [10]

الفصل الأول : الهمزة

المبحث الأول : تعريف الهمزة لغةً واصطلاحًا

تعرف الهمزة في اللغة : بأن الهمز : مصدر همز يهمز ، ومعناه لغة : الضغط والرفع ، ومنه الهمزة في الكلام ؛ لأنه يضغط ضغطا، وقد همزْتُ الحرف فانهمز ،[11].

وتعرف أيضًا في اللغة : بأنها الدفع بسرعة ، تقول: همزت الفرس همزًا إذا دفعته بسرعة ، وقيل: هي مصدر همزت بمعنى ضغطت وهو اسم جنس واحدُه همزة ، وجمْعُه همزات [12].

ومن هذه التعريفات اللُّغوية يتبين أن الهمزة تنحصر في معانيها في اللغة:بالضغط ، والرفع ، والدفع ، والهمز مصدر .

وسميت بالهمزة : لأنها تهمز ، فتهتّ ، فتنهمز عن مخرجها ويقال : هو يهتّ هتًّا ، إذا تكلم بالهمز [13].

تعريف الهمزة في الاصطلاح بأن لها تعريفين متقاربين :

الأول : هي الألف التي في أول حروف المعجم ، وتقبل جميع الحركات .

والآخر: هي حرف لا صورة له في الخط ، وإنما يكتب غالبا بصورة الألف وتقبل الحركة والسكون ، بخلاف الألف اللينة .

وهناك تعريف آخر للهمزة في الاصطلاح :

وهو عبارة عن النطق بالهمزة مخرجة من مخرجها الذي هو أقصى الحلق ، كاملة في صفاتها ؛ لاحتياجها في إخراجها من أقصى الحلق إلى ضغط الصوت ودفعه لثقله ، مع أن الأصل في الهمز أن يحقق ، وقد تتغير بأحكام أنواع التغيرات التي هي [14] .

1 -التسهيل بيْن بيْن .
2 -الإسقاط .
3 -الإبدال .
4 -النقل .

وإليك بيان كلٍّ من هذه التغيرات في الآتي :

الأول التسهيل : لغة : مطلق التغيير .

واصطلاحًا : عبارة عن النطق بالهمزة : بين همزة وحرف مدّ بمعنى : بين الهمزة والألف إن كانت مفتوحة ، وبين الهمز والياء إن كانت مكسورة ، وبين الهمزة والواو إن كانت مضمومة[15] .

الثاني الإبدال : لغة : جعل شيء مكان آخر .

واصطلاحًا : عبارة عن إقامة الألف والواو والياء مقام الهمزة عوضا منها .

الثالث الإسقاط : لغة : الطرح والإزالة والحذف .

واصطلاحًا : عبارة عن إعدام إحدى الهمزتين المتلاصقتين بحيث لا تبقى لها صورة .

الرابع النقل : لغة : التحويل

واصطلاحًا : عبارة عن إلقاء حركة الهمزة على الساكن قبلها وحذف الهمزة والخلاصة أن الأصل في الهمز أن يحقق وذلك في لغة قيس وتميم ، وقد خففت في لغة قريش ، وإنما تنوعت العرب في تحقيق الهمزة ؛ لكونها أثقل الحروف نطقا وأبعدها مخرجا ، وكانت قريش والحجازيون أكثرهم تحقيقا لها ، بل قال بعضهم هي لغة أكثر العرب الفصحاء .

(المبحث الثاني)

ويتكون المبحث الثاني من :

1 -مخرج الهمزة .
2 -أنواعهـا .
3 -أشكـالها .

أولا : مخرج الهمزة :

المخرج : هو الموضع الذي ينشأ منه الحرف ، وهو الغالب عند علماء التجويد؛أما الخليل بن أحمد فقد استخدم كلمة : حيّز ، ومدرج ، وأما سيبويه فإن كلمة (المخرج) هي المستخدمة لديه ، أكثر من غيرها ، فكلمة (حيّز) وكلمة (موضع) على نحو أقل،ويغلب أن يكون استخدام هذه الكلمات بمعنى واحد[16].

وإذا أردت أن تعرف مخرج أي حرف من الحروف كان عليك أن تسكنه أو تشدّده ثم تصغي إليه حتى يتبين لك بوضوح مخرج الحرف من خلال الصوت .

ونلاحظ أن علماء العربية وعلماء التجويد حين يذكرون مخارج الحروف يرتبونها ترتيبًا تصاعديًا ، يبدأ بأقصى نقطة في آلة النطق ، وهي التي يسمونها أقصى الحلق ، ثم يتدرج صاعدًا حتى ينتهي بالشفتين ، وقد خالف المحْدثون هذا الترتيب ، واتبعوا الترتيب المعاكس ، الذي يبدأ من الشفتين وينتهي بأقصى الحلق إلى الحنجرة [17] .

وقد ذكر سيبويه : أن لحروف العربية ستة عشر مخرجًا أقصاها : الهمزة والهاء والألف ، وخالف علماء التجويد سيبويه في إخراج الألف من حروف الحلق ، على أن الألف هوائية لا مخرج لها ، وأكد الخليل قديما على ذلك [18] .

والخلاصة :

أن علماء التجويد قد نصوا على أن الهمزة أول الحروف خروجًا ، وهي تخرج من أول مخارج الحلق ، أي : من آخر الحلق مما يلي الصدر ، وذلك يشير إلى فتحة المزمار الكائنة بين الوترين الصوتيين ؛ حيث يُنطق الوتران انطباقًا تامًا حال النطق بالهمزة ؛ فلا يسمحان للهواء بالمرور من الحنجرة ، ثم ينفرجان فجأة فيندفع الهواء محدِثًا صوت الهمزة.[19].

أمّا موضع الهمزة على حسب طريقة علماء العربية ، في إدخال همزة الوصل على الحرف والنطق بها ساكنة ، فنجد سلسلة صوتية تتكون من : همزة + حركة + همزة ، وهنا تبدأ عملية التصويت بها، بفتح الوترين بعد ضغط الهواء خلفهما ، ثم تذبذب الوترين لإنتاج صوت الحركة ، سواء كانت فتحة أم كسرة أم ضمة ثم يعقب ذلك تضام الوترين مرة أخرى . ثّم انفراجهما بعد ذلك بهدوء ثم نلاحظ طغيان ذبذبة الوترين على الأحداث الصوتية الأخرى ، وهذه الحالة هي وصف الهمزة بأنها صوت مجهور ، ولكن الهمزة المجردة غير المسهلة نفتقد معها ذبذبة الوترين التي هي مصدر الجهر ؛ ولأن الهمزة ما هي إلا انطباق الوترين ثم انفراجهما [20].

ثانيا: أنواع الهمزة :

وتتمثل هذه الأنواع في الأغراض الآتية [21]:

1 -كون الهمزة أحد حروف الكلمة ، نحو : أحسن ، أكرم .
2 -الهمزة : إما مفردة وإما مزدوجة .
3 -فالهمزة المفردة : هي التي لم تتلاصق فيهما همزتان : نحو : بدأ ، أما الهمزة المزدوجة هي التي تلاصقت فيهما همزتان ؛ إمّا في كلمة نحو : أأقبل ، وإما في كلمتين نحو : نشأ أنس .
4 -الهمزة باعتبار وضعها في الكلمة ، إما أصلية وإمّا زائدة .

5 -الهمزة الأصلية : هي التي تكون فاء الكلمة أو عينها أو لامها ، نحو : أخذ – سأل – بدأ ، والزائدة : هي لا تكون فاء الكلمة ولا عينها ولا لامها ، نحو : أفلح الأنصار .

6 -والهمزة باعتبار ثبوتها أثناء التلفظ واختفائها منه ، إما قطعية : نحو : قال أطع ، وإما وصلية : نحو : قلت استمع .

7 -الهمزة تارة يجب إبقاؤها على حالها ، كما في قوله تعالى : ﴿ وَإِذَا خَلَوْا ﴾ [22] وتارة يُطلب تغيُرها كما في الهمزة الثانية من قوله تعالى: ﴿ء أنذرتهم ﴾ [23]

8 -التغير الذي يمكن أن يلحق الهمزة ، إما إسقاطها بعد نقل حركتها إلى ما قبلها من الحروف ، وإما إسقاطها بحركتها ، وإما إبدالها ، وإما تسهيلها .

ثالثا : إشكالية الهمزة والألف :

الهمزة صوت شديد مجهور عند المتقدمين ، وشديد غير مجهور عند المحْدثين يتفرع منها الهمزة المسهلة والمخففة ، وهي عبارة عن خفقة صدرية لا يصاحبها إقفال في الأوتار الصوتية ، فهي قريبة من حرف الهاء ، والفرق بينهما تحرك الأوتار الصوتية مع الهمزة المسهلة وسكونها مع الهاء [24] .

وهذا المبحث تأتي إشكاليته مابين الهمزة والألف من حيث كونهما حرفًا واحدًا ،أو بينهما خلاف ، فذكر سيبويه بأن أصل حروف العربية تسعة وعشرون حرفًا ، وهذا ما ذهب إليه معظم علماء العربية ، إلا المبرد فخالفهم في ذلك .

وقد أكد ابن جِنِّي على أن أصل حروف المعجم عند العلماء كافة تسعة وعشرون حرفًا – فأولها الألف وآخرها الياء .

وقد رتّب أبو العباس المبرد عدد حروف المعجم ثمانية وعشرين حرفًا ، ويجعل أولها الباء ويدع الألف من أولها، ويقول هي همزة ، ولا تثبت على صورة واحدة ، وليس لها صورة مستقرة ، فلم يعدها مع الحروف التي أشكالها محفوظة ومعروفة ، وهذا الذي ذهب إليه أبو العباس ، وردّ ابن جنّي على المبرد بإخراجه الهمزة من جملة الحروف .

وأما ما جاء في كتاب ((المقتضب)) للمبرد فلا يتضح أن المبرد لا يعد الهمزة من حروف العربية الأصلية ، في قوله : ((اعلم أن الحروف العربية خمسة وثلاثون حرفا ، منها ثمانية وعشرون لها صور)) ، لكنه يقول بعد ذلك مباشرة : ((فمنها للحلق ثلاثة مخارج فمن أقصى الحلق مخرج الهمزة ، وهي أبعد الحروف ، ويليها في البعد مخرج الهاء والألف هاوية هناك)) [25] .

وتأويل المبرد في ذلك ، وهو يريد الرموز المكتوبة ، والهمزة من بين أصوات العربية لم يكن لها رمز محدد .

وبهذا نعتبر أن الهمزة والألف كلاهما حرف واحد من حيث النطق ، فصوتهما واحد مع جميع الحركات ، فلا تجد أي تغير في ذلك ،إلا أنهما مختلفان في هيأتهما من حيث الرسم .

الفصل الثاني

المبحث الأول : مدخل لمعرفة همزة الوصل

تعتبر همزة الوصل عند علماء النحاة والصرفيين ، من أهم المواضيع التي نالت دراسة وعناية بها ، وذلك من حيث كيفية نطقها ورسمها ، واهتم علماء الرسم والضبط بشكلها وهيأتها ؛ ليحسن القارئ التلفظ بها بأبسط ما يكون.

وتكثر الأخطاء رسما ونطقا عند كثير من المتعلمين في وقتنا الحالي ، ولهذا كان علينا حق دراستها وتسهيل أحكامها عند العامة والخاصة ، وذلك لصيانة وحفظ لغتنا الحبيبة والحفاظ عليها والقاعدة عند علماء اللغة : ألا يبدأ بساكن ، وألا يوقف على متحرك والمعنى من ذلك : أن الحرف الساكن يصعب بداية النطق به إلا بعامل مساعد يعين على التخلص من الساكن ، وبهذا لا يصح تمام النطق إلا بإدخال همزة الوصل ، حتى يتمكن القارئ بالتلفظ بالكلمة بكلّ سهولة .

أولا : تعريف همزة الوصل

تعريفها : هي التي يتوصل بها إلى النطق بالساكن في ابتداء الكلام ، وتسقط عند وصل الكلمة بما قبلها ، تدخل الكلام للضرورة ليتوصل بها بما بعدها [26] .

شرح التعريف :

إن همزة الوصل يؤتى بها في حالة السكون ، وذلك حينما يكون الحرف الأول في الكلمة ساكنا ، لكي يسهل النطق بالحرف الأول في حالة الابتداء ، و أما في حالة تواصل الكلام من حيث النطق به ، فتسقط همزة الوصل نطقا وتبقى رسما بدون علامة أي بدون علامة همزة القطع المعتبرة في الرسم ، نحو : (اضراب) فإنك تنطق بالهمزة هكذا : (إضرب) لأنك ابتدأت بها ، وهكذا : (اجتهد) عند النقط تقول : (إجتهد) ، وإن تقدمها شيء ولو حرف واحد ، فإنها تسقط في النطق ، كأن تقول : (واضرب)، و(اجتهد) فإنك لا تنطق بالهمزة ، فيصير نطقها هكذا :(وضْرِب) (وجْتهِد) كأن الهمزة غير موجودة أصلا [27].

سبب تسمية همزة الوصل :

ويسميها الخليل الفراهيدي : (سُلَّمَ اللّسان)

ويسميها سيبويه : (الألف الموصولة)

ويسميها المبرد (ألف الوصل ، والألف الوصلية) [28].

شرح تسمية همزة الوصل :

لما كانت همزة الوصل يبتدأ بها ، وتسقط لفظا حال وصل الكلام ؛ فإنه كان ينبغي أن تسمى : همزة ابتداء لا همزة وصل ، وعلّل العلماء سبب تسميتها بالآتي :

1 -يعلل البصريون تسميتها بذلك ؛لوصول المتكلم للنطق بالساكن .

2 -يعلل الكوفيون تسميتها بذلك ؛ لأنها تسقط في درج الكلام فيتصل ما قبلها بما بعدها .

3 -يعلل بعض النحاة تسميتها بذلك من باب التجوز والاتساع ، لعلاقة الضدية بين حقيقتها وبين اسمها [29].

وسميت بهمزة الوصل :

لأنها يتوصل بها للنطق بالساكن بعدها ، بمعنى : يتوصل بها إلى النطق بالحرف الساكن الذي يليها ، ولذلك سماها الخليل : (بسُلّم اللسان) .

حكم همزة الوصل :

لها حكمان :

الأول : أن تكون ثابتة ؛ وذلك عند البدء بالكلمة الداخلة عليها .

و الآخر : أن تكون محذوفة ؛ وذلك في حالة وصل الكلمة التي هي فيها بما قبلها. مثال : قوله تعالى : ﴿ الْحَمْدُ للّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴾ [30]

نلاحظ أن الهمزة ثبتت نطقا في كلمة ﴿ الْحَمْدُ ﴾ ؛ لأنها وقعت في أول الكلام ، وسقطت نطقا في كلمة ﴿ الْعَالَمِينَ ﴾ ؛ لأنها وقعت وصلا للكلام [31].

المبحث الثاني

علامة همزة الوصل :

إن الهمزة لم تكن لها هيأة وشكل ورمز في فَنَّي الرسم والضبط ، حتى ظهر الخليل بن أحمد، فجعل علامات للهمزة :الشدّة ، والروم ، والإشمام ، وفي هيأة الهمزة مذاهب هي :

1 - بعض المشارقة يجعلونها رأس صاد ، فوق الألف (أ)

2 - بعضهم الآخر يجعلها دالا مقلوبة ، فوق الألف (أ) .

3 - مذهب الإمام الداني جعلها دارة صغيرة ، فوق الألف (أ) .

4 -مذهب أكثر المغاربة جعلها جرة تابعة لحرك ما قبلها ، فإن كانت مفتوحة وضعت فوق الألف (آ) ، وإن كانت مكسورة وضعت تحت الألف (ا) ، وإن كانت مضمومة وضعت وسط الألف (ا) .

وإن استعملت بالألوان ، فعُمل بها عند الأندلسيين ، والمغاربة ، و أهل السودان ، برسم همزة القطع بالصُّفرة . وهمزة الوصل بالخُضرة ، والهمزة المسهلة بالحُمرة [32].

فائدة همزة الوصل : هي سهولة النطق بالحرف الساكن الذي يقع في أول الكلمة [33].

مواضيع همزة الوصل : [34]

تتكون مواضع همزة الوصل في الأسماء ، والأفعال ، والحروف .

أولاً : موضع همزة الوصل في الأسماء :

وهي تسعة أسماء ، اثنان قياسية ، وسبعة سماعية :

أ –الأسماء القياسية :

هي التي لها قاعدة صرفية يقاس عليها وهي في مصدر الفعل الماضي ، ومصدر الفعل الخماسي والسداسي : –

1 –مصدر الفعل الماضي الخماسي ، في قوله تعالى : ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَن يَشْرِي نَفْسَهُ ابْتِغَآء مَرْضَاتِ اللَّهِ ﴾ [35] .

2 –مصدر الفعل الماضي السداسي في مثل قوله تعالى:﴿ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا ﴾ [36]

ب – الأسماء السماعية : هي التي سمعت من العرب ، وليس لها قاعدة تقاس عليها إلا سماعيًا،وهي :

1 ابن : في قوله تعالى﴿ إِنَّ ابْنِي مِنْ أَهْلِي﴾ [37].

2 ابنت : في قوله تعالى ﴿ وَمَرْيَمَ ابْنَتَ عِمْرَانَ ﴾ [38] .

3 امرؤ : في قوله تعالى : ﴿إِنِ امْرُؤٌ هَلَكَ ﴾ [39] .

4 امرأت ، امرأة في قوله تعالى : ﴿ وَإِنِ امْرَأَةٌ خَافَتْ ﴾ [40] . وفي قوله تعالى : ﴿ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ ﴾ [41] .

5 اثنين : في قوله تعالى : ﴿لَا تَتَّخِذُوا إِلَهَيْنِ اِثْنَيْنِ ﴾ [42]

6 اثنتين : في قوله تعالى : ﴿فَإِنْ كَانَتَا اثْنَتَيْنِ ﴾ [43] .

7 اسم : في قوله تعالى : ﴿سَبِّحِ اسْمَ رَبِّكَ الأَعْلَى ﴾ [44] .

بدأنا بكلمة (الاسم) فيها وجهان :–

الأول :– الابتداء بهمزة الوصل مفتوحة وكسر اللام : اِسْمُ

الثاني :– حذف همزة الوصل و الابتداء بلام مكسورة لِسْمُ

وهناك أسماء أخرى لم ترد في القرآن ، ويبدأ بها بالكسر وهي :

1 است : وهو اسم للدبر

2 ابنم : وهي ابن بزيادة الميم

3 -وايم الله في القسم : وقد تزاد نون فنقول : وايمن الله ،وقد اختلف في اسميته وحرفيته ، والراجح أنه اسم ، ويبدأ به بالفتح .

ثانيا : مواضع همزة الوصل في الأفعال [45].

توجد همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر من الخماسي والسداسي ، والأمر من الماضي الثلاثي ، ولا تدخل على : المضارع ، وماضي الثلاثي ، ولا الرباعي مطلقا ، سواء كان ماضيا ، أو مضارعا ، أو أمرًا .

1 -في الفعل الماضي الخماسي نحو قوله تعالى : ﴿ اقْتَرَبَ لِلنَّاسِ حِسَابُهُمْ ﴾ [46] .
2 -في الفعل الماضي السداسي ، نحو قوله تعالى : ﴿ إِلاَّ إِبْلِيسَ أَبَى وَاسْتَكْبَرَ ﴾ [47] .
3 -في الأمر من الفعل الماضي الخماسي ، نحو قوله تعالى: ﴿انْطَلِقُوا إِلى ما كُنْتُمْ بِهِ تُكَذِّبُونَ﴾ [48] .
4 -في الأمر من الفعل الماضي السداسي ، نحو قوله تعالى : ﴿ اِسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لَا تَسْتَغْفِر لَهُمْ﴾ [49] .
5 -في الأمر من الفعل الماضي الثلاثي ، نحو قوله تعالى : ﴿ اذْهَبْ إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى﴾ [50] .

حكم همزة الوصل في بداية الأفعال :

1 -إذا كان ثالث الفعل مضموما ضمًّا لازما ؛تضم همزة الوصل وجوبًا سواء كان الفعل ماضيا أو أمرًا نحو : قوله تعالى : ﴿ اخْرُجْ مِنْهَا مَذْءُومًا مَدْحُورًا ﴾ [51] .
2 -إذا كان ثالث الفعل مفتوحا أو مكسورًا ، يبدأ بهمزة الوصل بالكسر نحو قوله تعالى : ﴿يَا قَوْم اِعْمَلُوا عَلَى مَكَانَتِكُمْ ﴾ [52] .
3 -إذا كان ثالث الفعل مضمومًا ضمًّا عارضًا نحو قوله تعالى : ﴿ ثُمَّ اقْضُوا إِلَيَّ وَلَا تُنْظِرُونِ ﴾ [53] .

فيبدأ بهمزة الوصل بالكسر ؛ لأن الضمة غير أصلية ؛ فأصل كلمة ((اقضوا)) ((اقضِئُوا)) الضاد مكسورة بعدها ياء مضمومة ، فنقلت ضمة الياء إلى الضاد تخفيفا ، فسلبت حركة الياء ، فأصبحت ساكنة ، والتقت بالساكن بعدها وهو الواو فحذفت الياء للتخلص من التقاء الساكنين فصارت : ((اقْضُوا)) .

الخلاصة :

تكسر همزة الوصل في الابتداء عملاً بالأصل ؛ لأن ثالث الفعل كان أصلا مكسورًا وهذا في كل الأفعال الخمسة السابقة . وزيادة للإيضاح لو أنك أمرت أي فرد فقلت : امش وإن كانا اثنين فقلت : امشيا ، فتظهر الكسرة في ثالث الفعل وهكذا يقاس على الأفعال .

ثالثا : مواضع همزة الوصل في الحرف [54].

ولا تأتي همزة الوصل إلا في حرف واحد وهو { ال)) التعريف ، وقد يكون لفظا مشتركا . وذلك حينما يدخل عليها كلمة تناسبها مثل الشمس أو القمر ، ولو جاءت الحروف المبدوءة بالألف لكانت همزتها همزة قطع . وتحذف همزة الوصل لفظا وخطا من ((ال)) التعريف إذا دخلت عليها لام الجر نحو : في قوله تعالى : ﴿ إِنَّ لِلْمُتَّقِينَ مَفَازًا ﴾ [55] .

ولو دخلت بقية حروف الجر على همزة الوصل ؛ فإنها حينئذ تحذف لفظا وتثبت خطا نحو قوله تعالى : ﴿ وَبِالآخِرَةِ هُمْ يُوقِنُونَ ﴾ [56].

مواضع حذف همزة الوصل من الرسم :

1 -تحذف متى كانت الهمزة الوصلية بعد واو أو بعد فاء ، وقبل همزة قطعية ، فإنها لا ترسم كما في قوله تعالى : ﴿ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ ﴾ [57] ، فإن اختل أحد الشرطين ، رسمت كما في قوله تعالى : ﴿ فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ ﴾ [58] .

2 -إذا افتتح بهمزة وصل فعلُ أمر مشتق من (سأل) ، وكانت مسبوقة بواو أو بفاء ، فإنها لا ترسم كما في قوله تعالى : ﴿ وَسْئَلِ الْقَرْيَةَ ﴾ [59] .

3 -متى كانت همزة الوصل بعد لام جر أو لام ابتداء وقبل لام تعريف ، وكانت اللام التي قبل همزة الوصل متصلة بها رسما ، فإنها لا ترسم كما في قوله تعالى : ﴿ لَلَّذِي بِبَكَّةَ ﴾ [60] ، فإن فصلت اللام قبل همزة الوصل ، لم تحذف كما في قوله تعالى: ﴿فَمَالِ الَّذِينَ كَفَرُواْ ﴾ [61] ، وإن اختل أحد الشرطين الآخرين رسمت الهمزة الوصلية كما في قوله تعالى : ﴿ والَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ ﴾ [62] .

4 -إذا كانت همزة الوصل مكسورة وسبق الهمزةَ استفهامٌ ، وذلك لم يأت إلا في سبعة مواضع من كتاب الله تعالى وهي :

أ -قوله تعالى : ﴿ أَتَّخَذْتُمْ عِنْدَ اللَّهِ عَهْدًا ﴾ [63] .

ب -قوله تعالى : { أَطَّلَعَ الْغَيْبَ ﴾ [64].

ج- قوله تعالى : ﴿أَفْتَرَى عَلَى اللَّهِ ﴾ [65].

د- قوله تعالى : ﴿ أَصْطَفَى الْبَنَاتِ ﴾ [66]

هـ- قوله تعالى : ﴿ أَتَّخَذْنَاهُمْ سِخْرِيّاً ﴾ [67]

و- قوله تعالى : ﴿ أَسْتَكْبَرْتَ ﴾ [68].

ذ- قوله تعالى : ﴿ أَسْتَغْفَرْتَ لَهُمْ ﴾ [69]

فإن كانت همزة الوصل مفتوحة ، لم تحذف من الرسم ، كما في قوله تعالى : ﴿ ءَآلذَّكَرَيْنِ حَرَّمَ ﴾ [70]

5 -كلمة (اتخذت) بفتح التاء المشددة المسبوقة مباشرة بلام مفتوحة ، لا ترسم فيها همزة وصل ، وهي واردة في قوله تعالى : ﴿ لَاتَّخَذْتَ عَلَيْهِ أَجْراً ﴾ [71].

6 -كلمة (اسم) المسبوقة بحرف باء ، تحذف الهمزة الوصلية منها رسما في المواضع الآتية :

أ - جملة ﴿بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ ﴾ التي تتقدم لفظا ورسما كل سورة عدا سورة التوبة.

ب - من قوله تعالى : { بِسْمِ اللَّهِ مُجْرَاهَا ﴾ [72].

ج - وتحذف رسما من قوله تعالى : ﴿ بِسْمِ اللَّهِ ﴾الواردة في قوله تعالى:﴿ وَإِنَّهُ بِسْمِ اللَّه الرَّحْمَن الرَّحِيم ﴾ [73].

د- الهمزة الوصلية من كلمة (ابن) حذفت من الرسم في قوله تعالى :﴿ قَالَ يَبْنَؤُمَّ } [74].

الفصل الثالث

همزة القطع

المبحث الأول :التعريف بهمزة القطع :

تعريف همزة القطع : هي الهمزة التي تثبت في الابتداء . والدرج أي أثناء الكلام ، نحو : أكرم ، فإذا ابتدأت بها ، نطقت بالهمزة ، وإذا تقدمها الكلام فإن الهمزة لا تسقط ، بل ينطق بها هكذا : أكرم [75] .

خصائص الهمزة القطعية :

1-الهمزة القطعية هي التي لا تختفي من التلفظ ، سواء كانت في أوله ، أو في أثنائه كما في قوله تعالى : ﴿ إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولاً﴾ [76].

2-الهمزة القطعية تكون في المواضع التي ليست من مشمولات الهمزة الوصلية ، كالواردة أوائل الحروف ، و أوائل الأعلام ، و أوائل الفعل الماضي الثلاثي ، والرباعي ، والمصدر منهما نحو قوله تعالى : ﴿ وَكَذَلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَا أَخَذَ الْقُرَى ﴾ [77] وقوله تعالى : ﴿ إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً ﴾ [78] وقوله تعالى : ﴿ إِنَّا أَنْشَأْنَاهُنَّ إِنْشَاء ﴾ [79]

3-يجب إظهار الهمزة القطعية إظهارًا جيدًا تامًا ، مهما كانت حركتها ، التي تختلف حسب الوارد ، أو حسب قواعد تدرس في علوم العربية [80].

سبب تسمية همزة القطع :

سميت بهمزة القطع : لثبوتها في الوصل ، فينقطع بالنطق بها الحرف الذي قبلها عن الحرف الذي بعدها ، وهذا بخلاف همزة الوصل ؛ فإنها تثبت في البدء فقط وتسقط في الدرج [81] .

وعلامة همزة القطع :

عبارة عن رأس حرف العين (ء) فإذا وقعت مفتوحة ففوق الألف مثل : أفلح ، و أكرم ، وإن وقعت مكسورة فتحت الألف : إسلام ، وإذا وقعت مضمومة ففوق الألف مثل : أسامة .

حكم همزة القطع :

همزة القطع حكمها : التحقيق دائما إلا في الهمزة الثانية ، من قوله تعالى : ﴿ أَعْجَمِيٌّ ﴾ [82] فإنها تسهّل بين الهمزة والألف وجوبًا .

المبحث الثاني : مواضع همزة القطع :

مواضع همزة القطع

تقع همزة القطع في الأسماء والأفعال والحروف

أولا : مواضع همزة القطع في الأسماء :

أ- تقع في جميع الأسماء ، عدا الأسماء العشرة المتقدمة في همزة الوصل ، همزتها همزة قطع ، سواء كان الاسم مفردًا نحو : أخ ، أخت ، أب ، أم ، وإن كان مثنى نحو : أبوان، أخوان ، أختان ، وإن كان جمعا نحو : إخوة ، أخوات ، أبناء ، أسماء ، وهكذا في جميع الأسماء المبدوءة بهمزة ، عدا الأسماء العشرة مثل : أحمد ، إبراهيم ، أشرف ، أكرم ، أسعد أحمر ، أبي ، أنس ، أسْود .

ويدخل في ذلك الضمائر المبدوءة بهمزه مثل : أنا ، أنت ، أنتم ، إياي ، إيانا وإياكم ، ويدخل في ذلك أدوات الشرط المبدوءة بهمزة مثل: إذا ، الشرطية وأيٌّ ، ويدخل في ذلك الظروف المبدوءة بهمزه مثل : إذ – الظرفية .

ب- من مواضع همزة القطع في الأسماء ، مصدر الفعل الماضي الثلاثي مثل : أسف ،ألم، أرق ، أمل .

ج-تقع في مصدر الفعل الماضي الرباعي مثل : إسراع ، إنقاذ ، إرادة ، إجابة ، إهمال ، إضافة ، إعادة ، إشارة ، إثارة [83].

ثانيا : مواضع همزه القطع في الأفعال :

أولاً الفعل الماضي :

مواضع همزة القطع في الفعل الماضي في موضوعين وهما :

أ- في الماضي الثلاثي المهموز مثل : أكل ، أمل ، أحمد .

ب-في الماضي الرباعي مثل : أبدل ، أحسن ، أفسد

ثانيا في فعل الأمر :

تكون همزة القطع في فعل الأمر ، في موضع واحد فقط وهو : الأمر الرباعي مثل : أقْبِل أبْدِل .

ثالثا في الفعل المضارع :

تقع همزة القطع في جميع الأفعال المضارعة المبدوءة بهمزة المضارعة للمتكلم ،همزتها همزة قطع ، سواء كانت ثلاثية ، أي : حروف ماضية ثلاثية ، أكتُبُ ، أجلِسُ ، أم رباعيَّة نحو : أُقْبِلُ ،أُسرِعُ ، أم كان خماسيّة نحو : أَنطلِقُ ، أَجتمِعُ ، أم كانت سداسية نحو: أستخْرِجُ ، أستقبلُ [84] .

ثالثا : مواضع همزة القطع في الحروف [85]

تقع همزة القطع في كل الحروف المبدوءة بألف ، ماعدا (ال) التعريفية ، فهمزتها همزة وصل ، ويدخل في ذلك : همزة الاستفهام وهي : حرف للسؤال عن شيء نحو : أهذا أخوك ؟ .

وهمزة النداء : وهي حرف لنداء القريب نحو : أحمد تعال هنا ،وإذ – التعليلية .

ملاحظة:

شرح لما تقدم : هناك حروف تتصل بأول الكلمة ، ولا تتغير من رسم الهمزة الابتدائية شيئا، سواء كانت الهمزة همزة وصل أم قطع ، وبتعبير آخر إن هذه الحروف إذا دخلت على الهمزة فلا تخرجها من أول الكلمة ، فقد تدخل بعض الحروف على الكلمة التي أولها همزة ابتدائية ، فتظل الهمزة معتبرة في أول الكلمة ، ولا تصير بذلك متوسطه بل هي لا تزال ابتدائية ، وترسم على صورة الألف ، وتكتب الهمزة إن كانت همزة قطع فوق الألف ، أو تحتها حسب القاعدة ، والحروف هي :

1-باء الجر نحو : قوله تعالى : ﴿ بأيّ أرض ﴾ [86] .

2-تاء القسم نحو : قوله تعالى : ﴿ تالله إن كنا لفي ضلال مبين ﴾ [87] .

3-كاف الجر نحو : محمد كإبراهيم .

4-سين المضارعة نحو: قوله تعالى : ﴿ سأصرف عن آياتي ﴾ [88] .

5-(أل) التعريفية نحو : الأم – الإنسان .

6-الواو والفاء نحو : قوله تعالى : ﴿ فأصدق وأكن من الصالحين ﴾ [89] .

7-لام القسم الداخلة على الفعل نحو : والله لأدعون الله ، أصلها : أدعون الله قبل دخول لام القسم .

8-لام الابتداء نحو :لأنت الصديق أصلها : أنت الصديق

9-همزة الجر الداخلة على غير (أن) المدغمة في (لا) نحو المال لأحمد ،لابنك

أما الداخلة على (أن) المدغمة في (لا) فترسم ياء نحو : لئلا، أصلها : (ل – ألا) .

10-همزة الاستفهام الداخلة على همزة مفتوحة نحو : قوله تعالى: ﴿ أأسجد ﴾ [90]، أما الداخلة على همزة مضمومة أو مكسورة ، فتأخذ حكم الهمزة المتوسطة نحو : قوله تعالى : ﴿ أَؤُلقِي ﴾ [91] ، أصلها : (أَأُلقي) فنجد أن الهمزة الأولى مفتوحة ، والثانية مضمومة ، والقاعدة : إن الضم أقوى من الفتح ، فالضم لا يناسبه إلا أن تكتب الهمزة على الواو ، فتكتب : أولقي ؛ ولأن لكل حركة حرفًا يناسبها.

أما دخول همزة الاستفهام على همزة مكسورة فنحو : (أئله) أصلها : (أإله) .

فنلاحظ الهمزتين : الأولى مفتوحة ، والثانية مكسورة ، والكسر أقوى الحركات (لشيوعه) ولا يناسبه إلا أن يكتب الهمزة على الياء ، فتكتب هكذا (أئله) .

المبحث الثالث :

أولا : الفرق بين همزة القطع وهمزة الوصل [92]:

1-تأتي همزة القطع ساكنة أو متحركة ، أما همزة الوصل فلا تأتى ساكنه أبدًا بل متحركة دائما .

2-تثبت همزة القطع في الوصل والبدء ، بينما تسقط همزه الوصل في الوصل ، وتثبت في البدء.

3-تأتي همزة القطع مع الفعل المضارع ، والفعل الرباعي ، وماضي الثلاثي ، بينما همزة الوصل لا تأتي مع هذه الأفعال .

4-تأتي همزة القطع في أول الكلمة أو وسطها أو طرفها ، بينما تأتي همزة الوصل في أول الكلمة فقط .

5-تأتي همزة القطع مع الأسماء ، والأفعال ، والحروف مطلقا ،وتأتي همزة الوصل معها أيضا ؛ ولكن في مواضع مخصوصة ، كما ذكرنا من قبل .

6-تكون همزة القطع أصلية أو زائدة ، بينما همزة الوصل لا تكون إلا زائدة .

7-للتمييز بين همزة القطع ، وهمزة الوصل ، نضع قبل الكلمة المبدوءة بهمزة : واوًا؛فإن صح إسقاط الهمزة نطقا فهي همزة وصل ، وإن لم يستقم النطق إلا بإثباتها فهي : همزة قطع نحو : قوله تعالى : ﴿ واضرب لهم مثلا رجلين ﴾ [93] ، هنا صح إسقاط الهمزة فهي همزة الوصل .

وفي قوله تعالى : ﴿ وأخذ الذين ظلموا الصيحة ﴾ [94] هنا لا يستقيم النطق بإسقاط الهمزة ، إذاً فهي همزة قطع

ثانيا : اجتماع همزتي الوصل والقطع في كلمة واحدة [95].

و لاجتماع الهمزتين معا صورتان :-

1-تقدم همزة الوصل على همزة القطع الساكنة : وهذا لا يكون إلا في الأفعال في نحو قوله تعالى : ﴿ فليؤد الذي أوتمن أمانته ﴾ [96]

فإذا ابتدئت بها فإنها تثبت خطا ولفظا ، وتبدل همزة القطع حرف مد من جنس حركة الهمزة ، فكلمة : (اؤتمن) تصبح (أوتمن) .

وفي قوله تعالى : ﴿ أم لهم شرك في السموات ائتوني بكتاب ﴾ [97]

فكلمة : (ائتوني) تصبح (إيتونى) .

2-تقدم همزة القطع التي للاستفهام على همزة الوصل :

ويكون في الأفعال والأسماء ولها حالتان :-

1-حذف همزة الوصل وبقاء همزة الاستفهام وهو خاص بالأفعال .

2-بقاء الهمزتين معا مجتمعتين في الكلمة ، وهذا خاص بالأسماء حسب ما تقدم .

الخاتمة

بعد هذه الجولة البسيطة لدراسة الهمزة ، وما يتعلق بها من أحكام دالة عليها من حيث نطقها وكتابتها ، فنجد أن الهمزة نوعان: همزة وصل وهمزة قطع فهمزة الوصل ، تأتي حسب الطلب ، أي : حسب الحاجة إليها ؛ لأنها ليست حرفا أصليا من جنس الكلمة ،وإنما هي حرف دخيل يأتي عند الحاجة إلى همزة الوصل ، ولا تتم الحاجة إليها ، إلا في الكلمة المبدوءة بالساكن ، أو حينما يلتقي ساكنان بين كلمتين ، فهمزة الوصل هي الهمزة التي تصل مابين الكلام ، والغالب في الهمزة على أنها حرف من الحروف الهجائية ، وهي تشترك مابين الألف والهمزة ، من حيث النطق فهُما حرف واحد، ومن حيث الرسم فهناك خلاف بينهما ، حتى المحْدثين يعتبرون الألف دون الهمزة ، من حيث إنها حرف من الحروف الهجائية . و منهم من لم يعدها بأنها حرف من الحروف الهجائية . إنما هي حرف فرعي أو زائد أو دخيل على حروف الكلمة الأصلية .

أما النتائج التي توصل الباحث إليها فتتمثل في النقاط الآتية :

أولاً : عدم الاهتمام بدراسة الحروف الهجائية من البداية .

ثانيا : أصبحت الهمزة صعبة عند كتابتها والنطق بها . مما جعل الباحث همه الوحيد في عرضها من خلال هذه الدراسة .

ثالثا : عدم تأسيس الدراسة بالكيفية الصحيحة من بداية تعلم القراءة والكتابة .

رابعا : اهتم بدراستها المجامع اللغوية غير أن هذه الدراسات لا تجد لها أي صدى إلا أنها حبر على ورق .

خامسًا : بيّن الباحث دراسة همزه الوصل وهمزة القطع ، بسهولة ومعرفة خصائص كل منهما ، رغم أن المدار يدور حول همزة الوصل أكثر من همزة القطع .

