مجلة التربوي

مجلة علمية محكمة تصدر عن

كلية التربية الخمس

جامعة المرقب

العدد الخامس

يوليو 2014م

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير
د/ صالح حسين الأخضر

أعضاء هيئة التحرير

1 – د . ميلود عمار النفر
2 – د . عبد الله محمد الجعكي
3 – د . مفتاح محمد عبد الرحمن
4 – د . خالد محمد التركي

استشارات فنية وتصميم الغلاف . أ/ حسين ميلاد أبو شعالة

بحوث العدد

- المستوى التركيبي في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات .
- النمو السكاني وأثره علي المخطط الحضري (مدينة زليتن أنموذجا).
- التعليم الإلكتروني بين الثوابت والمستحدث في تدريس المقررات الجامعية
- قياس مدى التوجه التنافسي لدى لاعبي كرة القدم الخماسية في جامعة المرقب .
- أساليب النبي – عليه الصلاة والسلام– في التربية .
- الأسس النفسية للإبداع الفني في الرواية الليبية "رواية الثابوت" أنموذجا .
- التصحيف والتحريف واختلاف الرواية وأثرها في الاستشهاد على القواعد النحوية .
- البيئة الأسرية وتأثيرها على العنف لدى الأطفال .
- الاكتساب اللغوي في ضوء النظريات اللغوية الحديثة .
- تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية – الخمس .
- الاحتجاج بالقدر على المعاصي .
- الصورة الشعرية في الشعر الملتزم عند الشاعر القروي "رشيد سليم الخوري" دراسة وصفية تطبيقية .

- الأثر الدلالي لحروف العطف على الأحكام الفقهية .
- قراءة نقدية في الأبيات الشعرية المنسوبة لكثير عزة، تحقيق ودراسة في نقد النقد "قديما وحديثا" .
- مظاهر من النقد الأدبي في طور نشأته .
- بعض العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي .
- Analysis and Comparison of Estimated Carry Adder with other Adder Designs
- The Importance of Listening Comprehension In Language Teaching and Learning

الافتتاحية

الحمد لله على توفيقه، والشكر له على دوام عطائه، يصدر - وبفضل منه تعالى - العدد الخامس (يوليو 2014م) من مجلتكم "مجلة التربوي" التي تحاول أن تخدم الباحثين والقراء، وتسعى لأن تحظى برضاهم عنها، وليس من عجب أن يشعر أعضاء هيئة التحرير بالسعادة والفخر وهم يقدمون للقارئ العزيز هذا العدد الجديد الذي أثراه الباحثون بأبحاثهم القيمة التي تفيد القارئ وفي شتى مجالات المعرفة .

ومع إطلالة هذا العدد، العدد الخامس من مجلتكم "مجلة التربوي" نجدد العهد مع قراء المجلة الكرام بأن تكون دوما ملتزمة بنشر الجديد والمفيد والهادف من الأبحاث العلمية التربوية، وتعتذر أشد الاعتذار لأصحاب البحوث والقراء عن تأخر إصدار العدد الرابع عن موعده المقرر له؛ وذلك راجع إلى صعوبات خارجة عن نطاق هيئة التحرير، كما نعتذر عن تأخر هذا العدد الذي ابتنى تأخره على تأخر العدد الذي قبله، ولكننا - وبإذن الله - نطمح إلى أن يصدر كل عدد في موعده المحدد له – إن شاء الله تعالى - وبشيء من جهد أعضاء هيئة التحرير التي لا تستغني أبدا عن مساندتكم ومؤازرتكم جميعا بحاثا ومقيّمين وقراء نصل إلى الهدف المنشود الذي تبتغيه المجلة .

هيئة التحرير

د . عبد الله أحمد الوتوات

كلية التربية - جامعة مصراتة

مقدمة :

إنّ الشِّعر– قبل كلّ شيء – هو فنٌ قولي أداته اللغة ، واللغة ألفاظ ([1]) والقول في حقيقته تركيب، سواء كان تركيبًا جزئيًا وهو (الجملة) ، أو كُليًا وهو (النص) ومن البديهي أنّ النص هو مجموعة من الألفاظ ، وما دمنا نعالج نصًا شعريًا قديمًا ، فينبغي الإشارة إلى قضية اختلاف القدماء في شأن اللفظ والمعنى أيهما أولَى بالعناية والمفاضلة كما عبّر العسكري عن ذلك عندما رأى أنّ المعاني " يَعرِفُها العربي والعجمي، والقروي والبدوي، وإنّما هو في جَودة اللفظ وصفائه وحسنه وبهائه مع صحة السَّبك والتركيب والخلو من أوْد النظم والتأليف([2]) وموضوعنا ليس تفصيل الخلاف في هذه القضية ، وما نستخلصه من إشارة العسكري في هذا المقام تأكيده تفاضل القوم في تأليف الألفاظ ونظمها، فهو مناط الإبداع مزية التقديم، والألفاظ لا تتفاضل من حيث هي ألفاظ مجردة، ولا من حيث هي كلمة مفردة، وإنما تثبت لها الفضيلة وخلافـــها في ملائمة معنى اللفظة

([1]) .الأسس الجمالية في النقد العربي ، عرض وتفسير ومقابلة ، د. عز الدين إسماعيل ، دار الشؤون الثقافية العامة ، بغداد ، ط3 ، 1983 م . ص 234 .

([2]) . الصناعتين (الشعر والنثر) ، أبو الهلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري(395 هـ) تحقيق: د. مفيد قمحة، دار الكتب العلمية، بيروت ط 2، 1409هـ– 1989 م . ص 72 .

لمعنى التي تليها ، أو ما أشبه ذلك مما لا تعلق له بصريح اللفظ ([1]) والمقصود بالملائمة هنا (النظم) ، الذي يَعني في أقرب معانيه تعليق الألفاظ بعضها ببعض ويكون هذا التعليق على وفق مقتضيات قواعد ، وقد أوجز عبد القاهر هذه النظرية في قوله : "واعلم أن ليس النظمُ إلاّ أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو، وتعمل على قوانينه وأصوله، وتعرف مناهجه التي نهجت، فلا تزيغ عنها وتحفظ الرسوم التي رُسمت لك، فلا تخلّ بشيء منها" ([2]) ومن دلالات النظم التماسك السياقي المبني على العلاقات المتشابكة بين أجزاء السياق ([3]) ومن ثمّ النص بوصفه مجموعة سياقات .

إنّ قواعد النحو ذات علاقة مزدوجة في الدرس الأسلوبي من حيث المبدع للأسلوب، ومن حيث الدارس له، والمحلل المستبطن لسماته، فأما من حيث المبدع – كما أشار إلى ذلك عبد القاهر – فتمثل قواعد النحو له الخطوط الهندسية التي يجسد من خلالها بناءه الذي يروم إبداعه، بحيث إن تلك القواعد تمده بعناصر الجمال الفني كما أنها وسيلته الكيفية التي يستعين بها على إنتاج دلالته الأدبية وصولاً إلى إبراز الغرض الأعم من التركيب المتمثل بالخلق الجمالي والإمكانات النحوية مهمة للمبدع من حيث كونها ترتبط بحركة اللغة وتطورها من مرحلة المواضعة الاتفاقية المرتبطة بالخطاب النفعي أو الإبلاغي ، أو اللغة الخطابية اليومية ، وصــولاً إلى مرحلــة الإبداع الأدبي المؤسس على لغة

([1]) . دلائل الإعجاز ، عبد القاهر الجرجاني ، تحقيق: محمود محمد شاكر ، دار المدني ، جدة – السعودية ، ط 3 ، 1992 م . ص 92 .

([2]) . المصدر السابق ، ص 117 .

([3]) . مناهج البحث في اللغة، د. تمام حسّان، دار الثقافة، المغرب ، الدار البيضاء ، ص207.

الخطاب الأدبي المتصفة في جانب من جوانبها بصفة الانتهاك – كما نعته المعاصرون– الذي يصيب دلالة الألفاظ ([1]) والحق إنّ تركيب الصيغ والعبارات شديد الالتحام بعملية الإبداع، فلو نظرنا إلى الغرض أو المعنى من غير أن نُولي العلاقات النحوية من حيث فعاليتها في تلك الأغراض، فإننا نبتعد عن الإدراك الحقيقي لعملية الإبداع، إنّ هذه العلاقات القائمة في التراكيب تخلقها أدوات نحوية مألوفة، ولكن استعمالها في كل جنس أدبي يقدم عطاءً فنيًا جديدًا، وتثري العمل الأدبي بمفاهيم ودلالات لا تُكتسب إلا عن طريق إمكانات النحو، فهو الطريق الأمثل لدراسة المستويات اللغوية المختلفة؛ لأنّ النحو في العملية– كما في التحليل الأسلوبي– ليس عنصرًا هامشيًا أو ثانويًا، بل هو لُحمةُ هذه العملية وصداها في الشعر والنثر، وهو الذي يُظهر الشكل والأسلوب مُغلّفًا بروح الأديب الذي أنتجه([2])، ومن الضروري في الدراسات الأسلوبية التمييز بين نوعين أو مستويين من الدراسات النحوية ([3]) **الأول :** يتمثّل في رصد الصواب والخطأ في الأداء الكلامي،وهذا المستوى وإنْ كان مهمًا، إلاّ أنه ليس ميدان البحث الأسلوبي. **الثاني :** يتجاوز المستوى السابق إلى البحث والتنقيب عن جماليات الأساليب ومواطن الإبداع فيها، أو استنباط الخصائص الأسلوبية التي تميّز بين أسلوب وآخر، وهذا المستوى يتمثّل في العلاقـــات المتنوعة بين المفردات، ثم بين الجمل

([1]) .البلاغة والأسلوبية ، د. محمد عبد المطلب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب1984 م،ص 43.

([2]) . البلاغة والأسلوبية ، ص 43 .

([3]) . المصدر السابق ، ص 35 – 36 .

والسياقات ، وهو ما عبّر عنه عبد القاهر بمعاني النحو، أو نظرية النظم، هذا ما يتصل بجانب المبدع من نظم النحو وقواعده .

أمّا ما يخص المحلل الأسلوبي، فإنّ مباحث النحو تمدُّه بمجموعة من الإمكانات الموضوعية التي تساعد في ضغوط الدلالة التركيبية، وتعمل على أن يتجاوز الناقد الأسلوبي ذاتيته، ويؤسس لتحليل موضوعي مستند إلى تعليلات علمية للعملية الأسلوبية، وقواعد النحو تساعد في إنشاء مسوغات أسلوبية تُحاط بمنهج علمي، وتتّزرُ بإزار إدراكي بحيث تجعل القارئ يقتنع بالأحكام التي يطلقها الناقد الأسلوبي . ([1]) وثمّة قضية مهمة في الدراسات الأسلوبية تتمثّل في ضرورة " استبعاد كل الملاحظات التي قيلت حول النص المدروس قبل إجراء الدراسة الأسلوبية المرتقبة، وأن تبدأ الدراسة من تلافيف النص المدروس، وتنبع من أرضه لتعود فيه"([2]) واتّباع هذا المنهج يعني البعد عن الأحكام الذاتية الانطباعية والظهور بسِمَة الأحكام العلمية المعللة، وهذا يحتاج إلى قواعد يحتكم إليها ومباحث النحو تمثل تلك القواعد، ولهذا السبب تعد مهمة في التحليل الأسلوبي زد على ذلك أنّ الإخفاق في ترسّم قواعد النحو في الفن القولي لتجسيد الرسالة التي يراد إرسالها للمتلقي قد يعني – مما يعنيه – إخفاقًا في التفكير وخطأً في التصوير ؛ لذلك فإن الاعتماد على معايير النحو في الدراسة الأسلوبية ضروري، حتى يستطيع الباحث الأسلوبي الحكم على مدى انحرافات الأسلوب عن النمط المألوف

([1]) . البلاغة العربية قراءة أخرى، د . محمد عبد المطلب ، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان ط 1 ، 1997 م ، ص 111 .

([2]) . معايير تحليل الأسلوب ، ميكائيل ريفاتير، ترجمة: د. حميد الحمداني، دار النجاح الجديدة الدار البيضاء ط 1 ، 1993 م ، ص 39 – 40 .

والوقوف على المؤشرات الأسلوبية ووضع اليد عليها، وكلما كان الباحث الأسلوبي أكثر إلمامًا بقواعد النحو وأحكامه كان أكثر تمكنًا من التحليل الأسلوبي، والتعليل لأجزائه ([1]) ويمثّل النحو بمعناه التركيبي، وقواعده الكلية بؤرة مهمة ومركزية من بؤر التقاء الدراسات الأسلوبية ([2]) وعلى هذا الأساس تكون العلاقة بين الأسلوبية وقواعد النحو علاقة تكاملية، بل تلازُمية، فليس هناك إبداع أسلوبي من غير وجود قواعد نحوية ولغوية قد تمكنتْ في ذهن المبدع وتمكّن منها كما هي كذلك بالنسبة للناقد الأسلوبي والمتذوق لجماليات الإبداع، وربما أوحى قول بعض الدارسين أنّ هناك تقاطعًا بين مقتضيات النحو وإمكانات الأسلوب إذ قال : "إنّ النحو يحدد لنا ما لا نستطيع قوله من حيث ضبط قوانين الكلام في حين تَقفُوا الأسلوبية ما بوسعنا أن نتصرف فيه عند استعمال اللغة، فالنحو ينفي والأسلوبية تثبت"([3]) وكأنّ هذا الحكم قَصُر مهمة النحو على تمييز الصواب من الخطأ في مجال القول، وجعله أقرب في أحكامه وضوابطه إلى مجال لغة الخطاب النفعي كأنّه قصر عمل النحو على ذلك، واستبعده من مجال الإبداع الفني الأدبي، وليس أمر على هذا الوجــه، بل إن فنون الأساليــب تنطلق من خــلال ضوابط القواعد

([1]) . الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، د: فتح الله سليمان ، الدار الفنية للتوزيع والنشر 1990 م . ص 37 ، 38 .

([2]) . البلاغة والأسلوبية ، ص 148 .

([3]) . الأسلوبية والأسلوب، د. عبد السلام المسدي،الدار العربية للكتاب، ط 2،1982م، ص56

النحوية والأسلوب في واحد من دلالته توظيف إمكانات اللغة وقواعدها. ([1])

وعَودٌ على بدء فنقول لما كان الشعر في أحد أوصافه يمثّل فن اللغة كما قال فاليري ([2]) ، وكلُّ شاعر يُعرف بما يقوله وليس بما يفكّر فيه ([3]) فهذا البحث يحاول – بوَصفِه يعالج نصًا شعريًا – أن يُميط اللِّثام عن خصائص الأسلوب عند عبيد الله بن قيس الرقيات في مستوى التراكيب وغيره من مستويات الكلام، وذلك للوقوف على جماليات لغته الشعرية إذ إنّ استعمال اللغة لغرض التأثير الجمالي يعني حقل الأدب والأسلوب ([4]) وكما هو معروف في قواعد النقد الأدبي أنّ اللغة الشعرية لا تخضع لمقاييس الصدق الواقعي وعدمه، إذ لا يمكن وصفها بكونها صحيحة أو خاطئة ([5]) ومن المهم في هذا المقام وقبل الشروع في بيان الملامح الأسلوبية في شعر الرقيات أن نذكُرَ أنّ الخصائص الأسلوبية لا تقتصر على رصد ظواهر العدول التركيبي في شعر الشاعر، أو ما يسمّى بالانزياحات أو الانتهاكات فحسب، بل "إنّ دراسة الأسلوب الجاري على النسق المألوف قد يبهرنا

([1]) . البلاغة والأسلوبية ، ص 148 .

([2]) . نظرية البنائية في النقد الأدبي ، د. صلاح فضل ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ، ط 3 ، 1405 هـ – 1985 م ، ص 347 .

([3]) . بنية اللغة الشعرية ، جان كوهن ، ترجمة : محمد الولي ومحمد العمري ، دار توبقال للنشر الدار البيضاء ، ط1 ، 1986 م ، ص 40 .

([4]) . نظرية المعنى في النقد العربي ، د. مصطفى ناصف ، دار الأندلس ، بيروت ، ط 2 ، 1401 هـ 1981 م ، ص 145 .

([5]) . الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي ، الولي محمد ، المركز الثقافي العربي ، بيروت الدار البيضاء ، ط 1 ، 1990 م ، ص 226 .

أحيانًا أكثر ممّا يبهرنا النوع الأول ، ولذا يجب أن نتحرّى في الصياغة بما فيها من منبّهات تعبيرية لها طبيعة جمالية من ناحية ، وطبيعـة استمراريـــة من ناحية أخرى كما يجب أن نتحرك وراء التكرارات التي تأخذ شكل ظاهرة أسلوبية في ألوان الأداء ، ما يكسب حيوية تؤثر في الشكل اللغوي فتصبح عملية الأخذ والعطاء بينهما قطب النظام الجمالي في الكلام" ([1]) وعلى وفق هذا التصوّر فإنّ المؤشّرات الأسلوبية تنقسم بشكل عام إلى قسمين رئيسيين :

أحدهما : ما اصطلح عليه في الأسلوبية (الانحرافات) التي خالفت الرتب المحفوظة من قواعد اللغة ، أو ظواهر العدول التركيبي .

ثانيهما : الظواهر الصياغية السياقية الملفتة للنظر، والتي تتكرّر أكثر من غيرها من الظواهر الأخرى في النص ويؤْثرها المبدع في نصّه، سواء كان مدركًا باختياره تلك التكرارات ، أم غير مُدرك ، ولا شكّ في أنّ توقيع الأديب على صيغة ما وترديده لفظة معيّنة، إنما وراءه سببٌ ما، يجب على الدارس الأسلوبي التوصل إليه ([2]) أو التماس مسوغٍ يُضيءُ تلك السِمة ، ليربطها بشخصية المنشئ وطبيعة الرسالة الأدبية ([3]) ومن خلال رصد الظواهر الأسلوبية ضمن مستوى التركيب في شعر الرقيات كشفت الدراسة عن مجموعة من الخصائص الأسلوبية طبعت أسلوبه الشعري وميّزته عن غيره من الشعراء، منها ما يوصف بأنه عدولٌ عن القاعدة، وأخرى مَثّلت ظواهــر أسلوبية استأثرت بعناية الشاعر أكثر من غيرها ،

([1]) . البلاغة والأسلوبية ، ص 133 .

([2]) . معايير تحليل الأسلوب ، ص 34 .

([3]) . علم الأسلوب، مبادئه وأجزاءه، د. صلاح فضل، مؤسّسة مختار للنشر والتوزيع– القاهرة ، ص 172 .

حتى صارت مؤشرات أسلوبية تتراءى للقارئ، وأبرز تلك السمات التي سنتناولها في هذا البحث :

أولاً : الشرط ، ثانيا : الوصل ، ثالثًا : التوكيد ، رابعًا : التقديم والتأخير ، خامسًا : التعلق التركيبي .

أولاً : الشرط :

الشِّعرُ كما هو معروف قولٌ ينطبق على كلِّ واقعة من الوقائع الجزئية التي لا حصر لها والتي تتألف من تعبير لغوي سواء كان منطوقًا أم مكتوبًا ، ومن ظرف معين زماني أو مكاني ([1]) وعلى هذا الأساس نجد أنفسنا مجبرين على أن نُخضِعَ هذا الشعر لمعايير التحليل الأسلوبي، والفرق بين التحليل الأسلوبي والأحكام المرتجلة الانطباعية يكمن في تجاوز الانطباع الذاتي الحاصل لنا، إلى كشف العِلل الموضوعية التي يقوم عليها هذا الارتسام، وهو أمرٌ إذا حقّقناه أصبحت قضيته الذاتية والقضايا المماثلة لها مشكلات زائفة .

وبناءً على ذلك فمن الموضوعية الأسلوبية وضع اليد على أبرز ملامح الأسلوب في شعر الرقيات، ويشكّل (أسلوب الشرط) أبرز مؤشّرٍ أسلوبي تركيبيٍ حيث أطلق بعض منظري الأسلوبية على الملامح الأسلوبية ذات الدلالة مصطلح (المؤشرات الأسلوبية) وذلك لكونها عناصر لغوية تظهر في مجموعة سياقية محددة بنسبة تتفاوت في معدلاتها كثرة وقلّة من حالــة إلى أخــرى ([2]) والمتأمــل

([1]) . اللغة والإبداع مبادئ علم الأسلوب، شكري عياد، انتر ناشيونال برس، ط 1، 1988 م، ص 41 .

([2]) . علم الأسلوب مبادئه وأجزائه ، ص 219 .

لديوان شاعرنا يجد أنّ أسلوب الشرط قد وَرَدَ عنده في قصائد كثيرة من ديوانه، وقد عُرّف الشرط بأنه "تعليق شيء بشيء،بحيث إذا وُجد الأول وجد الثاني، وقيل: الشرط ما يتوقف عليه وجود الشيء ويكون خارجًا على ماهيته"([1]) إذًا هناك تعليق في الأسلوب الشرطي، وهذا التعليق إما معنوي، أو نظمي لفظي بأداة الشرط، والأداة مبنى تقسيمي يؤدّي معنى التعليق، والتعليق بالأداة أشهر أنواع التعليق في العربية [(2)] وهنا تجدر الإشارة إلى أنّ الجملة الشرطية تنقسم إلى نوعين:

الأوّل : جملة شرطية تتضمّن أداة الشرط وهذا النوع أكثر شيوعًا في الاستعمال اللغوي .

الثاني : جملة شرطية خالية من أداة الشرط .

أنماط الشرط :

الشرط بـ (إنْ) و (إذا) :

الشرط بـ (إنْ) و (إذا) أخذ حيّزًا مهمًا في قصائد الشاعر ، فأما (إذا) فهي : ظرفٌ لما يستقبل من الزمان متضمنًا معنى الشرط ([3]) والأصل في (إذا) أن تستعمل في الأمـر المقطوع بحصولـــه ، وللكثير الوقوع ([1]) ويكون زمنها محددًا

([1]) . التعريفات ، أبو الحسن علي بن محمد بن علي الجرجاني المعروف بالسيد الشريف،(816 هـ) دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد ، ط 1 ، ص 73 .

([2]) . اللغة العربية معناها ومبناها، د . تمام حسّان ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ص 123 .

([3]) . موسوعة الحروف في العربية، د. إيميل بديع يعقوب، دار الجيل، بيروت، ط 1، 1408هـ 1988 م ص 78 .

معلومًا بخلاف (إنْ) قال سيبويه :" (إذا) تجيء وقتًا معلومًا ، ألا ترى إنك لو قلتَ : آتيك إذا احمرَّ البسر كان حسنًا ، ولو قُلتَ : آتيك إنْ احمرّ البسر كان قبيحًا " ([2]) وفَصّل (المبرد) الأمر أكثر فقال :" وإنما منع (إذا) من أن يُجازى بها؛ لأنها مؤقتة، وحروف الجزاء مبهمة، ألا ترى أنك إذا قلتَ: إن تأتني آتكَ فأنتَ لا تدري أيقع منه إتيانٌ أم لا ... فإذا قُلتَ : (إذا أتيتني)، وجَبَ أن يكون الإتيان معلومًا، ألا ترَى إلى قول الله عزّ وجلّ﴿ **إِذَا السَّمَاءُ انشقَّتْ** ﴾ إنّ هذا واقعٌ لا محالة "([3]) وهكذا فإنّ الشرط بـ (إذا) على الوصف السابق يدل على تَحقُّقِ الأمر ووقوعه في زمن معلوم، وكما عبّر عنه بعضهم: المتيقن والكثير الوقوع ([4]) الأداة في معانٍ مختلفة، وسياقات شتَّى تضمّنت الحديث عن الشكوى وحديثه عن الممدوحين ... وممّا لاشكّ فيه أنّ ثمة أسبابًا تكمن وراء تركيز الشاعر على الإكثار من توظيف الشرط في شعره بصورة عامة، وتركيزه على أدوات معيّنة من الشرط كـ (إذا) و(إنْ) ، إذ إنّ المبدع في عَمله الفني يروم بَثّ أفكاره وعواطفـــه تلك الأفكار والعواطف تأخذ طريقها إلى التعبير، وبأسلوب ينمّ

([1]) . معاني النحو، د. فاضل السامرائي، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، ط 1،1991 م 4 : 451 .

([2]) . الكتاب ، سيبويه ،(180 هـ) طبعة بولاق ، القاهرة، 1316 هـ ، نشرته مكتبة المثنى، بغداد ، 1 : 433

([3]) . المقتضب ، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد ، (285 هـ) تحقيق : محمد عبد الخالق عظيمة القاهرة 1386 هـ ، 2 : 55 ، 56 .

([4]) . الإتقان في علوم القرآن ، جلال الدين السيوطي ، (911 هـ) شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي مصر 1951 م ، 1 : 149 .

عن فرادة صاحبه، وذلك التعبير في حقيقته وسيلةُ إسقاط تكشف عن طبيعة الملقي، وشخصيته الظاهرة والباطنة، وهذا يتجسد في شعر، قيس الرقيات من خلال ملامح أسلوبية كثيرة من أبرزها استخدامـه لأسلوب الشـرط، ولا يفوتنا أن نذكّر بأن الأسلوب – في واحد من جوانبه- ميدانٌ تتجسّدُ فيه ملامح شخصية الأديب الفكرية والعاطفية زد على ذلك أنّ الشعر على وجه الخصوص يُمثّل إعادة بناءٍ للوجود من زاوية نظر الشاعر، فالشاعر الفنان لا يعكس الواقع الذي يعيش فيه بل يهدمه ليُعيد بعثه من جديد، لأنّ الشِّعر" طاقة يخلق بها الشاعر ما يمكن أن يكون إعادة خلق جديد، وهو هنا تنشيط للذات وتفريغ للمكبوتات، وهو بذلك إراحة نفسية من ضغوط غائصة" ([1]) وسنحاول في الصفحات القادمة معرفة أسباب تركيز شاعرنا على هذا الملمح الأسلوبي وهو (أسلوب الشرط) .

ومن السياقات التي مثّل أسلوب الشرط فيها مؤشرًا أسلوبيًا بارزًا هذه الأبيات التي يحاور فيها صاحبيه فيقول : ([2])

خَليلَيَّ مِن قَيسٍ إذا ما قَطَعتُما * حِبالَ سُلَيمَى فَارقُدا اللَّيلَ أَجمَعا**

فَإِن خِفتُما بُـعدَ البِلادِ فَهَيِّجـا * مُمَلِّـعَةً أَو ذا هِبابٍ مُمَلِّعـــــا**

سَتُخلِفُ ما أَنفَقتُما وَتَعوضُكُم * سُلَيماكُما غُرماً إِذا ما تُمُتِّعـــــا**

فالشاعر يخاطب صاحبيه ، ويكثـر من أسلوب الشـرط ما بين (إذا) و (إنْ) فقد

([1]) . دراسة في لغة الشعر، رؤية فنية نقدية، د. رجاء عيد، منشأة المعارف،الإسكندرية، 1979 م ص 19 .

([2]) . ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات، شَرَحَهُ وضبط نصوصه : د. عمر فاروق الطبّاع ، شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، توزيع دار القلم للطباعة والنشر، بيروت– لبنان ، ص 95 .