سادسًا : هناك خلط كبير عند الباحثين في همزة الوصل حتى يومنا هذا ، رغم سهولتها وبساطتها في استخدامها مابين الحروف الهجائية ، وخاصة بينها وبين الألف اللينة في نطقها ورسمها .

الهوامش

1 -التطبيقات اللغوية د. علي حسن (23)

2 -لسان العرب لابن منظور (1 / 37).

3 -ينظر : المصدر السابق (1/ 37) .

4 -ينظر : المصدر السابق (1 / 38) .

5 -كتاب سيبويه (4 / 434) .

6 -مناهج البحث في اللغة : تمام حسان (97) .

7 -علم اللغة / محمود السعران (171) .

8 -ينظر : التطبيقات اللغوية / د .علي حسن (1 / 23) .
9 -ينظر : لسان العرب (1 / 37).
10 – المحلي في تسهيل قواعد الإملاء : عبدالرحمن الحبيشي ص (24) .
11 – لسان العرب مادة (همز) (696) .
12 – ينظر ، كيف تقرأ القرآن الكريم : المختار المشري (61)
13 – سمير الطالبين : علي الضباع / (76 / 77) .
14 – ينظر كيف تقرأ القرآن الكريم (61) ، سمير الطالبين (76) .
15 – ينظر : التطبيقات اللغوية (43) ،كيف تقرأ القرآن (61) . انظر المحلى (24) .
16 – ينظر : العين (1 / 48) ، تهذيب اللغة (1 / 50) ، سيبويه (4 / 101) .
17 – ينظر : الأصوات (112) .
18 – العين (58) .
19 – الأصوات العربية: إبراهيم أنيس / (91) .
20 – الدراسات الصوتية : غانم قدوري (207) .
21 – باقة المستفيد : (95) .
22 – سورة البقرة : 13 .
23 – سورة يس : 9 .
24 – ينظر : النشر في القراءات العشر (201/1) شرح المفصل (126) .
25 – المقتضب ، للمبرد (1 / 192) .
26 – شذا العرف : الحملاوي (147) .
27 – المحلى (25) .
28 – أحكام تجويد القرآن الكريم (170) .
29 – المرجع السابق (171) .
30 – سورة الفاتحة : (1) .
31 – الملخص المفيد في علم التجويد (113) .
32 – ينظر : أحكام تجويد القرآن الكريم (174) .
33 – ينظر : الملخص المفيد في علم التجويد (113) .
34 – ينظر : تيسير الرحمن في تجويد القرآن : سعاد عبد الحميد (265) .
35 – سورة البقرة : (207) .
36 – سورة نوح : (7) .
37 – سورة هود : (45) .
38 – سورة التحريم : (12) .
39 – سورة النساء : (176) .

40 – سورة النساء (128) .
41 – سورة القصص : (23) .
42 – سورة النحل : (51) .
43 – سورة النساء : (176) .
44 – سورة الأعلى (1) .
45 – ينظر : تيسير الرحمن (267) ، المحلى (28) ، والمخارج والأصوات (313) .
46 – سورة الأنبياء : (1) .
47 – سورة البقرة : (34) .
48 – سورة المرسلات : (21) .
49 – سورة التوبة : (80) .
50 – سورة طه : (24) .
51 – سورة الأعراف : (18) .
52 – سورة الأنعام : (135) .
53 – سورة يونس : (71) .
54 – ينظر : المحلى (31) .
55 – سورة النبأ : (31) .
56 – سورة البقرة : (4) .
57 – سورة البقرة : (257) .
58 – سورة البقرة : (282) .
59 – سورة يوسف : (82) .
60 – سورة آل عمران : (95) .
61 – سورة المعارج : (36) .
62 – سورة البقرة : (3) .
63 – سورة البقرة : (71) .
64 – سورة مريم : (78) .
65 – سورة سبأ : (8) .
66 – سورة الصافات : (157) .
67 – سورة ص : (62) .
68 – سورة ص : (74) .
69 – سورة المنافقون : (6) .
70 – سورة الأنعام : (144) .
71 – سورة الكهف : (76) .

72 – سورة هود : (41) .
73 – سورة النحل : (30) .
74 – سورة طه : (94) .
75 – ينظر : المحلى (32) .
76 – سورة المزمل : (15) .
77 – سورة هود : (105) .
78 – سورة النحل : (120) .
79 – سورة الواقعة : (37) .
80 – باقة المستفيد (98) .
81 – هداية القارئ (489) .
82 – سورة فصلت : (44) .
83 – ينظر : المحلى (33) .
84 – المرجع السابق (35) .
85 – المرجع السابق (38) .
86 – سورة لقمان : (34) .
87 – سورة الشعراء : (97) .
88 – سورة الأعراف : (146) .
89 – سورة المنافقون : (10) .
90 – سورة الإسراء : (61) .
91 – سورة القمر : (25) .
92 – ينظر : تيسير الرحمن : (269) .
93 – سورة الكهف : (32) .
94 – سورة هود : (67) .
95 – المرجع السابق (272) .
96 – سورة البقرة : (283) .
97 – سورة الأحقاف : (4) .

المصادر والمراجع

القرآن الكريم .

1 –مناهج البحث في اللغة : تمام حسان ، ط/2 ، دار الثقافة . الدار البيضاء ، 1974م .

2 –لسان العرب : لابن منظور ، دار الحديث ، القاهرة ، 2003م .

3 –الكتاب : سيبويه ، تحقيق : عبدالسلام محمد هارون ، دار الكتاب العربي – القاهرة ، 1975م .

4 –علم اللغة : محمود السعران ، دار المعارف – مصر . 1962م .

5 –المحلي في تسهيل قواعد الإملاء : لأبي عبدالرحمن الحبيش ، مكتبة الفلاح – اليمن ، 2008م .

6 –كيف تقرأ القرآن الكريم : المختار المشري ، 2001م .

7 –سمير الطالبين : علي محمد الضباع ، مكتبة المشهد الحسيني .

8 –تهذيب اللغة : للأزهري ، تحقيق : عبدالسلام هارون ، الدار المصرية ، 1964م .

9 –كتاب العين : الخليل بن أحمد ، تحقيق : عبدالحميد هنداوي ، دار الكتب العلمية. 2003م .

10 – علم الأصوات العام : كمال بشير . دار المعارف – مصر . 1975م .

11 – اللهجات العربية : إبراهيم أنيس ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط/4 . 1965م .

12 – الدراسات الصوتية : عبدالحميد الأصيبعي ، منشورات كلية الدعوة الإسلامية طرابلس1992م .

13 – باقة المستفيد : عبدالعزيز بن الحاج . دار اليمامة – دمشق ، بيروت . 2002م .

14 – النشر في القراءات العشر : لابن الجزري ، تحقيق : علي محمد الضباع . دار الفكر – بيروت .

15 – شرح المفصل : لابن يعيش ، دار المنيرية – القاهرة .

16 – المقتضب : لأبي العباس المبرد ، تحقيق : عبدالخالق عضيمة ، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية ، القاهرة ، 1985م .

17 – شذا العرف في فن الصرف : الحملاوي أحمد . مكتبة مصطفى السامي الحلبي.ط/1 1965م .

18 – أحكام تجويد القرآن الكريم : محمد منصف القماطي . مطابع اديتار . 2004م .

19 – الملخص المفيد في علم التجويد : محمد أحمد معبد . دار السلام . القاهرة . 2003م.

20 – تيسير الرحمن في تجويد القرآن : سعاد عبدالحميد . دار التقوى . 2005م .

21 – المخارج والصفات : هشام عبدالباري . دار الإيمان – الإسكندرية . 2006م .

22 – هداية القارئ : عبدالفتاح المرصفي . ط/1 . 2001م .

23 – التطبيقات اللغوية : علي حسن مزيان . دار الشموع والثقافة . ط/1 . 2003م .

انفعال الخوف والقلق أثناء الامتحان

الدكتور : محمد الطاهر المحمودي

مقدمة

يعيش الإنسان من ولادته إلى أن يصبح مسناً عبر المراحل النمائية المختلفة التي يمر بها بين أحضان بيئته الاجتماعية والطبيعية، يمارس حياته بأساليب متعددة ومتنوعة، وذلك تلبية لاحتياجاته ومتطلباته اليومية سعياً لإشباع دوافعه ورغباته المتعددة قدر الإمكان، وبما لديه من قدرة وإمكانات وتوافق.

وبذلك فإن حياة الإنسان لا تمضي بأسلوب واحد، ولا بطريقة واحدة، ولا على وتيرة واحدة، بل عندما نتأملها وندقق فيها نجدها مليئة بالمواقف الإيجابية والسلبية وبالتالي مليئة بالانفعالات بمختلف أنواعها وأشكالها، وذلك من خلال المواقف والتجارب والظروف التي يمر بها، والتي قد تجعل حياة الإنسان متقلبة ومتنوعة، وبالتالي يتحول من حالة انفعالية إلى أخرى وذلك حسب الموقف والظرف الذي يمر به.

والانفعالات لا تسير على نسق واحد، بل تتسم بالمفاجئات أحياناً، حيث قد يشعر الإنسان بالسعادة حيناً، وبالكآبة حيناً آخر.

وقد تظهر علامات الانفعالات على الإنسان عندما تكون قوية مثل الحزن الشديد أو الغضب، وقد تكون على العكس من ذلك عندما تكون صامتة مثل الشعور بالأسى والحزن الدفين.

وعندما نقف قليلاً ونلاحظ حياتنا وكيف نتعامل مع الآخر، بل وحتى مع أنفسنا في عصرنا الحديث، نجد سمة القلق والخوف وغيرها من السمات الأخرى تأخذ طريقها إلى أنفسنا بشكل أو بأخر. ولا يوجد أحد بيننا لم يتعرض أو يشعر بحالة قلق أو خوف أو اكتئاب عبر مراحل حياته ولو بنسبة.

أما عن قلق وخوف الامتحان، فهو حالة تعتري الإنسان (الطلاب) قبل وأثناء أداء الامتحانات، سواء أكانت التحريرية منها، أم الشفهية، أم غيرها من طرق الامتحانات والاختبارات الأخرى.

و"على الرغم من استعداد الطلاب للامتحانات وتهيئتهم نفسياً وبدنياً وعلى الرغم من استعداداتهم الذاتية وتمكنهم من معلوماتهم الدراسية، تظل الامتحانات ذلك الشبح المخيف الذي يتوجس منه جميع الطلاب"[1].

وبذلك فإن مسألة الخوف والقلق من الامتحان تعتبر إشكالية تواجه الطالب، بل وتكون بمثابة العقبة التي قد تحول بينه وبين عملية استرجاع وتذكر المعلومات.وفي هذا الإطار فإن الباحث سوف يتناول بعض المحاور التي تعتبر ذات علاقة بهذا الموضوع من عدة زوايا.

أولاً– الانفعال:

1–تعريف الانفعال: ورد في المعجم الوسيط معنى (انفَعَلَ) : مطاوع فَعَلَهُ . فهو مُنفَعِل.
و–بكذا : تأثر به انبساطاً وانقباضاً"[2].

وقد ورد في الموسوعة النفسية معنى الانفعال بأنه"سلوك أو استجابة ذات صبغة وجدانية.وتطلق كلمة وجدان على الجانب الشعوري الذاتي أو الاستبطاني لحياتنا الانفعالية،حتى تستخدم الكلمتين انفعالي ووجداني كثيراً كمترادفتين،فنصف الانفعال بأنه خبرة وجدانية،ونصف الوجدان بأنه خبرة انفعالية"[3].

وتناول زهران الانفعال بأنه "حالة شعورية مركبة يصحبها نشاط جسمي وفسيولوجي مميز"[4].

وعرف الانفعال على أنه "حالة من النشاط أو الاستثارة وتصاحبها تغيرات في ا لأحشاء والعضلات[5]

كما يمكن تعريف الانفعال بأنه: "تغير نفسي وجسمي مفاجئ يتعرض له الفرد فيصاب بالاضطراب والاستثارة بعد أن كان في حالة من الهدوء والسكون، وهذا التغيير يمكن ملاحظة آثاره في السلوك الخارجي للفرد المنفعل"[6].

---

[1]أو النجا أحمد عز الدين، عمروحسن أحمد بدران، قلق الامتحان، المنصورة ، مكتبة الإيمان، 1422هـ–2003م، ص 23.

[2]المعجم الوسيط ، (ط5) ، مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، مكتبة الشروق الدولية، 1432هـ–2011م، ص720.

[3]عبد المنعم الحفني، الموسوعة النفسية، علم النفس في حياتنا اليومية ، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1995، ص309

[4]حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي ، (ط2) ، القاهرة، عالم الكتب، 1978، ص 505.

[5]عمر التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، بنغازي، دار الكتب الوطنية ،1996، ص 424.

[6]حكمت درو الحلو، زريمق خليفة العكروتي، مدخل إلى ع لم النفس ، القاهرة، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات ، 2004، ص 87.

ويعرف الانفعال على أنه: "حالة جسمية نفسية ثائرة أي يضطرب لها الإنسان كله جسماً ونفساً، أو بأنه حالة الاهتياج العام تفصح عن نفسها في شعور الفرد وجسمه وسلوكه ولها القدرة على حفزه على النشاط وبذا يكون الرعب والهلع من الانفعالات ولا يكون الإشفاق من شيء انفعالاً ولا تكون الضغينة من الانفعالات"[1].

كذلك يعرف الانفعال بأنه: "حالة من التغير المفاجئ التي تشمل الفرد كله، ولكن هذه الحالة سرعان ما تتمركز حول موضوع معين سواء كانت سلبية أم إيجابية، لتتحول تدريجياً نحو ما يسمى بالعاطفة التي هي تراكم العديد من المواقف الانفعالية حول موضوع ما"[2].

من خلال تقديم هذه التعريفات للانفعال، يرى الباحث أن الانفعال هو عبارة عن جملة من التغيرات التي طرأ على نفس وجسم الإنسان نتيجة إثارة خارجية، لتصبح استجابة سلوكية نحو موضوع أو موقف معين لفترة زمنية مؤقتة، ليعود بعد ذلك إلى وضعه الطبيعي أو شبه الطبيعي.

2-تصنيف الانفعالات:

إن المدقق في عملية الانفعال والانفعالات لدى الإنسان يجدها متعددة ومتنوعة، وليست نوعاً واحداً ولا تسير بنسق واحد، وذلك قد يرجع إلى تنوع واختلاف الظروف والمثيرات التي تواجه الإنسان، وبالتالي تتعدد الاستجابات وتتنوع وتختلف حسب الدافع والموقف الذي يواجه الإنسان.

وقد اتجه علماء النفس التي تقسيم وتصنيف الانفعالات إلى أكثر من نوع، وذلك حسب اعتبارات مختلفة تقود إلى هذه التقسيمات، والتي سيذكر الباحث بعض منها وذلك كما يلي:

تقسم الانفعالات حسب النتائج والأثر الذي تتركه في نفس الإنسان إلى نوعين رئيسيين هما:

1 -فئة الانفعالات السارة، والتي يدخل فيها مثل الابتهاج والفرح، والسرور، والإعجاب.

2 -فئة الانفعالات غير السارة، والتي يندرج تحتها مثل الخوف والرعب، والارتباك، والشعور بالضعف والخوف.

وبذلك تختلف الانفعالات في شدتها وحدتها، مثل الاختلاف بين الجوانب المفرحة كالفرح والسرور والابتهاج، وكذلك الجوانب المحزنة كالرعب والخوف، وغيره.

---

[1] سناء محمد سليمان، سيكولوجية الظروف الفردية وقياسها، القاهرة، عالم الكتب للنشر، 2006، ص 242.

[2] عبد الفتاح عبد المجيد الشريف ، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2007، ص 122.

وهناك تقسيماً آخر للانفعالات مثل:

1 -الانفعالات البسيطة الأولية، وذلك مثل انفعال الخوف، وانفعال الغضب، وانفعال الفرح والسرور.

2 -الانفعالات المركبة، وهي تتكون من الانفعالات الأولية البسيطة، وكذلك من الانفعالات الثانوية الأخرى، فهي مزيج من هذه الانفعالات وذلك مثل: انفعال الرهبة، وهو مزيج من الإعجاب والخوف، وانفعال الغيرة الذي يتشكل من الغضب والتملك، وغير ذلك من الأشكال والأصناف الأخرى التي تندرج تحت هذا الجانب الانفعالي[1].

وقد رأى بعض العلماء والباحثين مثل (واجسون) أن الانفعالات عند الأطفال الأمريكيين الذين قام بدراستهم ثلاثة هي الخوف والغضب والحب، كما رآها (ديكارت) على العكس من ذلك بأنها تتكون من ستة، وذلك كما لاحظها على أطفال فرنسا.

وبالمقابل فإن الدراسات المعاصرة أصبحت تتجه إلى رد الانفعال إلى الانفعالية العامة أو الاستعداد الانفعالي الفطري الذي يكون منذ الولادة بسيطاً وغير متميز فيه أي من الانفعالات، ويكمن أن تستثار هذه الانفعالية العامة بأي منبه فجائي كالأصوات العالية مثلاً، وتتفاوت الاستجابات الانفعالية من حيث شدة الاستجابة، وما تحدثه من بهجة أو كدر، وما تحتويه من ميل نحو بعض المنبهات أو نفوراً منها[2].

إذن هذه فكرة بسيطة عن أصناف الانفعالات، وهي في واقع الأمر كثيرة ومتعددة، ولا يسع المجال الآن إلى التطرق إليها والحديث عنها بشكل أكثر تفصيلاً وتوضيحاً وشمولية.

3-خصائص الانفعالات:

لكل الظواهر الإنسانية السيكولوجية التي تخص العنصر البشري لها سماتها وخصائصها التي تميزها وتوضح ملامحها بشكل يمكن ملاحظتها، وبالتالي دراستها والكشف عن أسبابها ودوافعها والتحقق منها، وبذلك يستطيع الباحث أن يقدم بعض من هذه الخصائص والسمات التي تعنى بالانفعالات، وذلك كما يلي:

---

[1] عمر التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، مرجع سبق ذكره، ص433.

[2] عبد المنعم الحفني، الموسوعة النفسية، مرجع سبق ذكره، ص313-314.

أ-الانفعال هو حالة تغير مفاجئة في السلوك تواجه الفرد، فيتعامل معها بكليته، أي يتعامل معها جسمياً ونفسياً ولا يختص بها جزء معين من جسمه.

ب-في الانفعال تحدث تغيرات كثيرة منها ما هو خارجي يمكن ملاحظته من خلال التعبيرات التي تظهر على وجه الفرد أو أطرافه أو جسمه بالكامل أو من خلال ما يبديه من سلوك ظاهر، وتغيرات داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها كالتي تحصل في الغدد الصماء بداخل الجسم أو انطلاق السكر أو الأملاح المخزونة في الجسم أو التنبيهات العصبية التي تحصل في الجهاز العصبي وغيرها.

ج-الانفعال هو حالة شعورية لا يمكن الاستدلال على الناحية الداخلية فيها إلا عن طريق الاستبطان، وهذا الأسلوب رغم أنه الوحيد في حالات كهذه، إلا أنه قد لا يمكن الفرد من التعبير عما يدور بداخله بشكل واضح ومكتمل[1]

كما تختص الانفعالات إضافة إلى ما تشارك فيه الظواهر السيكولوجية والوجدانية على أنها ومن خلال مراحل تكونها أنها تتكون ببطء، وإذا ما نظرنا إلى الانفعال ووجدناه اضطراباً ومتوافقاً من حيث تلازمه مع وجود مثير زمنياً، فإن الانفعالات ليست كذلك، حيث نجدها تحتاج إلى فترة زمنية أطول حتى تتبلور حسب الظروف المحيطة بها وبنشأتها، وحسب الموضوع الذي تتبلور وتتمحور حوله، والذات التي تتبلور فيها، ومن خلال هذا التكوين البطيء للانفعالات والذي يضفي عليها خاصية العمق، فهي إذاً كانت تتكون ببطء، فإنها تترسب في أعماق النفس، ومن ثم فهي لا تزول إلا ببطء عكس الانفعال الذي يزول بزوال المؤثر[2].

4- أسباب الانفعال:

لاشك أنه وكما قال الإمام الغزالي رحمه الله: (وراء كل سلوك دافع)، فإن الظاهرة السيكولوجية (الانفعال) لها أسبابها وظروفها وعواملها التي تجعل منها سلوكاً ظاهراً يمكن ملاحظته، لذلك فإن الأسباب التي تقف وراء الانفعال يمكن ذكرها في بعض النقاط التالية:

1-يحدث الانفعال عندما يكون المثير قوياً وعنيفاً وغير متوقع وتزداد شدة الانفعال بازدياد شدة المثير، أما إذا كان المثير ضعيفاً فإن الانفعال المصاحب له يكون انفعالاً هادئاً وبسيطاً.

---

[1] حكمت درو الحلو، زريقالعكروتي، مرجع سبق ذكره، ص 87-88.

[2] محمود خوالدة، الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، عمان، دار الشروق للنشر، 2004، ص 20.

2-يحدث الانفعال عندما تحدث إعاقة أو تعطيل أو إيقاف لأحد الدوافع الأساسية، فقد يحدث الانفعال لدى فرد جائع عندما يكون قريباً من الطعام لكننا نمنعه من تناوله، أو عندما يمنع أحد الأفراد من ردّ الإهانة التي وجهت إليه من فرد آخر.

3- يحدث الانفعال عندما يحدث إشباع غير متوقع لإحدى الحاجات أو الرغبات، فالطالب الذي يتوقع الرسوب ويفاجأ بوجود اسمه في قوائم الناجحين فإنه بلا شك سيتصرف بشكل خارج عن المألوف، أو الفقير الذي يفوز ببطاقة (يا نصيب) على غير ما يتوقع، والملفت للنظر في مثل هذه الحالات أن مثل هؤلاء الأفراد قد يأتون بتصرفات غريبة أو غير ملائمة لا يمكن أن يقدموا عليها عندما يكونوا في مواقف أو ظروف عادية طبيعية[1].

إضافة إلى ما ذكر أو لم يُذكر من الأسباب التي تكمن وراء الانفعال، فإن الباحث يرى أن البيئة التي يعيش فيها الفرد قد تسهم بدور كبير في الاستجابة الانفعالية للعديد من الظروف والمواقف والحالات التي يمر بها الإنسان وتواجهه من خلال حياته اليومية.

أ-الخوف:

تعريف الخوف: عندما تتناول مصطلح (الخوف) فما المقصود بهذا المصطلح؟

لقد ورد في المعجم الوسيط معنى "(الخوف) : انفعالٌ في النفس يحدثُ لتوقع ما يرد من المكروه أو يفوت من المحبوب"[2].

كما ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي معنى (الخوف) على أنه " انفعال أولي يثيره الخطر المتوقع، وتميزه تغيرات بدنية واسعة، وتصحبه رغبة في الهرب أو الاختفاء"[3].

ولقد تناول (فوزي جبل) الخوف بأنه: "نمط من السلوك الانفعالي الذي يتميز بمشاعر قوية ذا طبيعة غير سارة ومصحوبة باستجابات جسمية حركية"[4].

ويُعرف الخوف على أنه: "انفعال مؤلم يسمح للإنسان أن يختار أحد الحلول كالهرب أو الاختفاء أو الهجوم تجاه مصدر الخطر"[5] .

---

[1] حكمت درو الحلو، زريمق خليفة العكروتي، مدخل إلى علم النفس ، مرجع سبق ذكره، ص88.

[2] المعجم الوسيط ، مرجع سبق ذكره، ص 271.

[3] عبد المنعم الحفني ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، دار العودة، بيروت،1978، ص303.

[4] فوزي محمد جبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الاسكندرية المكتبة الجامعية،2000، ص 142.

[5] لمعان مصطفة الجلالي، سيكولوجية القلق، غريان ، الدار الجامعية للنشر،2007، ص 921.

والخوف هو "انفعال يدفع إلى تجنب المؤثر الذي يخيفه أو الدفاع عن نفسه بطريقة أخرى"[1].

إذن تعتبر المخاوف عبارة عن توقعات لأحداث أو حدث مؤلم أو لخطر قد يقع على الفرد الخائف سواء أكانت تلك الأحداث أو الأخطار تلقي بظلالها عليه بشكل مباشر أم غير مباشر، في العديد من مناحي الحياة.

2-أعراض الخوف:

لكل ظاهرة سيكولوجية أو سوسيولوجية أو حتى الطبيعية لها سماتها وأعراضها التي يمكن أن تلاحظ بشكل مباشر أو غير مباشر وفي هذا الجانب فإن للخوف جملة من الأعراض يمكن ذكر بعضها في النقاط التالية:

1 -زيادة ضربات القلب، والارتعاش.

2 -ضيق في التنفس، والشعور بنوع من الاختناق.

3 -الغثيان وألام المعدة.

4 -الشعور بدوران في الرأس (الدوخة)

5 -الإحساس بأن الإنسان في عالم غير حقيقي أو أنه منفصل عن نفسه.

6 -الشعور بالخوف من فقدان السيطرة (الجنون أو الموت).

7 -الإحساس بالتبلد الشديد، أو السخونة الشديدة في الأطراف[2].

3-أسباب الخوف:

عندما تم الحديث عن أعراض الخوف، اتضح لنا من خلال النقاط التي تم عرضها ما يظهر على الشخص المصاب بانفعال الخوف وما يصاب به في جسده ونفسه، ولكن لم تأتي وتظهر هذه المسألة من فراغ، بل يجد المتفحص لهذه العملية جملة من الأسباب التي أوصلت الإنسان إلى هذه المرحلة ومنها:

أ-الخبرة المؤلمة:

فمثلاً إذا عض كلب طفلاً فإن خبرة الطفل المؤلمة سوف تكون سبباً في خوفه من الكلاب، أو خوفه من جميع الحيوانات أحياناً.

---

[1] هشام الخطيب، أحمد محمد الزبادي، الصحة النفسية للطفل، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001، ص107.

[2] بطرس حافظ بطرس، التكيف والصحة النفسية للطفل، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع،2008، ص 226.

ب–السيطرة على الآخرين:

إن بعض الأطفال يخافون أو يدعون الخوف من أجل السيطرة على الآخرين في محاولة منهم لجلب الانتباه لهم، ولتجاهل سلوك خاطئ قاموا به.

ج–البنية التكوينية:

إن بعض الأطفال لديهم حساسية عالية للصوت والحركة المفاجئة وذلك بسبب حساسية جهازهم العصبي المركزي، والسبب راجع لعوامل وراثية وظروف الحمل والولادة.

د–الضعف الجسمي والنفسي:

يميل الأطفال لإظهار الخوف إذا كانوا يشعرون بالإعياء والتعب خاصة إذا كانوا مصابين بسوء التغذية أو نقص سكر الدم وإذا كانوا يعانون من مشاعر سلبية عن ذواتهم.

هـ–النقد والتوبيخ:

إن النقد المتزايد والمبالغ فيه يقود الأطفال إلى تطوير مشاعر الخوف، كذلك فإن التهديد المستمر للطفل يشكل سبباً أخر في مخاوفه.

و–القسوة والاعتمادية:

إن الصرامة والقسوة تخلق أطفالاً يخافون من السلطة والمعلم والشرطي، وكذلك فإن الأطفال الذين يعتمدون على الكبار ميالون إلى إظهار مشاعرهم بالخوف.

ز–صراعات الأسرة:

إن هذه الصراعات تخلق جواً من التوتر، وتخلق مشاعر الإحساس بعدم الأمن ويصبح هؤلاء الأطفال خائفين على مستقبلهم.

ح–النماذج المخيفة:

يتعلم الأطفال الخوف بالتقليد، إذ أن الخوف يعمم من موقف لآخر[1].

إذن هذه بعض أسباب الخوف التي تدقع بالأطفال إلى الوصول لهذه المرحلة النفسية، والتي لاشك أنها تؤثر فيهم وتترك في نفوسهم بعض الآثار السلبية ربما حتى في بعض مراحل نموهم اللاحقة

[1] جودة عبدالهادي، سعيد حسني ، مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، عمان، دار الثقافة للنشر ،2007، ص170.

ولو بنسبة إذا ما لم يتم الاهتمام بهم وحياتهم النفسية ومحاولة علاجهم وتخليصهم من مثل هذه السمات الانفعالية أو على الأقل التقليل منها قدر الإمكان.

4-علاج الخوف:

لاشك أن استمرار مسألة الخوف عند الفرد وملازمته لحياته تؤثر عليه بشكل سلبي، وبالتالي قد يصبح خوف مرضي، وطالما كذلك إذاً يجب على الفرد أن يكرس جهده ويحاول التخلص من الخوف، ويكون ذلك من خلال اتباع بعض النقاط التالية:

1 -مساعدة المريض في التغلب على حالة الخوف وتجنيبه المواقف المخيفة.

2 -فك الارتباط بين المنبه المخيف وبين مخاوف الفرد.

3 -منح فرص للمريض لزيادة تفاعله مع الآخرين ومع المجتمع لزيادة إحساسه بالأمان وعدم الخوف.

4 -معرفة أسباب الخوف ومحاولة تبصير المريض بعدم جدواها مع قيام الآخرين من الأسوياء بتعريض أنفسهم لنفس المنبهات المثيرة للخوف أمام المريض لزرع الثقة في نفسه وطمأنته بان مخاوفه هذه لا داع لها[1].

ب-القلق:

1-تعريف القلق:

جاء في المعجم الوسيط معنى (القَلَقْ) بأنه "حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث" [2].

كما ورد في موسوعة علم النفس والتحليل النفسي معنى (القَلَقْ) أنه "شعور بالخوف والخشية من المستقبل دون سبب معين يدعو للخوف، أو هو الخوف المزمن"[3].

وجاء في الموسوعة النفسية معنى (القَلَقْ) أنه: "ظاهرة طبيعية تأتينا كلما أعوزنا الأمن، أو استشعرنا على التهديد والمخاطر، أو كان هناك من الشر ما نرتقبه أو نتوقعه"[4].

---

[1] حكمت درو، زريمق العكروتي، مدخل إلى علم النفس، مرجع سبق ذكره، ص205-206.

[2] المعجم الوسيط، مرجع سبق ذكره، ص 783.

[3] عبد المنعم الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مرجع سبق ذكره، ص58.

[4] عبد المنعم الحفني، الموسوعة النفسية ، مرجع سبق ذكره، ص 535.

ويعني (القَلَقْ) أنه "إحساس بترقب خوف غيرمريح، يصحبه زيادة في نشاط الجهاز العصبي اللاإرادي والمغذي لكل الجسم، مثل الدورة الدموية والأوعية والقلب والمعدة والقولون والمصران وحتى الجلد والرئة والعيون"[1].

وعرّف (ملحم) عصاب القلق بأنه: "يمثل حالة من عدم الارتياح والتوتر الشديد، يصاحبها خوف لا يستطيع المريض التعبير عنه والشعور بتوقعات سيئة"[2].

وتناول (الرفاعي) القلق على أنه: "حالة نفسية تحدث حين يشعر الفرد بوجود خطر يتهدده، وهو ينطوي على توتر انفعالي تصحبه اضطرابات فزيولوجية مختلفة"[3]

كما تناول (جبل) القلق العادي أو الموضوعي، أي ليس القلق المرضي أو العصابي، فوضح بأن القلق العادي هو نوع من القلق وهو أقرب إلى الخوف... وهو قلق واقعي خارجي المصدر وموجود بالفعل ويحدث لدى الأفراد الأسوياء العاديين، وذلك مثل مواقف الانتظار كانتظار عملية جراحية أو انتظار حالة ولادة، أو الإقدام على مشروع مصيري، أو مواجهة خطر حقيقي، أو الانتقال إلى بيئة جديدة، أو انتظار أداء الامتحان، وغيرها، وكلها أمور عادية تحدث في حياتنا اليومية[4].

بذلك يتضح أن انفعال القلق ينقسم إلى نوعين: قلق عادي وهو ما يتعرض له معظم الأفراد العاديين الأسوياء، كقلق الامتحان، وهو بيت القصيد، ومصدره خارجي، وكذلك يوجد النوع الثاني من القلق، وهو القلق المرضي، وهو كمرض نفسي، وبذلك يكون داخلي المصدر وأسبابه لا شعورية، وبالتالي دوافعه مكبوتة وغير معروفة، وهو نتاج جملة من الصراعات التي تحدث عند الإنسان.

2-أعراض القلق:

إن القلق كغيره من الظواهر والانفعالات النفسية يمكن رصده وملاحظته، وبالتالي فهمه ومعرفته من خلال جملة من السمات والعلاقات التي تظهر على الشخص الذي يعاين من القلق، وتظهر الأعراض النفسية على شكلين هما:

---

[1] عكاشة عبد المنال، دع القلق وعش سعيداً ، الجزائر، دار الحضارة ، 2000، ص3.

[2] سامي محمد ملحم، الإرشاد والعلاج النفسي، الأسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،1422هـ-2001م، ص 233.

[3] نعيم الرفاعي، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، (ط 11) ، دمشق ، منشورات جامعة دمشق، 1418هـ-1998م، ص199.

[4] فوزي محمد جبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، مرجع سبق ذكره، ص129.

أ-الشعور بالعصبية أو التحفز والخوف وعدم الإحساس بالراحة.

ب-الأعراض الوظيفية كخفقان القلب أو رعشة اليدين أو آلام الصدر وبرودة الأطراف واضطرابات المعدة...وغيرها[1].

إضافة إلى ما ذكر من أعراض للقلق يمكن ذكر بعض الملامح الأخرى التي تبين أن ذلك الإنسان يعاني من مشكلة القلق وهي:

1 -البكاء لأتفه الأسباب .

2 -ضعف التركيز.

3 -توتر العضلات.

4 -صعوبة النوم.

5 -الشعور بالوحدة والخوف.

6 -عدم الثقة في النفس.

7 -أحياناً يصاب الذي يعاني من القلق بالإسهال أو الإمساك.

8 -زيادة الحركة في الأمعاء.

كل هذه النقاط التي ذُكرت أو التي لم تُذكر تتداخل مع بعضها البعض، وقد تبدأ بشكل تدريجي أو مفاجئ.

3-أسباب القلق:

تتعدد الأسباب وتتداخل مع بعضها البعض لينجم عنها إصابة الإنسان بالقلق، وبذلك ترجع حالات القلق إلى جملة من العوامل والأسباب التي سيتناول الباحث بعض منها، وهي كالآتي:

1 -عدم الشعور بالأمن.

2 -الحرمان من العطف الأسري في مرحلة الطفولة المبكرة.

3 -الخوف الشديد من فقدان الوالدين، والخوف من الفرق والاختناق .

4 -الإحباط الزائد والمستمر الذي يتعرض له الطفل.

5 -وجود الآباء القلقين في معظم الأحيان يكون لهم أبناء قلقين.

[1]أبو النجا أحمد عز الدين، عمرو حسن أحمد بدران، قلق الامتحان، مرجع سبق ذكره، ص11.

6 -الحماية الزائدة للأبناء من طرف الآباء[1]

ويضاف إلى الأسباب السابقة للقلق، أسباب ناتجة عن الأفكار المكبوتة والنزعات والغرائز، الأمر الذي يؤدي إلى القلق وهي ما تسمى بالعوامل الديناميكية، إضافة إلى ذلك توجد الأسباب والعوامل السلوكية باعتباره سلوكاً مكتسباً مبنياً على ما يُعرف بالتجاوب الشرطي، كذلك توجد الأسباب والعوامل الحيوية بإثارة الجهاز العصبي الذاتي الأمر الذي يؤدي إلى ظهور جملة من الأعراض الجسمية[2].

4-علاج القلق:

للتخلص من القلق الذي ينتاب العديد من الطلاب قبل وأثناء الامتحان عليهم الأخذ ببعض السبل والإرشادات التي تتمحور حول العناصر التالية:

أ-فيما يخص التغذية:

1 -تجنب الإكثار من القهوة والشاي.

2 -تجنب المأكولات الدسمة.

3 -يجب تناول وجبة خفيفة قبل الذهاب إلى الامتحانات؛ فهي ستزود المخ بالطاقة للازمة للتفكير، وستريح في نفس الوقت المعدة القلقة.

ب-فيا يخص الحركة:

1 -تساعد الحركة من خلال التمرينات البدنية في تخفيف القلق.

2 -على الطالب أن يتحرك ويمشي في فناء المدرسة خلال النصف ساعة الذي يسبق الامتحان.

ج-فيما يخص النوم العميق:

خذ قسطاً وافراً من النوم في الليلة السابقة للامتحان، حتى تدخل الامتحان هادئ الأعصاب قوي التركيز.

د-فيما يخص قبل الامتحان:

1 -التوكل على الله.

2 -اذهب إلى الامتحان مبكراً.

3 -خذ معك أقلام وأدوات إضافية احتياطاً.

---

[1] عصام نور، سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية ، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة، 2006، ص42.

[2] وفاء منذر رضاء، مشاكل طفلك النفسية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر، 2005، ص105.

4 -لا تستمع إلى أية أسئلة قبل دخولك الامتحان.

5 -الاكتفاء بقراءة العناوين والأشكال التوضيحية .

6 -يفضل أن تترك كتبك في البيت.

هـ-أما أثناء الامتحان:

1 -كن على ثقة تامة أن الله معك.

2 -قسم وقت الإجابة حسب عدد الأسئلة ؛ حتى لا يطغى سؤال على آخر.

3 -ابدأ بالإجابة عن الأسئلة السهلة أولاً.

4 -ركز في ورقتي الأسئلة والإجابة فقط.

5 -لا تقلق إذا لاحظت زملائك يكتبون، وأنت لازلت تفكر في الإجابة.

6 -لا تنزعج إذا رأيت زملائك قد سلموا أوراق الإجابة، وأنت لازلت تكتب.

7 -لا تخرج إلا عند انتهاء وقت الامتحان[1]

إذن هذه بعض النصائح والإرشادات التي قد تفيد الطالب خلال فترة الامتحانات، وتساعد في أن يتخلص من عملية القلق .

ثانياً – الاتجاه النظري لتفسير النشاط الانفعالي:

سيتناول الباحث في هذا الجانب بعض النظريات التي تناولت مسألة الانفعال، وهي متعددة ومتنوعة بتعدد العلماء الذين تبنوا هذه المبادئ والأفكار بشيء من التوضيح وذلك كما يلي[2]:

1-نظرية جيمس لانق (James Lang Theory):

تعتبر هذه النظرية ضمن النظريات التي تناولها عالم النفس الأمريكي (جيمس) وعالم النفس الدنماركي (لانج)، وقدم كل واحد منهما أرائه ومفاهيمه المتشابهة لهذه النظرية، وفي وقت متقارب، ويمكن تلخيص هذه النظرية فيما قاله (جيمس) "إنك لا تجري لأنك خائف ولكنك خائف لأنك تجري" وهذا يعني أن إدراك خطر المثير أو الموقف هو الذي يعرض الإنسان لأحاسيس مختلفة وخاصة الإحساس بالاستجابات الحسية داخ الجسم، فالخائف مثلاً وفق هذه النظرية يبدأ قلبه بالاضطراب أولاً وترتعش أطرافه ويرتفع ضغط الدم لديه، وبعد ذلك يحس بالخوف كانفعال .

---

[1] أبو النجا أحمد عز ا لدين، عمرو حسن أحمد بدران، قلق الامتحان، مرجع سبق ذكره، ص41-42.