ذكر الأداة الأولى مرةً في البيت الأول ومرة في البيت الثالث ، وذكر الأداة الثانية في البيت الثاني وقد مرّت الإشارة إلى السمة الدلالية التي اختصت بها (إذا) ونلحظ أنّ الشاعر قد استخدم كلاً منهما في سياق خاص وهو استخدام مقصود لا ينسجم أحيانًا مع دلالة كلٍّ منهما قال القزويني : " أمّا (إنْ) و (إذا) فهما للشرط في الاستقبال لكنهما يفترقان في شيء، وهو أنّ الأصل في (إنْ) ألاّ يكون الشرط فيها مقطوعًا بوقوعه، كما تقول لصاحبك (إنْ تُكرِمُني أُكرمُكَ) ، وأنت لا تقطع بأنه يكرمك، والأصل في (إذا) أن يكون الشرط فيها مقطوعًا بوقوعه، كما تقول (إذا زالت الشمس آتيك) ولذلك كان الحكم النادر موقعًا بـ(إن) ، لأن النادر غير مقطوع به في غالب الأمر" ([1])

أمّا استخدامه لأداة الشرط (إذا) نجد الشاعر يستخدم هذه الأداة في عدة مواقع محقّقًا وقوع الشرط أو كثرة وقوعه : ([2])

إذا فَرِغَتْ أَظفارُهُ مِن قَبيلَةٍ * أَمالَ عَلى أُخرى السُيوفَ البَواتِكا**

يمدح الشاعر في هذا البيت (مصعب بن الزبير) فيقول : إنّه ما إن يفرغ من قتال قبيلة ويخرج منتصرًا من معركته حتى يتجه إلى أخرى يحكم فيهم سيوفه القواطع وقد عبّر الشاعر في هذا البيت بالجزء وأراد الكل ، حيث ذكر (الأظفار) والمراد هنا الأيادي ، وهو كذلك من قبيل الاستعارة المكنية ، حيث جعل ممدوحه وحشًا

([1]) . الإيضاح في علوم البلاغة جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني، تحقيق لجنة من أساتذة كلية اللغة العربية بالجامع الأزهر ، أعادت طبعه بالأوفسيت مكتبة المثنى ، بغداد ،1 : 88 – 89 وينظر :الأشباه والنظائر، للسيوطي، حيدر آباد – الدكن، ط ، 2 ، 1359 هـ ، 2 : 225 .

([2]) . الديوان ، ص : 119

كاسرًا إذا نشب أظفاره في عدوّه قهره ، واتّجه إلى غيره ، وفضلاً عن ذلك فهو استعمل الأسلوب التصويري في وصف صاحبه بالشجاعة والإقدام .

ونعود لأداة الشرط (إذا) التي استخدمها شاعرنا في هذا البيت فقد استخدمها ليدلّل على أنّ الشخص الذي يقصده الشاعر قد تعوّد على كثرة الغزو والإقدام وتحمله للمشاق والأهوال، ولتجسيد هذه الدلالة جاء بـ(إذا) تحقيقًا لهذه الصفة به .

الشرط بـ (لو) :

من أدوات الشرط التي وردت في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات (لو) والناظر في كتب المعاني يجد أنّ لـ(لو) أكثر من دلالة في سياق الشرط بها ففضلاً عن إفادتها معنى الشرط ([1]) فهي تتضمّن معنى" القطع بانتفاء الشرط"([2]) فهي إذًا من حروف النفي، والسياق الذي تأتي فيه يفيد النفي الضمني وفضلاً عن ذلك فهي تقوم بوظيفة الربط التركيبي والمعنوي بين السبب والمسبّب وكونهما في الماضي، هذا الربط تارةً يكون معقولاً ، وأخرى مستحيلاً . ([3])

ومن المواضع التي استخدم فيها الشاعر أداة الشرط (لو) قوله : ([4])

لَم نَـزَل آمِنينَ يَحسُدُنا النا * سُ وَيَجري لَنا بِذاكَ الثَّـــــراءُ**

فَرَضيــنا فَمُــت بِدائِكَ غَمًّـا * لا تُميتَنَّ غَـــــــــيرَكَ الأَدواءُ**

لَو بَكَت هَذِهِ السَماءُ عَلى قَو * مٍ كِرامٍ بَكَت عَلينـــا السَمـــاءُ**

([1]) . كتاب معاني الحروف ، 1 : 101 .

([2]) . الإيضاح في علوم البلاغة ، 1 : 95 .

([3]) . مغني اللبيب عن كتب الأعاريب ، ابن هشام الأنصاري ، تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد مطبعة المدني ، القاهرة ، 1 : 258 .

([4]) . الديوان ، ص 27

فاستخدام الشاعر لأداة الشرط (لو) التي قامت بعملية الربط التي أشرنا إليها قبل هذه الأبيات ، جاء من النوع المستحيل؛ لأنه من المعلوم أنّ السماء لا تبكي على أحد، وإذا كان الأمر كذلك استحال الجزء الآخر من جواب (لو) .

وممّا أتى على هذا النوع قوله مُخاطبًا عبد العزيز بن مروان : ([1])

باتَت بِحُلـوانَ تَبتَغيكَ كَما * أَرسَلَ أَهلُ الوَليدِ في طَلَبِـــه**

فَدَلَّها الحُبُّ فَاِشتَفَيتَ كَما * تَشفي دِماءُ المُلوكِ مِن كَلَبِـه**

لَو أَنَّــهُ أَخَّرَ النِداءَ أَبـــو * رُمحٍ لَقَضّى إِلَيــكَ مِن أَرَبِـــه**

ثانيًا : أسلوب الوصل :

إنّ من البديهيات التي يجب ألا يغفل عنها الدارس الأسلوبي وهو يمارس العملية التحليلية لأي نص هي أنّ هذا النص الذي يدرسه وحدة بنائية كُبرى مؤلفة من وحدات جزئية مرتبطة ببعضها دلاليًا أو بوساطة رابطٍ تركيبي، والتحليل الأسلوبي في جوهره يتركّز على البنية ليكتشف العناصر والعلاقات القائمة بينها ووضعها والنظام الذي تتّخذه والعلاقات الجوهرية والثانوية ([2])

وأقرب دلالة لموضعنا (الوصل) هي الترابط، وهذا الترابط قبل أن يكون بين وحدات البنية اللغوية للشكل، هو ترابط بين الأفكار المكوّنة للنص، ومن المعلوم لدى المبدعين والنقاد "أنّ موضوع الترابط بين الأفكار داخل اللغة شاقٌ وعسير، ولكن من واجبنا أن نخوضه في صبرٍ إذا حرصـنا على أن نفهم الشعـــر واللغة

([1]) .المصدر السابق ، ص 57 .

([2]) .نظرية البنائية في النقد الأدبي ، ص 176 .

معًا "([1]) وإنّ عمليّة إبداع نصٍ أدبي ليست بالعملية المتيسرة ، بل هي عملية معقّدة ، ذلك أنّ عملية الإبداع ذاتَ بُعدين، الأول: تجريدي محض من عمل الذِّهن ، والثاني : شكلي محس، ويتصل بوحدات اللغة التي يعتقد الكاتب أنّها ملائمة للتعبير عن فكرته، والممارسة الإبداعية الأدبية تَفَاعل بين الذهن واللغة إذ إنّ " اللغة لا تنفصل عن عمل الذهن، والتفكير عمل لغوي وحين نفكر نقوم بعمل من صميم العربية "([2]) ولذلك فإنّ" التوفيق في بناء العمل الفني أصعب مَنالاً من الوقوع على المضمون الصالح "([3]) وكونه أصعب منالاً لأنه يتطلّب من الأديب الإحاطة العلمية بدلالات مفردات نَصِّه، وعلاقاتها بعضها ببعض ليستطيع من خلالها – بوصفها وحدات بنائية مبعثرة في معجمه اللغوي وقد تكون متباينة قبل أن تدخل مخبره – أن يؤلف وحدة بنائية لُغوية كبرى هي ما نسميه بالنص ومن شروط وجوده وحدته العضوية وهي" ليست شيئًا جاهزًا كلؤلؤة ترقُد كامنةً في الطبيعة لم تمسها يدُ أحد، وإنما هي شيء يتحقق بطرق متنوعة"([4]) والوحدة العضوية في حقيقتها إحدى تجليات (الوصل) بمعناه الشامل و(النص) بوصفه وحدة بنائية كلية "عبارة عن جُمَل أو متتاليات متعاقبــة خَطيًا ولكي تدرك بوصفها

([1]) .نظرية المعنى في النقد العربي ، ص 152 .

([2]) . اللغة والتفسير والتواصل ، د. مصطفى ناصيف ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت ، 1415 هـ ، 1995 م ، ص 131 .

([3]) .الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية ، د . عز الدين إسماعيل، دار العودة دار الثقافة ، بيروت ، ط 3 ،1972 م ، ص 238 .

([4]) .الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، د. شفيع السيد، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص 137.

وحدة متماسكة تحتاج إلى عناصر رابطة متنوعة تصل بين أجزاء النص" ([1])

وقديمًا أشار عبد القاهر الجرجاني إلى شرطٍ جوهريٍ ليتحقق (الوصل) وهو وجودُ جامعٍ معنوي بين الوحدات اللغوية التي يزمع الأديب وصلها في إطارٍ نصٍ كُلي، حيث قال: "ولا يتصور إشراك بين شيئين حتى يكون هناك معنى يقع ذلك الإشراك فيه ... ثم إنا وإنْ قلنا زيدٌ قائم وعمرٌو قاعد فإنا لا نرى هاهنا حُكمًا نزعم أنّ (الواو) جاءت للجمع بين الجملتين فيه فإنّا نرى أمرًا آخر نحصل معه على معنى الجَمع، وذلك أنّا لا نقول: زيد قائم وعمرو قاعد ، حتى يكون عمرو بسبب من زيد، وحتى يكونا كالنظيرين والشريكين، وبحيث إذا عَرف السامعُ حالَ الأوّل عَناهُ أنْ يَعرفَ حالَ الثاني"([2]) من هذا الاقتباس نَعرِفُ أنّ الجامع المعنوي شرطٌ في وجود رابط تركيبي، وهذه الفكرة ذاتُها تَكلّم عنها أبرزُ نقاد الغرب المعاصرين وهو (جان كوهن) إذ قال معرِّفًا (الوصل) : " والوصل بمعناه الأعم يعني الجمع، وهذا شيء يمكن أن يحصل داخل الخطاب، كما يمكن أن يحصل خارجه ... يتحقق الوصل في اللغة العادية في صورتين، إحداهما ظاهرة بفضل أداة الربط التركيبية، التي يمكن أن تكون أداة ربط (الواو) ... والثانية مضمرة وتتحقق بمجرد القِران ودون أداة ... إنّ القِران يُعَدُّ في الواقع الطريقة الشائعة للربط"([3]) والمقصود بالقِران هو الجامــع المعنوي أو ما يمكن أن نسميه مناسبــة النص، كأنْ يتحـدث

([1]) . لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، محمد الخطابي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ط 1 ، ص 23 .

([2]) . دلائل الإعجاز ، ص 225 .

([3]) . بنية اللغة الشعرية ، ص 157 – 158 .

النَّص عن وصف الصحراء مثلاً فذاك يستدعي مفردات لها علاقة بالصحراء، وهكذا مع أنواع الموضوعات الأخرى .

والوصل من جانبٍ آخر أحد مقومات الجمال في النص الأدبي ، بل هو الجمال الأدبي ذاته ، فنحن "حينما نفهم الكلام، فإننا نفهم فيه علاقات فقط وحينما نحكم بجمال هذا الكلام فإننا نحكم في الواقع بجمال هذه العلاقات، وكلّما كانت هذه العلاقات مطابقة للقوانين العقلية كانت أجمل"([1]) .

وإذا تفحّصنا مظاهر (الوصل) وتجلياته لوجدناها كثيرة في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات سواءٌ كانت تعود إلى الوصل الدلالي أو ما عرف بالجامع المعنوي، وهو واسع يتعلق بالوحدات اللغوية الجزئية المؤلّفة للبناء الكلي للقصيدة أو الوصل السياقي التركيبي بواسطة وسائط لغوية كالحرف أو الفعل، أو اسم الإشارة .

الوصل بالواو :

يُعدُّ أسلوب الوصل بـ(الواو) من المواطن التي يمتحن بها إبداع المبدعين ويُختبر من خلالها إفهام المتلقين، وكما وصفه عبد القاهر الجرجاني بأنه "لا يَتأتَّى لتمام الصواب فيه إلاّ الأعراب الخُلّص، وإلاّ قوم طُبعوا على البلاغة وأوتوا فنًا من المعرفة في ذوق الكلام هم به أفراد "([2]) وليس الشأن عند المتكلم أن يأتي بالجمل والمفردات موصولة بالواو كيفما شاء، بل إنّ الأمرَ أعمق من ذلك في النحو" الذي يبحث منطق اللسان ويحلّل ضروب العلاقات بين كلماته ويشرح

([1]) .الأسس الجمالية في النقد العربي ، ص 237 .

([2]) .دلائل الإعجاز ، ص 223 .

سليقة الأمة المنعكسة في هذا البناء الإعرابي المعجب"([1]) وقد مرّت إشارة الجرجاني إلى الشرط الضروري في بناء العطف بـ(الواو)، وهو وجود الجامع المعنوي، والعلاقة السببية بين الموصول والموصول عليه بواسطة أداة الوصل (الواو) ([2]) ، والناظر في أسلوب الوصل بـ (الواو) عند شاعرنا، يجد أنّ هذه السِّمة الأسلوبية قد وُظّفت في سياقات شتّى، وفي أغراض متنوعة، منها ما يتعلق بذات الشاعر، في وصف الممدوحين ، وفي الحكمة ... ومن سياقات الوصل بـ (الواو) قوله : ([3])

لَم نَزَل آمِنيـــنَ يَحسُدُنا النا * سُ وَيَجري لَنا بِذاكَ الثَّـــراءُ**

فَرَضيـنا فَمُت بِدائِكَ غَمًّـــا * لا تُميتَنَّ غَيـــــرَكَ الأَدواءُ**

لَو بَكَتْ هَذِهِ السَماءُ عَلى قَو * مٍ كِرامٍ بَكَتْ عَلينا السَمـــــاءُ**

نَحنُ مِنّا النَبيُّ الأُمّيُّ وَالصِّـ * ـدّيقُ مِنّا التَقِيُّ وَالخُلَفـــــاءُ**

وَقَتيلُ الأَحزابِ حَمزَةُ مِنّـــا * أَسَدُ اللَهِ وَالسَناءُ سَنـــــاءُ**

وَعَلِيٌّ وَجَعفَرٌ ذو الجَناحَيـــ * نِ هُناكَ الوَصِيُّ وَالشُهَـــداءُ**

وَالزُبَيرُ الَّذي أَجابَ رَسولَ الـ * لهِ في الكَربِ وَالبَلاءُ بَـــلاءُ**

وَالَّذي نَغَّصَ اِبنَ دومَةَ ما تو * حي الشَياطينُ وَالسُيوفُ ظِماءُ**

فَأَباحَ العِراقَ يَضرِبُهُم بِالـــ * سَيفِ صَلتاً وَفي الضِرابِ غِلاءُ**

([1]) .دلالات التراكيب ، دراسة بلاغية ، د. محمد محمد أبو موسى ، مكتبة وهبة ، ط 2 ، 1408 هـ 1987 م ، ص 269 .