[2] حكمت درو الحلو، زريقالعكروتي، مرجع سبق ذكره، ص 90-91.

ولكن هذه النظرية لم تخلو من الانتقادات والتي من بينها أن الاضطراب الحشوي بالرغم من أهميته في تهيئة الفرد للانفعال، إلا أنه ليس شرطاً ضرورياً أو كافياً لحصول الانفعال.

2-نظرية كانون-بارد "نظرية الطوارئ"

("Canon-Bard Theory) " Emergency Theory

قدم هذه النظرية كل من عالم النفس الفسيولوجي (كانون) وزميله (بارد)، وذلك بعد محاولات تجريبية لشرح سلوك القطط التي وجد أن نزع لحاء المخ عنها يتسبب في تغير استجاباتها المألوفة عند الرؤية او السمع أو الشم، فقد اتضح أن المثير يتم استقباله بواسطة لحاء المخ، ثم يدرك ويرسل إلى مراكز المخ السفلى التي تنبعث منها إشارات في صورة متزامنة إلى العضلات الخارجية والأعصاب الداخلية وترتد إلى اللحاء، وبما أن هذه المراكز هي التي تسيطر على وظائف الجسم الحيوية، وهي التي تنظم عمل الفرد، كما أنها المسؤولة عن التعبيرات الانفعالية، وفيها محاور عصبية مستقبلية، لذلك فإنها ونتيجة للتنبيه الوارد إليها عن الموقف تقوم بتهيئة الجسم لاستقبال هذا الموقف، كما أنها تجعل الفرد يدرك ويشعر بأنه في موقف انفعالي وعليه أن يتصرف بأسلوب ما.

وبهذا فإن هذه النظرية تصور الانفعال على أنه ردة فعل طبيعية تصدر عن الفرد بشكل كلي وكأنه يدخل في حالة طوارئ لمواجهة الموقف الانفعالي الذي هو فيه.

3-نظرية واتسون (Watson Theory) :

مؤسس هذه النظرية العالم الأمريكي (جون واتسون) زعيم المدرسة السلوكية في علم النفس، الذي يرى أن المثيرات هي المسئولة عن ما يصدر من الإنسان من انفعال وكل ما يتصل به، وأن الاستجابة التي تصدر عن الإنسان على مثير معين ما هي إلا نتيجة فسيولوجية، وهي بمثابة فعل مباشر تفرضه المثيرات على أعضاء الحس، وعلى الجهاز العصبي، ولا علاقة للوعي في تسلسل أحداث الانفعال

4-نظرية بابيزومكلين (Papez-Mclean Theory) :

يرى أصحاب هذه النظرية أن الانفعال له علاقة ويتصل بالنظام العصبي في المخ، وهذا النظام هو الذي يقوم بضبطه والسيطرة عليه، وأن هناك حلقة توصل أجزاؤها الإشارة من الواحدة إلى الأخرى، وكان دليلهما على ذلك استئصال أي من هذه الأجزاء يلغي الانفعال المطلوب.

يتضح للباحث من خلال عرض بعض النظريات التي اهتمت وركزت على مسألة النشاط الانفعالي أن إدراك المثير أو الموقف هو الذي يجعل الإنسان يستجيب وبطرق ودرجات مختلفة، وأن هذه

الاستجابات تأتي بعد جملة من العمليات التي تحدث داخل جسم الإنسان من استقبال وترجمة وتوظيف لبعض أعضاء الجسم سواء كانت العصبية والحسية منها أو العضلية، وأن استجابات الإنسان التي يبديها لمثير معين إلا نتيجة فسيولوجية تفرضها المثيرات على أعضاء الجسم والجهاز العصبي.

ثالثاً– التخلص من قلق الامتحان:

لاشك أن الكثير من الأفراد يواجهون العديد من الضغوط النفسية في حياتهم في عصرنا هذا نتيجة الظروف والالتزامات المعيشية على حدٍ سواء .

وما يحدث للتلاميذ والطلاب بشكل عام قبل وأثناء الامتحانات او الفشل في تحقيق النجاح في دراستهم، أو الخوف من الإخفاق، وما يحدث لهم من الملل من الدراسة المتواصلة، أو الإخفاق في تحصيل المعدل العالي اللازم لاستكمال دراسة معينة مثلاً، ما هي إلا ضغوطات نفسية بسبب الدراسة، وما يترتب عل نتائج الامتحانات التي ستضعهم في الميزان، بحيث إما أن تكون نتائجهم إيجابية يرضون هم وأسرهم عليها، أو على العكس من ذلك تكون تلك النتائج سلبية وتقابل بالرفض وعدم الرضا عليها، بل وقد تضعهم في موقف لا يحسدون عليه.

وعندما يتوجه التلاميذ الطلاب إلى مؤسساتهم التعليمية لأداء الامتحان، قد يتعرض بعضهم إلى حالات الخوف والقلق قبل الامتحان أحياناً، أو أثنائه، وبالتالي يكون لانفعال الخوف والقلق الذي يساور الطالب في تلك الأثناء أثراً سلبياً أحياناً على أدائه خلال فترة الامتحان، وبالتالي قد تكون النتائج سلبية أيضاً.لذلك يجب أن لا يبالغ في مسألة الخوف من الامتحان من قبل الأسرة، والذي بدوره ينتقل إلى الأبناء، كما أن تضخيم عملية الامتحان أمام الأبناء وكأنه نهاية الدنيا يزيد من خوف وقلق الطالب.

وكما يقال (إذا عُرِفَ السبب بطل العجب) فيجب على الأسر مساعدة أبنائها، وتبسيط الموقف الامتحاني لهم حتى يسهموا في دفع الأبناء والإقبال على العملية الامتحانية وهم واثقون في أنفسهم وفي معلوماتهم التي تحصلوا عليها خلال العام الدراسي، حتى ينعكس عليهم الأمر بشكل إيجابي من خلال قدرتهم على التعامل مع الموقف الامتحاني وقدرتهم على استيعاب مقاصد الامتحان، وبالتالي قدرتهم على تذكر واسترجاع معلوماتهم والإجابة بشكل طبيعي وهادئ ويحقق الهدف المقصود.

وللتخلص من قلق الامتحان والانفعالات المصاحبة له يمكن اتباع التوصيات التالية [1]:

1 -أن يكون الجو المحيط بالطالب هادئاً وأبعاده عن أية مؤثرات خارجية سواء أكانت ضوضاء أم مشالك عائلية.

2 -عدم المذاكرة في وضع استرخاء كالجلوس في السرير، بل يجب الجلوس على المكتب في جلسة معتدلة تساعد المخ على الانتباه.

3 -يفضل الاستذكار بصوت مسموع واستخدام الكتابة.

4 -وضع خطوط تحت النقاط المهمة حتى تزيد من التركيز والتقليل من السرحان بقدر الإمكان.

5 -قبل البدء في مذاكرة درس جديد، لابد من استرجاع ما سبق، حتى تركزه في العقل.

6 -يفضل تأجيل المواد الصعبة لفترة ما قبل النوم حتى يتم هضم المواد الدراسية أثناء النوم.

7 -تنظيم الوقت باستذكار مواد محددة في اليوم الواحد، وليس كل المواد أو مادة واحدة، وذلك لأن طبيعة الجهاز العصبي المركزي يكره الملل، ويساعد التنويع المعقول على تجديد نشاطه.

8 -تقديم الغذاء الصحي، والحصول على ساعات كافية من الراحة والنوم.

9 -يجب على الطالب التخلي عن قراءة معلومات قبل الامتحان بساعة على الأقل حتى يقبل على ورقة الأسئلة والإجابة بعقل صاف.

10 -التحلي بالحماس والإقبال على الامتحان بدون أي انفعالات .

وأخيراً لا يسع الباحث إلا أن يقول (دع القلق وعش سعيداً) بعيداً عن التوترات والانفعالات التي يطال أثرها السلبي النفس والبدن ولو بنسبة، وأن القلق والخوف المرتبط بالامتحانات فإنه عادة يزول بزوال الموقف الامتحاني.

والله ولي التوفيق

[1] أبو النجا أحمد عز الدين، عمرو حسن أحمد بدران، قلق الامتحان، مرجع سبق ذكره، ص36.

المصادر المراجع

1 -أبو النجا أحمد عز الدين، عمروحسن أحمد بدران، قلق الامتحان، المنصورة، مكتبة الإيمان، 1422هـ-2003م.

2 -بطرس حافظ بطرس، التكيف والصحة النفسية للطفل، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.

3 -جودة عبد الهادي، سعيد حسني، مبادئ التوجيه والارشاد النفسي، عمان، دار الثقافة للنشر، 2007.

4 -حامد عبد السلام زهران، الصحة النفسية والعلاج النفسي، (ط 2)، القاهرة، عالم الكتب، 1978.

5 -حكمت دور الحلو، زريمق خليفة العكروتي، مدخل إلى علم النفس، القاهرة، المكتب المصري للتوزيع المطبوعات ، 2004.

6 -سامي محمد ملحم، الإرشاد والعلاج النفسي، الأسس النظرية والتطبيقية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1422هـ-2001م.

7 -سناء محمد سليمان، سيكولوجية الفروق الفردية وقياسها، القاهرة، عالم الكتب للنشر، 2006.

8 -عبد الفتاح عبد المجيد الشريف، التربية الخاصة في البيت والمدرسة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2007

9 - عبد المنعم الحفني، الموسوعة النفسية، علم النفس في حياتنا اليومية، القاهرة، مكتبة مدبولي، 1995.

10 -عبد المنعم الحفني، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة مدبولي، دار العودة ، بيروت، 1978.

11 -عصام نور، سيكولوجية الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية، الاسكندرية، مؤسسة شباب الجامعة، 2006.

12 -عكاشة عبد المنال، دع القلق وعش سعيداً، الجزائر، دار الحضارة، 2000.

13 عمر التومي الشيباني، أسس علم النفس العام، بنغازي، دار الكتب الوطنية، 1996.

14 فوزي محمد جبل، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية، الاسكندرية المكتبة الجامعية، 2000.

15 لمعان مصطفة الجلالي، سيكولوجية القلق، غريان، الدار الجامعية للنشر، 2007.

16 محمود خوالدة، الذكاء العاطفي الذكاء الانفعالي، عمان، دار الشروق للنشر، 2004.

17 المعجم الوسيط، (ط 5)، مجمع اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية، 1432هـ-2011م.

18 نعيم الرفاعي، الصحة النفسية، دراسة في سيكولوجية التكيف، (ط 11)، دمشق، منشورات جامعة دمشق، 1418هـ-1998م.

19 هشام الخطيب، أحمد محمد الزبادي، الصحة النفسية للطفل، عمان، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، 2001.

20 وفاء منذر رضاء، مشاكل طفلك النفسية، عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر، 2005.

تطوير إعداد معلم العلوم مهنياً في كليات التربية

وفق التوجهات الحديثة والمعاصرة

الدكتور : عبد الغني سعيد أبوزيد

مقدمة :

تتوقف تنمية المجتمع والنهوض به إلى حد كبير على تنمية الموارد البشرية التي يزخر بها، وذلك يكون ذلك بفضل زيادة كفاءاتهم ومهاراتهم في شتى مجالات الحياة، لذلك تهتم المجتمعات المتقدمة باستثمار وتنمية مواردها البشرية بشتى الطرق والوسائل، ولقد بدأ يتضح في العصر الحالي الدور الهام للنظام التربوي كوسيلة جد فعالة في صناعة الأفراد الذين يقومون بتسخير كل طاقاتهم الجسمية والعقلية والمعنوية في خدمة مجتمعاتهم، وتشير أدبيات البحث العلمي والدراسات المستقبلية على أن إعداد المعلم بصفة عامة يمثل أحد الركائز الأساسية فى تطوير التعليم بوجه عام، ومواجهة بعض منطلقات العصر مثل التغيرات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية بوجه خاص (نصر، 1998 : 30)، ولعل أهم ما يشغل التربويين كيفية إعداد هؤلاء المعلمين، وباعتبارهم الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم .

وعملية إعداد معلم العلوم بصفة خاصة يجب أن تتضمن عناصر التأهيل التخصصي والتربوي التي من شأنها مساعدته على الوصول إلى نوع ودرجة الكفاءة والإتقان التي تتناسب مع المتطلبات المهنية والفنية سواء من الناحية المفاهيمية أو العملية بمهنة التعليم، وتعتبر قضية إعداد معلم العلوم من القضايا التي تشغل الأذهان وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تعليم الأجيال المتوالية، حيث يشير (زايد، 2004، ص13) إلى أن المعلم من أهم عناصر النظام التربوي، وأن تأثيره المباشر على الطلاب وأساليب تربيتهم وتعليمهم يتطلب الاهتمام بكيفية إعداده، فمهنة التدريس تتطلب في من يمارسها توافر الكثير من الإمكانات والصلاحيات، وهذا يعني أنه ينبغي أن يعد إعداداً مهنياً وفنياً ووظيفياً وثقافياً واجتماعياً حتى يتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح .

وتعد طرائق التدريس التي يستخدمها معلمو العلوم حجر الزاوية في تحقيق الكفاءة في التدريس مؤدياً إلى تطوير التعليم بوجه عام من خلال تطوير برامج الإعداد.

ولما كان إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة يمثل أحد المدخلات الهامة في عمليتي التعليم والتعلم حيث يقع عليه عبء توصيل الرسالة لتلاميذ وطلاب العلوم في مجتمع يسوده بعض منطلقات العصر، مثل المعلومات الغزيرة، وظاهرة العولمة، وتعدد مصادر المعرفة وغيرها من جهة أخرى، لذا كان الاهتمام بتطوير إعداده بكليات الإعداد لمواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية أمراً هاماً وضرورياً.

والتطوير المهني لمعلم العلوم من أساسيات تحسين التعلم وذلك لما له من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي لديه، وتطوير تعلم جميع التلاميذ للمهارات اللازمة لهم مما يؤدى إلى تحقيق مجتمع متعلم ، والتطوير المهني هو المفتاح الأساسي لاكتساب المهارات المهنية والأكاديمية، سواً عن طريق الأنشطة المباشرة في برامج التدريب الرسمية أو باستخدام التعلم الذاتي، ولقد ساعدت الطفرة الهائلة في نظم المعلومات وأساليب الاتصالات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه مهنياً كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة، وتأسيساً على ما سبق وانطلاقاً من توصيات المؤتمرات والندوات فإن دراسة إعداد المعلم وتطويره مهنيا في ضوء التحديات المعاصرة باتا ضرورة ملحة وحتمية لمواجهة تحديات العصر وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث:

إن قضية إعداد معلم العلوم وتنميته مهنيًا تعد قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم ونوعية المعلم، ولقد ترتبت علي التغيرات الحديثة التي باتت تجتاح العالم في السنوات الأخيرة أن أخذت الدول جميعها في إعادة النظر لنظمها التعليمية بشكل عام، ونظام إعداد وتدريب المعلم وبخاصة معلم العلوم بشكل خاص، وذلك من خلال الاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير إعداد معلمي العلوم لتزويدهم بالمعارف التعليمية وإكسابهم المهارات المهنية، وذلك استجابة للعديد من العوامل التي من أبرزها الوعي بالتغيرات والتطورات العالميّ والتكيف معها، وذلك دعمًا لمكانة هذه المهنة وتمكينًا للمعلم من القيام برسالته الحقيقية وفقًا للمتغيرات السريعة والمستمرة التي تحدث في المجتمع، ذلك الأمر يتطلب مراجعة واقع إعداد وتدريب معلم العلوم في ضوء مدى مناسبة هذا الواقع له، وقد بدأت قضية إعداد المعلم تحظى باهتمام غير مسبوق حيث لم تعد شأناً تربوياً قاصراً على المهتمين والمتخصصين بإعداد المعلم فحسب، وإنما تجاوزته لتصبح شأناً عاماً، فلقد أضحى واقع إعداد المعلم من ابرز المسائل مثاراً للاهتمام حسبما تشير إليه المؤتمرات والدراسات والتقارير، ويتزامن التوجه نحو تطوير برامج إعداد المعلم وتحديثها مع شيوع

فكرة مفادها أن هناك ضعفاً عاماً في مخرجات التعليم في كل مراحله التعليمية ناتج عن ضعف مستوى المعلم الأكاديمي والفني، وتدني الرضا المهني لديه وشيوع فكرة أن التعليم مهنة من لا مهنة له، ومثل هذه الأفكار تمثل نوعاً من الضغط على القائمين على أمر إعداد المعلم لإعادة النظر في استراتيجياته وإجراءاته بهدف الارتقاء بمستوى المعلم وإصلاح عملية التعليم .

ونظراً لما تم إنجازه من دراسات تفاوتت في نتائجها حول ملائمة برنامج إعداد معلم العلوم بكليات التربية في العديد من الدول العربية، كما هو الحال في دراسة (الشرقي، 2004)، التي أشارت في نتائجها إلى ملائمة الجانب التربوي من إعداد معلم العلوم، وإلى وجود ضعف في كل من الجانب التخصصي والجانب الثقافي العام، ودراسة (الخطابي، 2004 : 72)، التي بينت أن مساهمة قسم المناهج وطرق التدريس في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلاب المعلمين، في كافة التخصصات لا ترقى إلى المستوى المطلوب، هذا فضلاً عن وجود اعتقاد راسخ تدعمه دراسة في الولايات المتحدة الأميركية إن كليات التربية تجتذب الطلبة الضعاف أكاديميا ممن لا تتوافر لديهم فرص أكاديمية و مهنية أخرى (حسن، 2001 : 11) ، وكذلك بينت بعض المؤتمرات كالمؤتمر الخامس للتربويين العرب 1993، والمؤتمر الثامن للمعلمين العرب 1996، والذي انتقد بشدة كليات التربية في الجامعات الكبرى لما تفرزه من معلمين لم يتلقوا مقررات علمية متينة، الأمر الذي يتطلب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وبذل جهود ايجابية ومهمة للارتقاء بإعداده أكاديميا ومهنيا، منتقده واقع إعداد المعلم الذي لا يرتقي به إلى الصورة المنشودة (الكندري، 2002; 52).

وتأسيساً على ما تقدم ازداد الاهتمام العالمي بمؤسسات إعداد المعلم وتطوير أهدافها وبرامجها وطرائقها لتتواكب مع الوظائف الجديدة لمعلمي المستقبل، وازدادت الدعوات التي تؤكد جعل التعليم مهنة بوصفه الأساس المناسب لإصلاح التعليم وتطويره، ومن أجل ذلك كانت فكرة هذا البحث الذي يسعي للتعرف على أهم الاتجاهات العالمية و المعاصرة في إعداد معلم العلوم ، بالإضافة إلى معرفة أثر هذه الاتجاهات في كل من الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي و الإعداد الثقافي لمعلم العلوم في كليات التربية.

و بناءً على ذلك تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من الاتجاهات العالمية الحديثة والمعاصرة في تطوير برامج إعداد معلم العلوم وتنميته مهنيًا ؟ وتندرج تحت هذا السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية التالية:

ما الاتجاهات الحديثة والمعاصرة اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم والمتعلقة بأهمية تمكنه من المادة العلمية ؟

ما الاتجاهات الحديثة والمعاصرة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم والمتعلقة بمدى أهمية الصفات التي يجب أن تتوفر في معلم العلوم والتي تهتم بالأنشطة التدريسية والإبداعية أثناء التدريس ؟

- ما الاتجاهات الحديثة والمعاصرة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم والمتعلقة بحرص المعلم على تطوير و استمرارية نموه المهني ؟
- ما الاتجاهات الحديثة والمعاصرة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم والمتعلقة بمدى أهمية استخدام المعلم لمداخل واتجاهات حديثة لتدريس مادة العلوم ؟

منهج البحث:

تعتمد البحث على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي حيث يقوم الباحث بمسح جميع أدبيات الدراسات السابقة العربية والأجنبية (المتعلقة بموضوع البحث) وذلك للوقوف على أحدث الاتجاهات والنظم لإعداد معلم العلوم وتنميته مهنيا.

أهمية البحث:

وفي ضوء ما يشهده العالم من تطور متنامي في الاتجاهات العلمية وما يتبع ذلك من اهتمام متزايد من منطلق الاهتمام بأهمية إعداد معلم العلوم وتدريبه في ضوء الاتجاهات المعاصرة لإعداد معلم العلوم في عالم متغير، جاءت فكرة هذا البحث للتعرف علي الاتجاهات المعاصرة في مجال إعداد معلم العلوم وتنميته مهنيًا من وجهة نظر معلمي العلوم، ورصد النتائج وتحليلها والاستفادة منها في برامج إعداد معلم العلوم وتدريبه لمرحلة التعليم الأساسي ،كما تسهم نتيجة هذا البحث في تقديم بعض التصورات التى يمكن أن يستفيد منها المسئولين التربويين لتطوير برامج إعداد معلم العلوم بصفة عامة وتدريبه وفقًا للاتجاهات المعاصرة.

مصطلحات البحث:

إعداد المعلم العلوم:

تعليم وتدريب الطلبة نظرياً وعملياً في كليات التربية وفق نظام تعليمي بضوابط معينة ليمارس مهنة التعليم بعد التخرج والعمل في مدارس التعليم العام .

الإعداد المهني :

هي عملية منظمة مدروسة لبناء مهارات تربوية وإدارية وشخصية جديدة ، تلزم المعلمين لقيامهم الفعال بالمسؤوليات اليومية ، أو ترميم ما يتوفر لديهم منها بتجديدها أو إنمائها ، أو سد العجز فيها لتحقيق غرض أسمى وهو تحسين فعالية المعلمين وبالتالي زيادة التحصيل الكمي والنوعي للمعلمين.

إعداد معلم العلوم وتطويره :

يعد معلم العلوم أحد المداخل الأساسية من مدخلات العملية التعليمية مما يساعد بدور في نجاح التربية لبلوغ غايتها وتحقيق دورها في تطوير المجتمع، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوع الإعداد الذي يتلقاه معلم العلوم قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد ، وكذلك على جودة التدريب الذي يتلقاه أثناء الخدمة ومن ثَم فمعلم العلوم الجيد يشترط فيه القدرة على تطوير نفسه لمواكبة العصر، وتسير عملية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة في كل دول العالم وفقاً لنظامين شائعين هما :-

النظام الأول النظام التكاملي :

وفيه يدرس الطالب المعلم المواد التخصصية جنباً إلى جنب مع المواد المهنية حيث يكون التركيز على المواد التخصصية و المهنية في كل ما يتعلمه الطالب .

النظام الثاني النظام التتابعي :

وفيه يتخصص الطالب في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية ليلتحق عقب حصوله على الدرجة الجامعية الأولى بكليات التربية تتولى أمر إعداده المهني الأمر الذي تصبح فيه مسألة (الارتباط والتكامل) بين الإعداد التخصصي والإعداد المهني لا تتلاءم مع التوجهات المعاصرة للإعداد لمهنة التعليم (Kerka , 1998 , P. 62) ومن ثم فأن النظام التكاملي يعد النظام الأمثل للإعداد شريطة تطبيقه بالشكل المطلوب .

وتعتبر قضية إعداد معلم العلوم من القضايا التي تشغل الأذهان وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به في تعليم الأجيال المتوالية، ولعل أهم ما يشغل التربويين كيفية إعداد هؤلاء المعلمين، وباعتباره الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم .

ويرى(زيتون، 2008: 222) أن نجاح تدريس العلوم يتوقف بشكل أساس، على وجود معلم جيد الإعداد والتكوين، معد إعداداً جيداً علمياً ومهنياً وثقافياً، يوجه العملية التعليمية ويقودها بشكل صحيح . ويرى (كوب، 1999: 2) أن إعداد معلم العلوم وتطويره المهني المستمر يعتبران بمثابة

مفتاح الإصلاح التربوي، مما جعل العديد من دول العالم تركز اهتمامها على برامج إعداده، أما تامبو (Tambo, 2002: 47)، فيرى أن الحصول على تعلم أفضل يكمن في اختيار ممن سيلتحقون بمهنة التعليم وإعدادهم وفق معايير واضحة وجلية في ضوء النظرة العالمية للمعلم الأفضل.

ولتفعيل دور معلم العلوم نحو الأفضل، كان من المهم تحديد المعايير المهنية التي يجب أن يتم الالتزام بها في عملية التدريس، لتكون دليلاً ومرشداً تربوياً لمعلمي وموجهي العلوم بما يسهم في تحسين تعليم مادة العلوم، وهذه المعايير توضح الخطوات الأساسية لتدريس مادة العلوم، وتشجع المعلم لإحداث التغيير في طرائق التدريس، وتحدد للمعلمين ما يحتاجونه لتحقيق أهداف تدريس مادة العلوم ولكيفية تقويم طريقة التدريس من أجل تحسين ورفع كفأة التلاميذ، وأن هذه المعايير تستخدم كأساس في إحداث التغير في تدريس العلوم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف الخاصة بتعليم العلوم لكل متعلم.

هذا وقد تباين الأدب التربوي لتدريس العلوم في الجوانب التي يجب التركيز عليها في مرحلة إعداد معلم العلوم، فيرى (لبيب، 1986: 262) أن إعداد معلم العلوم يبدأ قبل دخوله كليات التربية، حيث لا بد أن تتوافر فيه مجموعة من الصفات والخصائص التي تؤهله لاستيعاب وتقبل المعرفة المرتبطة بتدريس العلوم، وتشكل لديه استعداداً لممارسة هذه المهنة، ومن هذه الصفات: امتلاكه لاتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس، ومعرفته بمجال العلوم، وتسلحه بالثقافة عن البيئة من حوله .

ويورد (الدبسي، 2003: 152) ثلاثة من الجوانب التي يجب إعداد معلم العلوم فيها كي يصبح قادراً على ممارسة مهنة التدريس بفاعلية، وهي: الإعداد الأكاديمي، الإعداد المهني، الإعداد الثقافي، أما (السعدني، 2005: 337) و (صقر، 2004: 23) فيرى كلاً منهما إضافة جانباً رابعاً يتمثل في الإعداد الشخصي والاجتماعي، الذي يكتسب فيه الطالب المعلم سمات الشخصية السوية والسلوك الشخصي الذي يتميز باتجاهات وقيم واهتمامات مرغوب بها، إذ يُعد المعلم قدوة لطلابه وتنعكس شخصيته على تكوين شخصياتهم.

وعلى الرغم من الاختلافات في اتجاهات إعداد معلم العلوم، والتباين في الجوانب التي يجب أن يشملها برنامج إعداده ، إلا أنه يوجد اتفاق عام بين أغلب التربويين في الأدب التربوي العلمي على ضرورة احتواء برنامج إعداد معلم العلوم على أربعة مجالات رئيسة ، وهي:

المجال الأول: الإعداد الأكاديمي(المواد التخصصية):

من الضروري أن يتقن المعلم المادة أو المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها وأن يلم بالمنهج الذي توصل إليه من سبقوه لكي يتحصل على هذه الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين، وبما أن الحقائق

والمفاهيم والمبادئ متغيرة في عصر الانفجار المعرفي المتزايد، إذن لابد أن يتعرف المعلم أثناء إعداده الأكاديمي على هذا التطور المتسارع في المعرفة حتى يتسلح بالمنهج العلمي الذي يمكنه من تتبّع المستجدات في مجال المعرفة الخاص به.

ويشمل الإعداد الأكاديمي إلى المقررات الدراسية التخصصية النظرية والعملية (مادة بعينها أو مجموعة مواد متجانسة أو متقاربة) التي ينبغي أن يدرسها معلم العلوم أثناء فترة إعداده (زيتون ، 2008 : 223) ، إذ تشير المعايير الوطنية الأمريكية للتربية العلمية (NSES ، 1996: 61) في معاييرها الخاصة بالتطوير المهني لمدرس العلوم إلى أنه يجب على معلم العلوم أن يمتلك قاعدة قوية من المعرفة العلمية تختلف بمداها وعمقها وفقاً للمرحلة التي يدرّسها.

الجانب الثاني: الإعداد المهني التربوي (المواد المهنية):

لكل مهنة طرائق خاصة بالتعامل معها ونقلها إلى الآخرين، ومهنة التعليم تتطلب من المعلم أن يتفهم الموقف التعليمي، وخصائص ومطالب التلاميذ في المرحلة التي يعمل فيها، ونوع المشكلات التي تواجههم، كما عليه أن يعرف الطرائق المناسبة لنقل المعرفة واستخدام الأدوات التعليمية والوسائل المناسبة ، كذلك لابد وأن يعرف الأهداف المتوخاة في كل مرحلة وفي كل مادة دراسية بل وفي كل درس يقوم بتدريسه، ثم عليه أن يعرف كيف يقوّم أداء تلاميذه بالطرائق المناسبة التي عن طريقها يكتشف مدى تحقق الأهداف التي عليه أن يحققها من خلال عملية التعليم.

ويتضمن الإعداد المهني أيضاً جانباً نظرياً يتمثل بالمقررات النظرية في التربية وعلم النفس وطرائق التدريس، وجانباً عملياً يتمثل بالتربية العملية الذي يضع الطالب المعلم في مواجهة الموقف التعليمي الفعلي، ويضع استعداداته ومهاراته على محك التجربة، إذ يشير (السعدني، 2005: 338) و (زيتون، 2008: 224) إلى أن الإعداد التربوي لمعلم العلوم يهدف إلى إكسابه المعرفة والمهارات التي تُمكّنه من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية التعلمية بطريقة تسهل عملية تعليم العلوم و تعلمها، ومواجهة المواقف الصفية اليومية المتغيرة، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس العلوم.

المجال الثالث الإعداد الثقافي العام:

تعد العلوم المعاصرة علوما متداخلة فهي ليست معزولة بعضها عن بعضها الآخر، ويشكل هذا ما يسمى بوحدة المعرفة ويصبح من الخطأ البيّن أن يركز المعلم على مادته المسئول عن تدريسها فقط ويقطع صلته بالمواد التدريسية الأخرى وذلك في ضوء علاقات التأثير والتأثر المتبادلة بين مناحي المعرفة كافة،

وعليه فمدرس العلوم مثلاً لابد وأن يعرف قدراً من المواد الأدبية أو الإنسانية والعكس صحيح، كما أنه لابد وأن يلم ببعض أنواع المعارف الأخرى كالرسم و الموسيقى وبعض الهوايات الرياضية كالسباحة مثلاً.

وتشمل المقررات الدراسية التي تزود معلم العلوم أثناء الإعداد بقدر كاف من المعرفة العملية العامة المتعلقة بشتى مجالات الحياة وجوانبها، وبثقافة عامة تُمكّنه من فهم ما يقوم بتدريسه من مواد في ضوء الإطار العام للثقافة الإنسانية، وتزيد من وعيه بالمشكلات الاجتماعية وكيفية معالجتها، وتنمي قدرته على التعبير (السعدني، 2005: 339).

ويذكر (لبيب، 1986: 273) أن الإعداد الثقافي لمعلم العلوم ينبغي أن تتضمن مقرراته الجوانب التالية : الجانب الاجتماعي، ويشمل دراسة المجتمع ومقومات ثقافته ومشكلاته، وكيفية العمل على تطويره، الجانب العلمي، ويشمل دراسة آثار العلم على المجتمع، والمشكلات الناجمة عن التطور العلمي، الجانب الفني، ويشمل نواحي التذوق الجمالي، والمهارات والاتجاهات التي تزيد الحياة متعة.

رابعاً الإعداد الشخصي والاجتماعي:

تعد مهنة التعليم من أكثر المهن اجتماعيةً بمعنى أنها في تفاعل مستمر ومتصل بين المعلم والتلاميذ وآبائهم وأقرانهم في المدرسة وخارجها، مما جعل بعض المفكرين يعدونه (أي المعلم) مهندساً اجتماعياً، وقد أثبتت دراسات كثيرة أن التلاميذ كثيراً ما يتطابقون مع معلميهم وعليه فإذا كان المعلم يحمل من الصفات والخصائص و الاتجاهات السليمة والقيم المرغوب فيها أخلاقياً واجتماعياً فإنه يكون لدينا ضمان كاف كي يكتسب التلاميذ من معلميهم هذه الخصائص والاتجاهات والقيم، و من الطبيعي أن يتم إعداد المعلم ليكتسب هذه المجموعة من السمات والخصائص والاتجاهات والقيم المرغوب فيها اجتماعياً وأخلاقياً، ويكون ذلك بإشراك المعلم أثناء إعداده في أنشطة اجتماعية وثقافية مع مدرسين أكفاء حتى يكتسب الطالب المعلم أثناء إعداده هذه الصفات.

وتأسيساً على ما تقدم في يمكن توضيح التصورات الآتية للنظر في تطوير هذا الجانب من جوانب **إعداد معلم العلوم :-**

1-التأكيد على ضرورة تبني أسلوب (النظام التكاملي) مع تحقيق التنسيق الحقيقي بين مواد العلمية التخصصية والمواد المهنية بما يكفل تفادى جوانب النقص و العيوب الموجودة حالياً في إعداد معلم العلوم، ويمكن في هذا الجانب اقتراح ما يأتي :-

إجراء مراجعة لأهداف المواد الدراسية ومحتواها في ضوء طبيعة وأهداف إعداد معلم العلوم وأهدافه والأدوار المتوقعة منه .

تشكيل لجان علمية من أعضاء هيئة التدريس في كل من مواد التخصص والمواد المهنية بهدف البحث في شكل ونوعية التنسيق والتنظيم المطلوب بين تلك المواد وكيفية تنفيذه .

جـ – أن تضاف إلى مواد برنامج الإعداد مواد وموضوعات حديثة تسهم في أن يكون معلم العلوم متمكناً من توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتنمية الإبداع والإرشاد والتوجيه، والتربية البيئية والتربية الخاصة الى غير ذلك من المجالات الحيوية التي تفرضها طبيعة العصر وتحولاته المتسارعة.

د– إعطاء أهمية خاصة متزايدة من خلال كل المواد الدراسية نحو تنمية روح التجريب لدى معلم العلوم والقدرة على تنمية معارفه وتجديدها ومتابعة كل ما هو جديد.

الاتجاهات المعاصرة في تطوير إعداد معلم العلوم وتنميته مهنياً:

إن الحاجة إلى تطوير معلم العلوم و تنميته مهنياً حاجة قائمة باستمرار نظرا لان معلم العلوم لا يمكن أن يعيش مدى حياته بمجموعة محددة من المعارف والمهارات، هذا الأمر يتطلب ضرورة أن يحافظ معلم العلوم على مستوى متجدد من المعلومات والمهارات والاتجاهات الحديثة في طرائق التعليم وتقنياته، وبهذا يكون التعليم بالنسبة له عملية نمو مستمرة ومتواصلة، فالمعلم المبدع هو طالب علم طوال حياته في مجتمع دائم التعلم والتطور وفي ظل التكنولوجيا والمعلومات، وليس المعلم الذي يقتصر في حياته على المعارف والمهارات التي اكتسبها في مؤسسات الإعداد فقط.

والتطور المهني للمعلم هو عملية مستمرة وشاملة لجميع مقومات مهنة التعليم تؤدي إلى تحسين وتطوير قدرات المعلمين المهنية وتجويد مسؤولياتهم التربوية وتزودهم بكل ما هو جديد في مجال المعارف والمهارات والسلوكيات المهنية التي يتطلبها عملهم التدريسي ، بالإضافة إلى إثراء ما يتوافر لديهم منها من أجل رفع مستوى الأداء المهني (سليم ،2002 : 17).

ونظرا لصعوبة إعداد معلم علوم في ظل ثورة التكنولوجيا والمعلومات أصبح التخطيط التربوي أكثر ضرورة من اجل توفير الخدمة التربوية اللازمة له، والتي تتضمن تزويده بمواد التجديد في مجالات العملية التربوية، وبالمستجدات في أساليب وتقنيات التعليم والتعلم وتدريبه عليها، واستيعاب كل ما هو جديد في النمو المهني من تطورات تربوية وعلمية، وبالتالي رفع أداء المعلمين وإنتاجيتهم من خلال تطوير إعدادهم من جميع جوانبه المعرفية والسلوكية الأدائية، وتتطلب عملية الإعداد المهني لمعلم العلوم جهدا

كبيرًا ووقتا كافيا ومساعدة مستمرة في تعلم أي سلوك تعليمي جديد، يعدل أو يضيف أو يحل محل السلوك التعليمي شبه الثابت الموجود لدى المعلمين، وهذا بدوره يتطلب مشرفين تربويين مقتدرين يعملون على تطوير سلوك المعلم الصفي ونموه مهنيا، ويختارون الأسلوب الملائم الذي يتطلبه الموقف التعليمي (المومني،2007: 27).

ولقد ساعدت الثورة الهائلة في المعلومات إلى ظهور أساليب جديدة في مجال التربية والتعليم، وظهور الكثير من الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد معلم العلوم وتدريبه كنتيجة مباشرة لتفاعل مؤسسات إعداد وتدريب المعلم مع المتغيرات المعاصرة.

ومن أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم استخدام التقنيات الحديثة كوسائل تعليمية والانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم حيث اعتمدت العديد من الدول المتقدمة على الوسائط التقنية الحديثة وشبكة الانترنت والحاسوب لتنفيذ برامج إعداد المعلم .وينعكس هذا الأمر على أداء المعلم ويجعل عملية إعداده أكثر سهولة كما يشجع المعلم على التدريس بطرق وأساليب حديثة باستخدام التقنية و ينمي لديه القدرة على التعلم الذاتي (يحيى والخطابي، 2003: 54) ويمكن توظيف التكنولوجيا في كليات التربية من خلال تقديم المقررات بما في ذلك الفيديو والصوتيات على شكل مواد على الانترنت كما يمكن إدارة حلقات النقاش والواجبات المنزلية من خلال مجموعات النقاش عن طريق برامج الاتصال المباشر والبريد الالكتروني(شرف، 2003: 33).

أن هذا الاتجاه ظهر بسبب التطورات المعاصرة في التدفق المعرفي والتكنولوجي، و برامج إعداد المعلم داخل الكليات لم تعد كافية لإعداده للممارسات المهنية بنجاح، ونتيجة لذلك ينبغي أن تكون عملية إعداد المعلم عملية مستمرة متكاملة، تبدأ باختبار العناصر المناسبة لمهنة التدريس الى تدريب المعلم، ومتوجة ببرنامج منظم للتدريب أثناء الخدمة طيلة مدة تدريس المعلم، ومن ثم فإن مفهوم إعداد المعلم وتدريبه يؤسس على فكرة التعليم مدى الحياة (شوق ومالك، 2002 :63) ، وقد تبنت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم هذا الاتجاه حينما قررت عن طريق مؤتمراتها أن تكون عملية الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة عملية مستمرة مادام المعلم قائمًا بالعمل في ميدان التعليم، وهنا يأتي مفهوم تكوين المعلم ليعني كلاً من الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، كما يعني في نفس الوقت الاستمرار. وتأسيسًا على ذلك فإن عملية تكوين المعلم تبدأ في مؤسسات التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناء الخدمة.

مبررات تطوير برامج إعداد معلم العلوم:

دعت الحاجة إلى تطوير برامج إعداد معلمي العلوم إلى عدة اعتبارات أهمها.

1- قصور كليات التربية عن تحقيق الجودة الشاملة في الإعداد والذي يمثل إعداد معلم العلوم إحدى ركائزها الهامة.

2- ظهور بعض المداخل الحديثة لتدريس العلوم، ومن أهمها المدخل المنظوم ي، والمدخل البيئي، و المستحدثات التكنولوجية، والتعلم الذاتي، التي تبين مدى فعاليتها في هذا الشأن.

3- ظهور بعض منطلقات العصر، المتمثلة في الاتجاهات المعاصرة والتي تستلزم ضرورة النهوض بإعداد المعلم بوجه عام ومعلم العلوم بوجه خاص لمواجهتها.

4- انخفاض مستوى التلاميذ والطلاب الذين يدرسون على أيدي معلمي العلوم بوجه عام.

5-قصور خريجي التعليم العام عن ممارسة الجوانب التطبيقية في مواقف الحياة اليومية، وذلك بسبب عدم الاهتمام بالجانب المهاري في العملية التعليمية والذي يتمثل أحد مظاهره في عدم الاهتمام بالجانب العملي بذات القدر من الاهتمام بالجانب النظري.

بعض الطرائق والمداخل التدريسية الحديثة التي تسهم في تطوير إعداد معلم العلوم في كليات التربية:

ظهرت العديد من الطرائق والمداخل الحديثة للتدريس التي يجب على كليات التربية الأخذ بها عند إعداد المعلم ومن هذه الطرق على سبيل المثال لا الحصر، العصف الذهني، التدريس المصغر، العروض العملية، لعب الأدوار،التعلم التعاوني، الزيارات الميدانية، ورش العمل وغيرها(راشد ،2002 :58) وكذلك المدخل المنظوم ي في التدريس والتعلم لمعلم العلوم، و مدخل العصف الذهني، مدخل التعلم الذاتي والذي يتضمن عدة استراتيجيات منها إستراتيجية التعيينات، وإستراتيجية التعليم بالمديولات التعليمية، وإستراتيجية التعليم بالرزم التعليمية، ثم إستراتيجية الحقائب التعليمية، وإستراتيجية التعليم البرنامجي، وإستراتيجية التعليم بالحاسوب، وهناك مدخل التعليم بالاستقصاء، والتعلم بطريقة حل المشكلات والتي من بينها طريقة حل المشكلات الكيفية ، وإستراتيجية حل المشكلات الكمية (حل المسائل).

وغيرها من المداخل المختلفة، هذا ولا توجد طريقة أو مدخل بعينة يعد أفضل من غيره، ولكن المناسب منها هو ما يتمشى مع طبيعة الدرس، وأهداف التدريس(عميرة، 2009: 97)، وعليه فان تحقيق ذلك يتطلب الاهتمام بالتنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس لتطوير مهاراتهم التدريسية

وتدريبهم على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وتوجيه برامج التنمية المهنية إلى هذا الغرض، وتدريبهم أيضاً على استخدام التقنية الحديثة كالحاسوب والانترنت ووسائط التعلم المتنوعة، مما يساعد على أن يتعلم الطلبة المعلمون في كليات التربية بالطرائق والأساليب التي يتوقع منهم استخدامها مع طلبتهم في المستقبل، كما يتطلب أن يكون استخدام طرائق التدريس الحديثة والتقنيات المتنوعة محور أساسي من محاور تقويم عضو هيئة التدريس فى كليات التربية (يحيى، 2003: 47).

و أجريت العديد من الدراسات ذات العلاقة بتطوير معلم العلوم كما في الدراسة التي قام بها هاسرد و ديوس (Hassard & Dios, 2000) التي هدفت إلى وصف البرنامج البنائي لمعلم العلوم مدى ممارسة الطلاب لهذا البرنامج، وتكونت عينة البحث من طلاب العلوم المرشحين للتدريس في المرحلة الثانوية، وهم مجموعة من بين الطلاب الذين يدرسون العلوم في الفرقة الرابعة بالجامعة، وبعد أن خضع أفراد العينة لتجربة التدريس لمدة عام كامل و جمع البيانات اللازمة وتحليلها، أظهرت النتائج أن معظم الطلاب لديهم فهم عميق للبنائية، وأن 33 % منهم أظهروا قدرتهم على تنفيذ برنامج بنائي من خلال التدريس، حيث أفادوا بأن التعلم التعاوني والتقويم و الأنشطة التعليمية المختلفة لها دور كبير في إثراء خبراتهم التدريسية أثناء عملية التدريب.

كما أجرى ليا ويونج (Lia & Young, 2000) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم للمرحلتين الابتدائية و الثانوية في جامعة هاواي باستخدام عملية تقويم شاملة تستند إلى عدد من المعايير، وتضمنت أدوات التقويم: دراسات صفية، فيديوتيب، تقارير ذاتية، ملاحظات صفية، اختبارات أداء، اختبارات تحصيل، حيث تم تطبيقها على مجموعة من طلاب /معلمي العلوم في جامعة هاواي، أظهرت النتائج أن استخدام هذه الأدوات غيّرت السلوكيات التعليمية للمعلمين وطرائقهم التدريسية نحو الأفضل، مما أدى إلى ظهور مؤشرات إيجابية على تعلم طلابهم.

وكذلك الدراسة التي قام بها الكندري وفرج (2001) هدفت إلى وضع تصور حول الترخيص لممارسة مهنة التعليم، بهدف إصلاح وتطوير التعليم وبرنامج إعداد المعلمين في البلاد العربية، إلى ضرورة امتلاك المعلم اتجاهات إيجابية نحو مهنة التعليم و المتعلمين، وامتلاكه وتمكنه من القدر والمستوى الأساسي من المعارف والمهارات الفنية المطلوبة في التعليم، والتي تشمل: مادة التخصص، مبادئ التدريس واستراتيجياته، طبيعة المتعلم ونموه، تكنولوجيا التعليم، القياس والتقويم، الإدارة التربوية وإدارة الفصل.

وأجرى سعيد (2004) دراسة هدفت إلى وضع معايير لبرنامج إعداد المعلمين في جامعة صنعاء بما يضمن تحقيق جودة الإعداد الشامل للمعلم، وضمت تلك المعايير ثلاثة جوانب: معايير اختيار الطالب للدراسة في كليات إعداد المعلمين، معايير الجودة لبرنامج الإعداد الأكاديمي والمهني، معايير الجودة لبرنامج المتابعة والنمو المهني للطالب المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة غياب معايير القبول النوعية في تقييم كفاءة الطلاب الراغبون في الالتحاق بكلية التربية، مما أدى إلى إحداث خلل في ضبط جودة المقبولين للدراسة في هذه الكلية وتباين في نوعية المخرجات العامة من المعلمين، وتوصل البحث إلى عدد من المعايير لقبول الطلبة في كليات إعداد المعلمين، وهي: الاستعداد للدراسة الجامعية، الحماس نحو مهنة التدريس، الخلو من العيوب الجسمية والحسية، القدرة على التعامل مع الآخرين. وأضافت الباحث بأنه يمكن التحقق من انطباق هذه المعايير على الطالب من خلال معدله في شهادة الثانوية العامة الذي يجب أن لا يقل عن (80 %)، واجتيازه لاختبار القبول واختبار القدرات، واجتيازه لاختبار الميول والاتجاهات نحو مهنة التدريس، واجتيازه لاختبار الثقافة العامة.

وحول معايير الجودة لبرنامج الإعداد الأكاديمي والمهني، خلص البحث إلى أن فاعلية مدرسي العلوم والرياضيات لا تعتمد بشكل كامل على ما يمتلكونه من محتوى معرفي، بل تعتمد أيضاً على قدرة كل منهم على التدريس، مما يتطلب وضع برامج طويلة المدى تلبي احتياجات المتعلمين، وذلك من خلال: تطوير أهداف ومخرجات تعليمية قوية تستند إلى معايير المنظمات المهنية العالمية المتخصصة وأفضل الممارسات التربوية الميدانية ، توظيف طرائق التدريس الحديثة، وخاصة ما يقترب منها للمدرسة البنائية، التي تشرك المتعلمين في التعلم بما يؤهلهم للنجاح في مهنتهم وفقاً لمعايير التقويم المعتمدة.

كما أجرى الشرقي (2004) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، تكونت عينتها من (96) طالباً من طلاب العلوم الملتحقين في برنامج ا لتربية العملية ومن (25) مشرفاً من مشرفي التربية العملية (تخصص طرق تدريس العلوم) من كليات المعلمين في المملكة، ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم جمع البيانات اللازمة بتطبيق إستبانة مكونة من (76) فقرة على أفراد العينة في نهاية الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1424/1423 هـ. أظهرت نتائج البحث ملائمة كل من الإعداد المهني وبرنامج التربية العملية لبرنامج إعداد معلم العلوم، ووجود ضعف في مساهمة كل من الإعداد الثقافي العام والإعداد التخصصي والمقررات التربوية والنفسية في برنامج إعداد معلم العلوم، وفي مجال تقويم برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، أجرى الخطابي (2004) دراسة

هدفت للتعرف إلى مدى مساهمة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية المعلمين بجدة في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلاب المعلمين، وقد شمل البحث على (152) طالباً من طلاب كلية المعلمين بجدة ممن التحقوا ببرنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1423 /1424 هـ. ولتحقيق الهدف من هذا البحث تم تطبيق إستبانة على عينة تكونت من (69) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وهي: التخطيط، التنفيذ، التقويم أخلاقيات مهنة التدريس، وطلب فيها من العينة إبداء آرائهم حول كل فقرة منها. وأشارت نتائج البحث إلى مساهمة قسم المناهج وطرق التدريس في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلاب المعلمين، وأن هذه المساهمة لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي نسعى إلى تحقيقه من إعداد المعلم قبل الخدمة.

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث وصفاً لعينة البحث، وإعداد أداة البحث، بالإضافة إلى ما قام به الباحث من إجراءات للتعرف على الاتجاهات الحديثة والمعاصرة لتطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم.

أولاً: اختيار مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي العلوم لمرحلة التعليم الأساسي التابعين لمكتب تعليم الزاوية للعام الدراسي 2013، أما عينة البحث فقد تكونت من مجموعة معلمي العلوم الملتحقين بالمدارس لهذا العام ، والبالغ عددهم (58) معلما ومعلمة، حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية وذلك من أجل تطبيق أداة البحث عليهم لتحقيق النتائج .

ثانياً : إعداد أدوات البحث : قام الباحث بإعداد المقياس بتصرف من خلال النظر في أدبيات الدراسات السابقة، والمقاييس التي تم استخدامها للاستفادة منها في إعداد المقياس المستخدم في هذا البحث.

ثالثاً: الصدق الظاهري للمقياس: للتأكد من الصدق الظاهري المقياس، عُرض بصورته المبدئية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم بكليات التربية التابعة لجامعة الزاوية، وطلب منهم الحكم على كل فقرة من فقراته فيما إذا كانت تبين الاتجاهات الحديثة لتطوير الأداء التدريسي لمعلم العلوم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم أم لا، والتأكد من صياغة كل منها، ووضع التعديل المناسب لها، من أجل الوصول إلى مقياس نستطيع من خلاله معرفة الاتجاهات الحديثة التي تؤدى إلى تطور الأداء التدريسي و المهني لمعلم العلوم من

وجهة نظر المعلمين أنفسهم بأكبر درجة ممكنة من الدقة، وبعد مراجعة ملاحظات واقتراحات لجنة التحكيم، تم حذف الفقرات التي أجمع عليها أقل من (80%)، وإجراء التعديلات التي يرونها مناسبة، ودمج بعض الفقرات، ثم أعد المقياس بصورته النهائية ليحوي (35) فقرة، منها (7) فقرات لمجال التمكن من المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها في تحقيق التطوير لديه ، و(11) فقرة لمجال أهم الصفات التي يجب أن تتوفر في معلم العلوم والتي تهتم بالأنشطة التدريسية والإبداعية أثناء التدريس، و(12) فقرة لحرص المعلم على تطوير واستمرارية نموه المهني، و (5) لاستخدام المعلم لمداخل واتجاهات حديثة لتدريس مادة العلوم، و للوصول إلى نتائج البحث الحالي تم إيجاد التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد العينة .

وبعد تطبيق أداة البحث وتحليلها حسب الأساليب المشار إليها تم التوصل إلى النتائج التالية :

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي ينص على أهم المواصفات اللازمة لمعلم العلوم وفق الاتجاهات الحديثة والمعاصرة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمتعلقة بمدى أهمية تمكنه من المادة العلمية وفهم طبيعتها ودورها في تحقيق تطويره، وفقد كانت النتائج كالآتي.

جدول رقم (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات المحور الأول.

م	الفقرات	مهم جدا		مهـم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	إدراك المعلم لطبيعة مادة العلوم في ظل المتغيرات العالمية.	30	%60	20	%40	0	%0
2	قدرة المعلم على تحليل البنية المعرفية للمادة التعليمية إلى عناصرها المختلفة.	27	%54	16	%32	7	%14
3	يستطيع المعلم توضح الروابط والعلاقات العلمية بفروع العلوم المختلفة.	6	%12	21	%42	23	%46
4	أن يتعرف المعلم على المصطلحات العلمية الحديثة.	17	%34	28	%65	5	%10

5	يستخدم مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية للحصول على المعلومات.	28	%56	20	%40	2	%4
6	قدرة المعلم على الربط بين التفكير العلمي وطبيعة مادة العلوم.	8	%16	22	%44	20	%40
7	يوظف المعلم أهمية مادة العلوم في ظل المتغيرات العالمية.	13	%46	27	%54	10	%20

بالنظر إلى الجدول السابق في نسب استجابات المعلمين فقد كانت نتائج الفقرات رقم (1-2-4-5-6-7) فقد أجمع أغلب المعلمين على أهميتها في تطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم، ومن ذلك فقد تمت الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث.

أما بالنسبة لفقرة رقم (3) فكانت استجابة (46%) من المعلمين الذين يرون أنها غير مهمة لتطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم ودلت النتائج على أهم الصفات اللازمة التي يحتاجها المعلمين إلى التطوير والاستفادة من التطورات الحديثة للنظريات التعليمية وطرائق التدريس الحديثة والأساليب التكنولوجية المتطورة في مجال التعليم حتى يستطيع المعلم أن يقوم بعمله المهني وفق التوجهات العالمية ومواكبة الدول المتقدمة في هذا المجال.

ثانياً :للإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي ينص على مدى أهمية الصفات التي يجب أن تتوفر في معلم العلوم وفق الاتجاهات الحديثة والمعاصرة والتي تهتم بالأنشطة التدريسية والإبداعية أثناء التدريس. الجدول رقم (2) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية الصفات التي يجب أن تتوفر في معلم العلوم وفق الاتجاهات الحديثة والمعاصرة والتي تهتم بالأنشطة التدريسية والإبداعية أثناء التدريس.

م	الفقرات	مهم جدا		مهـم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	يجب أن يصمم المعلم أنشطة إثرائية تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ.	28	%56	27	%54	0	%0
2	القدرة على ترتيب موضوعات محتوى	17	%34	29	%58	4	%8

	المادة الدراسية واختيار الطرق التدريسية المناسبة.						
3	أن يضع المعلم تصوراً لمشكلات مادة العلوم التي قد تواجه التلاميذ.	10	%20	18	%36	22	%44
4	أن يتعرف المعلم على أهداف مادة العلوم الخاصة بجودة الأداء التدريسي.	14	%28	22	%44	14	%28
5	أن يهتم المعلم بميول التلاميذ الايجابية والسلبية نحو مادة العلوم.	15	%30	20	%40	15	%30
6	يهتم المعلم بتنظيم الفصل بطريقة تساعد على الإبداع.	7	%14	23	%46	20	%40
7	يوفر المعلم الوسائل التعليمية التي تساعد على التفكير.	20	405	22	%44	6	%12
8	ينمى الاتجاه الايجابي نحو مادة العلوم.	33	%66	16	%32	1	%2
9	ينظم المعلم وقت الحصة للمتعلمين حسب قدراتهم.	34	%68	10	%20	6	%12
10	قدرة المعلم على تنويع الأسئلة لإثارة دافعية التلاميذ.	45	%90	4	%8	1	25

بالنظر إلى النتائج المتحصل عليه في الجدول السابق فقد تبين من خلال التكرارات والنسب المئوية أن مجمل الفقرات السابقة يجب أن تتوفر في معلم العلوم، باستثناء الفقرة (3) المتعلقة بوضع معلم العلوم لبعض التصورات للمشكلات التي قد تواجه التلاميذ، وقد تعزو هذه النتيجة إلى عدم وضوح هذه الفقرة للمعلمين أو لصعوبة تطبيق هذا التصور لبعض معلمي العلوم.

ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والمتعلق بأهمية حرص المعلم على تطوير واستمرارية نموه المهني. وجدول رقم (3) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية حرص المعلم على تطوير و استمرارية نموه المهني .

م	الفقرات	مهم جدا		مهـم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	حرص المعلم على حضور الدورات التدريبية باستمرار المتعلقة بتخصصه.	43	%86	7	%14	0	%0
2	حضور المعلم للندوات والمؤتمرات الخاصة بتدريس العلوم.	48	%96	2	%4	0	%0
3	يقوم المعلم بقراءة الأدبيات العلمية المعاصرة الخاصة بالعلوم.	25	%50	13	%26	12	%24
4	الإطلاع على طرق تدريس العلوم الحديثة والاستفادة منها التدريس.	37	%74	12	%24	1	%2
5	يقوم المعلم بعمل دراسات وأبحاث للرفع من مستواه الأكاديمي والتربوي.	15	%30	32	%64	3	%6
6	يقدم المعلم أبحاثاً في العلوم تتفق مع تطوير الأداء التدريسي للمعلم.	10	%20	27	%54	13	%26
7	يقدم المعلم حلول للمشكلات العلمية التي تقابله للجهات المختصة.	10	%20	17	%34	23	%46
8	يتعاون المعلم مع معلمي العلوم الآخرين في عمل إصدارات للعلوم خاصة بالمدرسة.	10	%20	28	%56	12	%45
9	ينظم المعلم ندوات عن العلوم عن طريق استدعاء بعض المتخصصين.	15	%30	18	%36	17	%34
10	يوظف المعلم شبكة الانترنت لمتابعة أحدث الموضوعات العلمية ذات العلاقة.	32	%64	18	%36	0	%0

من خلال النظر إلى استجابات المعلمين على فقرات هذا المحور فقد تجاوزت أغلب ألف تبين إجماع معظم المعلمين على أهمية هذه الفقرات لتطوير الأداء المهني لهم ، وتؤكد هذه النتيجة على حرص المعلمين على تطوير أنفسهم لمواكبة التطورات الحديثة أسوة بأقرانهم في الدول الأخرى.

رابعاً:

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث والذي ينص على ما الاتجاهات الحديثة اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم من وجهة نظر المعلمين والمتعلقة بمدى أهمية استخدم المعلم لمداخل واتجاهات حديثة لتدريس مادة العلوم ودورها في تحقيق تطويره.

جدول رقم (4) يبين التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة عن الفقرات المتعلقة بمدى أهمية استخدام المعلم لمداخل واتجاهات حديثة لتدريس مادة العلوم.

م	الفقرات	مهم جدا		مهم		غير مهم	
		ك	%	ك	%	ك	%
1	يشجع المعلم الطلبة على القيام بالتعلم الذاتي.	33	%66	15	%30	2	%4
2	يستخدم المعلم مدخل التعلم التعاوني عن طريق مجموعات للطلبة.	40	%80	8	%16	2	%4
3	يستخدم المعلم المدخل المنظوم ي داخل الفصل.	16	%32	18	%32	16	%32
4	يستخدم المعلم مدخل البنائية في تدريس يعص الدروس.	10	%20	30	%60	10	%20
5	يستخدم المعلم التكنولوجيا في تحسين تعلم الطلبة.	48	%96	2	%4	0	%0

تبين النتائج التي في هذا الجدول و من خلال التكرارات والنسب المئوية حرص المعلمين على أهمية استخدام المداخل الحديثة وبدرجة عالية على في تطوير مهاراتهم التدريسية وفق الاتجاهات العالمية الحديثة .

الخاتمة و التوصيات:

تعد إستراتيجية تطوير المعلمين من الاستراتيجيات المطلوبة، نظرا للارتباط بين التعليم و التقدم العلمي و التقني، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها هذه البحث أن إعداد معلم العلوم عملية مستمرة تتطلب الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناء الخدمة، وعلية فإن التطوير المهني للمعلم عملية تتصف بالاستمرارية ولا تنتهي عند تخرج الطالب من الكلية، فقد أملت الاتجاهات و التطورات الحديثة تفكيرا جديدا في مهام معلم العلوم و مراحل إعداده ، والتي أصبحت تتم وتتكامل في منظومة تعليمية هدفها تطوير معلم العلوم مدى حياته المهنية ، وعليه فإن طرح الاستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي لتطوير أداء معلم العلوم يتطلب شروطا أساسية مثل الاستجابة لحاجة المعلم والمدرسة والمجتمع، وان تتوفر لها قيادة توجه وتحفز وتتبنى المناهج الحديثة والمتطورة، و لذلك فإن توفر المواد التعليمية والوسائل و التجهيزات والمباني الملائمة، فضلا عن التشريعات والتنظيمات الإدارية، وتوفير المناخ الملائم لاطلاع معلم العلوم بدور جديد فعال في تحديث التعليم وممارسة البحوث ومن خلال اعتراف المجتمع بأهمية دورة وترجمة ذلك إلى تقدير مادي اجتماعي، هو شرط أساسي لوضع الأمور في نصابها الحقيقي، و تحقيق التغير الاجتماعي المنشود، وهناك إجماعا على ضرورة امتلاك مهنة التعليم معارف واضحة و محدودة فيما توجه مساراتها مجموعة من المهارات الضرورية للممارسة المهنية. و يتفق الجميع على أن الوضع القائم بحاجة إلى تغير أو إصلاح شامل، و إن إعداد و تدريب المعلمين و إن ادخل على برامجه الكثير من التوجهات التي تؤدي إلى تحقيق تعلم أفضل فانه لازال أكثر التصاقا بعجلة المؤسسات التقليدية التي لا تقدم عمليا الفرص المتكافئة للمعلمين، و ما نتطلع إليه و ينبغي حدوثه هو إن يتهيأ للمعلم كافة المعطيات و الحوافز و الظروف الموضوعية و الدعم المؤسسي و المهني و النقابي ليمارس دورة المتغير في مختلف الجوانب .إن التعاون في مجال إعداد المعلم يجب أن ينفذ على المستويات الثنائية و الإقليمية والعالمية و ذلك لتشجيع صياغة السياسات و الخطط، وتدعيم تطبيقها في مجال التربية قبل الخدمة و أثنائها، من اجل أن تسهم الأنشطة التربوية على نحو أفضل في التقدم الاقتصادي و العلمي و التكنولوجي و الاجتماعي والثقافي ، وكذلك في تشجيع الأنشطة التربوية التي تسهل إدخال التجديدات المناسبة في إعداد المعلم و تنميته مهنيا، ولكي يمكننا الارتقاء بالعملية التعليمية والمعلم معا،، ينبغي على الذين تقع عليهم المسؤولية أن يأخذوا بزمام المبادرة في اتخاذ قرار الإصلاح والتطوير على أن يشركوا في عملية التطوير و التنفيذ المؤسسات الحكومية و المهنية و المدارس، فذلك ادعى لكسب دعم اكبر من

جانب كل الفئات المعنية بتحسين نوعية التدريس، و انطلاقا من العرض السابق و في ضوء ما تم طرحه من أمور تجديدية في هذا المجال فقد رأى الباحث تقديم عدد من التوصيات والمقترحات كالتالي:

1 -الوقوف على الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال إعداد و تدريب معلم العلوم والاستفادة منها بما يتناسب مع تطوير معلم العلوم في كليات التربية.

2 – أن تتم عمليات تطوير كليات التربية بتطبيق معايير الاتجاهات المعاصرة للمناهج الدراسية لتشمل كافة المجالات المرتبطة بها و بتطوير إعداد المعلمين وضمان تحقيقها و استمرارها .

3 – الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الالكتروني في إعداد معلم العلوم وتطبيق التقنية الحديثة.

4 -إعادة النظر في نظام اختيار وانتقاء طلبة كلية التربية من خلال تطبيق مقاييس تضمن اختيار أفضل المستويات المتقدمة.

5 -الأخذ بنظام الإعداد المتكامل لمعلم العلوم بحيث يعد أكاديميًا ومهنيا داخل كلية التربية.

6 -تنمية معلمي العلوم ثقافيا ومهاريًا طوال حياتهم المهنية لتمكينهم لمواجهة الظروف المتغيرة للبيئة التعليمية و للتكيف مع المستجدات الحديثة.

7 – تطوير البحث العلمي في مجال إعداد وتدريب معلم العلوم و تشجيعه، وان تعتمد مؤسسات تدريب معلم العلوم نتائج البحوث و الدراسات التربوية كأساس لتطوير وتحسين ممارساتها و نشاطاتها، وان تكون هذه البحوث و الدراسات إحدى المكونات الأساسية لبرنامج إعداد و تدريب معلمي العلوم

8 – إعداد دليل شامل لإعداد المعلمين و تدريبهم يتضمن أهم الأساليب الحديثة في إعداد معلم العلوم و تدريبه.

9- العناية والاهتمام بالندوات وحلقات النقاش من قبل أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المتخصصة بكليات التربية وتخصيص بعضها لمناقشة الاتجاهات الحديثة و مستجدات العصر و إبراز الدور الذي ينبغي أن يلعبه عضو هيئة التدريس في تنمية تلك الاتجاهات من خلال تدريسهم لمواد تخصصاتهم.

10- عقد دورات تدريبيه للمعلمين والمدراء و المشرفين التربويين أثناء الخدمة حول بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين بهدف توضيح ما هي و أهمية المفاهيم الخاصة بالاتجاهات الحديثة و كيفية تطبيقها في الميدان التربوي.

11- التأكد على ضرورة أهمية التعليم و تطبيق المعايير الخاصة والشروط به على كل من يرغب بالعمل في مجال التدريس.

12- أهمية استطلاع آراء المعلمين فيما يتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية لتطويرهم ، وإعداد قائمة الاحتياجات وتطبيقها تبعا لأولوياتها.

13 - الاستفادة من الخبرات التخصصية المتميزة لأساتذة التربية في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

14- تطوير نظم التقويم بما يراعى الاتجاهات الحديثة في التقويم و تدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة من خلال التربية العملية.

15- الاهتمام في برامج كليات التربية بالتوازن بين مقررات مجالات الإعداد التربوي و الأكاديمي التخصصي و الثقافي وفق المعمول به في الجامعات العالمية.

المراجع :

1ـ إبراهيم بسيونى عميرة، محمد السيد على(2009)، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة، عمان.

2- لبيب، رشدي (1996) معلم العلوم ، مسؤولياته ، أساليب عمله، إعداده ، نموه العلمي والمهني. الطبعة الثانية، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية.

3- محمد على نصر(1998)، تطوير إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين في ضوء الأهداف المستقبلية للإعداد، أبو سلطان، الإسماعيلية، 2-5 أغسطس.

4- محمد على نصر(2004)، " أساليب مقترحة لتفعيل مناهج كليات ومعاهد تكوين المعلم العربي فى تنمية بعض أنماط التفكير" المؤتمر العلمي الثاني عشر، " المناهج وتنمية التفكير" دار الضيافة، جامعة عين شمس، 25 -- 27 يوليو.

5- حسن حسين زيتون (2001)، تصميم التدريس، الطبعة الأولى، عالم الكتب.

6 - بشارة، جبرائيل (1986) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، بيروت :المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

7- الفقي، شمس الدين فرحات(2010)، كيف تكون معلما ناجحا - أسس ومهارات المعلم الناجح، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة،.

8- شوق، محمود و سعيد، محمد مالك (2001) (معلم القرن الحادي والعشرين) اختياره-

9- سعيد، ردمان محمد (2004)، تطوير برنامج إعداد المعلم بجامعة صنعاء في ضوء المعايير العالمية ، مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية، جامعة صنعاء، ص ص 6 – 19.

10- شرف، رشا وحسن، نهله.(2003)، تطوير نظم إعداد المعلم في ضوء خبرات أجنبية معاصرة"دراسة مقارنة"، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر السنوي الحادي عشر(الجودة الشاملة لإعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة) جامعة حلون -كلية التربية،12-13 مارس.

11- شوق محمود،وسعيد مالك،(2001)، معلم القرن الحادي والعشرين، اختياره- إعداده- تنميته، في ضوء التوجهات الإسلامية، دار الفكر العربي، القاهرة.

12- الدبسي، أحمد والشهابي، صالح (2003)، طرائق تدريس العلوم الطبيعية (علم الأحياء). دمشق: منشورات جامعة دمشق.

13- صقر، محمد حسين (2004)، طرق التدريس العامة، حائل، المملكة العربية السعودية، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

14- راشد،علي (2002)، خصائص المعلم العصري وأدواره (الإشراف عليه تدريبه)، القاهرة: دار الفكر العربي.

15 – السعدني، محمد أمين (2005)، طرق تدريس العلوم، الجزء الأول، الطبعة الأولى. الرياض: مكتبة الرشد.

16- الشرفي، محمد بن راشد (2004)، تقويم برنامج إعداد معلم العلوم في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، العدد 92، ص ص 16 - 61.

17- الكندري، جاسم و فرج، هانئ (2002)، الترخيص لممارسة مهنة التعليم ، رؤية مستقبلية لتطوير مستوى المعلم العربي، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (58) ، ص ص 13 – 54.

18- يحيى،حسين والخطابي، عبد الحميد (2003)، الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم في مراحل التعليم العام في ضوء التحولات العالمية، مجلة البحوث النفسية والتربوية ، جامعة المنوفية، مصر، السنة18، العدد2 .

19- زايد، نبيل محمد (2004)،النمو الشخصي والمهني للمعلم،القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

20- زيتون، عايش محمود (2008). أساليب تدريس العلوم. الطبعة الأولى، الإصدار السادس. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

1- Tambo, L. (2002). Preparing Better Teachers : Concepts and Program Orientation, Journal of the International Society for Teachers Education, 6 (1) : 45 - 53.

2-Hassard, J. and Dios, M. (2000). Experience in A constructivist Community of Practice. Eric Document Reproduction Service, No. ED 439957.

3-Lia , M. and Young , D. (2000). Comprehensive Standards – Based Data Collection; Essential for Valid A ssemment of Program Impact. Eric Document Reproduction Service, No. ED 441038.

4-Cobb, B. (1999). An International Comparison of Teacher Education. Eric Document Reproduction Service, No. ED 436486.

5-NSES : National Science Education Standards (1996) : National Academy Press, Washington, Dc., U. S. A. Retrieved 13 / 6 / 2007 from :

http://www.nap.edu/readingroom/books/nses/html

صلاحيات المدير في ضوء النظام التعليمي الجديد

دراسة ميدانية تحليلية من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية

إعداد

الأستاذ الدكتور محمد ساسي عمران

الأستاذ علي محمد علي الوليد

الفصل الأول

الإطـــار العـــام

تمثل العملية التعليمية والتربوية منظومة أو نسقا يتألف من عناصر مرتبطة متفاعلة يؤثر بعضها في بعض وأي تحديث أو تطوير لأحد هذه العناصر لابد أن يكون له صداه في العناصر الأخرى، وفي إطار هذا السياق يمكن رؤية الإدارة المدرسية كنظام متكامل، وإن عمليات إصلاح التعليم حظيت باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الإدارة المدرسية بجانب كبير من الاهتمام إلى حد، جعل خبراء التعليم يطلقون عليها الإدارة المدرسية المعاصرة، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الذي ستواجهه الأمم في المستقبل، لذا أصبح مدير المدرسة ليس من الوظائف البسيطة أو السهلة التي تسند إلى أي مدير ، بل يجب على من يشغلها أن يكون لديه خبرة طويلة في مجال العملية التعليمية، إضافة إلى الأعداد المهني، والصفات القيادية، وقد وضعت شروط ومعايير لمن يشغل هذه الوظيفة التعليمي تتعلق بالإعداد الأكاديمي والتربوي والخبرة، والمراحل المختلفة التي يمر بها في السلم الوظيفي التعليمي حتى يصبح المدير مؤهلا ليشغل هذه الوظيفة.

إن تطوير التعليم وتحديثه يعتمد بشكل كبير على وجود إدارة مدرسية حديثة، تستطيع أن تحدد المعالم وترسم الطريق وتضع التوجيهات لتحديد الصلاحيات الإدارية التربوية لرجل الإدارة المدرسية في كل جانب

من جوانب العمل المدرسي، وحيث يشغل مديري المدارس مكانه بارزة في أي نظام تعليمي، لما يتحملونه من مسؤوليات وما يقومون به من ادوار في تحقيق أهداف العملية التعليمية كونهم يحددون المعالم ويرسمون الطريق، وينيرون السبل أمام العاملين في الميدان المدرسي، ومن ثم يعدون حجر الزاوية في العملية التربوية.

ويشكل المدير أحد الركائز الأساسية لإنجاز العملية التربوية بشكل جيد، من خلال دوره في ضبط المدرسة من جميع جوانبها، وهذه المهمة من المهام الصعبة وبهذا فكل مدير يدير مدرسته بالطريقة التي تساعده في انجاز الأعمال اليومية وتطويرها إلى الأحسن، ولذلك له الحق في إصدار التعليمات لتنظيم العمل في مدرسته، ولتحقيق هدف العملية التربوية يجب على مدير المدرسة الثانوية أن تتوافر له صلاحيات إدارية في اختيار المعلمين المناسبين في مهنة التدريس وصلاحيات التربوية في تقويم أدائهم، وإدارة المدرسة بشكل جيد، حتى يتمكن من الخروج عن إطار البيئة الهرمية التقليدية التي هيمنت على النظام التعليمي الثانوي الجديد حقبة طويلة من الزمن، فمازالت المدارس الثانوية في مجتمعنا متمسكة بالكثيرة من الممارسات العقيمة والتقليدية القائمة في مدارسنا على الاكتفاء بمجرد إلقاء دروس روتينية، والأخذ بأسلوب التلقين، وتعويد الطلاب على الحفظ ، وتدل الشواهد على تدني مستوى العلمية التعليمية في المدارس بكل مراحلها، ولكن لازال بعض مديري المدارس يواجهون عراقيل إدارية من قلة صلاحيات الإدارية في اتخاذ قرارات واتجاه المعلمين وكما يواجهون عراقيل تربوية من قلة صلاحيات التربوية في تقويم أداء المعلمين في جميع التخصصات، مما أدى إلى عدم الرضاء والولاء للوظيفي للمدير، وكما في نظرة المجتمع الليبي للمدير من قلة شأنه لهذه الوظيفة مما أدى إلى عدم دافعية المدير للعمل لهذه الوظيفة، وتعد هذه من المشاكل التي تواجه مديري المدارس كونهم مسؤولين إداريين وتربويين في عملية ضبط المدرسة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التقدم الإداري أحد المعايير العامة التي يؤخذ بها عند الحكم على تقدم الأمم ورقيها، وتطوير أي نظام تعليمي يعتمد على كفاءة إدارته وقدرته على التعامل مع مدخلات النظام التعليمي، وإن النظرة الفاحصة للممارسات الإدارية السائدة في المدارس توضح أن الإدارة في وضعها الحالي، وما تعانيه من قلة صلاحيات التي تمثل عائقا في سبيل أي تطوير تعليمي منشود، وما زالت المدارس تمر بسوء الإدارة في مرحلة

التعليم الأساسي، وقد تسبب ذلك في تدني المستوى العلمي، ويرجع ذلك إلى أسباب عدة منها عدم وجود الاهتمام الكافي بمديري المدارس، وخاصة في قلة إعطاء الصلاحيات الإدارية الكاملة للمدير في اختيار المعلمين وصلاحيات التربوية في تقويم أدائهم بشكل كامل، ما يؤدي إلى ضعف المدير في إدارة المدرسة بشكل جيد، وعدم سيطرته في توجيه المعلمين للالتزام بأعمالهم اليومية وما زالت المدارس تعاني من تدني في المستوى التعليمي للتلاميذ، وقد سعت وزارة التربية و التعليم من خلال التأثير وتدريب أثناء الخدمة على بعض المعلمين لغرض تحسين الموقف التعليمي في المدارس ولكن المدير يعاني عدم دافعية بعض المعلمين لمهنة التدريس، وهذا يؤثر في عدم قدرة المدير على إدارة مدرسته بطريقة ايجابية، ويؤثر كذلك في إهمال الأعمال الأساسية للإدارة، ويصعب عليه ملاحظة مشاكل المدرسة بشكل جيد.

وبناء على نتائج الدراسة التي قام بها (2003، عشيبه) عن حالة التعليم بمصر، قد أظهرت نتائج الدراسة إلى افتقار المدارس إلى انضباط المعلمين في الحضور والانصراف خلال اليوم الدراسي، وضعت متابعة أداء المعلمين في مدارس التعليم الأساسي والمدارس الثانوي بأنواعها المختلفة[1].

وينطلق الباحث في إجراء هذه الدراسة من شعوره الأول بقلة صلاحيات الإدارية والتربوية لمدير المدارس ما أدى إلى تراخي في الحضور للعمل من قبل المعلمين في المواعيد المحددة، والخروج من العمل قبل المواعيد المحددة، والانقطاع عن الحضور لفترات طويلة ودون مبرر مقبول أو معقول، وضعف استغلال الوقت لفترات طويلة دون غير مقبول، وسوء استغلال الوقت الرسمي لأداء الإعمال الرسمية والاستهانة بالملكية العامة.

وتتمثل مشكلة الدراسة في قلة إعطاء الصلاحيات الإدارية والتربوية للمدير، وهي من المشاكل التي تواجه المديرين المدارس بالتعليم الثانوي في الوقت الحاضر، وأصبحت الإدارة غير قادرة على رفع المستوى التعليمي للطلاب، وكذلك فإن معظم مديري المدارس يشعرون بأنهم مقيدون بأوامر، وان عملهم يقتصر على تنفيذ تعليمات صادرة من جهات أعلى، وليست لهم صلاحيات كافية في تسيير عملهم في مدارسهم التي تجعلهم غير قادرين على القيام بأدوارهم بالمستوى المطلوب وفقا للاتجاهات التربوية الحديثة مما أدى إلى فقدان الثقة من جانب مديري المدارس والذي يؤدي إلى اللامبالاة والاغتراب وعدم الرضا وقلة الدافعية للعمل. وهذا يؤدي إلى تغيب الطلاب من المدارس وعزوفهم عن التعلم ويسبب تدني في مستوى التعليم في

مدارسنا والذي قد يؤدي إلى عدم الاستقرار الإداري لمديري المدارس ويؤثر ذلك على سلوكيات المعلمين والطلاب.

وقد اطلع الباحث على بعض إدارات المدارس، وتوصل إلى وجود إدارات كثيرة منها تعاني من ضعف الأداء الإداري في المدارس الأمر الذي أثر سلبيا في العملية التعليمية، وتجدر الإشارة إلى أن الضعف الواضح في إدارة المدارس الحالية راجع لعدم الصلاحيات الإدارية والتربوية في اختيار المعلمين المناسبين، وتقويم أدائهم كاملا من قبل مديري المدارس.