([2]) .دلائل الإعجاز ، ص 226 .

([3]) الديوان ، ص 27 .

يفتخر الشاعر بنفسه وبقومه، وأنهم محسودون من الناس، لأنهم قومٌ ينتمون إلى النبي محمد ﷺ وأصحابه الأبرار، كما يصفهم بأنهم أصحاب قوة وشجاعة .

والشاعر استخدم واسطتين للوصل ، هما (الواو) و(الفاء) فقد استخدم (الفاء) في موضعين، واستخـدم (الواو) في أربعـة مواضــع، وقد فرّق علماء المعاني بين (الفاء) و(الواو)، إذ تُفيد الأولى في العطف الترتيب مع التعقيب وعبّروا عن معنى التعقيب بقولهم : "وهي – أي الفاء- مرتبة، تدل على أنّ الثاني بعد الأوّل بلا مُهلة "([1]) والحقيقة أنّ هناك مهلة زمنية، ولكنها قصيرة كما سيأتي توضيحه في موضعه ونلاحظ أنّ الشاعر وصل بـ (الفاء) في قوله(فرضينا) وقوله: (فأباح) وفيه ملحظ دلالي، إذ إنّ الشاعر في مقامٍ يتذكّر فيه أمجاد قبيلة قريش، والافتخار برجالاتها، إلى أن يصل إلى مدح (مصعب بن الزبير) فالشاعر في موقف يردُّ فيه على الحاسد، وهو موقفٌ انفعالي هذا الانفعال دفعه إلى الرد السريع .

ونعود للحديث عن الأداة التي أردنا التحدث عنها في هذه الصفحات وهي (الواو) فنقول: أتت (الواو) في الأبيات السابقة بوصفها أداةً لضم مجموعة من الدلالات التي أراد بها الشاعر توضيح مكانة قومه بين العرب، فأتى بـ(الواو) في أربعة أبيات متتالية مفتتحًا بها القول، وذلك دلالةً على استمراره في تعداد أشراف قومه وكثرتهم .

(الواو) الحالية :

إنّ من القواعد التي ينطلق منها مُنظِّرو الأسلوبية، كون الأسلوب في نصٍ ما يعتمد على "العلاقة القائمة بين معدلات التكرار للعناصـــر الصوتية والنحوية

([1]) .كتاب معاني الحروف ، ص 43 .

والمعجمية ومعدلات تكرار هذه العناصر نفسها في قاعدة متصلة من ناحية السياق"([1]) وبناءً على ذلك، فإنّ المتأمل في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات يجد ثمّة ظاهرة أسلوبية أخرى لـــها علاقـــة بالوصل بحرف (الواو) وتتمـــثّل في تكرار (واو) الحال، وهي فرعٌ عن (واو) العطف قال الجرجاني:"وتسميتُنا لها واو الحال، لا يُخرِجُها عن أن تكون مجتلبة لضم جملة إلى جملة "([2]) وتتمحور وظيفة (واو) الحال في كونها وسيلة من وسائل التصوير، إذ إنها تتصدّرُ جملة لتصلها بسياقٍ ما، من دلالات تلك الجملة بيان الهيئة سواء أكانت تلك الهيئة لصاحب الحال المحدّث عنه، أو لما حوله، أو للوقت الذي فيه، ومن المواضع التي صوّرت فيها (واو) الحال بيان الهيئة وما حوله، قول شاعرنا وهو يصف لحظة رحيل المحبوبة ومفارقتها : ([3])

نادَتكَ وَالعيسُ سِراعٌ بِنا * مَهبِطَ ذي دَورانَ فَالقـــاعِ**

قالَت وَعَيناها تَجودانِها * صوحِبتَ وَاللَهُ هُوَ الراعـــي**

فالشاعر يحدثنا عن هذه اللحظات الصعبة، والواقع أن حديثه أصبح مصوّرًا ونستدل على ذلك بقوله (والعيسُ سراعٌ)، والعيس هي النوق السريعة التي كانت تحمل على ظهرها صاحبته المهاجرة مع قومها، ثم استمر الشاعر في تصوير هذه اللحظات في البيت الثاني فقال: (قالت وعيناها تجودان) ليكمل لنا صورة حديث المحبوبة وهي تتحدّث إليه، كما أنـــنا نلاحظ أنّ الشاعر قد نوّع في وصله

([1]) .علم الأسلوب مبادئه وأجزائه ، ص 207 .

([2]) .دلائل الإعجاز ، ص 217 ، وينظر : دلالات التراكيب ، ص 296 .

([3]) .الديوان ، ص 94 .

بـ(الواو) فقد أتت مرتين للحال والثالثة لوصل جملة بأخرى كما أسلفنا سابقًا، كما أنّ الشاعر قد صوّر لنا الحالة الشعورية التي كان عليها الرحل في سيرهم .

الوصل بالفاء :

تحدثنا في موضعٍ سابق من هذا البحث عن تفريق العلماء بين(الفاء) و(الواو) في الاستخدام ، ونرى في هذا المقام أن نتطرّق إلى المزيد ممّا قاله علماء الأسلوب عن هاتين الأداتين، إذ إنّ (الفاء) العاطفة تُحرّك الزمن في الفعل الماضي، وتمدّه وتمطله حتى تبلغ به أوّل الزمن الذي يليه، أي أنّ (الفاء) تؤدّي دور الوصل بين نهاية زمن الفعل السابق، وبين بدء زمن الفعل اللاحق، فثمّة فرقٌ بين قولنا: نام وأفاق ولبس ثيابه وبين قولنا: نام فأفاق فلبس ثيابه([1]) .

وقد عَدّ ابن رشيق القيرواني الإصابة في توظيف (الفاء) في مواقعها التي تتطلّبها دلاليًا، أدعى في إدخال الشاعر في وصف الشعراء المجيدين المطبوعين ووصفه بالفضل على من يجيد في مواقع التجنيس والطباق، وإنّ الأول أقرب إلى جزالة الفطرة وصحّة الطبع، وأدلّ على تمكّن الشاعر من لغته، واستشهد على ذلك الحُكم بأبيات أبي ذؤيب الهذلي التي وظّف فيها (الفاء) أداةً لوصل أجزاء لوحته التي وصف فيها حركة قطيع من الحمر الوحشية عند ورودها الماء، ثم قال: " فأنت تَرَى هذا النسق بالفاء كيف اطّرد له ولم ينحل عقده ، ولا اختلّ بناؤه ولولا ثقافة الشاعر، ومراعاته إياه لما تمكّن له هذا التمكن ([2]) .

([1]) . دلالات التراكيب ، ص 365 .

([2]) .العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، أبو الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي (456 هـ) تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل– بيروت ، ط 4، 1972 م، 1: 130

ولعلّ ابن رشيق قد لاحظ انسجام دلالة (الفاء) العاطفة في الوصل بين تلك المعاني القائمة "على قوة الحركة واندفاعها، وتَلاحق الأحداث والاستجابات الخاطفة وما يمور به هذا المشهد من الانفعالات والهواجس، والمخاوف والحذر([1])

ومن اللوحات التي أظهر فيها الشاعر تمكنه من لغته مستخدمًا حرف الوصل (الفاء) دلالة على سرعة حدوث الشيء، قوله يبكي أمجاد قريش ويفتخر برجالاتها : ([2])

أَقفَرَتْ بَعدَ عَبدِ شَمسٍ كَـدَاءُ * فَكُدَيٌّ فَالرُكنُ فَالبَطحـــــاءُ**

فَمِنىً فَالجِمارُ مِن عَبدِ شَمسٍ * مُقفِراتٌ فَبَلـــدَحٌ فَحِـــــراءُ**

فَالخِيامُ الَّتي بِعُسفانَ فَالجُحـ * فَةُ مِنهُم فَالقاعُ فَالأَبـــــواءُ**

موحِشاتٌ إِلى تَعاهِنَ فَالسُـقـ * يا قِفارٌ مِن عَبدِ شَمسٍ خَلاءُ**

يذكر الشاعر مجموعةً من الأماكن ويصفها بأنها مقفرة ، فيذكر (الكداء) وهو جبلٌ بمكة، ويربطه بجبل آخر على وجه السرعة بأداة الوصل (الفاء) وهو جبل (كدي) وكذلك فَعَلَ بباقي الأماكن فذكر (الرُّكن) أي: ركن البيت الحرام و(البطحاء) أي بطحاء مكة ، فجبل (منى) وهو معروف، ثم الجمار فـ(بلدح) وهو وادٍ قبل مكة من جهة الغرب فجبل (حراء) وهو من جبال مكة، كان الرسول ﷺ يتعبّدُ في هذا الجبل قبل أن يأتيه الوحي، ثم ذكر (الخيام التي بعسقان) وهي قرية بالقرب من تهامة، فـ(الجحفة) وهي من القرى التي كانت على طريق المدينة من مكة، وهي ميقات أهل مصر والشام، وكان اسمها (مهيعة) وذكر (القاع) وهو من

([1]) . دلالات التراكيب ، ص 367 .

([2]) . الديوان ، ص 25.

منازل الحج بطريق مكة، و(الأبواء) وهي قرية في المدينة وقيل جبلٌ على يمين الطريق الصاعد إلى مكة ([1]) .

كلُّ هذه الأماكن تمّ ربطها بأداة الوصل (الفاء) دلالة على رسم الشاعر للّوحة التي يريد السامع أن يراها فهذه الأماكن بدت مقفرةً خالية بعد أن ترك رعايتها ابن عبد شمس فهنّ موحشات كما وصفها الشاعر في البيت الأخير .

لقد لاحظنا الشاعر في هذه اللوحة التي بُنيتْ في نقل أحداثها على السرعة ، وهو أدعى لتمكّنه من وصف المكان الذي ركّز عليه كثيرًا في ديوانه فأعطاه اهتمامًا متزايدًا ووظّف (الفاء) لتعميق تلك الدلالة، فكلّ تلك المواضع التي وردتْ في الأبيات الماضية جاءت من المعاني الدالة على سرعة حصول الشيء .

وهكذا استطاع الشاعر أن يجسّدَ القاعدة العامة في الوصل، حيث تؤدي العبارة الغرض من صياغتها – لاسيما في التعبير الفني- وهو إيصال المعنى إلى المتلقي في أوضح صورة، الوضوح المترابط مع الجمال، وإذا أدى الوصل بين أجزاء النص إلى فساد المعنى، أو خلاف المراد، فسينقلب ذلك على المبدع ويخرج تعبيره عن دائرة الإبداع، بل من دائرة الكلام المقبول عَقلاً ([2]) .

ثالثًا : أسلوب التوكيد :

من المُلفت للنظر في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات ، كثرة ترديد أسلوب التوكيد بأنماط متنوعة، إذ قلما خَلَتْ قصيـدة منه، ومن المفيد ذكره في هذا المقام

([1]) . ينظر : المصدر السابق ، ص 25 – 26 .

([2]) . الفصل والوصل في القرآن الكريم ، دراسة في الأسلوب ، د. منير سلطان ، منشأة المعارف الإسكندرية 1997 م ، ص 168 .

أنّ علماء المعاني نظروا إلى هذا الأسلوب من زاوية نفسية مرتبطة بالمتلقي الواقعي حقًا، أو المفترض، من حيث نسبــة التردّد والشك في نفسه التي تتــناسب طرديًا مع كثرة المؤكدات ([1]) والأدب – بوصفه أحد أنواع الفن - يرتكز على أساس الانفعال النفسي، وينطلق منه، والانفعال هو جوهر الإبداع([2]) والتوكيد - في حقيقته – تجسيدٌ لمبدأ الانفعال، فالأديب عندما يحسُّ أنّ مضمون رسالته قد يوافق نفسًا متشكّكة، سيلوذ إلى ما يمحو ذلك التردّد، والتوكيد أحدُ هذه الوسائل .

إنّ المهمّة المُناطة بالمحلّل الأسلوبي هي تبيين مدى الارتباط بين التعبير اللغوي والشعور النفسي([3]) لا سيما في المناطق الأسلوبية ذات الهيمنة في النص الأسلوبي والتي تُلفتُ نَظَرَ القارئ لمساحة انتشارها الواسعة أكثر من غيرِها، وسمّاها بعضهم انزياحًا فرديًا ([4]) كما في أسلوب التوكيد عند عبيد الله بن قيس الرقيات، فإنّ وراء ذلك أسبابًا ومسوّغات، قد ترتبط بنفسية الشاعر، وقد تتعلق بمناسبة نظمه لشعره ومضامينه وقد تتصل بالمتلقي .

إنّ (المتلقي) من حيث علاقته بالأسلوب بعامة ، وبأسلوب التوكيد على وجه الخصوص يكون ذو أهمية مركزية في عملية الإبداع الأدبي على أساس أنّ النص الأدبي – بوصفه رسالة – سينتهي إلى المتلقي ليمثّل – أي النص الأدبي -

---

([1]) . خصائص التراكيب ، دراسة تحليلية لمسائل علم المعاني ، د. محمد أبو موسى ، مكتبة وهبة القاهرة ط 2 ، 1400 هـ ، 1980 م ، ص 48 – 49 .

([2]) . نظريات معاصرة، د. جابر عصفور، دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، ط 1،1988 م، ص 27 .

([3]) . الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية ، ص 6 .

([4]) . بنية اللغة الشعرية ، ص 15 – 16 ، وينظر: معايير تحليل الأسلوب ، ص 20 – 21

قوة ضغطٍ على المتلقي ([1]) .