إن النظرة الفاحصة للممارسات الإدارية السائدة في المدارس الثانوية، توضح إن الإدارة المدرسية بوضعها الحالي تعاني منذ فترة غير قصيرة من عدم صلاحيات الإدارية والتربوية في النظام التعليمي الليبي ، على الرغم من كونها أحد المداخل، الصحيحة الإصلاح التعليم.

وسبب الذي دفع الباحث لدراسة هذا الموضوع وهو يرجع إلى الظروف التي تعيشها مدارسنا في الوقت الحاضر من ناحية نقص في المباني والتجهيزات وعدم تأهيل المعلمين تأهيلاً جيداً وعدم تقدير المعلم والدروس الخصوصية انعكس ذلك على العملية التعليمية والسلام الاجتماعي في المجتمع.

كما ترتكز الدراسة على ضرورة إصلاح أحوال التعليم الاهتمام صلاحيات المدير في إدارة المدرسة بطريقة ايجابية، وعليه حدد الباحث مشكلة الدراسة بالتساؤل التالي: هل صلاحيات المدير تحسن من المستوى التعليمي؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة من حيوية المشكلة التي تتعرض لها ل، لأنها تمثل إحساسا عاما شائعا بين أفراد المجتمع، كما تمثل مشكلة عامة في المؤسسات التعليمية كما تتجلى أهميتها من كون مدير المدرسة يمارس صلاحياته الإدارية والتربوية المهمتين في التعليم الثانوي وتنبع أهمية الدراسة من كونها أحد المواضيع المهمة في إنجاح العملية التعليمية وفي أهمية دور المدير الوظيفي في العملية التعليمية، وتعد الركيزة الأساسية في العمل المدرسي، وتعد صلاحية مدير المدرسة أمرا في غاية الأهمية لرفع كفاية عملية التعليم والتعلم، باعتبار مدير المدرسة أمرا في غاية الأهمية لرفع كفاية عملية التعليم والتعلم، باعتبار مدير المدرسة جزءا مهما في المدرسة ،

ويعد عنصرا مهما من عناصر تطور العملية التعليمية، ويصعب الاستغناء عنه، لأنه هو المسؤول الأول عن نجاح المدرسة، لذلك تتمثل أهمية الدراسة في محاولة معرفة صلاحية المدير في إنجاح إدارة المدرسة في النظام التعليمي الثانوي الجديد من أهميتها في إعطاء صلاحية المدير الإدارية في اختيار المعلمين المناسبين لمهنة التدريس، التي بدورها تؤدي إلى تحسين من مستوى التعليم وقيام المعلمين بمهمة التدريس لصنع أجيال المستقبل، كما تكمن أهمية الدراسة في إعطاء صلاحية التربوية كاملة للمدير في تقويم أداء المعلمين وتحديد درجات في التدريس، وفي طريقة تصرفهم مع الطلاب في الفصل، وذلك يؤدي إلى التزام المعلمين والدافعية في التدريس من أجل رفع المستوى التعليمي للطلاب في هذه المرحلة الأساسية من حياتهم الدراسية التي تؤهلهم في مراحل الدراسة الجامعية في المستقبل.

وتكمن أهمية هذه الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تتناوله الدراسة، والتمثل في الدور الهام الذي يلعبه مدير المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية، وما تم من تطور كبير في مجال الإدارة المدرسية في الجانب الإداري والتربوي، كما أن هناك اهتماما متزايدا لتحسين أداء مديري المدارس بشكل عام ازدياد المهام والمسؤوليات والواجبات المنوطة بهم وخاصة في الجوانب الصلاحيات الإدارية والتربوية.

وتتضح أهمية هذه الدراسة أيضا في أنها تضع أمام المسئولين عن التعليم مجموعة من التوصيات والمقترحات الإجرائية والآليات التي قد تسهم في علاج سلبيات جوانب العملية التعليمية من المنظور الإداري، وتأتي أهمية هذه الدراسة من حيوية المشكلة التي تتعرض لها، لأنها تمثل إحساس عاما شائعا بين أفراد المجتمع، كما تمثل مشكلة عامة في المؤسسات التعليمية، والسؤال المطروح على كافة المستويات عن فعالية المدرسة ومدى تحقيقها لوظيفتها، كما تتجلى أهميتها من كونها محاولة التعرف عن صلاحيات الإدارية والتربوية لمديري المدارس الثانوية كما هي عليه الآن.

وتتلخص أهمية النظرية للدراسة فيما يلي:

1 -توضح صورة واقعية عن صلاحية المدير في الثانوي العام.

2 -تعتبر من الدراسات النادرة حيث لم يسبق أحد دراسة هذا الموضوع من قبل.

3 -تعد هذه الدراسة مهمة بسبب ندرتها ولأنها من واقع الميدان.

4 -تلفت أنظار المسؤولين للاهتمام بصلاحيات مديري المدارس.

5 -لها دور كبير في تحقيق فاعلية بكفاية المدرسة.

6 -إضافة جديدة إلى الدراسات السابقة التي ركزت نتائجها على دراسة تطبيقية.

7 -تسهم في التزويد بما تحتويه من دراسات أعدت في الإدارة المدرسية.

8 -تعد عنصرا مهما في إنجاح النظام التعليمي، وتهم كل العاملين في الحقل التعليمي.

9 -تتناول جانبا مهما ومؤثرا على أداء مدير المدارس وهي من حيث صلاحياته الإدارية والتربوية.

10 -تتناول أهم عنصر في العملية التعليمية وهو مدير المدرسة في التعليم الثانوي.

وتتمثل أهميتها التطبيقية في الآتي:

1 -رفع مستوى الأداء العلمي للتلاميذ من خلال اختيار معلمين مناسبين من قبل المدير.

2 -التزام المعلمين والدافعية في التدريس خلال تقويم يجريه المدير.

3 -الخروج بعدد من النتائج والتوصيات والمقترحات يمكن الاستفادة منها من قبل الجهات الاختصاص.

4 -تساعد على تطوير وتحسين خدمات مديري المدارس التعليم الثانوي بما يعود بالنفع عليها وعلى المجتمع.

5 -معالجة المعوقات التي تتعرض سير العمل الإداري والتربوي وتحليلها ومن ثم التغلب عليها.

6 -تعد هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة ولإسهام في فتح مجال أمام الدراسات الأخرى ترتبط بهذا الموضوع.

7 -تعتبر هذه الدراسة إضافة جديدة إلى المكتبة الجامعية لأنها من واقع الميدان، وسوف تسد نقصا ملحوظا في الدراسات التربوية والإدارية.

نرجو أن تكون هذه الدراسة العلمية مساهمة متواضعة تسهم في تحقيق هداف وغايات مديري المدارس التعليم الثانوي بصورة أفضل.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحديد صورة واقعية لمدارسنا من بعض صلاحيات المدير للقيام بمهامه، والمسؤوليات المرتبطة بأدواره المتعددة والمتغيرات، كما تهدف أيضا لإنجاح المدرسة في أداء رسالتها، ولمعرفة الطرائق المناسبة لتفعيل:

- معرفة اختيار المعلمين المناسبين من قبل الصلاحيات الإدارية للمدير تؤدي إلى تحسن من مستوى التعليم.
- معرفة تقويم المعلمين من قبل الصلاحيات التربوية للمدير ويؤدي إلى التزام المعلمين والدفاعية في التدريس.

تساؤلات الدراسة:

إن الدراسة في موضوع صلاحيات المدير في النظام التعليمي الثانوي يعد نقطة الانطلاق في تطوير نحو الأفضل لمعالجة أوجه القصور فيها، وتتمحور الدراسة حول صلاحية المدير في المدارس الثانوية العامة، حيث تتمثل عينة الدراسة من وجهة نظر معلمي مرحلة التعليم الثانوي من خلال التساؤلات التالية:

1. هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل صلاحيات المدير الإدارية يعالج تدني مستوى التعليم الثانوي الحالي من وجهة نظر عينة الدراسة؟
2. هل تقويم المعلمين من قبل صلاحيات المدير التربوية يؤدي إلى رفع مستوى التعليم الثانوي من وجهة نظر عينة الدراسة؟

حدود الدراسة:

بما أن هذه الدراسة مقتصرة على صلاحيات المدير في المدارس الثانوية من حيث الصلاحيات (الإدارية والتربوية) وتمثل الدراسة بالعينة التي تم اختيارها عشوائياً من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الزاوية للعام الدراسي (2014-2015م)، لهذه الدراسة مجموعة من الحدود التي تحد من تعميم نتائجها، ومنها:

1. الحدود الموضوعية: تنحصر هذه الدراسة على معرفة صلاحيات المدير في النظام التعليمي الجديد .

2 -الحدود البشرية: طبقت الدراسة على عينة من معلمين التعليم الثانوي.

3 -الحدود المكانية تقتصر هذه الدراسة على بعض المدارس الثانوية في مدينة الزاوية.

4 -الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة للعام الدراسي (2014-2015م).

مفاهيم إجراءات الدراسة:

1- **الصلاحيات** الحقوق أو المزايا التي يتمتع بها مدير المدرسة في اختيار المعلمين المناسبين تقويم أدائهم لتحديد استعداداتهم وقدراتهم وميولهم لمهنة التدريس.

2- **المدير** : هو المسؤول التربوي الذي يتصف بخصائص، ومهارات تربوية وعلمية وفنية تتطلبها طبيعة الأدوار التي يمارسها في عمله الإداري في المدرسة عن أنشطة المعلمين كافة، وفي المجالات التربوية والتعليمية ويقوم بدوره الفعال الموكل له من قبل إدارة التعليم المحلي لتسيير العملية التعليمية داخل المدرسة ويقوم بتنفيذ الأعمال الإدارية داخل المدرسة التي ترسم له من إدارة التعليم المخططة.

3- النظام التعليمي الجديد:

يسعى النظام التعليمي إلى تطوير المقررات الدراسية بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر، وينسجم مع النظم التعليمية في العالم، ومقررات منظمة اليونسكو بمراحل التعليم الثانوي العام (أدبي، علمي).

4- **المدارس الثانوي** : هذه المؤسسات التعليمية واجتماعية متوسطة وتحتل غالبا من المعلمين والطلبة والعاملين بها، وتتميز هذه المدارس بذات مستوى متوسط في التدريس والتعليم الثانوي، وتأتي في متوسط السلم التعليمي من أنشطتها العلمية والثقافية المختلفة وتكون مدى الدراسة فيها ثلاث سنوات استعدادا للمرحلة الجامعية.

الفصل الثاني

الإطـــار النظـري

تمهيد:

يخضع مدير المدرسة الثانوية للإشراف العام لرئيسه المدرسة وهو مسئول عن جميع الأعمال الإدارية والتربوية بالمدرسة.

ومن الواضح أن المدير في المدرسة يواجه مهمة صنع الحاضر، وصنع المستقبل في آن واحد، ويجب على المدير أن يعرف حقيقة ما يجري في مدرسته، لان المستقبل المدرسي ينحصر كله، ويتعلق بسمعته الإدارية والتربوية والاجتماعية من المجتمع المحلي، ومن مسؤولي التعليم المحلي بكيفية أعداد الأجيال المقبلة والحفاظ عليهم وإتاحة الفرصة الكاملة لنموهم، وتنظيم سير العمل المدرسي في تحقيق أهداف المعلم التي وضعتها وزارة التربية والتعليم، يتحقق التطوير في التعليم بصلاحيات المدير الإدارية في المدرسة تعمل على اختيار المعلمين المناسبين، وصلاحيات المدير التربوية في تقويم أدائهم في التدريس، ومن خلال ذلك سنوضح التالي:

أولا: النظام التعليمي الثانوي:

إن مما لا شك فيه إن الإنسان المعاصر يعيش في زمن تتسارع فيه التغيرات وتلقى بظلالها على كافة مناحي الحياة، ولعل النظم التربوية في كافة المجتمعات تكافح من اجل مواكبة هذه التغيرات المتسارعة والتكيف مع مستلزماتها ومعطياتها والواقع أن هذا لم يعد كافيا في هذا العصر، حيث أن النظم التربوية لا تستطيع أن تكتفي بردات الفعل، بل إن عليها أن تستوعب عملية التغيير وتتفاعل معه، كما إن عليها في الواقع إن تكون رائدة في إحداثه وبهذا المعنى لا تكون تابعة لحركة المجتمع بل رائدة في تحديثه وإصلاحه والسير به قدما نحو مستقبل، برغم إن هذا العصر تجوبه عصر الاقتصاد والسياسة بمعنى احدث تغيرات جذرية في الأوضاع والأساليب والمفاهيم التعليمية والتربوية وفي كل ما يرتبط بها ويتفاعل معها من عوامل اقتصادية وسياسية واجتماعية ، ومن ثم فإن الإدارة المدرسية المعاصرة ليست مجرد تحسينات في تقنية الإدارية والتربوية بقدر ما هي تغييرات والتطورات العالمية لتسيير هذا العصر بما فيه من تحديات عالمية تواجه العملية التعليمية،وقد بنى هذا النظام التعليمي الثانوي الجديد بمراحله المختلفة على أراء الخبراء المختصين التربويين على تحقيق فكرة الفصول الدراسية وإعداد مناهج حديثه بشكل علمي وتؤهلهم، لحياتهم العملية خارج المعلم وبما يحقق رفع المستوى التعليمي في المدارس، ثم أن النظام التعليم الجديد اليوم يحتاج إلى من ينظم نشاطاته، وينسق مهماته الإدارية والتربوية لتحقيق أهدافه، لذلك يجب تهيئة من يدير حلقة الثانوي الجديد فمن الضروري إيجاد مدير مناسب إلى هذه المدرسة وعندها نطمئن على تنشئة جيل جديد يحترم المهام الموكلة إليه[2].

حيث إن المدارس الثانوية هم المؤسسات التربوية والتعليمية المسؤولة عن تعليم الطلاب، وتستقبل الطلاب بعد المرحلة الإعدادية في مدة تدريسية معينة، ويلتزم الطلاب بتعليمات الدوام، والنظام، والامتحانات، وتتيح للطلاب اكتساب المعارف، والمعلومات والخبرات الجديدة اللازمة لإعدادهم مراحل دراسية متقدمة للعمل في مجالات الحياة العامة، وتعد المدرسة الثانوية إحدى مؤسسات المجتمع التربوية ومركز التعلم المتخصص (أدبي، علمي) الذي اسند إليه مهمة تنظيم المحتوى الثقافي والحضاري، كما تساعد المدرسة في التنمية الجيدة للطلاب وبناء القيم الأخلاقية والثقافية لديهم، وتمدهم بالخبرات العلمية المختلفة للنهوض بالمجتمع إلى مدراج الحضارة، وصناعة مستقبل زاهر، إضافة إلى القيم التراثية للطلاب وإعطائهم الفرصة لممارسة الأساليب الديمقراطية، ومساعدتهم ليكونوا عناصر فاعلة لخدمة بلادهم مستقبلا، وقد يتأثر الطلاب بالبيئة المدرسية بعوامل عدة منها: المستوى الثقافي، والاجتماعي ، وطبيعة المنهج المدرسي، وطريقة التدريس ، ووسائل التعليم، واللغة المستعملة في التعليم، والوقت المحدد للتدريس، وإنجاز الفروض، والواجبات المدرسية في المنزل، والدوافع، والميول، والقدرات والاستعدادات والمهارات التي يتصف بها الطلاب، وتفاعل المعلمين مع الطلاب داخل الفصل ، وأساليب الامتحانات، كل هذه العوامل تتفاعل بعضها مع بعض، وتؤثر في عملية التعلم[3].

ثانيا:الإدارة المدرسية:

وتعتبر الإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة وفقاً لقدراته واستعداداته وظروف البيئة التي يعيش فيها.

أصبحت الإدارة المدرسية ذات أهمية بالغة بالنسبة للتلميذ وللمعلم وغيرهم ممن يعملون في المدرسة بل ولأولياء أمور التلاميذ والبيئة المحلية، كما تحتاجها المدرسة لتسيير أمورها التعليمية، وقد أصبح حسن الإدارة وكفاءتها من الخصائص المهمة التي تمتاز بها المدرسة الحديثة عن المدرسة التقليدية، فهي إحدى الثروات الملموسة لكل مدرسة حديثة، حيث أصبحت الإدارة العلمية عنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية بمفهومها الشامل.

الإدارة المدرسية عنصر مهم من عناصر العملية التربوية يعمل على حفز عناصر العملية التربوية المادية والبشرية، وتنشيطها فهي تتغلغل في جميع أوجه النشاط التربوي، ومن هنا تأتي أهميتها، وهي عنصر غير ملموس ولكن يستدل على عدم وجودها بالنتائج السيئة لغيابها، والإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها وإنما هي وسيلة لتحقيق أهداف العملية التربوية.

فلم تعد الإدارة المدرسية مجرد عملية روتينية تهدف لتسيير شئون المدرسة سيراً رئيسياً وفق قواعد وتعليمات معينة صادرة من السلطات التعليمية الأعلى، بل أصبحت بالإضافة إلى ذلك عملية إنسانية تهدف إلى تنظيم وتسهيل وتطوير نظام العمل بالمدرسة، ووضع المدير في الوظيفة التي تتناسب مع قدراته وخبراته ومؤهلاته الدراسية، وتوفير الظروف والإمكانات المادية والبشرية التي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية والاجتماعية، وتطوير المناهج الدراسية، وتنمية المعلمين مهنياً، والنهوض بالمكتبات المدرسية، ورعاية الموه وبين، وعلاج المتأخرين دراسياً، وتقديم الخدمات الصحية للطلاب، وإعداد برامج التوجيه والإرشاد الطلابي، والإشراف على النواحي المالية للمدرسة، وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبيئتها (المجتمع المحلي) والاستفادة من هذه العلاقة في خدمة العملية التعليمية والتعليمية[4].

تتوقف فاعلية الإدارة المدرسية على الطريقة التي تدار بها، وترتبط ارتباطا وثيقا بمدى جديتها في السعي للحاق بأسباب التقدم العلمي والتكنولوجي، ويمثل تطوير الإدارة المدرسية ضرورة يفرضها الأخذ باحتياجات التحديث والتطوير في المجتمعات المعاصرة وفي نظمها التربوية، وكذلك ما تفرضه المواصفات المطلوب توافرها في مدير القرن الحادي والعشرين، من تعدد للمهارات والقدرة على التعلم الذاتي، والقابلية لإعادة التدريب والتأهيل مرت عديدة في حياته العملية، والقدرة على الأخذ بالنظريات الحديثة– الدافعية والسلوكية– ومحاولة تطبيقها في إدارة المدرسة، والواقع أن دور مدير المدرسة قد تعقد كثيرا في السنوات الأخيرة نتيجة للتزايد الهائل في إعداد المعلمين والطلاب ودخول التكنولوجيا في العملية التعليمية، ولمدير المدرسة موقع استراتيجي هام بالنسبة لكل ما يجري في مدرسته، فهو الرئيس المباشر لجميع العاملين في المدرسة، وهو المسئول الأول عن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها، فقد اتفقت الدراسات جميعها على أن المدير دورا حاسما في إنجاح أهدافها، بهذا إن الوظيفة الرئيسية لمدير المدرسة هي القيام بالإدارة المدرسية

لتحسين نوعية الحياة لكل فرد في المدرسة، ومن ثم يتعين أن ينظر إليه المجتمع والمعلمون والطلاب باعتباره المسئول الأول عن تحقيق هذه الوظيفة، ولكي يحققها بطريقة فعالة يتعين عليه أن يكرس كل وقته وطاقته لهذه المهمة. بما لا شك فيه يعتبر التقدم الإداري أحد المعايير الهامة التي يؤخذ بها عند الحكم على تطوير المدرسة ورقيها، وتطوير أي نظام تعليمي يعتمد على كفاءة إدارته وقدرته على التعامل مع مدخلات النظام التعليمي، وتمثل العلمية التعليمية والتربوية منظومة أو نسقا يتألف من عناصر مرتبطة متفاعلة يؤثر بعضها في بعض وآي تحديث أو تطوير لأحد هذه العناصر لابد أن يكون له هذه في العناصر الأخرى[5].

ثالثاً: صلاحيات المدير في المدارس الثانوية:

يعتبر المدير حجر الزاوية في إصلاح التعليم الذي لا يتم إلا من خلال إصلاح حال المدير، فمديري المدارس هم أكثر احتكاكاً وتسييراً للعملية التعليمية والتربوية من غيرهم، وأي تقصير أو إهمال من جانبهم سيقلل من عائد التعليم ويؤدي إلى إعاقة جهود التنمية في المجتمع، وتتزايد الدعوى إلى الإصلاح التعليم في المدارس الليبية نظرا لغياب الدور الإداري والتربوي الذي ينبغي أن يقوم به مدير المدرسة، برغم للممارسات الإدارية والتربوية السائدة في المدارس توضح أن الإدارة المدرسية بوضعها الحالي، وما تعانيه من عدم صلاحيات الإدارية والتربوية للمدير تمثل عائقا في سبيل أي تطوير تعليمي منشود، فما زالت مدارسنا متمسكة بالكثير من الممارسات العقيمة والتقليدية، وعلى الجانب الأخر، تدل الشواهد أن الإدارة المدرسية في ليبيا تعاني منذ فترة طويلة من أزمة إدارية وتربوية جعلتها الجانب الضعيف في النظام التعليمي، على الرغم من كونها أحد المداخل الصحيحة لإصلاح التعليم، وبالإضافة إلى أن كثيرا مما نعانيه من مشكلات داخل المدارس إنما يمكن في عدم إعطاء الصلاحيات الإدارية والتربوية لمديري المدارس بطريقة فعالة وتعتبر عدم صلاحيات المدير (الإدارية والتربوية) في المؤسسات التعليمة من أهم المعضلات التي تواجه المهتمين بقضايا التعليم ، لما لها من أثار سلبية مختلفة على إنتاجية التعليم بالإضافة إلى فقدان الثقة من جانب المعلمين والعاملين بالمدرسة، والذي يؤدي إلى اللامبالاة والاغتراب وعدم الرضا وقلة الدافعية للعمل.

وهذا يتطلب دراسة هذه العملية في المدارس، وفق أسس علمية، والتعرف على واقعها ، وأسبابها ومحاولة للتغلب عليها وكيفية علاجها، ومن ثم تؤدي إلى تحسين العملية الإدارية والتربوية في المدارس ، وتصبح الإدارة المدرسية قادرة على الاضطلاع بدورها القيادي.

ويعد المدير أهم العناصر المؤثرة في المدرسة، وله دور قيادي في تسيير هذه المؤسسة التربوية والتعليمية، وعلى الرغم من دوره التنفيذي الذي يرسم له من الجهات التعليمية والتربية المخططة فإن لكل مدير أسلوبه الخاص في تسيير المدرسة تبعا لشخصيته وخبرته، ومؤهله، ما يجعله يقوم بعمله على طريقته الخاصة، وإنما أصبح دور المدير يدور حول الطالب بعمله وتوفير كل الظروف والإمكانات التربوية، والوسائل التعليمية المنسابة التي تساعد على توجيهه، ونموه العقلي والبدني الذي يعد دورا مهما في بناء مسيرة الطلاب التعليمية يؤدي إلى تفوق الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي ، ويعتبر عنصرا مهما في نجاح النظام التعليمي الجديد، لذلك لابد من توجيه المعلمين لإعداد الطلاب إعدادا علميا جيدا، وتهيئتهم للالتحاق بمراحل التعليم والجامعي[6]، ويقوم المدير بدوره الفعال لإنجاح النظام التعليمي الثانوي بإتباع الخطوات التالية.

1 -متابعة انجازات المقررات الدراسية.

2 -الحرص على تطبيق النظام التعليمي الثانوي الجديد (أدبي، علمي)، مع النظم التعليمية الموازية، ومقررات منظمة اليونسكو.

وعلى المدير أن يراعى في ذلك التناسق بين العمل الإداري والتربوي على العملية التعليمية وذلك عن طريق :

1 -معرفة ما يجب أن تقف به المدرسة والى أي هي متقدمة في ذلك ومعرفة معايير التدريس الجيد .

2 -الوسائل اللازمة لتطوير العملية التعليمية.

3 -التقويم باستخدام قوائم الصواب والخطأ ومقاييس التقدير الذاتي والملاحظة.

4 -تنظيم برنامج العلاقات العامة وتطبيق معايير التقويم على علم المدير نفسه.

وان يكون المدير صلاحيات إدارية وتربوية تعطيه الحق في إصدار التعليمات، والأوامر التي تخوله للإدارة المدرسية بنجاح بممارسة مسؤولياته بكفاية وفاعلية، ويستطيع أن يؤدي أعماله بنجاح في مدرسته ويتمكن من إقناع المعلمين ويؤثر فيهم ويدفعهم للعمل، لذا فهو المسؤول الوحيد عن المدرسة ما فيها من

المعلمين والطلاب وبكل مرافقها من الملاعب، والمختبرات، والمكتبة، والساحات، وعلى الرغم من أن الأعباء تستهلك كل وقته، فهو أول من يحضر إلى المدرسة وآخر من يخرج منها، إذ بتحميله كل هذه المسؤوليات إلا بالصلاحيات الإدارية والتربوية ، وعليه أن يجيد ويتمتع بمجموعة من المهارات الآتية[7].

1) المهارات الشخصية أن يتميز المدير في ابتكار الأفكار الجديدة والإحساس بالمشكلات وصياغة الخطط العلاجية لها قبل وقوعها.
2) المهارات الفنية: اكتساب المدير خبرة تدريسية والتأهيل التربوي قبل التحاقه بالوظيفة لمعرفة مهنته وجوانب متطلباتها.
3) المهارات الإنسانية: تشير إلى القدرة المكتسبة لدى المدير على التفاعل المؤثر مع المعلمين من جهة وعلاقته مع المجتمع المحلي من جهة أخرى.
4) المهارات الذاتية: وهي تشمل بعض السمات والقدرات العقلية والمبادأة ولإبداع وضبط النفس.
5) المهارات الإدراكية: وهي قدر المدير على رؤية التنظيم الذي يقوده، وقدرته على فهم علاقات الإنسانية والاجتماعية بالمؤسسة.

وهذه المهارات التي تساعد المدير القدرة في اختيار المعلمين المناسبين وتقويم أدائهم بارتياح لغرض تحسين المستوى العلمي للطلاب بما أن يقع العبء الأكبر على المدير، ولن يكون مديرا ناجحا إلا إذا امتلك الصلاحيات الإدارية في اختيار المعلمين المناسبين للتدريس في مدرسته والصلاحيات التربوية في تقويم أدائهم.

ومن خلال ذلك سنوضح الصلاحيات المدير على النحو الأتي:

1- الصلاحيات الإدارية:

الصلاحيات الإدارية للمدير في اختيار المعلمين المناسبين هو من أهم الإعمال الإدارية التي قد تؤثر في المدرسة، فباختبار المعلمين غير المناسبين يحكم على المدرسة بالفشل، لذا فالحاجة ماسة إلى اختيار المعلمين المناسبين للتدريس في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم وذلك ليكون مسؤولا عن تطبيق نظم التعليم، وتنفيذها داخل الفصل الدراسي، ومن هاذ المنطلق فقد أصبح اختيار المعلمين المناسبين أمرا مهما في مراحل التعليم الأساسي، ولما كان مدير المدرسة مسؤولا عن نجاح مدرسته، ولأنه مسؤول عن كل العاملين

في المدرسة، وهو في المقابل مسؤول أمام وزارة التربية والتعليم في تحمل أعباء المدرسة، وتنظيمها الذي يساعد على خلق مناخ خال من الفوضى، وكذلك يدفع المعلمين إلى العمل بجد وإخلاص نحو تحقيق هدف المدرسة ، فانه من الأنسب أن تعطي للمدير صلاحية في اختيار المعلمين المناسبين للتدريس، والإسهام في تطويره بالطريقة التي يراها مناسبة، ويقوم بدور العدل بين المعلمين، وإعطاء كل معلم حصصا تدريسية وفق التخصص، وتقديم الذين يتمتعون بالكفاية والمقدرة على غيرهم.

فاختيار المعلمين المناسبين في الدرس المناسب بطريقة صحيحة وبحسب التخصص، ومدى كفاية المعلمين يعني الحرص على النمو العلمي للتلاميذ.

لذا رأى الباحث أن اختيار المعلمين الذين يتمتعون بالكفاية والمقدرة لمهنة التدريس أمر مهم لإنجاح عملية التعليم، وعلى المدير في حالة اختيار المعلمين المناسبين أن يتبع الخطوات التالية:

1 -تحديد مواصفات المعلمين المناسبين إلى هذه المهنة.

2 -إجراء مقابلة وامتحان شامل بهذه المهنة بحسب التخصص.

إن اختيار المعلمين المطلوبين عمل شاق يوازن أهمية الصفات المثالية التي يجب أن يتصف بها المعلمين بوضع الأسئلة الواضحة المدروسة، لأنه من خلال الرد عليها سيتمكن المدير من معرفة المعلمين بحيث تجعل منه جزءا من عمله.

ومن خلال صلاحيات الإدارية للمدير سيتحقق مسئولياته الإدارية في التالي[8]:

1 -كمخطط للعمل المدرسي: يشتمل مدير المدرسة الثانوية دوره التخطيطي بدراسة الأهداف العامة للتعليم وأهداف المرحلة التعليمية التي تندرج مدرسته، ثم أهداف السياسة التعليمية مركزية ومحلية.

2 -كمنظم للعمل المدرسي: يقوم مدير المدرسة بعملية التنظيم لتنفيذ واجبا أو تحقيق أهدافا، فهو ينظم الأنشطة المدرسية بطريقة منطقية.

3 -كمشرف فني مقيم للعمل المدرسي: يتمثل في مساعدة المعلمين عامة والجدد منهم خاصة على فهم أهداف المرحلة التي يعملون بها، ودراسة المناهج الدراسية بما تضمنه من مواد ومقررات دراسية وطرق تدريس.

4 -في تنمية العلاقات الإنسانية للعمل المدرسي: وهو يتعامل المدير مع كل القوى البشرية داخل المدرسة وخارجها، وإذا اكتفينا هنا بالبشر داخل المدرسة نجد أنه يتعامل مع الطالب كفرد له حاجاته وخصائصه وسماته الشخصية الفريدة.

5 -في تحسين علمية الاتصال للعمل المدرسي: يعمل مدري المدرسة الناجح على إلا تكون اتصالات ذات اتجاه واحد، وبخاصة بالنسبة للموضوعات التي تحتاج إلى الوقوف على صدى رسالة عند الآخرين ويحتاج المدير إلى أن تكون قنوات الاتصال بين مدرسته والبيئة المحيطة والإدارة التعليمية متعددة وخالية من العقبات التي تحول دون وصول الرسالة أو تحريفها.

6 -في ربط مدرسته بالبيئة المحيطة:فإن نجاح المدرسة الثانوية مرهون بارتباطها العضوي بالمجتمع الذي توجد فيه، ومن هنا صار من مسؤوليات إدارة المدرسة، والمدير على قمتها وذلك يجعل مدرسته منظومة مفتوحة على بيئتها من خلال البرامج لخدمة البيئة وفتح المدرسة بملاعبها وخاصة بعد انتهاء أوقات الدراسة.

2- الصلاحيات التربوية:

إن الصلاحيات التربوية للمدير في تقويم أداء المعلمين بالتدريس أمر مهم جداً يدفع المعلمين إلى تأدية مهمتهم بانتظام وبالطريقة الفعالة، ويساعده على بناء حياته المهنية بناء سليماً في ظل المبادئ الديمقراطية التي تجعل المعلمين يحس بالأمان، والراحة، والسعادة في تأدية عملهم، والتقويم يعد جزءا مهما من العملية التربوية المهنية، لأنه يعطي للمعلمين الفرصة للترقي المهني خلال قنوات النجاح في العمل، ومعالجة نواحي الضعف والقصور ودفعهم لرفع كفايتهم المهنية لديهم، وما دام المدير هو الشخصي المتعايش يومياً مع المعلمين لذلك نرى من الضروري تقويم المعلمين وتوجيههم نحو الطريق الصحيح لزيادة أدائهم وإنتاجهم، ويشمل والتقويم الأعمال التالية:

1 -التأكد من معلومات المعلمين، ومهارتهم في أدائهم.

2 -متابعة المعلمين في أسلوب استخدام الوسائل التعليمية.

3 -المناقشة الرسمية مع المعلمين وتشجيعهم على المثابرة، والتقدم في النواحي التي يتطلب الأمر المضي بها في الاتجاه الصحيح.

ويقوم المدير بتقويم المعلمين للتأكد من تحسين العملية التعليمية، لذا فإن عملية تقويم المدير للمعلمين ما هي إلا تحسين أداء المعلمين وتطويرهم، لذا يعد مدير المدرسة مسؤولا من ناحية قياس أداء المعلمين في المدرسة، ويتم ذلك عن طريق زيارة المدير للفصول الدراسية والتأكد من سير العملية التعليمية وكفاية المعلمين ومدى فهم الطلاب للمواد العلمية وذلك حتى تكون فعالية التدريس وفهم الطلاب لمدرسيهم والإلمام بالمواد العلمية أكثر فعالية، ولبعث الحماس في نفوس المعلمين ويعرف ما يدفعهم إلى العمل هو الحاجة المعنوية أو الشعور بأنهم جزء من المجتمع وتحقيق الأهداف الشخصية ،إلا أن إشباع هذه الحاجات ليس كافيا، فلا ينسى أن لطريقة التقويم تأثيرا عميقا في نفوس المعلمين، وقابليتهم على التدريس بجد واجتهاد ويشمل التقويم في أداء المعلمين في الأتي[9]:

1 -درجة نمو المستوى التعليمي للطلاب.

2 -الأداء والسلوك للمتعلم في بداية تعليمه.

ويعد التقويم وسيلة يتمكن مدير المدرسة بها من الوقوف على حسن سير العملية التعليمية، ومدى نجاح الجهود لتحسينها وتطويرها وهي من أهم أهداف العملية التعليمية لتحقيق مستويات تعليمية مناسبة إلى الطلاب ويرفع من مستوياتهم التعليمية.

وما دام المدير هو العنصر الفعال في العملية التعليمية ، وهو الذي يتولى تزويد المعلمين بالخبرات التعليمية المربية، وانه يعمل على تنفيذ السياسة التعليمية، فإن تقويم أداء المعلمين مهم جدا لكونه يخضع للنجاح أو الفشل في إحداث التغيرات المطلوبة في سلوك الطلاب.

ويتناول مدير المدرسة بالتقويم أعمال المعلمين من حيث الجهد المبذول فيها، والنتائج المتوقعة لكل عمل تربوي تعليمي، في ضوء أهداف المدرسة وإمكانياتها ومدى تأثير كل ذلك على سلوك للطلاب كما أن من واجب مدير المدرسة التأكد من أن المعلم يحسن تقويم طلابه ويعرف أنواعها التقويم وخطواته ووسائله وأهدافه وأسسه، ويعتمد التقويم الجيد للعمل الدراسي على الأسس التالية[10]:

1 -الموضوعية، حيث ينبه مدير المدرسة إلى الفكرة أو العمل ذاته دون النظر إلى الأشخاص أو العلاقات الشخصية.

2 -تخصيص بطاقة لكل معلم تسجل فيها ملاحظات المدير عن فاعلية المعلم في عمله وقدراته واستعداداته وخصائصه، ومدى تقدمه العلمي والمهني.

3 -أن يكون الهدف من التقويم هو التوجيه وإصلاح العمل المدرسي، بحيث ينظر إلى المعلم ككل عند تقويمه ويعطي له التقدير الذي يستحقه.

4 -عدم المساواة بين المعلم، المهمل في واجباته وبين زميله الأخر الذي يمتاز عمله بالكفاءة والحرص والإتقان والفاعلية.

وعليه فان الغرض الأول من نتائج التقويم هو زيادة فعالية الخدمات التي تقدم المعلمين وفعالية مدير المدرسة في عمله التربوي كمقوم يجب أن يكون تقويم المعلم مستمرا يمارسه المدير.

ويستخلص الباحث أن يعتمد المدير عند تقويم المعلم على تحليل الأداء، ثم قياسه في ضوء مجموعة من المعايير وما حققه من أهداف، ولا تقف عملية التقويم عند ذلك الحد بل تتبع بخطوات إجرائية محددة لتصحيح الانحرافات إلى جانب تشجيع النواحي الإيجابية التي أظهرها التقويم.

الفصل الثالث

الدراســـات السابقــة

حض موضوع الإدارة المدرسية والمتغيرات التي تتأثر بها وتؤثر فيها باهتمام العديد من الباحثين في الميدان التربوي، وتجلي هذا الاهتمام بكثرة الدراسات التي أجريت في هذا الميدان وقد تنوعت أهداف هذه الدراسات بتنوع الجوانب التي عالجتها فمنها ما اهتمت بدرسه الأسلوب والسلوك القيادي ومنها اهتمت بدراسة قياس القدرة على الإدارة المدرسية والنمط المتبع للإدارة المدرسية واختار الباحث هذه الدراسة لها علاقة مباشرة بالإدارة المدرسية، التي تتأثر بها وتؤثر فيها ومدى الفائدة المتوخاة منها.

وسيقوم الباحث بعرض هذه الدراسات للاستفادة بها عن موضوع الدراسة صلاحيات المدير في النظام التعليمي الثانوي العام الجديد في ليبيا، والباحث في موضوعه والذي يعتبر من الموضوعات التي لم يتم التطرق إليها أحد حسن علم الباحث وقد تم توزيع هذه الدراسات على النحو التالي:

1- **دراسة (سلامة 2000)** [11]: استهدفت الدراسة التعرف على الوقت الذي يقضيه المدير في أعماله ومستوى الرضا عن العمل، تكونت عينة الدراسة من (24) مديرا واستخدم فيها الباحث أسلوب المقابلات وجمع المعلومات من الملفات بالإضافة إلى استخدام استبانة للكشف عن مستوى الرضا عن العمل، أوضحت نتائج الدراسة أن المدير يقضي (60%) من وقته في الأعمال الروتينية، و(40%) في اجتماعات مع المعلمين لحل المشكلات المدرسية.

2-**دراسة (عباس 2001)**[12]: التي تهدف إلى معرفة مجالات العمل والتي يقضي فيها مدير المدرسة، وهذه الدراسة طبقت على مديري المدارس الابتدائية الإعدادية الثانوية بمدينة الإسكندرية في مصر، وتركزت على عينة المديرين فقط ، واعتمدت الدراسة على استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء تم تطبيقها على عينة قوامها 60 من مديري المدارس ومن أهم ما توصلت إليه من نتائج أن عدم الانتظام في الدوام الرسمي، ومغادرتها قبل نهاية الدوام الرسمي، ويستهلكون وقتهم في أنشطة خاصة خارج المدرسة.

3- **دراسة (عبد الصمد، 2002)** [13]: التي هدفت الدراسة التحليلية لمشكلات التي تواجه مدارس التعليم الثانوي واستخدم الباحث الاستبانة كوسيلة لتحقيق أهدافها والأداة طبقت على مدارس التعليم الثانوي وعينة من 22 معلما لنفس المدارس وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج وهي مشكلات من حيث قلة النظام والضبط في المدارس الثانوية، وقلة الأنشطة المدرسية وقلة فاعليات العملية التدريسية وقد تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات لعلاج هذه المشكلات.