أولاً : التوكيد بـ (قد) :

أَخَذَ التوكيد بالحروف المساحة الكبرى في أسلوب التوكيد عند شاعرنا، إذ استعمل معظم الحروف التي تفيد معنى التوكيد وهي : (قد) و(اللام) الداخلة عليها و(إنّ) و(نونا التوكيد) الخفيفة والثقيلة، وغيرها من الحروف التي ستَرِدُ – إن شاء الله تعالى – في سياق حديثنا عن هذا المبحث .

فمِن الحروف التي كثُر ذكرها في قصائد الشاعر، وهي تفيد التحقيق إذا دخلت على ماضٍ([2]) أي تحقيق وقوع الفعل، وهذا التحقيق مفضٍ إلى معنى التوكيد (قد) من ذلك قوله يمدح مصعب بن الزبير : ([3])

لَيتَ شِعري أَأَوَّلُ الهَرجِ هَذا * أَم زَمانٌ في فِتنَةٍ غَيرِ هَرجِ**
إِن يَعِش مُصعَبٌ فَإِنّا بِخَيرٍ * قَد أَتانا مِن عَيشِهِ ما نُرَجّي**
مَلِكٌ يُبرِمُ الأُمــورَ وَلا يُشـ * ـرِكُ في رَأيِهِ الضَعيفَ المُزَجّي**
جَلَبَ الخَيلَ مِن تِهامَةَ حَتّى * وَرَدَت خَيلُهُ قُصورَ زَرَنــجِ**

هذه الأبيات - كما يظهر من سياقها - في الفخر بالممدوح ، وفي الفخر عادة يكون المتلقي والمخاطَب (الذي يُفتَخرُ به) في مقام المنكر لما سيُلقى إليه من مضامين، ولهذا يحتاج المفتخِر إلى ما يقوّي المعاني التي يروم توصيلها، زد على ذلك أنّ الحالةَ التي فيها (المفتخِر) تتّسم بشيء من التوتــر والانفعال، لكون

([1]) . ينظر : البلاغة والأسلوبية ، ص 170 ، وينظر : الأسلوبية والأسلوب ، ص 81 – 82
([2]) .مغني اللبيب ، 1 : 175
([3]) الديوان ، ص 65 .

المتلقي يحاول سلب فضائل المفتخر به، هذا الانفعال النفسي يُجسَّدُ بخطاب محتدمٍ ، يُبيّن مدى صفات الممدوح :

إن يَعِش مُصعَبٌ فَإنّا بِخَيرٍ * قَد أَتانا مِن عَيشِهِ ما نُرَجّي**

حيثُ قرن الشاعر عَيش الممدوح برغدِ العيش، كنايةً عن الكرم والعطاء، كما أنّه ملكٌ يبرم الأمور أي: يحكمها ، حيث جاء بهذه الاستعارة اللطيفة، وهي تشبيه الأمور بالحبال التي تبرم وتُفتَل بإحكام، ثم أتى في البيت الأخير بمَزاجٍ مرسل فقال: (جَلَبَ الخيل) والمراد هنا جَلبُ الفرسان مع خيولهم، وتأكيدًا لبيان صفة الممدوح عند المتلقي، لجأ الشاعر إلى(قد) الداخلة على الفعل الماضي (قد أتانا) إذ اجتمعت دلالة التوكيد فيها إلى دلالة الماضي الذي يدلّ على وقوع الحدث فتظافرت (قد) و(الفعل الماضي) في مهمة توكيد الحدث ([1]) .

(قد) المقترنة بالّلام :

وفي مواضع أخرى جاءت (قد) مقترنة بـ(لام) الابتداء، واختلف العلماء في وظيفة هذه اللام، فمنهم من قال إنها (لام الابتداء) مفيدة معنى التوكيد، ويجوز أن يكونَ قبلها قَسمٌ مقدّر وأن لا يكون، ومنهم من قال إنّها (لام القسم)([2]) ، والحقيقة أنّه في كلا التوجيهين نلمح فيها معنى التوكيد، ومن ذلك قوله يمدح (طلحة الطلحات) وهو طلحة بن عبد الله بن خلف بن أسيد، وأمه صفية بنت الحارث : ([3])

([1]) . جاءت (قد) داخلة على الفعل الماضي في مواضع كثيرة في الديوان ينظر على سبيل المثال : ص 79 – 137 – 69 – 155 – 120 – 32 وغيرها .

([2]) . ينظر : مغني اللبيب 1 : 228 – 229 .

([3]) . الديوان ، ص 61 ، 62 .

يَهَبُ البُختَ وَالنَجائِبَ وَالقَيـ * نَةَ تَمشي في الرَّيطِ وَالحِبَراتِ**
وَيَفُكُّ الأَسيرَ في جيدِهِ الغُلـ * لُ قَد أودَت بِهِ أَكُـفُّ العُداةِ**
فَلَعَمرُ الَّذي اِجتَباكَ لَقَد كُنـ * تَ رَحيبَ الفِناءِ سَهلَ المَباةِ**

يقول الشاعر: أنّ طلحة يَهِبُ (البُخت) وهي الإبل والنوق الخراسانية وكذلك (النجائب) وهي الإبل الكريمة ، ويَهِبُ الجواري والمغنيات التي تمشي في الملاءة السوداء التي كانت تلبسها النساء المحجّبات، إضافة إلى أنّ الممدوح كان يفكّ قيدَ الأسرى بعد أن وقعوا في أيدي العدو، وبعد هذا كلّه أراد الشاعر أن يسبغ ويؤكّد على الممدوح صفة الكرم والعطاء والجود، فأتى بـ(قد) المقترنة بـ(اللام) ووصفه بأنّه (رحيب الفناء) كنايةً عن الكرم وسِعة العيش .

ثانيًا : التوكيد بـ (إنّ) :

من المعلوم أنّ الأصل الذي وضعت له (إنّ) وبُنيتْ عليه هو إفادتها التوكيد([1]) وقد جاءت هذه الأداة في شعر شاعرنا في مواضع كثيرة، منها ما جاءت مفردة غير مقترنة بحرف آخر لزيادة التأكيد، وفي بعض المواضع اقترنت هذه الأداة مع (اللام) ليكوّنا معًا أسلوبًا قويًا للتأكيد، فمن المواضع التي جاءت فيها (إنّ) مفردة قوله باكيًا رحيل صاحبته، وواقفًا على أطلالها : ([2])

إِنَّ الخَليطَ قَدَ أزمَعُوا تَركي * فَوَقَفْتُ في عَرَصاتِهِم أَبكي**
جِنِّيَّةٌ خَرَجَـــت لِتَقتُلَنـــا * مَطلِيَّةُ الأَقـــرابِ بِالمِســـكِ**

فالموقف الذي يقف فيه الشاعر موقفٌ حزين؛ لأنّ الفراقَ جعل من عينيه تجودان

([1]) .دلائل الإعجاز ، ص 307 .
([2]) .الديوان ، ص 120 .

بالدمع، لتبكي تلك اللحظات الصعبة التي يمرّ بها الشاعر، بعد أن بكى في ساحة البيت، شبّه من يبكي عليه وهي (المحبوبة) بالجنيّة ، مبالغةً في الموقف ولزيادة الإثارة في الصورة ، والجنيّة : مخلوق مزعوم بين الإنس والأرواح سُميَ بذلك لاستتاره واختفائه عن الأبصار، وهذا الأسلوب يستدعي التأكيد للسامع ليبيّن له مدى اهتمام الشاعر بهذه اللحظة التي يتحدّثُ عنها، فأتى بأداة التوكيد(إنّ) دلالةً على ذلك .

وقد تأتي هذه الأداة (إنّ) مقترنةً بـ(اللام) كما ذكرنا سالفًا، وفي هذا زيادةً لمعنى التأكيد في السياق الذي تأتي فيه ([1]) من ذلك قوله : ([2])

بانَ الخَليطُ الَّذي بِهِ نَثِـــــقُ * وَاشتَدَّ دونَ المَليحَـــــةِ العَلَقُ**
مِن دونِ صَفراءَ في مَفاصِلِها * لينٌ وَفي بَعضِ بَطشِها خُرُقُ**
قَد تَفرَقُ اللَّهَ في المَحارِمِ أَو * تَعجِـزُ في نَفسِهـــا فَتَنحَمِقُ**
إِنّي لَأُخلي لَهـــا الفِراشَ إِذا * قَصَّعَ في حِضنِ عِرسِهِ الفَرِقُ**

يستمرّ الشاعر في بكائه لفقد الأحبة، ويعبّر عن ذلك بعبارات مختلفة تُناسب الموقف النفسي الذي يعيشه، وبعد أن يذكر محاسن صاحبته، الخِلْقية والخُلقية ينتقل ليتحدّث عن نفسه، فيقول: (إنّي لأُخلي) فأتى بحرف التوكيد(إنّ) مقترنةً بـ(اللام) ، مبالغةً منه في تأكيد الأمر الذي يريد إيصاله إلى المتلقي .

ثالثًا : التوكيد بـ(نونا التوكيد) الثقيلة والخفيفة :

من المواضـــع التي اجتمعـــت فيها (النونان) قوله معاتبًا أحد الأشخاص كان

([1]) . كتاب معاني الحروف ، ص 51 ، وينظر: مغني اللبيب ، 1 : 228
([2]) . الديوان ، ص 110 .

يغتابه: ([1])

يَأمُرُ الناسَ أَن يَبَرَّوا وَيَنسَى * وَعلَيهِ مِن كَبـــرَةٍ جِلبـــــابُ**

أَيُّها المُستَحِلُّ لَحـــمِيَ كُلْـهُ * مِن وَرائي وَمِن وَراكَ الحِسابُ**

اِستَفيقَنْ فَلَيسَ عِندَكَ عِلـمٌ * لا تَنامَنَّ أَيُّـــها المُغتـــــابُ**

حيث جاء التأكيد بنون التوكيد الخفيفة (استفيقنْ) ثمّ أتى بنون التوكيد الثقيلة المقترنة بالفعل المسبوق بأسلوب النهي(لا تنامنَّ) ، وانطلق صوت الشاعر محذّرًا مَن يغتابه مِن حساب الله يوم القيامة، ودعاه إلى الاستفاقة، مشبّهًا إياه بالنائم ، ولجأ في توكيده إلى هاتين النونين، فبدأ بالخفيفة، وزاد التأكيد بالثقيلة وهي أبلغ في التوكيد ([2])، ولعلّ من المهم هنا أن ننبّه مرة أخرى على ارتباط أسلوب التوكيد بالانفعال النفسي للمبدع، إذ إنّ المقام والسياق مقام انفعال، لكون الشاعر في هذه الأبيات يؤدي دور المُصلح والمنبِّه في آنٍ واحد، وكذلك دور المحذّر من عقاب الله تعالى . ([3])

رابعًا :أسلوب التقديم والتأخير :

تكلّم علماءُ اللغة والبلاغة عن هذه الظاهرة وفَصّلوا فيها القَول، ولسنا هنا بصدد الحديث عمّا قالوه لضيق المقام، وسنوضّح بعض الأمثلة من التقديم والتأخير التي وردت في شعره، ومن مواضع التقديم والتأخير التي أتتْ في شعر شاعرنا، تقديم الجار والمجرور، أو الظرف على المبتدأ أو الفعل، فمن ذلك

([1]) . الديوان ، ص 44 .

([2]) . مغني اللبيب ، 2 : 339

([3]) . ينظر إلى الديوان ، ص : 8 ، 49 .

قوله : ([1])

فَعَلى هَديِهِم خَرَجْتَ وَما طِبُّ * كَ في اللهِ إذْ خَرَجْتَ الرِّياءُ**

ففي هذا البيت الذي يمدحُ فيه (مصعب بن عُمير) أحد رجالات قريش، قدّمَ الشاعر الجار والمجرور (على هديهم) على الفعل (خرج) وأصل الكلام (خرجتَ على هديهم) فالشاعر في مقام المدح، يريد أن يبيّن للمتلقي الصفات والخِصال التي كان يتميّز بها الممدوح، فقدّم ما هو أهم وهو (الهدي) الذي خرج عليه الممدوح، وهذا أبلغ ممّا لو قال : (خرجتَ على هديهم) . ومن تقديمه للظرف قوله : ([2])

وَيَومَ تَبِعتُكُم وَتَرَكْتُ أَهْلي * عَجيجَ العَوْدِ يَتَّبِعُ القَرِيْنا**

فالشاعر في هذا البيت يقولُ مذكّرًا صاحبتَه ، بأنّه ترك أهلهُ وتبعها بعد رحيلها وهو يناديها صارخًا كما يصرخ البعير عندما يلحق قرينه، ففي البيت تشبيهُ حالة بحالة، وقد قدّم ظرف الزمان(يوم) على الفعل، وهذا التقديم يدلُّ على تعلق الشاعر بذلك اليوم الذي لم ينسَه . ومن تقديمه للجار والمجرور على (الفاعل) قوله : ([3])

أَرَّقَتني بِالزَّابِيَينِ هُمُومُ * يَتَعاوَرْنَنِي كَأَنِّي غَرِيمُ**

فالهموم قد أرّقت الشاعر، وتداولت عليه هذه الهموم ، كأنه خصمها وعدوّها حيث نجده قد قدّم الجار والمجــرور (بالزّابيين) - والمقصود به نهرٌ قرب النعمانية بين

([1]) . ينظر إلى الديوان ، ص : 8 ، 49 .

([2]) . المصدر السابق ، ص 151 .

([3]) . المصدر السابق ، ص 144 .

واسط وبغداد - على الفاعل (هموم) فجاء الجار والمجرور مُعترِضا بين الفعل والفاعل، وأصل الكلام (أرقتني همومٌ بالزابيين) فأفاد هذا التقديم إبراز مكان الأرق الذي حصل للشاعر، فالتقديم في هذه الحالة يُعدُّ "مظهرًا من مظاهر كثيرة تُمثّلُ قدرات إبانة أو طاقات تعبيرية يُديرها المتكلم إدارة حيّة وواعية، فيسخّرها تسخيرًا منضبطًا للبَوح بأفكاره وألوان أحاسيسه ومختلف خواطره" ([1])

ومن سياقات تقديم المفعول به في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات قوله: ([2])

شِبْهُ أَدمـــــاءَ مُغْزِلٍ ضَلَّ عَنها * خِشفُـــها فَانْتَمَتْ مَكاناً سُهوبَا**

فَهيَ مَشغوفَةٌ تَـــــجُولُ عَلَيـها * يَصدَعُ الصَّخرَ صَوتُها وَالقُلوبَا**

هَزِئَتْ أَنْ رَأَتْ بِيَ الشَيْبَ عِرْسِي * لا تَلومِـــــي ذُؤابَتِي أَنْ تَشيْبَا**

يتحدث الشاعر عن امرأة اسمها(أمُّ بكرٍ) كانت في وداعهم عندما أراد أن يرحل إلى فلسطين، وقد شبّه هذه المرأة في البيت الأوّل بـ(أدماء مغزل) وهي الظبية ذات الولد والتي خالط بياضها سمرة، وظلّ عن هذه الظبية (خشفها) أي: ولدها فاتجهت إلى مكانٍ (سهوب) وهو الأرض المستوية السهلة، ثم يصف هذه الظبية في البيت الثاني بصفة (الشَّغَف) فيقول: (مَشغوفَةٌ) اسم مفعول مؤنث من (شغف) ، والشغف: أقصى الحب، والشّغاف: حبّة القلب أو غلاف القلب ([3]) ومع تصوير حركة هذه الظبية التي تبحث عن ولدها، كان يصدر مع هذه الحركة صوتٌ يشقُّ الصخر من شدّته، وفي البيت الثالـــث ينتقل الشاعر إلى موضوع آخر له علاقة

([1]) .دلالات التراكيب ، محمد أبو موسى ، ص 170 .

([2]) .الديوان ، ص 47 .

([3]) .لسان العرب ، مادة (شغف) .

بزوجته التي هزأت به بعد أن رأت الشيبَ قد ملأ (ذؤابته) والذؤابة هي ناصية مقدمة شعــر الرأس، وفي الشطــرة الثانية من البيت الثانــي نجد الشاعــر قد قدّم المفعول به في قوله : **"يَصدَعُ الصَّخرَ صَوتُها وَالقُلوبَا"** ، وهذا التقديم جاء لبيان أهمية ما تركه صوت هذه الظبية لدى الشاعر، وقد أدّى أسلوب التقديم إلى تجسيد مبلغ الحزن الذي أصاب هذه الظبية بفقد ولدها، وهذا أسهم في تعميق معنى الحزن والتدليل على شدّته .

كما أنّنا نلحظ تقديمًا آخر للمفعول به في البيت الثالث عندما يقول : **(هَزِئَتْ أَنْ رَأَتْ بِيَ الشَيْبَ عِرْسِي)** والعِرس هنا بمعنى امرأة الرجل، والمتقدّم هنا هو (الشيب)؛ لأنّ الحديثَ مُنصَبٌ عليه فتقدّم على الفاعل، وهذا التقديم له أهمية دلالية في السياق الذي جاء فيه تناسبٌ مع مراد الشاعر في تعميق معنًى مركزيًا يحوم حوله السياق .

ومن أنواع التقديم التي اهتمّ بها شاعرنا، هو تقديم الصفة على الموصوف ، من ذلك قوله : ([1])

قالَتْ كَثيرَةُ لي قَدْ كَبِرتَ * وَما بِكَ اليَومَ مِن داهِمَهْ**

رَأَتْ رَجُلاً شَاحِباً لَونُــهُ * أَخَا سَفَرٍ أَنــــزَعَ القادِمَهْ**

تصفُ(كثيرة) ما رأته في الشاعر من شحوبٍ في اللون وانحسارٍ في الشَّعر كنايةً عن تقدمه في العمر، فالعمر قد داهمه وجعله على هذه الحالة، فنرى الشاعر قد قدّمَ ما هو أهم وهو (الشحوب) صفةٌ للون الرَّجُل، وفي سبيل إيضاح المعنى بأجـلى صوره قدّم الشاعــر الصفة على الموصــوف خِدمةً للتركيــب اللغوي الذي

([1]) الديوان ، ص 146 .

يؤدي الفكـرة دون تعقيد فتتقدم الصفة لتأخــذ دور الموصوف وتؤدي دوره مكوّنةً تركيباً شعرياً جديداً يعمّق الإحساس بالمعنى ويزيد من التماسك التركيبي الذي يدفع بالصورة لتكون أكثر وضوحًا وإقناعًا .

وتتقدم الصفة على الموصوف في أسلوب الكناية ، كما في قوله : ([1])

شُمُّ العَرانينِ يَنْظُرونَ كَما * جَلَّت صُقورُ الصُّلَيبِ مِن حَدَبِهْ**

فـ(العرانين) جمع (العرنين) وهو" أوّل الأنف، حيث يكون فيه الشّمَم ... والعرنين الأنفُ كلُّه "([2]) حيثُ تبدو هذه الصفة المقدمة(شُم) مُلازمة لهؤلاء القوم، وكأنّ ذلك من طباعهم بينما أخذ الموصوف موضعه في المضاف فاسحًا المجال للصفة بأن تأخذ دورَها .

تقديم شبه الجملة :

غالبًا ما يقدّم الشعراء شبه الجملة لموضوعٍ له أهميته عندهم على ما سواهُ فمن ذلك قوله : ([3])

وَمُلوكٌ فارَقتُهُم أَفرَدونـــــــي * وَصُـروفُ الأَيّامِ بي وَاللَيالي**

أَقفَرَت مِنهُمُ الفَراديسُ فَالغُــو * طَةُ ذاتُ القُرى وَذاتُ الظِلالِ**

قدّمَ الشاعر شبه الجملة في قوله: (منهم) على الفاعل (الفراديسُ)؛ لأنه في مقام الاهتمام بهذه الفراديس وهي البساتين أو الرياض ذات الأعشاب الخضراء ومفردها (فردوس)، وذلك بعد أنّ مهّد الكلام قبلها بالفعل الماضي (أقفر) ليمهّدَ به

([1]) . الديوان ، ص 59 .

([2]) . لسان العرب ، مادة (عَرن) .

([3]) . الديوان ، ص 125 .

للأمر الذي أقلق الشاعر، وهذا أبلغ من قولنا : (الفراديسُ أقفرت منهم) .

وقد يأتي تقديم شبه الجملة ليُعطي الحدثَ نوعًا من الاختصاص، وما يرافق ذلك من توترٍ انفعالي يعكس بعض المعاني كالاستنكار والاستغراب أو الإعجاب ومن هذا قوله : ([1])

تَبكي لَهُم أَسماءُ مُعولَةً * وَتَقولُ لَيلى وارَزِيَّتِيَه**

في هذا البيت من قصيدة عبيد الله بن قيس الرقيّات والتي يرثي فيها أناسٌ من أهل بيته قُتلوا في موقعة (الحرّة) وهي موقعةٌ أعقَبتْ موت معاوية، يوضّحُ فيه صراخ النساء وعويلهنّ من هول الموقف الذي ألمّ بهنّ، فنراه يقدم شبه الجملة (لهُم) على الفاعل (أسماء) ، فتقديم شبه الجملة جعل السامعَ يتنبّه إلى ما سوف يقوله الشاعر عن هذه المرأة وغيرها من النساء اللواتي شهدنَ هذه الحرب، فالفاعل الأوّل (أسماء) أَسندَ له فعل البكاء، والفاعل الثاني (ليلى) أسندَ له فعل القَول فالبيت مليءٌ بالحركة والصراخ والاضطراب، وقرن ضمير الغائب بشبه الجملة زيادة لتشويق السامع في معرفة باقي الحدث، وواضحٌ ما فعله تقديم شبه الجملة من مسحة حزينة على البيت، وما قدّمته من صورة الموقعة وما فيها من مآسي .

تقديم المتعلق :

ثمّة نَمطٌ آخر من أنماط التقديم وهو تقديم (المتعلّقات) على ما تعلقت به من عوامل، ويمكن أن نُعلّل سبب تقديمها بكونها مناط اهتمام الشاعر، وقريبة من نفسه، وهذا سببٌ عام تتفرّع منه، وتتصل به أسباب نفسية أدق تعود إلى خلجات

([1]) المصدر السابق، ص 156 .

نفس الشاعر وهمهمات قلبه المتعدّدة والمتنوعة، والتي يصعب حصرها .

ومن الضروري في هذا المقام الإشارة إلى سبب آخر من أسباب تقديم المتعلـقات، ويمكـن أن ينطبــق على أنماط التقديم الأخرى، ويتمثّل ذلك في كون المبدع لا سيما في مجال الشعر، يلجأ إلى أسلوب التقديم رضوخًا لمتطلبات إيقاعية تعرضها عليه منهجية النظم الشعري، لكي لا يكسر الوزن الشعري، ومن ثمّ يؤدي إلى اختلال الإيقاع ([1]) على أنّ ذلك السبب لا يعمل بمعزل عن دواعي الدلالة .

فمن سياقات تقديم (المتعلق) على (ما تعلق به) قول عبيد الله بن قيس الرقيات:([2])

أَزَجَرتَ الفُؤادَ مِنكَ الطَروبـــا * أَم تَصابَيتَ إِذ رَأَيتَ المَشيبا**

أَم تَذَكَّرتَ آلَ سُلمَةَ إِذ حَلـــ * لوا رِياضاً مِنَ النَقيعِ وُلوبا**

يَومَ لَم يَترُكوا عَلى ماءِ عَمقٍ * لِلـــــرِجالِ المُشَيِّعينَ قُلوبا**

بُنيت هذه المقدّمة على أسلوب الاستفهام الذي تضمّن معنى الإنكار وما يُلاحظ في هذا السياق عدم ذكر (المستفهم) المنكر عليه هذا الفعل، فقد يكون شخصًا مفترضًا – على عادة الشعراء – وقد يكون الشاعر ذاته يخاطب نفسَه ومتوجهًا بالإنكار إلى قلبه، وهنا أدّى الاستفهام دور المبرز للتناقض والصراع النفسي بين عقل الشاعر وقلبه – كما يحدث لكثير من العاشقين– فهو مشتّتٌ بين

([1]) . البلاغة العربية ، قراءة أخرى ، ص 249 .

([2]) . الديوان ، ص 44 .

زجر القلب، ومعنى الزجر هنا: المنع والنّهي والطرد مع الصياح والتنديد ([1]) وبين التصابي بعد رؤيته للمشيب، فالشاعر يلحُّ ويكرّر أسلوب الاستفهام في بداية البيت الأوّل، ثم يؤكّده في بداية البيت الثاني، ولذلك دلالة نفسية تُبيّن ما يحمله الشاعر من اضطراب وما يحيط بنفسه من صراع داخلي ولكي يُبرز هذا الصراع النفسي قدّم أسلوب الاستفهام على متعلّقه، ومسوّغ هذا التقديم يكمن في كون الحديث والإنكار موجّهًا نحو نوع التعلّق وطبيعته (آل سُلمة) فعلاقة الشاعر بها كانت غير عادية وطبيعية كعلاقة أي رجل بمحبوبته، فربما أدّى به البُعد إلى نسيانها واستبدالها بغيرها، أمّا شاعرنا فكان على العكس من ذلك فعلاقته بها دفعته إلى نسيان غيرِها، والإبقاء على ذكرها، وكأنّ الشاعر أراد أن يُزيل استغراب المنكر أيًا كان، فذكر سبب تعلّقه بالمحبوبة، ولهذا السبب قدّم أسلوب الاستفهام .

الخاتمة

يخلُص البحث من كلّ ما سبق إلى النتائج الآتية :

- من أهم دلالات الأسلوب استثمار إمكانات اللغة وقواعد النحو، والانقياد لتلك الإمكانات والقواعد لا الخروج عليها .
- لا تقتصر الظواهر الأسلوبية على ما عرف بالإنزياحات ، أو الانتهاكات ، أو الانحرافات، فهذه تمثّل وجهًا من وجوه الأسلوبية، إذ إنّ الأسلوبية تعني ما عُدّ ملفتًا للنظر عند مبدعٍ ما .

([1]) . لسان العرب ، مادة (زجر) .

- على صعيد المستوى التركيبي، لاحظ البحث شيوع أسلوب الشرط في شعر الرقيات، لا سيما الشرط بـ (إذا) ، و(إن) ، ولعلّ من دلالات ذلك، كون الجملة الشرطية تحمل دلالة عدم حصول الفعل لحظة التكلم، وفي ذلك إمكانية دلالية ولغوية، وظّفها الشاعر في بناء دلالته الشعرية على نمط عدم المبالغة في الأوصاف لا سيما في سياق المديح والوصف .
- استطاع الشاعر عبر أسلوب (الوصل) أن يظهر قصيدته متماسكة الأجزاء متواصلة الدلالة، بحيث أن كل جزئية دلالية كانت مرتبطة مع الأخرى لتتضافر في إظهار الدلالة الكلية للقصيدة .
- من الملامح الأسلوبية التي ركّز عليها البحث شيوع (أسلوب التوكيد) في شعر الرقيات ، حيث نوّع في هذا التوكيد ، ولعل وراء ذلك الملمح أكثر من مسوغ منها : كون الشاعر في قصائده متوجهًا نحو المجتمع الذي كان يعيش فيه .
- يُعدُّ أسلوب (التقديم والتأخير) مثالاً واضحًا على مرونة العربية ، وتفوّقها على غيرها من اللغات في حرية التصرّف على مستوى ترتيب عناصرها الكلامية وهو ما تفتقر إليه كثير من اللغات التي يخلو منها الإعراب ، وتعتمد على الرتبة في تحديد الوظيفة النحوية ، ما يعني تقييد حرية المتكلم ؛ فلا يُسمحُ له بأن ينتقل بالكلمة من مكانها المعيّن في الجملة ، إلاّ في أضيق الحدود ، وهو ما نجده واضحًا في اللغات الأوربية كالفرنسية والإنجليزية .
- يعتبر التعلق التركيبي أحد الملامح الأسلوبية ، وهو يمثّل عُنصرًا من عناصر تماسك القصيدة ووسيلة من وسائل الشاعر في استقصاء معانيه ، والإحاطة به .

المصادر :

1 - الاتجاه الأسلوبي في النقد الأدبي، د. شفيع السيد ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

2 - الأسس الجمالية في النقد العربي ، عرض وتفسير ومقابلة ، د. عز الدين إسماعيل دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ، ط3 ، 1983 م .