4- **دراسة (بدر، 2003)**[14]والتي استهدفت التعرف على أنماط الإدارة المدرسية السائدة في المدارس الثانوية، وتم استخدام الأدوات والمقاييس الآتية: استبيان أنماط القيادة، واستبيان القيادة التربوية والقدرة عليها.

وتم اختيار عينة الدراسة من محافظة المنيا مصر، من 31 من مديري المدارس الثانوية واستخدام لباحث المنهاج الوصفي التحليلي، ومن أهم نتائج الدراسة أن التدريس ليس له اثر فعال في كافة توجهات أو ممارسات الإدارة المدرسية، وان المؤهل التربوي ليس له التأثير القوي على توجهات وممارسات القيادة المدرسية وعد وجود فروق بين الجنسين في توجهات وممارسات القيادة المدرسية ومهاراتها.

5- دراسة (الخطيب، 2004)[15]: هدفت هذه الدراسة معرفة وتوضيح الدور الذي يقوم به المدير للمعلمين داخل المدرسة من أجل إحداث التنمية المهنية للمعلمين الذين يعملون معه، حيث تكونت عينة الدراسة من (364) معلماً، واستخدم الباحث استبانة لدراسته، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي وكان من أهم نتائجه إن ملاحظة المعلمين لبعضهم البعض هو أسلوب مجدي في تحقيق التنمية المهنية لهم، وإن المدير يحقق التنمية المهنية من خلال إرسال المعلمين إلى كليات التربية للاستفادة من خبرات المختص من الاستفادة بكل ما هو جديد في المجال التعليمي وكذلك حثهم على الإطلاع والقراءة بشكل دائم.

6- دراسة (عبدالملك، 2005)[16]: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة نمط الإدارة المدرسية وعلاقته بفاعلية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية، واستخدم الباحث في دراسته استبانة، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من الطلاب، وكان من نتائج الدراسة أن النمط السائد في مدارس التعليم الثانوي هو النمط المتوازن الذي يهتم بكل من العمل وتعامل المعلمين إيجابياً مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، وأنه كلما ازدادت درجة ديمقراطية المديرين في تعاملهم وعملهم مع المعلمين ينعكس ذلك على تعامل وعمل المعلمين إيجابياً مع الطلاب داخل الفصل الدراسي.

من خلال عرض الدراسات السابقة التي تمت في مجال الإدارة المدرسية والتي لها علاقة بالتعليم الثانوي ويمكن استخلاص ما يلي: إن العديد من الدراسات عالجت موضوع بذات العلاقة الإدارة المدرسية واختلفت هذه الدراسات وفقا لطبيعتها، واختلاف العينة المختارة، وتشابهت هذه الدراسات بعلاقتها بالنظام التعليمي الثانوي، مع ذلك فإن الدراسة الحالية تكتسب وضعا مختلفا في الإدارة المدرسية من حيث عدم الصلاحيات الإدارية والتربوية لمديري المدارس الثانوية ومحاولة لمعالجة هذه القصور الإدارية والتربوية في المدارس الثانوية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين تصور شامل للموضوع، من حيث:

1 -وضع صيغة الاستبيان الاستطلاعي.

2 -تصميم فقرات الدراسة.

3 -تحديد الأهداف وتساؤلاتها.

4 -اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة للحجم المناسب لمجتمع الدراسة التي تستخدم في تحليل البيانات.

الفصل الرابع

الإطـــار المنهـجي

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة ذلك، لأنه انسب المناهج للوصول إلى حل مشكلة الدراسة، وعلى أسلوب الدراسة الميدانية لمعرفة صلاحيات المدير في التعليم الثانوي.

واستخدمت هذه الدراسة بياناتها من المصادر الأولية وتم جمعها بواسطة استبانة تم توزيعها على عينة الدراسة لاستطلاع آرائهم، ثم القيام بالتحليل لإحصائي لهذه البيانات للوصول إلى النتائج الخاصة بالدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الأصلي للدراسة من المدارس في المرحلة التعليم الثانوي، على مستوى مدينة الزاوية، وقد بلغ عدد معلمي(65) معلماً وشملت الدراسة من بعض المدارس الثانوية من 3 مدارس، ثم قام الباحث بتوزيع استبانة جمع البيانات عليهم.

عينة الدراسة:

بعد أن تم تحديد المجتمع الأصلي للمدارس أخذ الباحث من هذا المجتمع ما يناسبه لدراسته ثم قام بتطبيق عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجموع مدرسي من المدارس الثانوية (65)، وقد اختار الباحث حجم العينة (50)، وهي العينة التي تمثل (71%) من مدارس مرحلة التعليم الثانوي، حيث

استطلع آراءهم بشأن صلاحيات المدير الثانوي من خلال توزيع استبانة تضمنت (8) فقرات، وحصل الباحث على الإجابات بطريقة الاستبانة، (وقد راع الباحث متغيرات الدراسة في هذا الجانب).

أداة الدراسة :

قام الباحث بتصميم استبانة لجمع البيانات على عينة الدراسة حول مشكلة الدراسة المتمثلة في صلاحيات المدير في النظام التعليمي الثانوي الجديد البالغ حجمها (50) معلماً، من معلمي مدارس التعليم الثانوي، وقد تضمنت هذه الاستمارة جانبين وشملت على (8) فقرات مغلقة وتعلق بصلاحيات المدير والإدارية باختيار المعلمين، وصلاحيات المدير التربوية في تقويم أدائهم في النظام التعليم الثانوي، وتكون الإجابة فيه (نعم ، أحيانا ، لا) بحسب وجهة نظر المدارس في التعليم الثانوي .

صدق الأداة:

تم اختيار الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على المحكمين في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوي الاختصاص في الإدارة التعليمية، وعن طريق المناقشات مع عدد من مديري المدارس وبعد إجراء التعديلات والملاحظات من السادة المحكمين ووضعها الباحث في صورتها النهائية وأصبحت صالحة للتطبيق. حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين كل عامل الذي يمكنه إضافة إلى إيجاد معامل الارتباط لمجموع الكلي لصلاحيات المدير للجانبين الإداري التربوي للمقياس حسب ما توضح في الجدول رقم (1) وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين فقرات الدراسة من (0.71) إلى (0.85)، وهذه القيمة دالة إحصائيا ما يدل على وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (1)

الجوانب الإدارية والتربوية لصلاحيات المدير

معامل الارتباط بين كل جانب المقياس والمجموع الكلي للجانبي المقياس

م	الجوانب	عدد الفترات	المجموع الكلي
1	جانب الإداري	4	0.71
2	جانب التربوي	4	0.85

كما تم التحقق من الصدق الذاتي للمقياس بعد إيجاد قيمة الثبات للمقياس ذلك باستخدام المعادلة التالية:

الصدق الذاتي = $\sqrt{0.83}$

وكان معامل الصدق (0.91) وهو معا لم صدق عالي بذلك تحقق الباحث من صدق الإدارة الدراسية، كما تم التحقيق عن طريق الصدق الاستبيان الظاهري لعرضها على أساتذة ذوي اختصاص لإبداء الرأي حول صدق محتواه في ضوء الأهداف التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها.

ثبات الأداة:

بعد التأكد من صدق الأداة المستخدمة في الدراسة قام الباحث باستخدام طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الأداة، وباستخدام معادلة سبيرمان وبراون تبين أن قيمة معامل الثبات تساوي (0.83%) ، وهي كافية لأغراض الدراسة والتحليل.

كما قام الباحث بإجراء اختبار الثبات باستخدام طرقة (الفاكرونباخ) لقياس ذلك نتائج هذا المقياس كما مبين في الجدول رقم (2)

جدول رقم (2)

م	الجوانب	عدد الفترات	قيمة معامل الفاكرونباخ
1	الجانب الإداري	4	0.90
2	الجانب التربوي	4	0.84
3	جميع الجوانب	8	0.89

ومن الجدول رقم (2) يلاحظ أن قيمة معامل الفاكر ونباخ قد تراوحت (0.89) على أساس مجموع الجانبين (الإدارية والتربوية) وهي نسبة ثبات عالية جدا لأغراض البحث العلمي.

خطوات الدراسة:

1 -مراجعة على البحوث النظرية والدوريات التربوية والدراسة الاستطلاعية، والدراسات السابقة المختلفة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

2 -دراسة ميدانية حيث قام الباحث بإعداد استبانة حول الصلاحيات الإدارية والتربوية لمديري المدارس الثانوية، عرضت على مجموعة من المحكمين لإيجاد صدق الاستبانة، وبعد تعديلها وإقرارها

تم اختبار الثبات للتأكد من صلاحيتها، ثم وزعت على أفراد العينة وبعد جمع البيانات والأداء تم معالجتها إحصائياً، وترتب على ذلك ما يلي:

أ –تفسير النتائج ومناقشتها .

ب –تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

أسلوب التحليل الإحصائي:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لموضوع الدراسة، لقد تم معالجة البيانات التي تم جمعها من خلال أداة الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والإجابة عن فقرات الدراسة، لمعرفة صلاحية المدير في التعليم الثانوي من خلال أفراد عينة الدراسة فيما يتعلق باختيار المعلمين وتقويم أدائهم.

الفصل الخامس

الإطـــار التطبيقـــي

التحليلي الإحصائي لبيانات عينة الدراسة وعرض النتائج

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم الحصول عليها من قبل أفراد عينة الدراسة والمتعلقة بصلاحيات مديري المدارس في ضوء النظام التعليمي الثانوي.

أولا:النتائج وفقا لفقرات الدراسة ولمتعلقة بالجانب الإداري في اختيار المدير للمعلمين.

من أجل القيام بالتحليل الإحصائي لإجابات العينة حول فقرات الاستبيان حسب كل جانب فقد قام الباحث باستخراج عدد الإجابات والنسبة المئوية لكل إجابة على فقرات المقياس الثلاثي (نعم، أحيانا،لا).

جدول رقم (3)

التوزيع التكرار لأفراد عينة الدراسة بحسب وجهات نظرهم في الفقرات المتعلقة بالجانب الإداري في اختيار المعلمين من قبل صلاحيات المدير الإدارية.

الفقرات		نعم	أحيانا	لا	الإجمالي
أولا :الجانب الإداري					
1- هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في تطوير التعليم.	ك	47	2	1	50
	%	94	4	2	100
2- هل اختيار المعلمين من قبل المدير يشجعهم على المزيد من الدافعية للتدريس.	ك	22	20	8	50
	%	44	40	16	100
3- هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في الانضباط التربوي في المدرسة .	ك	35	10	5	50
	%	70	20	10	100
4- هل اختيار المعلمين من قبل المدير يساعد في مسؤوليته .	ك	40	7	3	50
	%	80	14	6	100

جدول رقم (3) يبين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين حلول الفقرات المتعلقة بالجانب الإداري في اختبار المدير للمعلمين ، ويلاحظ ما يلي:

1. بالنسبة إلى الفقرة (هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في تطوير التعليم) وجد أن 47 معلماً بنسبة(94%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، في حين أن معلمي بنسبة(4%) أجابوا ب أحياناً، في حين أن معلماً، (2%) أجاب بلا، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (94%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في تطوير التعليم .

2. بالنسبة إلى الفقرة (هل اختيار المعلمين من قبل المدير يشجعهم على المزيد من الدافعية للتدريس) وجد أن 22 معلماً (44%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، بينما 20 معلماً بنسبة (40%) أجابوا أحيانا، في حين (8) معلمين بنسبة(16%) أجابوا لا ، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (44%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان اختيار المعلمين من قبل المدير يشجعهم على المزيد من الدافعية للتدريس.

3. بالنسبة إلى الفقرة (هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في الانضباط التربوي في المدرسة) وجد أن 35 معلماً (70%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، بينما 10 معلماً (20%) أجابوا

بـأحيانا،في حين 5 معلماً (10%) أجابوا بلا ، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (70%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في الانضباط التربوي في المدرسة.

4. بالنسبة إلى الفقرة (هل اختيار المعلمين من قبل المدير يساعد في مسؤولياته الإدارية) وجد أن 40 معلماً (80%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، بينما 7 معلماً (14%) أجابوا أحيانا، في حين 3 معلم (6%) أجابوا بلا، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (80%)من إجمالي أفراد العينة يرون بان اختيار المعلمين من قبل المدير يساعد في مسؤوليته الإدارية

جدول (4)

الوسط المرجح والوزن المئوي

للفقرات المتعلقة باختيار المعلمين من قبل المدير

الفقرات	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوية
1- هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في تطوير التعليم.	1	2.92	97.33
2- هل اختيار المعلمين من قبل المدير يشجعهم على المزيد من الدافعية للتدريس.	3	2.60	86.66
3- هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في الانضباط التربوي في المدرسة.	2	2.28	76.00
4- هل اختيار المعلمين من قبل المدير يساعد في مسؤوليته الإدارية .	4	1.26	42.00

جدول رقم (4) يبين الترتيب بحسب الأهمية النسبية للفقرات الخاصة باختيار المعلمين من قبل المدير وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين ومن الجدول نلاحظ ما يلي:

1. إن الفقرة الأولى والتي تنص على (هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في تطوير التعليم) تحتل الترتيب الأول من بين الفقرات المتعلقة باختيار المعلمين من قبل المدير وذلك لحصولها على اكبر وزن مئوي (97.33%).

2. إن الفقرة الثالثة والتي تنص على (هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في الانضباط التربوي في المدرسة) تحتل الترتيب الثاني من بين الفقرات المتعلقة باختيار المعلمين من قبل المدير وذلك لحصولها على الوزن المئوي (86.66%).

3. إن الفقرة الثانية والتي تنص على (هل اختيار المعلمين من قبل المدير يشجعهم على المزيد من الدافعية للتدريس) تحتل الترتيب الثالث من بين الفقرات المتعلقة باختيار المعلمين من قبل المدير وذلك لحصلوها على الوزن المئوي (76.00%).

4. إن الفقرة الرابعة والتي تنص على (هل اختيار المعلمين من قبل المدير يساعد في مسؤوليته الإدارية)تحتل الترتيب الرابع والأخير من بين الفقرات المتعلقة باختيار المعلمين من قبل المدير وذلك لحصلوها على اقل وزن مئوي (42.00%).

جدول (5)

التوصيف الإحصائي لمقياس اختيار المعلمين من قبل المدير

مستويات اختيار المعلمين من قبل المدير	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	%
غير مناسب	7-4	6	12.00
مناسب أحيانا	10-8	18	36.00
مناسب	12-11	26	52.00
المجموع		50	100

الوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	اقل درجة	أعلى درجة
1.42	8	11	1.750	0.776-	0.620-	7	12

جدول رقم (5) يبين مستويات القياس من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين حول مدى اختيارهم من قبل المدير، ومن الجدول نلاحظ ما يأتي:

1. إن 6 معلمين بنسبة (12%) من أفراد عينة الدراسة ترى أن اختيار المعلمين بصفة عامة من قبل المدير يكون اختيارا عير مناسبا من اجل تطوير التعليم.

2. إن 18 معلماً بنسبة (36%) من أفراد عينة الدراسة ترى أن اختيار المعلمين بصفة عامة من قبل المدير يكون اختيارا مناسبا أحيانا من اجل تطوير التعليم.

3. إن 26 معلماً بنسبة (52%) من أفراد عينة الدراسة ترى أن اختيار المعلمين بصفة عامة من قبل المدير يكون اختيارا مناسبا يؤدي إلى تطوير التعليم.

وباستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت تبين أن قيمة المتوسط الحسابي لوجهة نظر عينة الدراسة من الجانب الإداري حول مدى اختيار المعلمين من قبل المدير عامة 10.42 وقيمة الوسيط 11، وما دامت قيمة الوسيط قريبة من قيمة المتوسط الحسابي وانخفاض قيمة الانحراف المعياري 1.750 وانخفاض قيمة الالتواء (- 0.776) وانخفاض قيمة التفرطح(- 0.620)مما يوضح من جانب الإداري أن بيانات اختيار المعلمين من قبل المدير من وجهة نظري عينة الدراسة تقترب في توزيعها من التوزيع الطبيعي

ويرى الباحث أن الجانب الإداري كمتغير تابع عالم مهم على وظيفة مدير المدرسة من صلاحيات المدير في اختيار المعلمين المناسبين للعمل المدرسي ويعالج تدني من مستوى التعليم الثانوي في ليبيا.

ثانيا– النتائج وفقا لفقرات الدراسة والمتعلقة بتقويم المدير للمعلمين

جدول رقم (6)

التوزيع التكراري لأفراد عينة الدراسة بحسب وجهات نظرهم في الفقرات المتعلقة بتقويم المعلمين من قبل المدير

الفقرات		نعم	أحيانا	لا	الإجمالي
1- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التزام المعلمين بالحصص الدراسية.	ك	45	4	1	50
	%	90	8	2	100
2- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين	ك	29	18	3	50
	%	58	36	6	100
3- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التنافس العلمي بين المعلمين.	ك	10	31	9	50
	%	20	62	18	100
4- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد المشرف التربوي في مهمته الإشرافية	ك	20	22	8	50
	%	40	44	16	100

جدول رقم (6) يبين وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين حول الفقرات المتعلقة بتقويمهم من قبل المدير، ويلاحظ ما يلي:

1. بالنسبة إلى الفقرة (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التزام المعلمين بالحصص الدراسية)وجد أن 45 معلماً (90%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، في حين أن 4 معلمين (8%) أجابوا بـأحيانا، ومعلم (2%) أجابوا بلا، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (90%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التزام المعلمين بالحصص الدراسية.

2. بالنسبة إلى الفقرة (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين) وجد أن 29 معلماً (58%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، بينما 18 معلماً (36%) أجابوا بـأحيانا، في حين أن 3 معلم (6%) أجابوا بلا، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (58%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان تقويم المعلمين يرون بأن تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين

3. بالنسبة إلى الفقرة (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التنافس العملي بين المعلمين) وجد أن 10 معلم (20%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، بينا 31 معلماً (62%) أجابوا بأحيانا ، في حين

9 معلمين (18%) أجابوا بلا، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (62%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي أحيانا إلى التنافس العلمي بين المعلمين.

4. بالنسبة إلى الفقرة (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد المشرف التربوي في مهمته الإشرافية) وجد أن20 معلماً (40%) من إجمالي أفراد العينة أجابوا بنعم، بينما 22 معلماً (44%) أجابوا بأحيانا، في حين أن 8 معلمين (16%) أجابوا بلا ، بذلك نستنتج أن أعلى نسبة (44%) من إجمالي أفراد العينة يرون بان تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد أحيانا المشرف التربوي في مهمته الإشرافية.

جدول (7)

الوسط المرجح والوزن المئوي

للفقرات المتعلقة بتقويم المعلمين من قبل المدير

الفقرات	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوية
1- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التزام المعلمين بالحصص الدراسية.	1	2.88	96.00
2- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين	2	2.52	84.00
3- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التنافس العلمي بين المعلمين.	4	2.24	74.66
4- هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد المشرف التربوي في مهمته الإشرافية	3	2.02	67.33

جدول رقم (7) يبين الترتيب بحسب الأهمية النسبية للفقرات الخاصة بتقويم المعلمين من قبل المدير وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة من المعلمين، ومن الجدول نلاحظ ما يلي:

1. إن الفقرة الأولى والتي تنص على (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين) تحتل الترتيب الأول من بين الفقرات المتعلقة بتقويم المعلمين من قبل المدير وذلك لحصولها على اكبر وزن مئوي (96.00%).

2.إن الفقرة الأولى والتي تنص على (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين) تحتل الترتيب الثاني من بين الفقرات المتعلقة بتقويم المعلمين من قبل المدير وذلك لحصولها على الوزن مئوي (84.00%).

3.إن الفقرة الأولى والتي تنص على (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد المشرف التربوي في مهمته الإشرافية) تحتل الترتيب الثالث من بين الفقرات المتعلقة بتقويم المعلمين من قبل المدير وذلك لحصولها على الوزن مئوي (74.66%).

4. إن الفقرة الأولى والتي تنص على (هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التنافس العلمي بين المعلمين) تحتل الترتيب الرابع من بين الفقرات المتعلقة بتقويم المعلمين من قبل المدير وذلك لحصولها على اقل وزن مئوي (67.33%).

جدول (8)

التوصيف الإحصائي لمقياس تقويم المعلمين من قبل المدير

مستويات تقويم المعلمين من قبل المدير	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	%
غير مقبول	7-4	9	18
مقبولأحيانا	10-8	21	42
مقبول	12-11	20	40
المجموع		50	100

الوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	اقل درجة	أعلى درجة
9.66	8	10	1.813	0.194-	1.394-	7	12

جدول رقم (8) يبين مستويات القياس من وجهة نظر العينة الدراسة من معلمين حول مدى تقويمهم من قبل المدير، ومن الجدول نلاحظ ما يلي:

1. إن 9 معلمين بنسبة(18%) من أفراد عينة الدراسة ترى أن تقويم المعلمين بصفة عامة من قبل المدير يكون تقويماً غير مقبول ولا يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية .
2. إن 21 معلماً بنسبة (42%) من أفراد عينة الدراسة ترى أن تقويم المعلمين بصفة عامة من قبل المدير يكون تقويماً مقبولا أحيانا ولا يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية .
3. إن 20 معلماً بنسبة(40%) من أفراد عينة الدراسة ترى أن تقويم المعلمين بصفة عامة من قبل المدير يكون تقويماً مقبول و يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية .

وباستخدام مقاييس النزعة المركزية والتشتت تبين أن قيمة المتوسط الحسابي لوجهة نظر عينة الدراسة من الجانب التربوي حول مدى تقويم المعلمين من قبل المدير بصفة عامة (9.66)وقيمة الوسيط 10، وما دامت قيمة الوسيط قريبة من قيمة المتوسط الحسابي وانخفاض قيمة الانحراف المعياري (1.813)وانخفاض قيمة الالتواء (- 0.194) وانخفاض قيمة التفرطح(- 1.394)مما يوضح أن بيانات تقويم المعلمين من قبل المدير من وجهة نظر عينة الدراسة تقترب في توزيعها من التوزيع الطبيعي.

يرى الباحث في هذا الجانب التربوي كمتغير تابع فاعل مهم على وظيفة مدير المدرسة من صلاحيات المدير في تقويم المعلمين للعمل المدرسي يؤدي إلى رفع مستوى التعليم الثانوي في ليبيا.

ثالثا: العلاقة الارتباطية بين مؤشري اختبار وتقويم المعلمين من قبل المدير من وجهة نظر عينة الدراسة

جدول (9)

معامل الارتباط بين مؤشري اختيار وتقويم المعلمين من قبل المدير من وجهة نظير عينة الدراسة.

المؤشرات	اختيار المعلمين من قبل المدير	تقويم المعلمين من قبل المدير
اختيار المعلمين من قبل المدير	1	0.811**
تقويم المعلمين من قبل المدير	0.811**	1

** **تعني أن معامل الارتباط معنوي عند مستوى 0.01.**

تشير نتائج الجدول رقم (9) والتي تظهر معامل الارتباط لبيرسون أنه يوجد ارتباط قوي (0.811) ومعنوي عند مستوى دلالة (0.01) بين مؤشري اختيار وتقويم المعلمين من قبل المدير، مما يؤكد أنه كلما كان اختيار المدير مناسبا إلى المعلمين كانت نتائج تقويمه لهم عالية وممتازة مما ترتب عليه تطوير العملية التعليمية والعكس صحيح.

الفصل السادس

استخلاص أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

أولاً النتائج:

من خلال تحليل نتائج الاستبانة تستخلص الدراسة ما يأتي:

1. ضعف الصلاحيات الإدارية والتربوية المعطاة لمدير المدرسة وعدم حريته في (تعيين) اختيار المعلمين المناسبين في المدرسة سبب عدم رضا لهؤلاء المدراء وصعب مهمتهم الإدارية والتربوية في إدارة شؤون المدرسة.
2. إن اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يؤدي إلى نجاح إدارة المدرسة.
3. إن اختيار المعلمين من قبل المدير يدفع المعلمين للرغبة والحماس للتدريس.
4. إن اختيار المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى الانضباط التربوي في المدرسة.
5. إن اختيار المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى إحساسه بالمسؤولية بشكل أفضل.
6. إن تقويم المدير للمعلمين يؤدي إلى التزام المعلمين بالحصص الدراسية.
7. إن تقويم المدير للمعلمين يساعد على زيادة المستوى العلمي للطلاب.
8. إن تقويم المدير للمعلمين يخلق جو التنافس العلمي والتربوي لهم.
9. إن تقويم المدير للمعلمين يسهم في تسهيل مهمة المشرف التربوي.

ثانياً: التوصيات:

يوصي الباحث من خلال نتائج الدراسة بالنقاط التالية:

1. تفويض الصلاحيات الإدارية لمديري المدارس فيما يتعلق باختيار المعلمين، وتقويم أدائهم.

2. ضرورة اعتماد تقارير مديري المدارس التي تختص بترقية المعلمين.
3. التركيز من قبل وزارة التربية والتعليم على اختيار مديري المدارس المتمكنين تربوياً، ذوي الخبرة في مجال الإدارة، وممن لديهم شخصية عالية في إقناع الوسط الذي يعملون فيه.
4. منح مديري المدارس فرصة للاستقلال الإداري حتى تتسنى له الفرصة للتقويم الشامل للمعلمين، وتحديد جوانب الفشل، ومعالجتها.
5. أن يكون المعلم الجديد تحت التجربة، ورعاية المدير بشكل مباشر.
6. ضرورة تواصل أولياء الأمور بالإدارة لمتابعة أبنائهم.
7. ضرورة قيام المدير بالزيارات الصفية بين الفصول الدراسية.
8. ضرورة تكليف المدير من خارج المدينة، ووضع معايير في اختيار وظيفة مدير المدرسة.
9. ضرورة توسيع صلاحيات المدير الإدارية والتربوية وذلك لضبط العملية الإدارية وتمشية الأمور اليومية للمدرسة بشكلها الصحيح.

ثالثا: المقترحات:

يقترح الباحث من خلال نتائج الدراسة بالتالي:

1. إبلاء الإصلاح الإداري على مستوى الإدارة المدرسية، اهتماما خاصا وان تعزز مهارات إدارة التغيير للنهوض بالتربية .
2. التوجه نحو اللامركزية في الإدارة التربوية بما يمكنهم تعزيز الاستقلال المالي والإداري للمدرسة وإعطاء مديرها صلاحيات إدارية وتربوية ومالية أوسع.
3. التوسع باستخدام المعلوماتية في تحديث الإدارة المدرسية عن طريق إقامة الشبكات الداخلية فيما بينها والبريد الالكتروني والربط بشبكة المعلومات العالمية (الانترنت) وغيرها وهذا يقتضي تدريب العناصر الإدارية مسبقا ورفع كفاياتهم في مجالات استخدام الحاسوب وتطبيقات المعلوماتية في العمل المدرسي.

4. زيادة في صلاحيات مديري المدارس في عملية التقويم المعلمين لخلق روح المنافسة الأكاديمية بين المعلمين
5. تخصيص ميزانية خاصة للمدير المدرسة للصرف على احتياجاتهم الفورية والضرورية لسير العملية التعليمية.
6. إعطاء حوافز لمديري المدارس لخلق نوع من الاستقرار الوظيفي لهذه المهنة.

الملاحـــق

الاستبانة:

السادة/ معلمي المدارس الثانوية:

بعد التحية ،،

في الوقت الذي نشكركم فيه على حسن تعاونكم وتفانيكم في أداء الواجب العلمي.

يرجى منكم التكرم والتفضل بالاطلاع على هذه الاستبانة وإبداء الرأي العلمي الصريح، وذلك في دراسة ميدانية للمصلحة العامة التعليمية.

وتهدف هذه الاستبانة إلى معرفة أرائكم بخصوص صلاحيات مدير في التعليم الثانوي العام ، هذا ولكم الشكر سلفاً.

وشكرا على حسن تعاونكم

الباحثان

وسيلة جمع البيانات

ر.م	الفقرات	نعم	أحيانا	لا
أولا	**الصلاحيات الإدارية (في الجانب الإداري)**			
1	هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في تطوير التعليم.			
2	هل اختيار المعلمين من قبل المدير يشجعهم على المزيد من الدافعية للتدريس.			
3	هل اختيار المعلمين المناسبين من قبل المدير يسهم في الانضباط التربوي في المدرسة .			
4	هل اختيار المعلمين من قبل المدير يساعد في مسؤوليته الإدارية .			
ثانيا	**الصلاحيات التربوية (في الجانب التربوية)**			
1	هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التزام المعلمين بالحصص الدراسية.			
2	هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد على معرفة المستوى العلمي للمعلمين			
3	هل تقويم المعلمين من قبل المدير يؤدي إلى التنافس العلمي بين المعلمين.			
4	هل تقويم المعلمين من قبل المدير يساعد المشرف التربوي في مهمته الإشرافية			

الهوامش

(1) عبد الصمد حامد عشيبة: فعالية التنظيم الإداري في المدارس الثانوية العامة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندريةن 2003.

(2) عبدالسلام القلالي، النظام التعليمي في ليبيا، بحث غير منشور في المؤتمر الوطني الثاني للتعليم ، طرابلس، 2006، ص65.

(3) احمد زكي صالح، الجودة الشاملة في الثانوي، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، 2005.

(4) احمد إسماعيل حجي، الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، 2001.

(5) احمد حسن زكي، التعليم ساسة ونظرياته، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1999.

(6) احمد محمد الطبيب، الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة، طرابلس، توزيع مكتبة الجامعة، ط1، 1996.

(7) بهيرة الموجي، القصور الإداري في المدارس، الواقع والعلاج، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

(8) جانيساوكارو، إصلاح التعليم، ترجمة سمير بسيوني، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، 2002.

(9) صلاح عبد الحميد مصطفى، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، مكتبة عين شمس، 1993.

(10) فاطمة احمد محجوب، الإدارة المدرسية والإشراف الفني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 2001.

(11) محمد جمال سلامة، قدرة مدير المدرسة على التصرف في غدارة الوقت، مجلة كلية التربية، جامعة الزهر، مصر، 2000، ص92.

(12) محمد حسين عباس، الإدارة الفعالة للوقت المدير في أداء العمل اليومي، مجلة كلية التربية، دراسة حالة، جامعة بنها، مصر، 2001، ص78.

(13) محمد عبدالغني الخطيب، الإدارة ودور المدير للمعلمين، أساسيات وسلوكيات مجلة كلية التربية، دراسة ميدانية، جامعة الزقازيق، مصر، 2004، ص69.

(14) احمد شحاته عبد الصمد: مشكلات التي تواجه مدارس التعليم الثانوي، دراسة ميدانية تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 2002، 57-58.

(15) إسماعيل محمد بدر: نماط الإدارة المدرسية السائدة في المدارس الثانوية، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة المنيا، 2003، ص86- 87.

(16) يوسف أحمد عبدالملك، نمط الإدارة المدرسية وعلاقته بفعالية العملية التربوية بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، مصر، 2004.

المراجع الأجنبية:

1- Detert, james, improving the quality of schools new York: the msgraw hill com, ins, 1994.
2- Dimmock. Cive: restructuring for scolls effectiveness, educaianal management and administration, vol.23,no1. Jum1997.
3- Ellison linda, school leadership for 21st century florida, stlucie: press, inc. 1995.
4- Fields. Goseph quality for schools m mil waukeem Wisconsin, asac, quality press. 1996.
5- L.O. taylor, the principal secondary schoolnew York Appleton-cents, inc 1986.
6- M. chester Nolte, Guide to school principal, west Nyacke, N.Y.parker publishing company inc 1990.
7- Robert hill. The principal in modern elementary school boston, Houghton Mifflin company. 1988.
8- Rossmillcr, Richard: the secondary school principal educational management and administration, vol.20, no3, Tuly 1998.
9- Stuart smith school leadership Eugene, oregan university of oregan, 1981.
10- Tewelm Kenneth, new school for anew century, folrida; stlucie press, 1992.

الخطاب الصوفي وتطويع اللغة

د.أبوعجيلة قويدر محمد

المقدمة

إن ما نسميه بالخطاب الصوفي (*)، هو ما يطلق عليه الكثير من الباحثين النص الصوفي، و بعضهم يطلق عليه اللغة الصوفية، و المقصود بالخطاب الصوفي هنا كل ما أنتجه علماء التصوف من قوالب لغوية و أراء فكرية، عبروا بها عن أحوالهم و مواجيدهم ، و كانت اللغة هي التي استعان بها الخطاب الصوفي ليصل إلى قوته و جماليته عند محي الدين بن عربي منتقلاً من مرحلة إلى أخرى حتى تشكل على يديه خطاب قوي حمل من الأساليب اللغوية أشكالاً لم تُعرف في عالم الكتابة و التصنيف عند العرب .

لقد أربك الخطاب الصوفي الكثير من الفقهاء لما يحمله من إشارات و تلميحات، هزت أساليب البيان العربي، لعجز اللغة التقليدية عن الإفصاح بما يجول في أعماق الصوفية و قصور اللغة أيضاً في التعبير عن أحوالهم و مواجيدهم و هذا بينه لنا النفري (**)حين قال (إذا اتسعت الرؤيا ضاقت العبارة) .

لقد استفاد الخطاب الصوفي من التجربة اللغوية في خلق نوع من اللغة غير معهودة و صعبة الفهم عند غير الصوفية، و هذا الأمر كان مقصوداً كما يقول ابن عربي في رسالته اصطلاح الصوفية عن غير الصوفية " ... مع عدم معرفتهم بما تواطأنا عليه من الألفاظ التي بها نفهم بعضاً عن بعض كما جرت عادة أهل كل فن من العلوم" [1].

وعليه فقد لجأ ابن عربي إلى التأمل اللغوي ليؤسس خطاباً صوفياً قوياً امتاز بالفتنة و الجمال، ساعده على ذلك معرفته ووعيه العميق والشامل للقيمة المعرفية لواقع اللغة أولاً، و القيمة الوجودية ثانياً . فعرف ابن عربي عن طريق هذه اللغة التي أبدعها عمق الخلافات بين الفرق الإسلامية، والمتعلقة بالمنهجية التي طرحتها تلك الفرق كمشكلة النص القرآني ، و مشكلة الدلالة داخل النص من جهة، وعلاقتها بالجانب الدلالي من جهة أخرى .

بل لم يتوقف ابن عربي عند هذا الحد من دراسة اللغة، بل ربط بين اللغة و الوجود المطلق و بذلك يكون قد قام بعملية تفجير للغة ـ كما يرى الدكتور يوسف زيدان وبنى لنفسه خطاباً صوفياً على أنقاض اللغة التقليدية مازال صداه يتردد في العالمين الإسلامي والغربي على السواء، ولكي يكون البحث ذا فائدة أكبر لابد من التطرق لمفهوم اللغة أو التجربة اللغوية عند علماء الكلام وعلماء الأصول وصولاً إلى علماء التصوف وعلى رأسهم ابن عربي و كيف أفاد منها في خطابه الصوفي .

نقول : إن قضية البحث في أصل اللغة أو الكلام و نشأته، قضية خلافية كبيرة بين المعتزلة وأشد خصومهم وأعني الأشاعرة، وعلى رأسهم البقلاني، على الرغم من الاتفاق الذي حصل بين كل من البقلاني والقاضي عبد الجبار (415 هـ) في الدلالة الشرعية كونها تدل من جهة الموافقة مع إضافة شرط القصدية عند القاضي عبد الجبار فإنهما لم يتفقا على تحديد مفهوم الكلام .

والجدير بالذكر أن قضية (أصل اللغة) عند المعتزلة إنما تقوم أو تتصل بأصلين من أصولهم الخمسة : ألا هما : التوحيد وخلق القرآن الكريم، وهنا فإن صفة الكلام عند المعتزلة ((هي صفة فعل و ليست صفة ذات، و هي صفة حادثة ، أي صفة الفعل وليس لها علاقة بالجانب الأزلي . و لهذا فإن صفة الكلام عندهم هي صفة حادثة، ويجب أن تسبق هذا الكلام كما اتفق القاضي و الباقلاني عليه و هو ما يعرف بالمواصفة ، و العلة)) [2].

و مع أن المعتزلة و الأشاعرة يتفقون على أن المواصفة شرط من شروط الدلالة اللغوية ، و لكنهم يختلفون معهم في قضية الكلام الرباني على أساس أن كلامه عزّ و جل عبارة ((عن صفه ذاتية لم يزل و لا يزال موصوفاً به بالصفة التي لا يعلمها إلا هو ، و أنه تعالى قائم به و مختص بذاته القدسية)) [3].

و نحن نعلم أن ابن فارس وأستاذه أبي الحسن الأشعري (330 هـ) هما من أصحاب النظرية التوقيفية، حيث يرى ابن فارس أن اللغة توقيف مستدلاً بقوله تعالى﴿ و علم آدم الأسماء كلها ﴾ [4].

و كذلك يرى ابن فارس أن اللغة التوقيفية ((لم تأت جملة واحدة، و لا في زمان واحد بل لأن الله تعالى وقف توقيفاً لهذا النبي آدم عليه السلام أن يعلمه مما احتاج إلى عمله في زمانه وانتشر من ذلك ما شاء الله ...)) [5].

مما تقدم نستنتج أن الكلام لا يمكن أن يكون له معنى في هذا الوجود إلا إذا كان شرطا المواضعة و القصد يسيران جنباً إلى جنب ؛ لأن الكلام ((قد يحصل من غير قصد فلا يدل ، و مع قصد فيدل و يفيد، فكما أن المواضعة لابد منها كذلك المقاصد التي بها يصير الكلام مطابقاً للمواضعة)) [6].

أما علماء الأصول: فكان هدفهم الوحيد استنباط الأحكام الشرعية عن طريق أدلتها التفصيلية الواردة في واقع الخطاب القرائي، و على هذا الأساس نجد أن كل من تكلم في علم الأصول، لابد له من إفراد مقدمة لغوية لمصنفه لتكون حجر الزاوية يستنبط من خلالها الأحكام الشرعية [7].

ويظهر أن غالبية علماء الأصول بكل تخصصاتهم، بدءوا يفكرون في قضية نشأة اللغة منذ الحضارة الإنسانية القديمة، ولكن كل ((الآراء التي انتهوا إليها لا تخلوا من الحدس والتخمين، وتبدو مضطربة، بحيث إن كل من يقرؤها يصير مشوش الفكر لكثرة التخريجات و الآراء التي لا طائل من ورائها في أغلب الأحيان)) [8].

أما عند المتصوفة فنستطيع أن نقول إن اللغة الصوفية استطاعت أن تقتحم عالم الوجود المطلق . و عالم الخطاب القرآني ، و الأدبي . و السؤال الذي يطرح نفسه علينا و نحن نبحث في التجربة اللغوية و علاقتها بالفكر الصوفي أو الخطاب الصوفي ، **هو كيف كانت نظرة المتصوف إلى قضية اللغة : هل نظر إليها من الداخل أو من الخارج ؟**

و هنا لا نستطيع أن نتحدث عن اللغة الصوفية بعيداً أو بمعزل عن العقل الذي أبدعها بكل ملابساته الداخلية و الخارجية، حيث إن ((وجوده لا بذاته بل بإبداع المتعالي سبحانه إياه فيكون ذلك الواحد المتقدم الرتبة وجوده لا بذاته، بل هو في ذاته فعل عمن لا يستحق أن يقال إنه فاعل ، وهو مفعول لا من مادة ، وهو فاعل لا في مادة هي غيره)) [9].

وهنا في هذا السياق يذهب ابن عربي (ت 638 هـ) كباقي المتصوفة إلى أن هناك علاقة حميمة وقوية بين العقل الأول و النفس الكلية ، فيجعل العقل الأول يرتبط أساساً بالقلم ، في حين يربط النفس الكلية باللوح المحفوظ و هي حقائق صوفية جعلت أحد العلماء و هو الكرماني)) يعبر عن ماهية العقل الأول بأنه هو ((الحق و الحقيقة و هو الوجود الأول وهو الموجود الأول، وهو الوحدة ، وهو الواحد، وهو الأزل، و هو القدرة ، و هو القادر الأول ، وهو الحياة ، وهو الحيّ الأول، ذات وحدة تلحقه هذه الصفات يستحق بعضها لذاته، وبعضها إلى غيره من غير أن تكون هناك كثرة بالذات)) [10].

هذه التعريفات أو الاستنتاجات لهذا العقل يغلب عليها الطابع الروحي الباطني أو الصوفي وعلى هذه الاستنتاجات أقام ابن عربي علاقته بمفهوم اللغة، التي بني عليها بعد ذلك خطابه الصوفي ، بدأها عندما أوجد تفسيرات و تأويلات لحروف القرآن الكريم، التي هي حروف اللغة، فأوجد علاقة ترابطية بين حروف اللغة ، و بين الأسماء المتعلقة بالذات القدسية، ولذلك نجده يشير إلى تلك الموازنة أو العلاقة بين مراتب الوجود وحروف اللغة فيقول ((فأوجد العالم [أي الله] على عدد الحروف من أجل النفس في ثمانية و عشرين لا تزيد و لا تنقص . فأول ذلك العقل و هو القلم ... ثم النفس و هو اللوح المحفوظ ، ثم الطبيعة ، ثم الهباء ، ثم الجسم ، ثم الشكل ، ثم العرش ثم الكرسي ، ثم الأطلس ، ثم فلك الكواكب الثابتة ، ثم السماء الأولى ، ثم الثانية، ثم الثالثة ، ثم الرابعة ، ثم الخامسة ، ثم السادسة ، ثم السابعة ، ثم كرة النار ، ثم كرة الهواء ، ثم كرة الماء ، ثم كرة التراب ، ثم المعدن ، ثم النبات ، ثم الحيوان ثم الملك، ثم الجن، ثم البشر، ثم المرتبة، و المرتبة هي الغاية في كل موجود كما أن الواو غاية حروف النفس [11].

فإذا أمعنا النظر نجد أن هذا النص الذي يستشهد به ابن عربي على العلاقة القائمة بين حروف اللغة و حركية الوجود المطلق ، نجد أن كل حرف من حروف اللغة استطاع أن يعبر عن الأسماء الإلهية القدسية تعبيراً يتماشى مع هذه الذات القدسية العظيمة .

و لذلك نجد أن الحروف التي نطلقها على الذات تتميز بشيئين أثنين : أحدهما باطني روحي يليق بأرواح الأسماء الإلهية ، و الثاني ظاهري – يرتكز عموماً إما في شكل عملية نطقية (الصوت) أو في شكل عملية خطية و هي (الكتابة)، و لكنهما يؤديان نفس الغرض يقول ابن عربي ((و جميع الأسماء الإلهية المختصة بهذا الإنسان معلومة محصاة ،و هي الرفيع الدرجات ، الجامع ، اللطيف ، القوي ، المذل ، رزاق ، عزيز مميت ، محيي ، حي ، قابض متين، محصي، مصور ، نور ، قاهر ، عليم ، ربّ مقدّر ، غني ، شكور ، محيط ، حكيم ظاهر ، آخر باعث بديع، و لكل اسم من هذه الأسماء روحانية ملك تحفظه و تقدم له صورة في النفس الإنساني تسمى حروفاً في المخارج عند النطق، و في الخط عند الرقم فتختلف صورها في الكتابة و لا تختلف في الرقم)) [12]. بل أبعد من ذلك حيث يصف ابن عربي الخطاب القرآني بأنه عبارة عن مصحف صغير في مقابل المصحف الكبير الذي هو العالم أو الوجود المطلق ((الذي تلاه الحق علينا تلاوة حال كما أن القرآن تلاوة قول عندنا . فالعالم حروف مخطوطة مرقومة في رقّ الوجود المنشور ، و لا تزال الكتابة فيه دائمة أبداً لا تنتهي)) [13].

لقد أوجد ابن عربي نوعاً من العلاقة بين الحروف التي تتكون منها اللغة و بين الوجود المطلق ، تتجسد هذه العلاقة كما أوجدها الله تعالى في الفعل الكينوني " كن " ، هذا الفعل الذي عن طريقه خلق الله كل الموجودات يقول ابن عربي مشيراً إلى ذلك ما نصه (اعلم أن الممكنات هي كلمات الله التي تنفذ و بها يظهر سلطانها الذي لا يبعد ، و هي مركبات لأنها أتت للإفادة فحدد عن تركيب يعبر عنه باللسان العربي بلفظه – كن – فلا يتكون منها إلا مركب من روح و صورة فتلتحم الصورة بعضها ببعض لما بينها من المناسبات . و المادة التي ظهرت فيها الكلمات هي نفس الرحمن و لهذا عبّر عنه بالكلمات) [14].

على هذا النحو حاول ابن عربي و غيره من الصوفية الاقتراب و الوصول لنقطة التجلي بهذه الكلمات الإلهية في كل الأحوال و الأوقات؛ بل و في كل الظروف و المتغيرات ، و بذلك وصلت نفس بعض المتصوفة للكمال الإنساني و أصبحت قادرة على أن تخلف الله سبحانه و تعالى في أرضه و من ثم فإن ((العالم لا يعرف من الموجودات التي هي كلمات الله إلا وجود أعيانها خاصة . و لا يعلم ما أريدت له هذه الموجودات سوى أهل الفهم عن الله تعالى. والفهم أمر زائد على كونه مسموعاً، فكما ينوب العبد الكامل الناطق عن الله تعالى في إيجاد ما يتكلم به بالفصل بين كلماته – إذ لولا وجوده هناك لم يصح وجود عين الكلمة – كذلك ينوب في الفهم مناب الحق)) [15]. ويقصد ابن عربي بالإنابة هنا الخلافة، أي إن الإنسان خلقه الله سبحانه وتعالى لعبادته ولأعمار الأرض. وكلما كان الإنسان أكثر عبادة لله كان أكثر قربًا منه .

و في هذا السياق ترى كثيراً من الصوفية و على رأسهم ابن عربي يستدلون بالحديث القدسي عن رب العزة ((مازال عبدي يقترب من النوافل حتى أحبه فإذا أحببته أصبح سمعه الذي يسمع به، و بصره الذي يبصر به، و يده التي يبطش بها، و رجله التي يمشي بها)) [16]. هذا الحديث من الأحاديث التي يُعول عليها الكثير من العُباد للوصول

إلى أعلى درجات القرب من الله والسؤال الذي يطرح هنا: ما العلاقة بين سرد هذا الحديث وبين التجربة اللغوية التي يطرحها ابن عربي ؟

أقول: أن اللغة أو الخطاب الذي يطرحه ابن عربي يتميز بالقوة والفتنه بحيث يشدّ إليه كل من يقترب منه، والدليل على ذلك الكتابات والدواوين الشعرية التي تركها، والتي تُعد بحق من أروع ما كتب ، وهذا تطوير للغة قام به ابن عربي الذي أوجد علاقة قوية بين اللغة و بين فكره الصوفي، و لذلك يذهب إلى أنه إذا كان كلام العربي يقوم أساساً على علاقة المسند بالمسند إليه، فإنه لا يخرج عن تلك العلاقة الثلاثية التي لا تستطيع أي تجربة كلامية الانسلاخ عنها؛ و هي الذات و الحدث و الرابطة، أو بتعبير لغة التصوف الذات القدسية الغنية بذاتها عن من سواها و الحدث المتمثل بكل درجاته الداخلية و الخارجية ، ثم الرابطة بين الذات القدسية و الحدث المعبرّ عنها بمبدأ الألوهه. على غرار هذا راح مفهوم (جوامع الكلم) * المنسوب للنبي صلى الله عليه و سلم ، يأخذ طابعه الوجودي و المعرفي من منظور تصوفي ... ؛ على أساس أن المعنى للحدث اللغوي المبني أساساً على الحدث الكلامي الذي تلفظت به الذات الإنسانية .

و في كل هذا يقول ابن عربي مبيناً تلك الحقيقة الوجودية و المعرفية التي أوتي بها النبي صلى الله عليه و سلم – جوامع الكلام – ما بيانه ((إنّ جوامع الكلم من عالم الحروف ثلاثة : ذات قائمة بذاتها، و ذات فقيرة إلى هذه الغنية غير قائمة بنفسها، و لكن يرجع منها إلى الذات الغنية وصف تتصف به يطلبها بذاته ، فإنه ليس من ذاتها إلا بمصاحبة هذه الذات لها، و ذات ثالثة رابطة بين ذاتين غنيتين، أو ذاتين فقيرتين، أو ذات فقيرة و ذات غنية و تصبح الغنية ذاتاً ، و الذات الفقيرة حدثاً ، و الذات الثالثة رابط ، فنقول الكلم محصور في ثلاث حقائق ذات و حدث و رابطة . و هذه الثلاثة جوامع الكلم فيدخل جنسي الذات أنواع كثيرة من الذوات، و كذلك جنس كلمة الحدث و الروابط)) [17].

وبفضل ابن عربي الذي أسس هذه القاعدة المعرفية و الوجودية راح غالبية المتصوفة يلجون عالم النصوص لا سيما النص القرآني، الذي تتوقف عنده كل الذوات على اختلاف نحلها و مذاهبها منذ نزوله قبل حوالي ألف و خمسمائة سنة إلى يومنا هذا، و لكنها لم تستطع بجهلها أو تجاهلها للسر الأخلاقي (غير مقيد) الذي يبدأ من ذاتية اللغة أولاً، و ثانياً من العلاقة الحميمة الكائنة بين لغة الخطاب القرآني و ما هو مسكون في الذات الإنسانية، يقول ابن عربي موضحاً الأمر (إن الإنسان ينطلق بالكلام يريد به معنى واحداً ، مثلاً من المعاني التي يتضمنها ذلك الكلام. فإذا فسر بغير مقصود المتكلم من تلك المعاني فإنما فسّر المفسّر بعض ما تعطيه قوة من اللفظ، و إن كان لم يُصب مقصود المتكلم، ألا ترى الصحابة عليهم الرضوان كيف شق عليهم قوله تعالى : ﴿ الذين آمنوا و لم يلبسوا إيمانهم بظلم ﴾ ، فأتى به نكرة فقالوا: و أينا لم يلبس إيمانه بظلم ؟ فهؤلاء الصحابة وهم العرب الذين نزل القرآن بلسانهم ما عرفوا مقصود الحق من الآية و الذي نظروه سائغ في الكلمة غير مذكور ، فقال لهم النبي عليه السلام ،

ليس الأمر كما ظننتم و إنما أراد الله بالظلم هنا ، ما قال لقمان لابنه و هو يعظه : ﴿ يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم ﴾ فقوة الكلمة تعم كل ظلم و قصد المتكلم إنما هو ظلم مخصوص ... و لذلك تتقوى التفاسير في الكلام لقرائن الأحوال، فإنما المميزة للمعاني المقصودة للمتكلم [18].

في هذا الإطار سعى المتصوفة لخلق نوع من الكتابة أو (تجربة) يستطيعون من خلالها الوصول للآخرين، وبالتالي هم يحاولون أن يكونوا متميزين من غيرهم من الفرق الإسلامية الأخرى، و لكن سؤالاً يطرح نفسه هنا. وهو ما السر الذي ميز التجربة اللغوية عند الصوفية عن غيرهم من التجارب اللغوية الأخرى ؟ و هل استطاعت هذه التجربة الصوفية أن تكون رصيداً معرفياً ؟ و من ثمَّ فرض نشاطها المعرفي على باقي التجارب الأخرى ؟.

من هذا الوعي بضرورة خوض هذه التجربة اللغوية ،أنطلق الخطاب الصوفي في مراهنته على توسيع دوائر اللغة وتفجير أوضاعها، وإعادة توجيهها ضد نفسها، خصوصًا فيما يتعلق بوظيفتها الأساسية. ومن هنا كان التركيز على الإشارة والرمز واعتماد لغة الشطح التي تلامس الوجدان وتعبر بلغة راقية عن خلجات النفس. وتعكس تعريفاتهم في هذا المجال الفارق النوعي بين اللغة الأولى وباطن اللغة التي يعتمدها الخطاب الصوفي. حيث يذكر" السراج الطوسي" في تعريفه للرمز أنه"معنى باطن مخزون تحت كلام ظاهر لا يظفر به إلا أهله" [19]، ويذهب إلى تقديم الشطح من حيث هو:" كلام يترجمه اللسان عن وجد" [20]

إذن الخطاب الصوفي يقوم على الوجدان وما يختلج في النفس من مشاعر الحب ، الذي يحتاج بدوره إلى لغة خاصة لأنه طور من طور ما لا ينتهي، هذه اللغة هي لغة الرمز والإشارة، أو هي لغة الشطح الذي يقول عنه "أدونيس"((فكما أن التصوف هو صفة الحق يلبسها العبد ،كما يعرفه أبو يزيد البسطامي فإن الشطح هو صفة البكارة اللغوية يلبسها النطق. إنه غيبوبة عن اللغة ـ الاصطلاح، شأن التصوف الذي هو غيبوبة عن العالم ، وكما أن الألوهة لا نهائي، فإن باطن اللغة أو الشطح يوحي بأبعاد لا نهائية. إنه اللغة فيما وراء اللغة)) [21]

وعلى الرغم من كون اللغة حجابًا، فإن هذا الما وراء اللغوي الذي اعتمده الخطاب الصوفي، يضمن الانفتاح من الداخل كونه حجابًا، لأنه يجمع في ذاته بين النطق والصمت، فيزرع الخطاب الصوفي في لغته مكامن الصمت أو يضخه فيها ليضئ باطن الخفاء، ومن هنا كان التصوف يحيل على الفن، ويلتقي بجوهر الشعر، وكانت المعرفة التي يؤمها ـ كما يقول أبو سفيان الدراني ـ هي ((إلى السكوت أقرب منها إلى الكلام)) [22]

هذا ما جعل ابن عربي يوسع مفهوم اللغة، ويخرج بها عن حدودّ العبارة، لتصبح لغة وجودية تستطيع التعبير عن كل رموز الوجود، ومن ((شأن هذا التداخل بين اللغة والوجود أن يمكّن الصوفي من قراءة لغة العالم وتأويل نصّ الوجود)).[23] بحيث يستطيع الصوفي عن طريق خياله الواسع أن يعبر بلغة بليغة عن أحاسيسه وعواطفه، وهذا ما استعمله الكثير من الصوفية وخاصة ابن عربي.

اللغة في أشعار الحب والموت والجنون عند الصوفية:

في أخبار الصوفية أحاديث عن جنونهم ناو عن تشبههم بالمجانين، وعن تشبث الصوفي بهذا الجنون واستغراقه فيه.يفرد ابن عربي في مؤلفاته مكانًا لأخبار هؤلاء المجانين الذين يسميهم ((مجانين الحق كبهلول وسعدون من المتقدمين، وأبي وهب الفاضل، وأمثالهم)) [24]. وغالبًا ما تصدر على هؤلاء المجانين الكثير من الأقوال المشوشة، من حيث أن أقوالهم اختراقًا للغة وتشويش لنظامها بالمس والتجنين. ومن هنا نلتمس علاقة الجنون باللغة.فجنون اللغة . أو كلام الجنون . لا نستطيع ضبطه أو وزنه، ويهدم أوضاع الاستقرار اللغوي، فيهدم النسق وبالتالي ينقض العبارة.

لقد أوجدت هذه اللغة الجديدة الفضاء الواسع للصوفي، ليُعمل خياله، ويتجرد عن "الأنا" ويعود باللغة والذات والعالم إلى ما قبل الوجود المتعين في الحدود والقيود والأشكال، ليصل عن طريق هذا الجنون إلى نشوة الوصل والخلود التي تتقدم النشأة الحادثة ، وهذا ما عبر عنه ابن الفارض بقوله:

وعندي منها نشوةٌ قبل نشأتي معي أبداً تبقى وإن بلي العظم [25].

وكذلك مفهوم الموت في التجربتين اللغوية . والصوفية، حيث يمثل الموت الصوفي انبثاق داخل الحياة، لحظة غياب وحضور معًا، تؤمن ضربًا من الانفتاح على المطلق. و هنا لابد من تمزيق حجاب النفس، وهذا يقضي .كما يرى الصوفية . تمزيق حجاب العبارة وإتلاف قيدها. و بالفناء عن العبارة يكون البقاء، وكما يقول ابن عربي: ((كل فناء لا يعقبه فناء لا يعول عليه)) [26]. و هذا ما يحدث في الشعر أيضا، إذ تموت الكلمات المفردة والمعاني المقيدة، وتصبح في حالة انصهار والتحام، تتبلور من جديد لتعبر عن معانٍ ومواقف يصعب على اللغة العادية التعبير عنها، وكذلك هو هدف الخطاب الصوفي هو أن يسمو إلى التلويح بمطلق الكلام الإلهي، وأن يوحي بكثافة العمق الذي ينطوي عليه.

وبهذه اللغة الباطنية سعى المتصوفة إلى تفسير القرآن الكريم، تفسير يختلف عن الدلالة الظاهرة التي قد يدركها كل من له إلمام بلغة العرب، ومن ثم لا يختلط بهذا التنبيه على القارئ المعنيان الظاهر والباطن. ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر تفسير جعفر الصادق (ت 148 هـ) لقوله تعالى﴿ ويجعل لكم جنات ويجعل لكم أنهارًا ﴾ [27] حيث قال في ذلك : ((يزين ظاهركم بزينة الخدمة وباطنكم بانوار الإيمان)) [28]، وتفسير ابن عطاء الله الآدمي لقوله تعالى﴿وأن المساجد لله فلا تدعوا مع الله أحداً ﴾ [29]، وذلك بقوله:((مساجد أعضاؤك التي أمرت أن تسجد عليها لا تخضعها ولا تذللها لغير خالقها)) [30]، من خلال النصين السابقين نلاحظ أن المفسرين لم يذكرا المعنى الظاهر، وإنما اقتصرا على ذكر المعنى الباطن دون استخدام مصطلح الباطن الذي فيه إشارة إلى المعنى المذكور، لا يدل عليه المعنى الظاهر مباشرة.

وبهذا استطاع الصوفية أن يتعاملوا مع نصوص القرآن وعالم الذات الإلهية بحقيقة معرفية لا تؤمن إلا بما وراء الشيء لا الشيء في حدّ ذاته أي لا تؤمن إلا بلغة الحيرة ومن ثم لغة العائق.

وفي هذا السياق استعمل المتصوفة لغة الحيرة في تعبيرهم عن حالات الشوق والحب، و هي لغة تريد تحقيق تواصل بين المعرفة واللامعرفة أو بين المطلق واللامطلق مما يؤهل من الذات المتصوفة إدراك عجزها الوجودي المعرفي في طيات ما يمليه القلق؛فتعلم حينها بأنّ إدراك الحق هو في حقيقة أمره إدراك محدود تظل الذات المتصوفة تقتحم عبر وجودها عالمه عن طريق بعض من صوره التي يتشكل الحق لها حسب مقدار فهمها واستيعابها.يقول ابن عربي: ((الحق محدود لكل حد،وصور العالم لا تنضبط ولا يحاط لها ولا تعلم حدود كل صورة منها إلا على قدر ما حصل لكل عالم من صورته؛ فلذلك يجهل حدّ الحق،فإنّه لا يعلم حدّه إلا بعلم حدّ كل صورة، وهذا محال حصوله، فحد الحق محال))[31]

لغة الحيرة عند الصوفية والضابط التواصلي:

غاية حيرة أهل التصوف ليس المعرفة في حدّ ذاتها، وإنّما هي حيرة تنطلق من لغة الحقيقة المطلقة، ومن ثم وصفت عند المشتغلين في حقل التصوف بالجانب الإيجابي لا السلبي مثلما هو عليه الحال لدى حيرة الخواص؛ الشيء الذي جعل من رموز التصوف نتيجة لذلك ينتقلون من حال إلى حال آخر،وذلك راجع إلى أنّ ((الكشف أعظم في الحيرة- يقصد أهل الاختصاص- من برهان العقل عليه الحق))[32].

إذاَ هو ذلك التجلي لعالم الذات الإلهية والذي يجعل الصوفي في ديمومة من الحيرة كلما اقترب من عالم الذات،والعلة في ذلك أنّه"كلما زاده الحق علما به زاده ذلك العلم حيرة(...)لاختلاف الصور عليهم عند الشهود؛ فهم أعظم حيرة من أصحاب النظر في الأدلة))[33].

ثم إنّ ما يجعلنا نستشف لغة الحيرة لدى أهل الاختصاص هي تلك الحقيقة المعرفية التي يقرّ بها في شأن استخدامهم لهذا النوع من النظام اللغوي اللامحدود- المطلق- في علاقته بالمظاهر الكونية للحقيقة المطلقة معتقدين أنّ مثل هذا التعامل يبعدهم عما سمّاه ابن عربي بالمكر الرباني أو الإلهي؛لكن مع ذلك تبقى لغة اللامحدود في شأن ضابط الحيرة-القلق العائق- تتربع باستقلاليتها المطلقة تتماشى وعالم الذات الإلهية.

بعبارة أدق إنّ حيرة أهل الاختصاص يتخيلون أنّهم في أول تجل أنّهم قد بلغوا المقصود على حد تعبير ابن عربي،وحازوا الأمر وأنّه ليس وراء ذلك شيء يطلب سوى دوام ذلك، فيقوم لهم تجل آخر بحكم آخر ما هو ذلك الأول(...) ثم تتوالى عليهم التجليات باختلاف أحكامها فيه،فيعلمون عند ذلك أنّ الأمر حاله نهاية يوقف عندها، ويعلمون أنّ الإنية الإلهية ما أدركوها فيزيدون حيرة بعد حيرة .[34]

ما يميز الإنية الإلهية هو ذلك الزعم القائم في عالم الذات العارفة المتصوفة، والذي جعل منها تتيقن بشرعية وجودية ومعرفية في شأن عالمها الداخلي في إطار ما تمليه تلك الإنية الإلهية التي تعتقد اعتقادا جازما بأنّ ورودها في الخطاب القرآني هو الذي جعل من الذات المتلقية مأمورة لأن تغوص في عالم هذه الإنية الإلهية.لكن كيف يتم ذلك؟

معروف في الذات العارفة المتصوفة بأنّها تؤمن بمبدأ اللامحدود في مجال الحدود واللامعرفة في مجال المعرفة واللاشعور في مجال الشعور وهكذا دواليك؛وإنّ هذه الميزة لعمري جعلتها فيما بعد تحتك بالعالم الإطلاقي المتعلق بالحقيقة المطلقة–الذات الإلهية– مما أكسبها ذلك لأن تتوقف وقفة عميقة عند مفهوم–الإنية–الواردة في حق الذات الإلهية؛إذ أضحت لم ولا يؤمن بما آمن به النحاة في شأن هذه الإنية من كونها مقتصرة فقط على وظيفة النصب والتوكيد بالنسبة للعلاقة القائمة بين المسند والمسند إليه،ولكن زيادة عن هذا الضابط التقعيدي المعياري هناك حقيقة مستقلة في ذات؛هذه الذات أوجبت على الذات العابدة أن تعبدها وتلتجئ إليها في السر والعلانية.

إنّها الإنية المستقلة الإطلاقية في الذات الإلهية داخليا وخارجيا وهو منطقيا ومعرفيا وباطنيا ما جعل الذات المتصوفة أن تتحلى بهذا النوع من الإنية في سيرتها الوجودية وهي تقتحم عالم المعرفة من سياقها الأوسع والأشمل؛الشيء الذي جعل من غالبية المتخصصين في المجالات المعرفية الأخرى يقرون بهذا النوع من التخريج التأويلي في شأن مفهوم الإنية.أو بتعبير طبيعة هذا الفصل بلغة الإنية العميقة الباطنية لا الظاهرية التي همها الوحيد هو القاعدة النحوية فحسب.

كل هذا ينم عن إدراك عميق للحيرة التي كانت تلازم الذات العارفة وهي تتعامل مع الحقائق؛فكل صغيرة وكبيرة إلا تحصيها وتعي بعدها الوجودي المعرفي ومن ثم تحاول التحلي بها سرا وجهر.

إنّ ما يميز هذا الطابع من الحيرة لدى أهل الاختصاص هي اللغة الثانية التي تجعل من الذات توصف على حد اعتقاد ابن عربي بـ:الإنسان الكامل؛هذا الإنسان الذي يتعامل مع الحقائق بنظام لغوي يختلف عن الذوات على الإطلاق.

إنّها لغة تجعل الذات تدرك الحقيقة في كل صورة وجه وفي كل عالم حال.إنّ الكامل"...من عظمت حيرته ودامت حسرته ولم ينل مقصوده ...والأكمل من الكامل من اعتقد فيه كل اعتقاد وعرفه في الإيمان والدلائل في الإلحاد؛فإنّ الإلحاد ميل إلى اعتقاد معين من اعتقاد؛ فاشهدوه بكل عين إن أردتم إصابة العين؛فإنّه عالم التجلي له في كل صورة وجه وفي كل عالم حال))[35]

إنّها لغة الكشف للخطاب الصوفي الذي همه الوحيد ليس إلغاء مثل هذه الحيرة المحمودة،وإنّما إلى معايشتها وذلك بحكم أنّها عبارة عن مطلق داخلي صوفي يصب في عمق التجربة الصوفية، ومن ثم أضحت صفة الكامل لدى أهل

الاختصاص يكمن أمرها أساساً ((...في تعميق الحيرة إلى آخر مداها وهو محاولة الاقتراب من شمولية الاعتقادات وعلى هذا الأساس كان الكشف عبر تجربة الحيرة يحاول أن يجد إطارا لوحدة التأويلات،إنّها مظاهر اعتقادية ومعرفية لتجليات الألوهية ما دامت هذه الأخيرة شاملة لكل اعتقاد ومعرفة ووجود))[36]

وخير دليل على جلاء وإشراقة لغة الحيرة لدى الصوفية ما أشار إليه كل من الهجويري وابن عربي وهما يصوران هذا البعد الوجودي والمعرفي للغة الحيرة- القلق - العائق-،ما نصّه: ((همنا أبدي؛فلا همتنا تدرك المقصود أبدا،ولا كليتنا تصير عدما في الدنيا والآخرة، ولذلك صاغوا الصوفية عبارات مزخرفة لتسلى قلوبهم وبينوا المقامات والمنازل والطريق لراحة أرواحهم؛فعباراتهم منهم وإليهم،ومقاماتهم من جنسهم لجنسهم)) [37]، ويتابع ابن عربي في السياق نفسه قائلا:((فالهدى هو أن يهتدي الإنسان إلى الحيرة،فيعلم أنّ الأمر خيرة،والحيرة قلق وحركة،والحركة حياة؛فلا سكون،فلا موت، ووجود؛فلا عدم))[38].

والحديث عن لغة الحيرة بشقيها الداخلي-القلق-والخارجي- العائق-بما تجعل من الذات العارفة المتصوفة تعيش لحظاتها الوجودية والمعرفية وفق ما سطّرته هي لنفسها ليس الواقع الذي آمنت به غالبية الخلق،يجعلنا نتوقف عند لغة أخرى هي أيضا أعطت طابعا خاصا للخطاب الصوفي من حيث إنّها جعلته لا يهتم بالمشاعر والأحاسيس التي يؤمن بها البشر ولكن هي المشاعر الباطنية الروحانية البرزخية التي تؤهّل الذات العارفة لأن يتحقق فيها نوع من الصعود أو المعراج نحو عالم الحقيقة المطلقة فيتحقق لها نوع من اللذة والطمأنينة ما لم تجده في أيّ سياق آخر مهما كان نوعه أو جنسه. إنّها لغة الهيام في حب الذات الإلهية الذي يجعل من الخطاب الصوفي يستخدم قاموسا نوعا ما ينفرد من حيث المفاهيم والإجراءات، وما ذلك إلا لأنّ مقام الذات الإلهية مقام يحدوه الإطلاق من جهة،ثم توظيف أحد المشاعر العبدية على المطلق يستدعي تخريجة تأويلية تسير مع الما وراء اللغوي الحبي المتعلق في هذا العالم الإطلاقية.

غير أنّه للحديث عن هذه اللغة الهيامية في حب الذات الإلهية يستوجب منا المقام- حتى نعطي لهذا الأمر حقّه الذي يستحقه-أن نقسه هذا النوع من الحب إلى محطات نعتقد أنّها لا تخرج عند المشتغلين في الفكر الصوفي عن أربع مستويات معبرة عن أهم ما يليق بلغة الحب الهيامي في حق الذات الإلهية وهي على النحو الآتي:

1-الحقيقة التي لا مرية فيها أنّ الحب الهيامي المتعلق بين العبد وخالقه قد وجد منذ زمن بعيد؛فهو لم يقتصر فقط على الفكر الصوفي؛ فلقد روى أهل التاريخ البشري من أنّ داود كان يقول في سياق ما يشعر به من حب تجاه خالقه سبحانه وتعالى ما نصّه: ((اللهم إنيّ أسألك حبّك،وحبّ من يحبك،والعمل الذي يبلغني حبّك،اللهم اجعل حبّك أحب إليّ من نفسي وأهلي ومن الماء البارد))[39]

وهذا المعنى الوارد على لسان حال داود قد أقرّه لسان حال القرآن الكريم وهو يرفع من قدر أولئك الذين عاملوا الذات الإلهية معاملة الحبية تليق بمقامها ،قائلا سبحانه وتعالى ﴿يحبهم ويحبونه﴾و﴿قل إن كنتم تحبون الله فاتبعوني يحببكم الله ويغفر لكم ذنوبكم﴾.

أبعد من ذلك ما نجده واردا بلسان حال النبي عليه السلام وهو يبتعد بلغة هذا الحب الإلهي ليس في ذاتيته فحسب ولكن في ذاتية كل من سار على نهجه عليه الصلاة والسلام من الصحابة وغيرهم كثر؛إذ يقول ما بيانُه"من أحبّ الله فليحبني،ومن أحبني فليحب أصاحبي،ومن أحب أصحابي فليحب القرآن،ومن أحب القرآن فليحب المساجد؛فإنّها أبنية أذن الله برفعها وتطهيرها وبارك).

2- غير أنّ هذا النوع من الحب كان يغلب عليه طابع النفع فيها فهي ميمونة أهلها، فهم في صلاتهم والله في حوائجهم، وهم في مساجدهم والله تعالى في نجح مقاصدهم من قبل الذات العابدة؛ فهي ما رضيت بهذا النوع من التقرب والالتجاء إلا على نية أنّ يجازيها الخالق أحسن الجزاء فيدخلها الجنة وينجيها من النار. (40)

ولقد رأى المتصوفة بأنّ هذا النوع من الحقيقة لا يتماشى وعالمهم الروحاني البرزخي.ولكي يعطوا مصداقية أخرى لهذا النوع من الحب غدوا يعطون له نظاما وأحكاما ومعاملة أخرى تختلف جملة وتفصيلا عما دأب عليه غالبية المسلمين الموحدين؛فلجأ غالبية المتصوفة إلى لغة الهيام في حب الذات الإلهية وفق نظام برزخي إطلاقي حاولت أن تجردوا الحب الرباني من هذا النوع النفعي الذي ينتهي بانتهاء ساعة التعبد إلى منفعة أبدية تظل مستغرقة في ذاتية الصوفي حتى يلقى الله تعالى وهو راضي عنه.

إنّ هذا النوع من السمو الروحاني في شأن لغة الهيام الحبي لله تعالى عاد إلى الأدب بأجزل النفع؛ حيث رويت عن المحبين السالكين في عالم الحقيقة المطلقة أبيات وفقرات على جانب عظيم من الجمال، وإليك مثل هذا النوع من الحب:

لما علمتُ بأ قلبي فارغ **** ممن سواك ملأته بهواكا

وملأت كلي منك حتى لم أدع**** مني مكانا خاليا لسواكا

فالقلب فيك هيامُه وغرامه **** والنطق لا ينفك عن ذكراكا

والطرف حيث أجيله متلفتا *** في كل شيء يجتلي معناكا

والسمع لا يصغي إلى متكلم *** إلا إذا ما حدثوا بجلاكا (41)

عندما نتمعن جليا في مثل هذه الإطلاقات الواردة في هذه الأبيات الشعرية نلحظ بأنّه على الرغم من أنّها تنتمي إلى مدونة واحدة التي يعرفها أهل اللغة العربية،لكن الميزة كل الميزة ليست في حد ذاتية الألفاظ ولكن الميزة في تلك الاستعمالات التي تجعل من ذاتية الصوفي يتعامل مع مفهوم الحب ليس انطلاقا من تلك القيود التي وضعها له أهل المحبة والوجدان وهلم جرا،وإنّما يتعامل مع الحب انطلاقا من تلك الحقيقة المطلقة التي يؤمن بها وهي كفيلة لأن تخرج الحب من لغة عادية مألوفة عند الصالح العام،إلى لغة يحدوها الإطلاق والشمولية المستغرقة لكل عوالم الحقيقة التي يدور في فلكها،تماما ما غدت الأبيات الشعرية تحاول أن تقوم بجولة وجودية عرفانية تختص بالعلاقة الأزلية القائمة بين الله تعالى وعبده المطيع. المحب لجلاله وقدسيته.

3-إنّ مثل هذه اللغة الما ورائية في شأن الحب الإلهي،أهّلت من الفكر الصوفي أن يميز في مجال الاستعمال بين المعرفة والمحبة؛فقال قائل منهم فيما معناه إنّ المحبة سكر لا يصحو صاحبه إلا بمشاهدة محبوبه،وقال المحققون المحبة استهلاك في لذة،والمعرفة شهود في حيرة،وفناء في هيبة .[42]

والذي يبين هذا النوع من الحقيقة العرفانية في شأن لغة الحب الإلهي أنّنا نجد أنّ أصحابه يمتازون في وجودهم بلغة باطنية تعكس وجودهم المعرفي والخلقي على ظاهر الذات وباطنها؛فإذا تكلمت الذات لا تستطيع أن تتكلم بمعزل عن هذه اللغة الإطلاقية التي سارت في عمقها مع ذلك الحب الرباني؛فأضحت إذا تكلمت فإنّها تتكلم بالله،وإذا نطقت فإنّها تنطق من الله تعالى،وإذا تحركت بإذنّ تحركها لا يكون إلا بأمر الله؛فهي نتيجة هذا الحب بالله ولله ومع الله.

يقول الدكتور زكي مبارك في هذا الشأن ما نصّه:"جرت مسألة المحبة بمكة أيام الموسم فتكلم فيها الشيوخ،وكان الجنيد أصغرهم سنا؛فقالوا له:هات ما عندك يا عراقي؟فأطرق رأسه ودمعت عيناه ثم قال:عبد ذاهب عن نفسه،متصل بذكر ربّه،قائم بأداء حقوقه،ناظر إليه بقلبه، أحرق قلبه أنوار هيبته،وصفى شربه من كأس ودّه،وانكشف له الجبار من أستار غيبه،فإن تكلم فبالله،وإن نطق فمن الله،وإن تحرك فبأمر الله،وإن سكت فمع الله،فهو بالله ولله ومع الله"[43].

4-على أنّ الصوفية لم يجحدوا بالغاية التي آمن بها أهل التفويض من أنّ الغاية من الجنة هي القرب،ولكن القرب الذي تعاملوا معها وبه ومن أجله غير القرب الذي آمن به غيرهم؛فلغة القرب قائمة على مبدأ الشوق اللامتناهي الذي يؤهّل من الذات المتصوفة أن تشتاق لرؤية الحق وفق ما يقتضيه صاحب الحق نفسه ومن ثم تخاطبه بلغة تتجاوز حدود الزمان والمكان؛هي اللغة الما ورائية القادرة في إيصال الذات عبر خالقها وباريها فتعيش لحظات وجودية الحبي بنظام ليس كمثله شيء على الإطلاق.

هذه هي رابعة العدوية على سبيل المثال لا الحصر التي تقول في هذا المضمار الرباني الوجودي:

إنّي جعلتك في الفؤاد محدّثي **** وأبحت جسمي من أراد جلوسي

فالجسم مني للجليس مؤانس **** وحبيب قلبي في الفؤاد أنيس

والتي تقول أيضا في موطن آخر:

أحبك حبين حب الهوى ****** وحبّا لأنّك أهل لذاكا

فأما الذي هو حب الهوى****** فشغلي بذكرك عمن سواكا

وأما الذي أنت أهل له******* فكشفك للحجب حتى أراكا

فلا الحمد في ذا ولا ذاك لي***** ولكن لك الحمد في ذا وذاك.(44)

هي لغة التصوف التي تجعل من واقع الخطاب يأخذ أبعاده سواء على جهة المفاهيم أم المصطلحات التي يتعامل معها،وذلك وفق ما يمليه السياق؛الأمر الذي جعل من حركية الخطاب الصوفي أن يعكس كثيرا من الحقائق المعرفية والمنهجية المتعلقة بالخطاب الصوفي وذلك تبعا لما يتماشى والبعد التداولي وهي أحكام لو اتسع المقام لتوقفنا عند كل مفهوم قد أشرنا إليه في هذا المقال،ولكن حسبنا أن نشير إلى مثل هذه الحقائق في مقالات لاحقة.

نقول إن التجارب الصوفية و بالأخص تجربة ابن عربي تُعد من التجارب المهمة على صعيد الكتابة الصوفية حيث أثرى بها حقل الخطاب الصوفي و المعرفي على السواء وأسس قاعدة متينة لفلاسفة العصر الحديث أمثال "هايدجر الألماني"، وهو يبحث عن الإطار التأويلي في علاقته بذاتية اللغة، ونهل "دانتي" قبله الكثير من أفكار ونظريات ابن عربي التي أعطتها التجربة اللغوية هذا البعد لكي تكون مقبولة من قبل هؤلاء الفلاسفة.