3 - الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، د: فتح الله سليمان ، الدار الفنية للتوزيع والنشر 1990 م .

4 - الأسلوبية والأسلوب، د. عبد السلام المسدي،الدار العربية للكتاب، ط 2 ، 1982 م

5 - الأشباه والنظائر، للسيوطي، حيدر آباد – الدكن، ط ، 2 ، 1359 هـ .

6 - الإتقان في علوم القرآن ، جلال الدين السيوطي ، (911 هـ) شركة مكتبة ومطبعة البابي الحلبي مصر ، 1951 م.

7 - الإيضاح في علوم البلاغة جلال الدين محمد بن عبد الرحمن المعروف بالخطيب القزويني،(739 هـ) تحقيق : لجنة من أساتذة كلية اللغة العربية بالجامع الأزهر ، أعادت طبعه بالأوفسيت مكتبة المثنى ، بغداد .

8 - بنية اللغة الشعرية ، جان كوهن ، ترجمة : محمد الولي ومحمد العمري ، دار توبقال للنشر الدار البيضاء ط 1 ، 1986 م .

9 - البلاغة العربية قراءة أخرى، د . محمد عبد المطلب ، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان ، ط 1 ، 1997 م .

10 - البلاغة والأسلوبية، د. محمد عبد المطلب ، الهيئة المصرية العامة للكتاب 1984 م .

11 - التعريفات ، أبو الحسن علي بن محمد بن علي الجرجاني المعروف بالسيد الشريف،(816 هـ) دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد ، ط 1 .

12 - الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية ، د . عز الدين إسماعيل، دار العودة دار الثقافة ، بيروت ، ط 3 ، 1972 م .

13 - الصناعتين (الشعر والنثر) ، أبو الهلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري (395 هـ) تحقيق : د. مفيد قمحة ، دار الكتب العلمية ، بيروت ط 2 ، 1409 هـ – 1989 م .

14 - الصورة الشعرية في الخطاب البلاغي والنقدي ، الولي محمد ، المركز الثقافي العربي ، بيروت الدار البيضاء ، ط 1 ، 1990 م .

15 - الفصل والوصل في القرآن الكريم ، دراسة في الأسلوب ، د. منير سلطان ، منشأة المعارف الإسكندرية 1997 م .

16 - العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده ، أبو الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي (456 هـ) تحقيق : محمد محي الدين عبد الحميد ، دار الجيل، بيروت ، ط 4 ، .1972

17 - الكتاب ، سيبويه ،(180 هـ) طبعة بولاق ، القاهرة، 1316 هـ ، نشر مكتبة المثنى، بغداد .

18 - اللغة العربية معناها ومبناها ، د . تمام حسّان ، دار الثقافة ، الدار البيضاء.

19 - اللغة والإبداع مبادئ علم الأسلوب، شكري عياد، انتر ناشيونال برس، ط 1 1988 م .

20 - اللغة والتفسير والتواصل ، د. مصطفى ناصيف ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب ، الكويت، 1415 هـ ، 1995 م .

21 - المقتضب ، أبو العباس محمد بن يزيد المبرد ، (285 هـ) تحقيق : محمد عبد الخالق عظيمة القاهرة ، 1386 هـ .

22 - دراسة في لغة الشعر، رؤية فنية نقدية، د. رجاء عيد، منشأة المعارف، الإسكندرية 1979 م .

23 - دلائل الإعجاز ، عبد القاهر الجرجاني ، تحقيق: محمود محمد شاكر ، دار المدني ، جدة – السعودية ، ط 3 ، 1992 م .

24 - دلالات التراكيب ، دراسة بلاغية، د. محمد محمد أبو موسى، مكتبة وهبة ، ط 2 1408 هـ ، 1987 م .

25 - ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات، شَرَحَهُ وضبط نصوصه د. عمر فاروق الطبّاع شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، توزيع دار القلم للطباعة والنشر بيروت– لبنان .

26 - علم الأسلوب، مبادئه وأجزاءه، د. صلاح فضل، مؤسّسة مختار للنشر والتوزيع– القاهرة .

27 - لسان العرب ، أبو الفضل جمال محمد بن الكرم بن منظور الأفريقي المصري (711 هـ) دار صادر بيروت ط 3 ، 1414 هـ ، 1994 م .

28 - لسانيات النص ، مدخل إلى انسجام الخطاب ، محمد الخطابي ، المركز الثقافي العربي ، الدار البيضاء ، ط 1 .

29 - معاني النحو، د. فاضل السامرائي، دار الحكمة للطباعة والنشر، الموصل، ط 1 1991 م .

30 - معايير تحليل الأسلوب ، ميكائيل ريفاتير، ترجمة: د. حميد الحمداني، دار النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ، ط 1 ، 1993 م .
31 - مناهج البحث في اللغة ، د. تمام حسّان ، دار الثقافة ، المغرب ، الدار البيضاء .
32 - موسوعة الحروف في العربية، د. إيميل بديع يعقوب، دار الجيل، بيروت، ط 1 1408 هـ ، 1988 م .
33 - نظريات معاصرة، د. جابر عصفور،دار المدى للثقافة والنشر، دمشق، ط 1 1988 م .
34 - نظرية البنائية في النقد الأدبي ، د. صلاح فضل ، دار الآفاق الجديدة ، بيروت ط 3 ، 1405 هـ – 1985 م .
35 - نظرية المعنى في النقد العربي ، د. مصطفى ناصف ، دار الأندلس ، بيروت ط 2 ، 1401 هـ ، 1981 م .

أ/ فرج مصطفي الهدار

كلية التربية الخمس -جامعة المرقب

المقدمة: -

إن النمو السكاني داخل المدن وما يحدث له من تغيرات في خصائص الكتلة السكانية، له أثر كبير علي مخططات المدن الأمر الذي أدي إلي تطور المدن واتساع رقعتها وحجماها، مما يسبب في حدوث تغيرات كبيرة في نمط استعمالات الأرض داخلها، الأمر الذي يتطلب إعداد مخططات جديدة لمواجهة هذا التطور، فحجم الزيادة الطبيعية وصافي الهجرة تحدد مدي النمو الحضري للمدن، بالإضافة إلي التركيب العمري والتغيرات التي تحدث علي الهرم السكاني.

لقد شهدت ليبيا حركة تحضر سريع خلال النصف الثاني من القرن الماضي، خاصة بعد التطور الاقتصادي والاجتماعي من خلال استثمار بعض عوائد النفط، وتركزت هذه التطورات بالمدن الأمر الذي دعا إلي هجرة العديد من سكان المناطق الريفية نحوها .

إن النمو السكاني السريع الذي شهدته ليبيا يعد من المعدلات العالية، فتوفر الظروف الملائمة من معدلات مواليد مرتفعة ويقابلها انخفاض في معدلات الوفيات، بالإضافة إلي الهجرة الوافدة، الأمر الذي ترتب عليه ضعف في بنية المدن؛ لأنها مصممة لعدد معين، ونتيجة لزيادة السكان بالمدن ظهرت العديد من التجاوزات على المنافع والخدمات والمناطق الخضراء ومواقف السيارات والأرصفة والمناطق السكنية والتجارية وغيرها من المشاكل التي تعاني منها المدن الليبية.

إن المخطط المعتمد انتهت صلاحيته مند ثلاثة عشر سنة ومند ذلك الحين والمدن تنمو بطريقة غير مخططة و بعضها لم يتم تنفيذ ما هو وارد بالمخطط .

ومنطقة الدراسة شأنها شان باقي المدن الليبية فقد شهدت مرحلة تطور في عدد السكان فتطور من 17122 نسمة في سنة 1954 م إلي 72663 نسمة غي سنة 2006 م[1]. و أن المساحة الحضرية ستبلغ 2154.6 هكتار و عدد السكان حسب ما هو متوقع خلال سنة 2000 م بالمخطط سيصل 58920 نسمة [2]. و تتمثل المشاكل في عدم تنفيذ المخطط بشكل المطلوب مما ترتب عليه نقص في جميع مكونات المخطط وعدم توفر مخطط جديد للمدينة ،وبدلك ظهرت التجاوزات علي بعض المرافق كالأرصفة والحدائق والمساحات الخضراء ، والتجاوز علي بعض الاستعمالات التجارية والصناعية وغيرها من الاستعمالات الأخرى وتداخلها مع الاستعمالات السكنية ، الأمر الذي أثر على شكل المدينة ومظهرها.

مشكلة البحث: -

إن نقص الدراسات المتعلقة بالنمو السكاني تعتبر من الأسباب التي ساهمت في ظهور التجاوزات والتعديات علي مكونات المخطط خلال فترة تنفيذه، فقد تجاوز عدد السكان ما هو متوقع، وأسهم في ظهور العديد من المشاكل إلى جانب قصور في التنفيذ فظهرت التجاوزات في كل الاستعمالات، كما أن الدولة تعتبر من الأسباب التي أسهمت في ظهور هذه التجاوزات من خلال عدم تطبيق القوانين الخاصة بالتخطيط، وإهـمال الجهات المختـصة في التخطيط العـمراني

[1] الهيئة العامة للمعلومات - النتائج النهائية للتعداد العام للسكان سنة 1954 -2006م

[2] بولسيرفس- استشارات هندسية -مخططات التطوير زليتن - المخطط الشامل 2000- التقرير النهائي رقم ط ن 52- ص 62 .

بتنفيذ المخطط السابق واعتماد مخطط جديد، ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية وهي:

1 – هل مخطط المدينة الذي تم إعداده يستطيع استيعاب النمو السكاني في الفترة المحددة له؟

2 – ما الأضرار الناجمة عن زيادة عدد السكان بالمدينة؟ ، وهل التجاوزات التي مارسها سكان المدينة على المخطط كانت بسبب نقص المساحة المخصصة أم عدم تنفيذ المخطط؟ وما تأثيرها على توسع المدينة مستقبلا ومظهر المدينة حاليا؟

3 –هل النمو السكاني الذي حصل في المدينة كان نتيجة الزيادة الطبيعية أم الهجرة أو الاثنين معا؟

أهداف البحث: -

1 – إلقاء الضوء علي المشكلات التي تعاني منها المدينة نتيجة لتزايد السكان وعدم تنفيذ المخطط علي الوجه المطلوب بما يتفق مع هذا التزايد.

2 – معرفة مدى التوافق بين عدد السكان والاتساع المساحي للمخططات بالمدينة و مدى الأضرار التي خلفتها الزيادة السكانية من تجاوزات وتعديات داخل المخطط .

3 - تبيان أثر الزيادة السكانية علي مخطط المدينة وذلك لكشف سلبيات التخطيط والأضرار الناتجة عن الزيادة السكانية غير المتوقعة علي مخطط المدينة، بالإضافة إلى التعرف علي التطور العمراني للمدينة من خلال الربط بين السكان والتوزيع العمراني.

أهمية البحث: -

1 – توضيح الأضرار الناجمة من النمو السكاني و مدي التجاوزات التي حدثت بمخطط المدينة بصفة عامة من هذه الزيادة ، وتوضيح مدى التوافق الحاصل داخل الحي السكني وبين عدد السكان والمرافق الخدمية الضرورية ، وهل تلبي احتياجات تلك الأعداد المتزايدة من السكان .

2 – معرفة العوامل والأسباب المؤدية إلي التزايد السكاني بالمدينة سواء كانت طبيعية أو غير طبيعية .

أما حدود البحث جغرافيا فإن : مدينة زليتن تقع على ساحل البحر المتوسط، إلى الشرق من مدينة طرابلس بحوالي 160كم، والخمس بحوالي 40كم، وإلى الغرب من مدينة مصراتة بحوالي 50كم، وفلكياً ينحصر مخطط مدينة زليتن بين دائرتي عرض (27 َ 32 ْ) (30 َ 32 ْ) شمالاً وخطي طول(30 َ 14 ْ) (34 َ 14 ْ) شرقاً[1].

العوامل التي ساعدت في تطور المدينة

تعتبر الظروف الطبيعية من العوامل التي ساعدت في ازدهار المدينة وتطورها وزيادة عدد سكانها، فموقعها على ساحل البحر من جهة، وعلى الطريق الرابط بين المدن المحيطة من جهة أخرى علي تطورها وازدهارها خلال الفترات الماضية .

(1) مصلحة المساحة طرابلس . خريطة لمدينة زليتن . لوحة رقم 2289 . بمقياس 50000:1.

وتعتبر مدينة زليتن من المدن القديمة، وأشارت بعض المصادر التاريخية بأنها مدينة إغريقية قديمة نشأة منذ حوالي 520 قبل الميلاد على الضفة الشرقية لنهر كينوبس الذي يعرف حالياً بوادي كعام، و تشتهر بخصوبة التربة ووفرة المياه[1]. ويؤكد هيرودوتس على خصوبة المنطقة قائلاً "بأنه ليس هناك جزء في ليبيا يحمل مميزات تؤهله بأن يقارن بالمناطق الخصبة في آسيا وأوروبا ما عدا المنطقة التي تدعى بنفس اسم نهرها كينوبس حيث تمتاز بخصوبة تربتها ووفرة مياهها[2]. وقد دمرت تلك المدينة على يد القرطاجيين، ثم أعيد بناؤها وطورت على يد الرومان، نظراً لوقوع المدينة على الطريق الرابط بين الإسكندرية وقرطاجة[3].

وتعود مدينة زليتن الحديثة في نشأتها إلى القرن الحادي عشر، وقد أنشأتها عائلات تعود في أصلها إلى منطقة وادي ماجر[*]، و ساعد وجود المرفاء على ازدهار المدينة ونشاط حركتها التجارية[4].فأصبحت المدينة مند سنة 1573م مركزاً دينياً معروفاً، يتوافد إليه العديد من رواد العلم من مختلف المناطق بغية

(1) علي محمد التير – مدينة زليتن دراسة في جغرافية العمران - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب زليتن - جامعة ناصر - سنة 1999– ص48.

(2) . علي فهمي خشيم – نصوص ليبية – من هيرودوتس وبليني الأكبر ويودورس الصقلي ويروكوبيوس القيصري وليون الأفريقي - منشورات دار مكتبة الفكر – الطبعة الثانية – طرابلس – سنة 1975 – ص70 -71.