و خلاصة القول من بحثنا هذا: إن الصوفية وعلى رأسهم ابن عربي الذي أنجر خطاباً على المستوى التعبيري للغة، فظهرت لغته المتميزة التي عرف بها، و التي يألفها العربي و جاءت في قوالب أسلوبية غير تقليدية، حتى عجز الكثيرون على فهم مقاصده ، فقد كانت لغته أقرب إلى الط لاسم والألغاز التي غابت دلالاتها في بطون أصحابها و كان الهدف من وراء هذه اللغة الصعبة في نظري أمرين :

1: محافظة الصوفية على أفكارهم و معانيهم داخل طائفتهم حتى لا يعرفها غيرهم، و قد أكد هذا القول الإمام القشيري ، حيث قال عن الصوفية إنهم ((يستعملون ألفاظاً فيما بينهم قصدوا بها الكشف عن معانيهم لأنفسهم و الإجمال و الستر على من خالفهم في طريقهم لتكون معاني ألفاظهم مبهمة على الأجانب)) (45)، وهذا التحفظ

واللغز في كلامهم جعل (أبو حيان التوحيدي) يقول: ((ما أحوجنا إلى عالم منطقي يكشف لنا كلام هذه الطائفة))[46].

2: الأمر الثاني : إن اللغة التقليدية بتعابيرها و أساليبها عاجزةً عن التعبير عن المواجيد الصوفية غير المألوفة لعامة الناس الخارجين عن دائرة التصوف، والذين يسميهم القشيري بالأجانب [47] ، ويسميهم ابن عربي علماء الرسوم [48] ووصفهم بأنهم فراعنة في معاملتهم للصوفية .

وهكذا تتحقق التجربة اللغوية في الخطاب الصوفي، بمستوى كلي و تكون شاملة للوجود ، بحيث أعطت اللغة أبعاداً و دلالات لهذا الخطاب الذي حاول أن يمارس نوعاً من العنف عليها بضغطها واعتصارها، لإنتاج لغة ثانية في باطن اللغة ، تجمع بين قدرة الكلام و بلاغة الصمت، و هذه اللغة هي التي أنتجت لنا هذا الخطاب الصوفي القائم على الإشارة و الرمز و اعتماد لغة الشطح التي تنفذ إلى أغوار الوجدان و تستجيب لأدقّ خلجاته.

وبذلك استطاع الخطاب الصوفي . في نظري . عن طريق تطويعه للغة ؛ بل وتطويره لها أن يعبر كل هذا الزمن ليصل إلينا قويًا مؤثرًا ، فيصبح التصوف علمًا مستقل قائم بذاته، له أبحاثه ونظرياته.

نتائج البحث:

1-إنّ الحقائق الواردة في الخطاب الصوفي ككل تنم بدون ريب عن وعي عميق بالظاهرة اللغوية لدى ابن عربي بخاصّة أنّه يستعمل استعمالات ربّما نعتقد أنّها تمتاز بطابع يختلف جملة وتفصيلا عما نجده في كثير من المدونات المعرفية على الإطلاق.من ذلك استعماله في بعض كتاباته لمصطلحات من مثل:المادة والعلم والفهم وال آلة وغيرها مما يتماشى وما يؤمن به هو في حدّ ذاته أي ذلك الضابط الصوفي الذي أضحى يكوّن لنفسه رصيدا وقاموسا لغويا لا يستهان به.

2- هناك استعمال عام وشامل في ما يخص مصطلح-الكلام-الذي يجعله ابن عربي يقترب إلى حد ما من مصطلح اللغة، وهي رؤية نظنها أنّها تتماشى والبعد الحداثي وبخاصّة عند أنصار المدرسة البنيوية؛ حيث ورد هذا الاستعمال حاويا في طياته بعد مفهوم الكلام بشقيه: اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة.واللافت للنظر في هذا التقابل بين اللغة المنطوقة والمكتوبة يجعلنا نستشف أنّ ابن عربي كان قد قيده في بعض نصّوصه مطلقا عليه بـ: الكلام الوارد في المواد، ومن ثم فيمكن أن يطلق على معنى الكلام المسموع والكلام المرئي المحسوس. أو على حد تعبير "دي سوسير" الصورة الدلالية المرئية والصور الدلالية السمعية.وعليه لا يمكن اعتبار بأنّ((... المادة هنا لا ينبغي أن تؤخذ بمعناها اليومي المتعارف عليه،أو حتى بالمعنى الفلسفي لكلمة- المادة الأرسطية التي تقابل الصورة- إنّها مرادفة لمفهوم الشكل اللغوي أو الدلالي؛ فالحروف المنطوقة أو المكتوبة هي مواد أي أشكال دلالية سمعية أو بصرية تزخر بمعاني ترجع للتواطؤ

الاجتماعي وهذا أمر أساسي عند ابن عربي لأنّه عملية المعرفة لا تتعامل مع أفكار وإنّما مع أشكال وصور هي تركيبات من الأصوات والحروف تبعا لتصور التركيب عن مفهوم الخطاب))[49].

3-أستعمل أبن عربي في بعض الأحيان مفهوم الكلام بمعناه الضيق المتعارف، وهو اللغة المنطوقة المقابلة للغة المكتوبة، ومن ثم يصبح الحدث الكلامي المعبر به عن طريق الذات إما أن يكون على نية إطاره السمعي أو إطاره المرئي.

4-هناك استعمال فريد من نوعه بحكم أنّه أقل عموما من الأول والثاني والذي في اعتقادنا كان ميزة امتاز بها ابن عربي في تحديده لمفهوم الكلام والذي حدّده في قوله ذلك-الكلام الذي ليس في المواد-فهو من ثمة ليس واردا لا على نية الكتابة أو الحدث المنطوق أو القول المعروف.إنّه كلام خاص هو قائم بذاته وموجود وفق وجود يتماشى وعالم أحاسيس الذات الناطقة بنطق يتماشى وعالم ما تكتنزه الذات من أسرار إنّها تخريجيه تأويلية لمفهوم-الكلام-الحامل لصفة السمع لكنه مجرد عن الآلة-الأذن-وهو حكم ربما يكون حاملا نوعا من الإبهام لدى من يجهلون عالم الحقيقة التصوفية؛إذ دأبوا منذ زمن بعيد يألفون الكلام المسموع ينبغي أن يكون مصحوبا بآلة هي آلة السمع-الأذن-.

ولكن هذا النوع من السمع –في اعتقادنا- ما دام أنه ينتمي إلى عالم ذات متميزة في شكلها ومضمونها؛فإنّها حتما لها كلام يخص بها ويتماشى مع هذه الصفة السمعية البعيدة عن آلة الأذن.إنّه بدون ريب تحديد ينم عن أفق ابن عربي العلمي والحضاري عن تعامله مع مفهوم الكلام ليس من زاوية تقعيدية معيارية،وإنّما عن طريق شمول استغراقي يعطي لحقيقة الشيء بعده الوجودي المعرفي من بابه الواسع.

وعليه يمكن أن نعتبر أنّ هذا التحول للحدث الكلامي المنطوق والكلام المسموع،إلى دلالته على المسموع المجرد عن آلة الأذن،إنّما يعكس حقيقة مفادُها هو أنّ-اللغة-من منظور الأفق الصوفي ليست نظاما مثلما هو عليه الحال،وإنّما اللغة تحمل في طياتها حقيقة وجودية معرفية مطلقة تتماشى وعالم الفطرة الإنسانية محققة في نهاية المطاف تواصلا من نوع خاص.

الهوامش:

(*) إن كلمة الخطاب تعني كل ما يكتب أو ينطق موجهاً إلى الغير لإيصال فكرةً ما، و هي تعود للجذر خطب ، الحامل لمعان أهمها الكلام الموجه .

(**) صاحب كتاب المواقف والمخاطبات في التصوف .

1: ابن عربي ، اصطلاح الصوفية ، رسالة مطبوعة صحبة رشح الزلال للقشاني ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،2005 ، ص 25 .

2: الأشعري ، مقالات الإسلاميين و اختلاف المصليين ، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد ، مكتبة النهضة المصرية ، ج 1 ، 1970 ، ص 245 .

3: البقلاني ، الإنصاف فيما يجب اعتقاده و لا يجوز الجهل به ، تحقيق عزت عطار الحسيني ، تعليق و تقديم محمد زاهر الكوثري ، مكتبة نشر الثقافة الحديثة ، مصر ، 1950، ص 23 .

4: البقرة ، الآية 31 .

5: البقلاني ، الإنصاف ، ص 53 ، و ينظر كذلك البغدادي ، أصول الدين ، ص 114 – 115 .

6: ابن خلكان ، وفيات الأعيان ، طبعة القاهرة ، 1948 ، ج3 ، ص 403 .

7: الزركشي ، البرهان في علم القرآن ، ط 3 ، دار المعرفة للطباعة و النشر ، بيروت ، لبنان 1977 ، ج1 ، ص 279 .

8: الداعي حميد الدين الكرماني ، راحة العقل ، تحقيق كامل الحسين ، محمد مصطفى حلمي ، دار الفكر العربي ، بيروت ، 1952 ، ص 82 .

9: ابن عربي ، الفتوحات المكية ، دار صادر بيروت ، بدون تاريخ ، ج2 ، ص 395 و 469 .

10 :ابن عربي ، المصدر نفسه ، ج2 ، ص 487 و 488 ، و كذلك ج1 ، ص 101 .

11: ابن عربي ، المصدر نفسه ، ج4 ، ص 65 .

12:ابن عربي ، المصدر نفسه ، ج3 ، ص 284 .

13 :ابن عربي ، المصدر نفسه ، ج1 ، ص 168 .

14 : ابن عربي ، المصدر نفسه ، ج1 ، ص 86 .

15 : ابن عربي ، المصدر نفسه ، ج1 ، ص 135 - 136 .

16: السراج الطوسي، اللمع، ص338.

17 : المصدر نفسه،ص338 .

18 : أدونيس، الثابت والمتحول، الكتاب الثاني "تأصيل الأصول،ص96 .

19القشيري ، الرسالة القشيرية ، ص 218 .

20: منصف عبد الحق، الكتابة والتجربة الصوفية،ص58 .

22 : ابن عربي ، الفتوحات المكية، ج4 ، ص64 .

23 : ابن الفارض ، الديوان، ص192 .

24: ابن عربي، كتاب ما لا يعول عليه، الدار العربية، بيروت، ص22 .

25 : سورة نوح، الآية 12.

26: السلمي،أبو عبد الرحمن بن الحسين، حقائق التفسير، تحقيق نصر الله جاودي، طهران، 1369 هـ.

27: سورة الجن، الآية 18 .

28: السلمي، حقائق التفسير، ص167 .

29: ابن عربي ، اصطلاح الصوفية ، ص 27 .

30: ابن عربي، الفتوحات المكية، ج4 /ص414 .

31: ابن عربي، الفتوحات المكية، ج1 /ص272 .

32 : المصدر نفسه، ج1 /ص272 .

33 : المصدر نفسه، ج2 /ص212 ل.

34 : المصدر نفسه، ج2 /ص261 .

35 : الهجويري، كشف المحجوب، ترجمة، اسعاد قنديل، دار النهضة العربية، بيروت، 1980 م، ص223

36 : ابن عربي ، فصوص الحكم، ج1 / ص 1999 ،200 .

37 : د: زكي مبارك، التصوف الإسلامي في الأدب والخلائق، بيروت، 1998 م، ص 242 .

38 : المرجع نفسه، ج1/ ص242 .

39 : المرجع نفسه، ج1 / ص242 .

40 : المرجع نفسه، ج1 / ص242 ، 243 .

41 : المرجع نفسه، ج1 / ص 244 .

42 : المرجع نفس، ج1/ ص 244 .

43 : المرجع نفسه، ج1 / ص245 .

44 : ابن عربي، الفتوحات المكية، ج4 / ص23 .

45 :ابن عربي ، الفتوحات المكية ، ج 3 ، ص 94 ، و ينظر كذلك كتاب فصوص الحكم ، تحقيق أبو العلي العفيفي ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ط 2 ، 1980 .

46 : القشيري ، الرسالة القشيرية ، تحقيق عبد الحليم محمود ، محمد بن الشريف ، دار الكتاب الحديثة بدون تاريخ ، ج1 ، ص 218 .

47 : أبو حيان التوحيدي ، نشرت أحمد أمين ، أحمد صقر، لجنة التأليف و الترجمة، القاهر3 1953 ، ص 48

(24)
(25)
(26)
(27)

The Impact of Discourse Markers on the Understanding of Secondary School Lessons

Researcher:

Ghazala Hussein Mohamad

Introduction

Interest in learning English has increased to such an extent that English is now considered to be an international language. In this circle, where English is mainly used for learning purposes, (EAP henceforth) plays a very important role. Therefore, EAP has increasingly expanded so that currently it forms an important part in the curricula for all learning fields at secondary school. Secondary school lesson, as one type of secondary school discourse, is an important part of most school fields worldwide. The ability to comprehend secondary school lessons in English is thus an important need for secondary school students, specialized in English language.

Generally, secondary school listening contains long stretches of talk and the listeners don't have the opportunity of engaging in the facilitating functions of interactive discourse, so it places high demands upon listeners. To succeed, they must learn to identify relationships among units within discourse such as main ideas, supporting ideas, examples, etc.

Empirical research has further outlined an additional important feature that differentiates authentic lesson discourse from written texts or scripted lessons. An authentic lesson is often structured in the form of incomplete clauses. This organizational structure is signalled by the use of a group of pointers or cue phrases technically termed as "discourse markers". These markers generally work at two levels. On one hand,

there are macro-level discourse markers, which signal the major transitions and emphasis in the lesson. They include starters, e.g. "what I'm going to talk about today" and Meta statements, e.g. "I want to mention two types of". On the other hand, there are signals such as well, so, ok which serve as pause or hesitation fillers. These are called micro-level discourse markers or the lower-order markers of segmentation and inferential connections.

Some researchers have the features of lessons (e.g. Brown and Yule, 1983; Mc Carthy and Carter 1994; Mc Carthy 1991) (repetitions, paraphrases, rate of speech, authenticity, and syntactic complexity) that might aid FL learners' comprehension. However, the role of discourse markers in aiding listening comprehension has not been fully explored yet in Libya.

Additionally, while several researchers have studied discourse markers from the descriptive and contrastive perspectives, there is a relative lack of experimental work on this topic. In a modest attempt to fill the gap in research, this study investigates the effects of the use of discourse markers on secondary school listening comprehension of secondary school students in Libya. This study is based on the premise that the knowledge derived from such research will provide insight that can facilitate the secondary school listening comprehension.

Problem of the study

When students attend a lesson they may already have some background knowledge of the subject and be able to predict some of the content, not least from its title. However, at this point problems may develop. The main problems can be summarized within three major areas:

1- Decoding, i.e. recognizing what has been said;

2- Comprehending, i.e. understanding the main and subsidiary points;

3-Taking notes, i.e. writing down quickly, briefly and clearly the important points for future use.

Research in EAP has begun to show that non-native speakers of English have much difficulty in secondary school listening. Non-native

speakers often lack familiarity with spoken discourse structure, various styles of delivery and the accent itself brings its own particular and potential areas of difficulty. Students are required to concentrate on and understand long stretches of discourse. These stretches of talk are normally indicated by the use of various discourse markers.

It is, therefore, assumed that some Libyan English learners at ALwehda Secondary School for social science and languages face difficulties in understanding lessons.

Significance of the study

With the status of English as an international language and the expansion in the use of English, an increasing number of foreign language learners are engaged in learning pursuits that require them to listen and comprehend a great amount of English input.

Secondary school lessons, as one type of secondary school discourse, are an important part of most fields worldwide. The ability to comprehend secondary school lessons in English is thus an important need. Therefore, there is a need for investigating the processes underlying performance in a lesson delivered in English within a secondary school environment. The study is justified on the grounds that the knowledge derived from this investigation can provide guidance for teachers, education, instructional materials and curriculum development.

Spoken discourse, due to it spontaneity and the elusive nature of its analysis, is probably the mode of communication where the description of social and cognitive relationships needs a great deal of elaboration and investigation. In ordinary speech, speakers and hearers have little time at their disposal to process speech and to construct text structure, i.e., the coherent mental representation of the language that is being exchanged. In this respect, discourse markers are essential points in the mental map of linguistic relationships. In other words, discourse markers can influence this mental representation which is intimately linked to the notion of coherence. The relations that hold between the subparts or spans of a string of discourse can apply between segments as well as clauses, or between larger segments such as lessons.

For many years there has been an ongoing debate about the relative effect of discourse markers on language processing. While the debate has dealt principally with reading comprehension, it has also been important in the literature on listening.

This study investigates the influence of discourse markers on the understanding lessons by Libyan secondary school learners. It is hypothesized that discourse markers are of particular interest because they constitute an aspect of the language not taught in the classrooms. They are likely to be a good indicator of the extent to which students understand a lesson. That is, the researcher seeks to establish whether a high degree of awareness of the use of discourse markers can be influential in promoting successful understanding of lessons. The research is important for pedagogy, because such research has clear implications for the design of syllabuses strategies and classroom materials as well as learning strategies.

Objectives of the study

Secondary school listening is a vast subject, and little is known in hard statistical terms of the effects of specific linguistic features on lesson comprehension. Most studies on lesson comprehension in EFL contexts have focused on one of two areas; either note-taking or discourse markers and organization. Discourse markers help to present information in a clear, convincing and interesting way in an effort to promote acceptance and understanding.

The purpose of the study is, therefore, to examine the influence of discourse markers on the understanding of lessons by Libyan learners at ALwehda Secondary School for social science and languages studying English specialization.

Questions of the study

Whichever style of lecturing is adopted, the lesson will normally make use of various devices in order to indicate to listeners (students) the relative importance of the ideas and information contained in the talk. These devices, or cues, are usually of three types:

- Prosodic features (stress, intonation, pauses, etc.)

- Subordinating syntactic structures (e.g. relative clauses, noun complements, other subordinate clauses, etc.)
- Lexical discourse markers (e.g. topic markers, to begin with, topic shifter, the other thing is that, summarizers, to sum up, etc.)

In addition to these, there can be "vocal underlining" (i.e. varying the pace, pitch, and volume of speech). A teacher's voice can signal meaning as effectively as words can. The body movements can also be used to emphasize various points, in particular, the use of hand gestures. However, the main concern of the study will be investigating how different categories of discourse markers affect the degree to which foreign learners understand lessons.

The researcher divides the markers into two types:

- Macro markers: (i.e. higher-order markers signalling major transitions and emphasis in lesson);
- Micro markers (i.e. lower-order markers of segmentation and inter-sentential connection.)

Consequently, the researcher suggests that without being aware that these lexical markers are signalling important functions in the lesson discourse, foreign learners would not be expected to understand a lesson fully and effectively.

This discussion has led the researcher to ask two questions:

1. What is the effect of the use of macro markers on the understanding of lessons by Alwehda Secondary School students studying English specialization?
2. What is the effect of the use of micro markers on the understanding of lessons by Alwehda Secondary School students studying English specialization?

Defining discourse markers

Here are some of the definitions of discourse markers:

- Shiffrin (1987) proposes that, theoretically, discourse markers are a functional class of verbal and non-verbal devices which provide

contextual coordination for ongoing talk. (Eslami and Eslami, 2007, 2) she considers the conjunctive items such as now, well, the representatives so and you know, the segmenting marker right to be discourse markers that perform important interpersonal and text-building functions.

- Biber (1988) defines discourse markers as elements …. "Which are typical of speech and which are rare outside of conversational genres"? (Mc Carthy and Carter, 1994, 7) he also argues that a very high level of ellipsis is typical of the grammar of spoken mode, whereas a feature such as passive verbs and non-finite clauses are felt more likely to occur in written mode.

Mc Carthy (1991) mentions:

"when we look at a lot of natural spoken data, we find the basic conjunctions and, but, so and then much in evidence, and used not just to link individual utterances within turns, but often at the beginning of turns, …linking back to an earlier turn of the …speaker, or else marking a shift in topic or sub-topic. In this sense, the conjunctions are better thought of as discourse markers, in that they organize and "manage" quite extended stretch of discourse." (Mc Carthy, 1991, 49)

- Coulthard (1992) describes discourse markers as:
- "A reasonable homogeneous group that lends to be realized by simple linguistic expressions ….that have become simplified because they correspond to constructs that are in continual use when we process text". (Coulthard, 1992, 45)
- In his description of elements that can function as discourse markers, Coulthard enumerates coordinators, subordinators, conjunct adverbs and phrases that take sentential complements (e.g. it follows that, it may seem that).

With regard to the meaning, Fraser (1999) summarizes several characteristics of discourse markers, as follows:

- They do not constitute a separate syntactic category;
- Their meaning is procedural not conceptual;
- Every individual discourse marker has a specific core meaning. (Trillo, 2001, 529)

Sankoff et.al (1997) suggests that:

"As lexical items that relate to discourse rather than to syntax or semantics, discourse markers are of three major types: discourse coordinators, interaction markers, and punctures". (Sankoff et.al, 1997, 159)

According to Sankoff et.al, discourse markers tend to have the following properties:

1. They do not enter into construction syntactically with other elements of the sentences.
2. The propositional (intended) meaning of the sentence does not depend on their presence.
3. They are subject to semantic bleaching as compared with their source forms.
4. They undergo great phonological reduction than their source forms.
5. They are articulated as part of smoothly flowing speech production except for the hesitation forms (e.g. uh) that generally signal word searchers.

With regard to lessons, Strodt-Lopez (1991) claims that discourse markers are important features of lessons that maintain audience-speaker rapport and may in fact clarify the speaker's orientation to the main points. (Eslami and Eslami, 2007, 5)

Discourse markers as semantic relations

Halliday and Hasan (1976) suggest that there is one specific type of semantic relation that is crucial for creating coherence within and between segments of discourse. One element is interpreted by reference to another. Discourse markers contribute greatly to the way in which the meaning of discourse segments is interpreted. When the interpretation of a string in the discourse, requires making reference to some other string, we better search for discourse markers. (Halliday and Hasan, 1976, 11)

The following example illustrates the points we have been making concerning the function of discourse markers as semantic relations. It shows how the use of the temporal marker "Next" helps the listener,

reader to realize that this marker represents different semantic relations in different discourse segments.

a) First, he took a piece of string and tied it carefully round the neck of the bottle. Next, he passed the other end over a branch and weighted it down with a stone.
b) First, he has no experience of this kind of work. Next, he showed no sign of being willing to learn.

In (a), the marker "Next" is used in a sequential sense. In other words, the relation between the theses of the two successive sentences that is their relation in external terms, as content-may be simply one of sequence in time: the one is subsequent to the other. This temporal relation is expressed in one of its simplest forms: Next.

In (b), the temporal marker "Next" represents the internal type of relation in which the successively is not in the events being talked about in the enumeration of points in an argument is clearly shown by the strong tendency to anticipate a sequence of points by the use of the cataphoric conjunction. First, as Halliday and Hasan (1976) put it "These internal….temporal relations are (temporal) in the sense that they refer to the time dimension that is present in the communicative process. The communication process is certainly a process in real time; but it is [different] from the time dimension of the process of the external world that forms the content of communication. Hence this is felt to be ….a metaphorical extension of the concept of time as in the one of ….external processes. (Halliday and Hasan, 1976, 265)

Therefore, it is the semantic relation presented by discourse markers that make it fairly easy to be extended still further into meanings that are not really temporal.

It is clear that whichever marker we decide to use is a signal of what is to be taken as the framework within which what we want to say is to be understood.

School listening-definition and importance

Secondary school listening involves listening and speaking tasks in secondary school classes according to Flowerdew (1995); it has its own

characteristics, and places special demands upon listeners. To be a successful listener, a student needs relevant background knowledge, the ability to distinguish between important and unimportant information and appropriate skills like note-taking ….etc. (Huang, 2004, 2)

Richards (1993) has also neatly summarised the micro-skills needed for secondary school listening. These are produced below.

Micro-skills: secondary school listening

1. Ability to identify purpose and scope of the lesson.
2. Ability to identify relationships among units within discourses (e.g., major ideas, generalization, hypotheses, supporting ideas, examples, etc.)
3. Ability to identify the role of discourse markers in signalling structure of a lesson (e.g., conjunctions, adverbs, etc.)
4. Ability to infer relationships (e.g., causes, effects, conclusion)
5. Ability to recognize key lexical items related to the subject / topic.
6. Ability to deduce meaning of the words from context.
7. Ability to recognize markers of cohesion.
8. Ability to recognize function of intonation to signal information structure (e.g., pitch, volume, pace, key)
9. Ability to detect attitude of speaker toward subject matter.
10. Familiarity with different lecturing styles: formal, conversational, etc.
11. Familiarity with different registers: written versus colloquial.
12. Ability to recognize irrelevant matter: jokes, digressions, meanderings.
13. Knowledge of classroom conventions (e.g., turn taking, clarifications, requests, advice, instructions.)

Furthermore, secondary school listening plays a very important role in a student's learning success. It plays an even more important role than secondary school reading or secondary school aptitude. (Jordan, 1997, 180)

Studies on the effect of discourse markers on FL lesson comprehension

Several studies have discussed the positive effects of the presence of discourse markers in lessons. The most pioneering research in this area is the study conducted by Chandron and Richards (1986). This study has examined the ways in which different categories of discourse markers affect how well foreign secondary school students understand school lessons, and specifically, the effects of macro markers and micro markers (functioning as fillers, indicating links between sentences). The researchers concentrated on lessons in the reading style. They found that lesson read from a written text will usually lack the links of macro-markers found in more conversational style of lessoning. A lesson which uses more macro-markers is likely to be easier to follow. On the other hand, an over-use of micro-markers possibly detracts from the overall coherence of the lesson. For the curriculum and materials developer and for 12 learners the macro-markers probably constitute a relevant focus for classroom activities and instructional materials. (Jordan, 1997, 184)

Dicarrico and Nattinger (1988) built on the research by Chauldron and Richards and investigated lessons from a variety of disciplines delivered in the styles of lessoning, though the main concern was the conversational style. They use an informal lexical phrase approach. They confined their study to macro-markers, or macro-organizers, as they preferred to call them. They concluded that foreign students "would not be expected to know that these lexical phrases, macro-organizers are signalling important functions in the lesson discourse". (Jordan, 1997, 187)

Consequently, they suggest that more emphasis needs to be placed on teaching these markers.

Williams (1992) has found that the presence of more global discourse markers and phrases which signal a change in topic or point of emphasis appears to aid recall in lessons. Similarly, McDonald (2000) has concluded that the presence of lower level discourse markers, i.e. words that speakers use to mark relationships between chunks of discourse, such as so, well, ok, now …aid comprehension. (Eslami and Eslami, 2007:3)

Grice (1975) sees that language is based on a form of cooperation among the speakers. The cooperative principle is a kind of tacit agreement by speakers (teachers) and listeners (students) to cooperate in discourse. (Grice, 1975, 58)

According to Grice (1989), a speaker makes discourse markers when he conforms to cooperative principle. Hearers try to work out what a speaker means. (Grice, 1989, 31)

Hiroaki Tanaka (1997) held an investigation into whether the speaker's (teacher) process of deriving discourse implicates from the phrase "in other words" and the listeners (student) process of interpreting the speaker's intent are the same. An analysis of the inferential function of "in other words" and the listener's understanding of speaker's implicates demonstrates pragmatic significance when the listener's interpretation and speaker's intent do not coincide. Tanaka concluded that in spite of the potential for listeners to misconstrue the speaker's intent, discourse markers retain coherence since both participants share the same cognitive environment. (Tanaka. H, 1997, 367)

Richards (1980) recorded that non-fluent non-native speakers tend to pay too much attention to the surface meaning of utterances. He further speculated that tis affects the language directed toward language use more explicit markers of illocutionary force in speaking to non-native speakers than in speaking to other native speakers. (Richards, J, C, 1980, 213-222)

Scope of the study

The specific research area of investigation in this study is the understanding of lessons by Zawia Secondary School students of EFL. Lesson of comprehension is examined in terms of its being influenced by the presence or absence of macro and micro discourse markers.

Methodology

The participants in the study were 30 EAP secondary school students for the year 2012-2013. They were third year students

majoring in learning English as a foreign language at Alwehda Secondary School for social science and languages at Zawia city. All the participants were Libyan native speakers of Arabic. They were enrolled in language laboratory courses which were part of the curriculum or students majoring in English. These courses were designed to improve the listening comprehension of students.

The reason for choosing students from this learning discipline is to ensure a certain level of language proficiency (intermediate) required for discourse markers to be noticed and to recognize their facilitating effect.

The methods used for collecting data in the study were two tests of listening comprehension. Each test included 50 items checking for both global and local understanding. The test was designed and administrated to both groups of subjects. The type of data collected in the study was subjects' scores on the multiple choices, true/false and cloze questions. Therefore, the dependent variable was scored on multiple choices, true/false and cloze questions, whereas the independent variable was micro and macro markers in secondary school lessons. Each lesson was followed by 4-5 multiple choice, true/false and cloze questions which tapped into actual inferential and global understanding of the lessons. The subjects were provided with a set of instructions on how to do the questions were read by the teacher (researcher). The time allotted for each group to take the test was 30 minutes.

Data for the study

Two secondary school texts were used for this study. The texts were selected from the materials that students typically encounter in their classes. Only one version of each lesson was used. The two versions of the lessons differed in the amount of discourse markers used. The version of the first lesson which included discourse markers served as the baseline. The scripted text of this version was examined by the researcher to make sure that the text has an appropriate number and type of discourse markers. The version of the second lesson served as the altered version. Here, a great

amount of discourse markers which were necessary for the prepositional content of the lessons, such as the framers, temporal conjunctives and logical connectors were deliberately removed for the purpose of the study. Therefore, the baseline version was judged as more user friendly and more informal in tone, whereas the altered version as dry and stiff. Finally, the two versions were scripted taking special care to make them resemble a speech. Full texts of the two versions listed in appendices A and B with discourse markers in the base version italicised.

Procedure

The participants were randomly divided into two groups: experimental and control. Each group consisted of 15 students. The lesson with more discourse markers was delivered to the control group (group 1) and the one without was delivered to the experimental group (group 2).

The first lesson on "listening skill" and the second on "How to give a good speech" Both lessons were taken from the book "Developing Reading Skills, Intermediate".

The two extracts were analysed in terms of quality and quantity of discourse markers found in them. The analysis and classification of discourse markers used in the study were based on functional criteria, drawing both on the analysis of lesson and the study of different classifications proposed from a functional perspective (Dudley Evans and Jhon, 1998; Taurza, 2001). Both macro and micro discourse markers (Chaudron and Richards 1986) were identified and used in the classification adopted in this study. These are listed in the two tables below.

Table .1: Micro markers used in the study

Function	Marker
Segmentation	Well; ok; yes; and; also.
Temporal	While…; when…; eventually; first; second; finally; then (and then); as you listen…; by now; at the moment; at the same time; the next step is to …; the last step is to…; right now; the first

	thing to do is.
Causal	Therefore; because; in order to; so.
Contrast and Comparison	However; but; or; only; similarity.
Choice	Or; in either case.
Emphasis	Actually; of course; in fact; already; as we already said; as you probably know.

Table.2: Macro markers used in the study.

Function	Marker
Global organizers	
Topic starter	What we're going to talk about today is something you probably know; something about.
Topic shifter	But the problem here is that…; the other thing is that…; this is not the end of the story.
Summarizers	In this way; at this point, our discussion comes to an end; To sum up; and that's all we have to talk about today.
Local organizers	
Exemplifiers	For example; such as.
Relators	We'll see that; this means that.
Evaluators	It's really very interesting that…; the surprising thing is that; it goes without saying that…

Data analysis methods

From a statistical point of view, when studying numerical data of various sorts, particularity score, the two things we will be most interested in are the extent to which the data are similar and the degree to which the data differ. The most frequently employed measured of similarity is the mean (symbolized by X). On the other hand, the most important measure of dispersion is the standard deviation (SD) (Brown 1988; Nunan 1992). Therefore, these two

statistical procedures were used to analyse the data collected from the study.

First, the score of the two groups were compared using the mean which is the average of a set of score obtained by adding the individual scores together and divided by the total number of scores. Then, the standard deviation was used to measure the degree to which the two sets of scores varied in relation to their means. The standard deviation is calculated by deducing the mean from each individual score, squaring the resulting figures to get rid of the minus signs, adding these together and dividing by the number of scores minus one.

Dividing by one less than the number of score is a correction for the fact that the variability of scores for the fact that the variability of scores for a single group of subjects tends to be less than the variability for all possible scores.

This gives us the variance. By obtaining the square root of variance we arrive at the standard deviation. Armed with information about means and standard deviations, we can analyse and compare numerical data in ways which are not possible with raw scores, i.e. the actual scores obtained on the two tests.

Although there was a difference between the mean scores of the two groups, we were not yet entitled to say that the difference indicated that the samples had been drawn from two different populations. The question we needed to settle statistically was the probability that the two samples had been drawn from two different populations or from the same population. First, we calculated the standard error (SE) for both groups by dividing the SD for each groups by the square root of the number of subjects. Knowing these figures, the researcher can try to know out how close our sample means are likely to be the population mean from which they were drawn.

We can then conclude that the population means will be within two standard errors of the sample means. This is what is known as

the Range. Lastly, a t-test was used to compare the means of the two groups which is calculated like this:

$$T = \frac{mean - variance}{\frac{SD}{square\ of\ number\ of\ scores}}$$

Results

The tables and figures below illustrate the results of statistical analyses for the scores of listening comprehension tests.

Table .3: Calculating the performance mean and standard deviation of the control group

Score (out of 100)	Score – mean	Squares of figures in 2nd column
98	12.2	148.84
68	-17.8	316.84
80	-5.8	33.64
96	10.2	104.04
96	10.2	104.04
90	4.2	17.64
92	6.2	38.44
72	-13.8	190.44
78	-7.8	60.84
90	4.2	17.64
84	-1.8	3.24
92	6.2	38.44
82	-3.8	14.44
72	-13.8	190.44
98	12.2	148.84

(X) 1,288 / 15 = 85.8

The sum of the squares / (number of scores minus 1):

1427.8 / (15-1) = 94.18

Variance = 94.18

Standard deviation = (square root of variance) = 9.70

Standard error = SD/ square root of the number of subjects = 9.70/3.8=2.5
Range = X + (SE x 2) = 85.8 + (2.5 x2) = 80.8 + (2.5 x 2)= 80.8 – 90.8

$$t = \frac{X - Mo\ (variance)}{\frac{SD}{square\ of\ number\ of\ scores}}$$

$$= \frac{85.8-94.18}{\frac{9.70}{3.8}} = 83.24$$

Table .4: calculating the mean and standard deviation of the experimental group

Score (out of 100)	Score – mean	Square of figures in 2nd column
66	16.2	262.44
46	-3.8	14.44
28	-21.8	475.24
33	-16.8	282.24
68	18.2	331.24
37	-12.8	163.84
62	12.2	148.84
44	-5.8	33.64
68	18.2	33.64
73	23.2	538.24
37	-12.8	163.84
66	16.2	262.44
37	-12.8	163.84
28	-21.8	475.24
55	5.2	27.04
		3376.2

(X) 748 / 15 =

49.8

The sum of the squares / (number of scores minus 1) =

3674 / (15-1) = 243.9

Variance = 243.9

Standard deviation = (square root of variance) = 15.6

Standard error = SD / square root of number of subjects

= 15.6 / 3.8 = 4.10

Range = X + (SE x 2) = 49.8 + (4.10 x 2)

= 41.6 – 50

$= \frac{49.8-243.9}{\frac{15.6}{3.8}} = 45.68$

As shown in the two tables above, there is a significant difference between the performances of the two groups. Out of the maximum score of 100, the mean scores were 85.8 for the control group and 49.8 for the experimental group. The difference between the two means was significant at 36.0. The results of the t-test analyses for the listening comprehension show that with a 0.36 level significance the researcher can reject the null hypothesis that there could be no statistically significant difference between the two groups. The results of the T-test analyses also show that we can formulate the alternative hypothesis that there would be significant difference between the performances of the two groups. In other words, Group (1) participants who listened to the lesson with discourse markers outperformed Group (2) participants who listened to the lesson without discourse markers.

Discussion

The statistical analysis of the mean scores and the use of standard deviation produced evidence that the lesson containing discourse markers was more comprehensible than the lesson without.

In general, the results of this study lend further support to the hypothesis that discourse markers have positive influence on comprehension. The better performance of the control group could be linked to the greater presence of the two types of discourse markers, macro and micro, (e.g., frame markers / person markers, and glosses).

In conclusion, this study has revealed the facilitative effect of discourse markers in the comprehension of lessons in a foreign language.

The findings show that how the secondary school content should be delivered to the students is high significance. And that content of lessons should be considered how best they could assist students to cope with the learning system of education faster and better.

Recommendations

The researcher will try to summarize a set of recommendations widely cited in the literature relating to secondary school lesson comprehension:

1. The teacher should speak a little more slowly, clearly and loudly when delivering a lesson.
2. The teacher should plan, prepare and structure every lesson. He can vary the pace of lessons and breakup the content into accessible units.
3. The teacher should make the lesson understandable by the use of explanation, emphasis, recapitulation of the main points and relating examples to current examples and applications.
4. The teacher is advised to use formal and easy language and avoid using colloquial and slang expressions as much as possible.
5. The teacher should explain the unclear concepts and terms.

With regard to discourse markers, practical implications of this study would suggest that they may be used to contribute to instructional actions to be undertaken in different teaching contexts.

1. Students should be made aware of the presence, importance and facilitating effect of discourse markers for secondary school comprehensions.
2. From the textual viewpoint, students can be asked to identify instances of frame markers and starters and predict the content of the lesson.
3. Attention to logical connectives will help students analyses the speaker's (teacher) line of reasoning and rhetorical strategies.
4. (References, substitution, ellipsis, conjunctions … etc.) These markers can help students identify the macro structure and also encourage them to retain and build newly acquired knowledge.

References

1- Eslami, Z.R. & Eslami – Rasekh, A. (2007). Discourse marker in academic lectures. http://findarticles.com/p/articles/mi-mOFCR/is-/ai-n.

2- Mc Carthy, M & Carter, R. (1994). Language as discourse: Perspectives for Language teaching. New York. Longman Inc.

3- Mc Carthy, M (1991). Discourse analysis for Language teachers Cambridge: Cambridge University Press.

4- Coulthard, M. (1992). Advances in spoken discourse analysis. Roultedge. London.

5- Trillo, J.R. (2001). A mathematical model for the analysis of variation in discourse. Journal of Linguistics, 37.

6- Sankoff, G., Thibault, P., N., Blondeau, H, fonollosa, M. & Gagnon, L (1997). Variation in the use of discourse markers in a language contact situation. Language variation and change.

7- Richards, J.C. (1980). "TESOL Quarterly, 14.

8- Grice, Herbert Paul. (1989). Studies in the way of words. Cambridge Mass, Harvard University Press.

9- Tanaka, Hiroaki, (1997). In other words and conversational implicature pragmatics.

10- Jordan, J.J. (1997). English for academic purposes: A guide and resource book for teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

11- Eslami, Z.R & Eslami-Rasekh, A. (2007). Discourse Marker in academic Lectures. http://findarticles.com/p/articles/mi-mOFCR/is-/ai-n6124565

12- Huang, J. (2004). Voices from Chinese students: professors' use English affects academic listening. College student Journal [on – line serial], 38 (2). Findarticles.com. 08 Dec. 2007.

13- Halliday, M.A.K & Hasan, R. (1976) Cohesion in English. Pearson Education Limited. London. Longman.