(3) علي عطية أبو حمرة – اتجاهات تطور استعمالات الأرض في مدينة زليتن – مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية – جامعة المرقب – العدد الثالث عشر – سنة 2007م – ص333.

(*) منطقة وادي ماجر هي عبارة عن منطقة تقع إلى الجنوب والجنوب الغربي من المدينة.

(4) علي محمد التير – مصدر سابق – ص49.

حفظ القرآن وفهم أصول الدين، وفي القرن التاسع عشر أصبحت المدينة جزءاً من الإمبراطورية العثمانية، وكانت تمثل المركز الإداري لقضاء ظلتين التابع للواء الخمس، والتي كانت من أحسن دور الحكومة وأكملها في ذلك الوقت، وقد احتل الإيطاليون المدينة سنة 1912م ثم وقعت تحت الاحتلال الإنجليزي في سنة 1943م، وفي سنة 1963م أصبحت المقر الإداري لإحدى متصرفيات(*) محافظة مصراتة[1].

إن موضع المدينة ضمن منطقة سهلية وساحلية منبسطة جعلها تتميز بسهولة الاتصال بالمدن الساحلية كالخمس وطرابلس ومصراته والمناطق المجاورة والمدن القريبة، فقد أسهمت الطرق التي تربط المدينة بالمدن المجاورة على زيادة تطور المدينة، سواء قديماً - عندما كانت زليتن بمثابة نقطة عبور للطريق الواصل بين الإسكندرية وقرطاجة، - أو حديثاً وخاصة عندما أصبحت المدينة تمثل أحد المراكز الحضرية الهامة التي يمر بها الطريق الساحلي الذي يربط شرق ليبيا بغربها، وقد أسهمت سهولة الاتصال بين المدينة وظهيرها الزراعي على زيادة تطور ونمو المدينة من خلال المنافع والمصالح المشتركة بينهما، كما أسهم تعدد الوظائف الإدارية للمدينة على زيادة أهميتها، فقد كانت تمثل خلال العهد العثماني مركزاً لقضاء زليتن التابع للواء الخمس، ثم تحولت خلال عهد الاحتلال الإيطالي إلى مركز لمتصرفية زليتن ثم أصبحت مقراً للبلدية ثم مقراً للفرع البلدي.

(*) يقصد بالمتصرفة وحدة إدارية تستخدم لتنظيم شؤون المدينة إدارياً - وهي جزء من المحافظة.

(1) محمد ناجي – محمد نوري – طرابلس الغرب – ترجمة - أكمل الدين محمد إحسان – دار مكتبة الفكر – طرابلس – سنة 1973 – ص102.

وقد اختلف في أصل تسمية المدينة بين رأيين، الرأي الأول يمثله المؤرخ الكبير ابن خلدون ويتفق مع هذا الرأي المؤلف الطاهر الزاوي بأن كلمة زليتن محرفة عن الكلمة "**يصليتن** " التي كانت تطلق على قبيلة من قبائل هوارة التي كانت تسكن المنطقة، ونظراً لثقل هذه الكلمة فقد تناسى السكان هذه الكلمة وصاروا يقولون زليتن لخفتها في النطق[1]. أما الرأي الثاني فيرجح أن أصل كلمة زليتن تعود في أصلها إلى كلمتي ظل التين والتي كانت تشتهر به المنطقة، ومن هنا أصبحت تعرف باسم ظلتين ثم حرف هذا الاسم فيما بعد وأصبحت تعرف باسم زليتن[2].

أما بالنسبة لكتابة اسم المدينة زليتن بحرف التاء أو زليطن بحرف الطاء، فقد أكد الزاوي في كتابه معجم البلدان الليبية بأنه "قد اطلع على شجرة الأشراف الموجودة بالمدينة ووجد أنها كتبت فيها كلمة زليتن نحو عشرين مرة وكلها كتبت بحرف التاء لذلك رجحت كتابتها بالتاء، كما كتبت عدة مرات يوزليتن مما يدل على أنها محرفة من كلمة يصلتين، وكثيراً ما يحرف العرب الكلمة الدخيلة على لغتهم ليخف النطق بها"[3].

النمو السكاني بالمدينة: -

تعتبر دراسة تطور عدد السكان ونموهم من المؤشرات التي توضح مدى الزيادة السكانية من فترة تعدادية إلى أخرى، فتطور عدد السكان في مدينة زليتن

(1) الطاهر أحمد الزاوي – معجم البلدان الليبية – مكتبة النور – الطبعة الأولى – طرابلس – سنة 1968 – ص170.

(2) سعدي إبراهيم الدراجي . زليتن دراسة في العمارة الإسلامية . منشورات القيادة الشعبية الاجتماعية زليتن . ص18

(3) الطاهر أحمد الزاوي – مصدر سابق – ص170.

له ارتباط واضح بما حققته مجمل التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي شهدها المجتمع الليبي.

فمن خلال دراسة محتويات الجدول رقم (1) الذي يوضح التطور السكاني بمنطقة الدراسة خلال الفترة من 1954م إلى 2006م، يتضح أن عدد السكان قد ارتفع من 17122 نسمة في سنة 1954م إلى 19461 نسمة في سنة 1964م بزيادة قدرها 2339 نسمة وبنسبة تصل إلى 13.66% ومعدل نمو يصل إلى 1.28%، ثم تطور عدد السكان إلى 22329نسمة عام 1973م بزيادة قدرها 2868 نسمة عن تعداد 1964م وبمعدل نمو سنوي يصل إلى 1.53%،أما سنة 1973 -1984م فتعتبر من أكثر الفترات نمواً للسكان بليبيا بوجه عام ومنطقة الدراسة بوجه خاص، ويرجع ارتفاع معدل نمو السكاني إلى ارتفاع مستوى المعيشة وتوفير الخدمات الصحية الأمر الذي أسهم في قلة الوفيات، مما سبب في ارتفاع الزيادة السكانية إلى 17630 نسمة، ليصل عدد السكان خلال تعداد 1984م إلى 39959 نسمة بنسبة زيادة تصل إلى 78.95% وبمعدل نمو سنوي بلغ 5.43% والذي فاق المعدل السنوي لليبيا في ذلك الوقت الذي بلغ 4.48%، حيث أصبح عدد السكان أكثر من ما هو متوقع في المخطط الشامل 1988م والذي قدر في سنة 1988م بحوالي 37000نسمة .

جدول رقم (1) النمو السكاني لمدينة زليتن

التعداد	عدد السكان	معدل النمو السنوي**	مقدار الزيادة	نسبة الزيادة%
*1954	17122	-	-	-
*1964	19461	%1.28	2339	%13.66
[1]1973	22329	%1.53	2868	%14.73
[2]1984	39959	%5.43	17630	%78.95
[3]1995	53624	%2.71	13665	%34.19
[4]2006	72663	%2.80	19039	%35.50

المصدر: من عمل الباحث استناداً إلى:

* ماك جي – مارشال – ماكميلان – لوكاس – المخطط الشامل لمدينة زليتن 1988م – التقرير النهائي – ص50.

(1) مصلحة الإحصاء والتعداد – النتائج النهائية للتعداد العام للسكان – مصراته – سنة 1973م – ص30.

(2) مصلحة الإحصاء والتعداد، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان – بلدية زليتن – سنة 1984 م– ص68.

(3) الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق – النتائج النهائية للتعداد العام للسكان – منطقة مصراته – سنة 1995 م– ص68.

(4) الهيئة العامة للمعلومات – النتائج النهائية للتعداد العام للسكان – سنة 2006م – ص61.

* * تم استخراج معدل النمو السنوي باستخدام المعادلة الآتية[1]:

$$R = \left[onti \quad \log \frac{\log \frac{p_n}{p_o}}{n} - 1 \right] \times 100$$

حيث إن:

R = معدل النمو السنوي.

Po = التعداد السابق.

Pn = التعداد اللاحق.

n = الفترة الزمنية الفاصلة بين التعدادين.

(1) الهادي سالم كشيدان، مذكرات في مادة السكان والتخطيط – محاضرات ألقيت على طلبة الدراسات العليا – قسم الجغرافيا – شعبة التخطيط الحضري – أكاديمية الدراسات العليا – ربيع 2006م.

أما الفترة من1984 -1995م فقد أظهرت تراجعاً كبيراً في معدل النمو، حيث بلغ مقدار الانخفاض حوالي 50% عن الفترة التعدادية 1973 -1984م، الأمر الذي أسهم في عدم تجاوز عدد السكان المتوقع في المخطط الشامل 2000م، وقد وصل معدل النمو 2.71%، ورغم هذا التراجع إلا أن مقدار الزيادة بلغ 13665 نسمة ليرتفع عدد السكان خلال سنة 1995م إلى 53624 نسمة وبنسبة زيادة تصل إلى 34.19%، حيث كان متوقع وصول السكان خلال سنة 2000م إلي 60000 نسمة، ولكن خلال هذه الفترة كان عدم تنفيذ المخطط بشكل المطلوب هو العائق أمام السكان، أما الفترة التعدادية 1995 -2006م فقد أظهرت النتائج ارتفاعاً بسيطاً في معدل النمو، ليصل إلى 2.80% بزيادة يصل مقدارها إلى 19039 نسمة والتي تعتبر أكبر مقدار زيادة خلال السنوات التعدادية بالمدينة، وقد كانت نسبة الزيادة حوالي 35.50% ليصل عدد سكان منطقة الدراسة خلال سنة 2006 إلى 72663 نسمة.

مراحل التطور الحضري: -

إن دراسة التطور الحضري للمدينة يسهم في فهم ملامحها ومدى توسعها، كما تكشف عن مناطق التركز السكاني من خلال توضيح المناطق السكنية ذات الكثافات المختلفة، وما تحتويه من خدمات ضرورية، وتبين مقدار الإضافات العمرانية للمدينة، وتسهم في دراسة معرفة التجاوزات بالمخطط، ومقارنته بما شهدته المدينة من زحف حضري على الأراضي الزراعية الخصبة، نتيجة النمو السكاني الذي مرت به منطقة الدراسة الذي يساهم في معرفة مدي التغير في توزيع بعض الاستعمالات، ويمكن تقسيم مراحل التطور الحضري بالمدينة إلي: -

أولاً: الفترة التي قبل1966م : -

تعتبر هذه الفترة صعبة الوصف نظراً لقلة المصادر التي تناولت المدينة ، فقد تأثرت بنمط المدن الإسلامية، حيث تحتل الأسواق أكبر مساحة من الأرض، والتي تقدر بحوالي ثلث مساحة المدينة، وتأتي في المرتبة الثانية المناطق الإدارية في أجزاء مختلفة من المدينة، ويتمثل مركزها الرئيسي في السرايا، والتي تعتبر أكبر سلطة إدارية بالمدينة، والتي تحيط بها الحدائق من أغلب المناطق، أما بالنسبة للمناطق السكنية فإنها تتوزع في أغلب أجزاء المدينة، وتتصل فيما بينها بشوارع ضيقة غير مرصوفة، وتتصل المدينة بطرق تربطها بمدينة الخمس و مصراتة، وقد عمل الإيطاليون على بناء سور يحيط بالمدينة من أغلب جهاتها لحماية أنفسهم من المجاهدين، مما حد من توسع المدينة وقد قدرت مساحتها خلال تلك الفترة بحوالي 41 هكتار[1].

لم يكن للمدينة حدود رسمية مرسومة تحددها كمنطقة عمرانية، وإنها تمثل حصيلة التطور التاريخي للمدينة منذ تأسيسها حتى منتصف الستينات، والتي كانت تتوزع على شكل ثلاث مناطق سكنية مختلفة تفصلها عن بعضها أراضي خالية أو زراعية، ويرجع نموها في ثلاث مناطق إلى سببين هما أن هناك اختلاف في فترات نمو كل منطقة، بالإضافة إلى أن كل منطقة تقطنها قبيلة، والتي تعتمد في حياتها على الأراضي الزراعية المحيطة بها، حيث نمت المنطقة الأولى وهي أقدمها، وتعود نشأتها إلى القرن الحادي عشر، ويتألف قسمها الأكبر من البيوت العربية وبعض الفيلات التي أنشأت خلال فترة الاحتلال الإيطالي،

(1) علي محمد التير – مصدر سابق – ص52.

وتقدر مساحتها بحوالي 9.67 هكتار، حيث تتميز البيوت العربية بازدحام وارتفاع الكثافة، وتوجد بها بعض البيوت بحاجة إلى ترميم وصيانة، وتقل بها المنافع الضرورية، أما منطقة الفيلات فهي أفضل حالاً حيث تتوفر بها جميع المنافع الضرورية، إضافة إلى أنها تتمتع بحدائق خاصة، أما بالنسبة للشوارع فإن بعضها مرصوفة، أما المنطقة الثانية فقد نمت حول جامع عبد السلام الأسمر والمعهد الديني وهي من أكبر المناطق السكنية في ذلك الوقت، و تقدر مساحتها حوالي 16.15 هكتار، وأن أغلبها من طراز البيوت العربية الملتصقة ببعضها، وتحتاج أغلبها إلى عمليات ترميم وصيانة في ذلك الوقت والتي تم إزالتها فيما بعد، وتوجد صعوبة في الوصول إليها إلاَّ سيراً على الأقدام، نظراً لضيق الشوارع، وتفتقر أغلب هذه المساكن إلى المنافع الضرورية، في حين أن المنطقة الثالثة جميع بيوتها من الطراز العربي وأنها تحتاج إلى بعض الترميم بالإضافة أنها تعاني من نقص المنافع الضرورية، وتغطي مساحة تقدر بحوالي 17.01 هكتاراً وأن شوارعها غير مرصوفة، حيث تطور عدد السكان من 17122نسمة في سنة 1954م إلي 19461نسمة في سنة 1964م[1].

وفي سنة 1964م قامت مؤسسة دوكسيادس بوضع إحصائية للمساكن الموجودة بالمدينة ومدى ملاءمتها للسكن، حيث أشارت إلى أن الطراز المعماري للمدينة يختلف عن المناطق المجاورة، حيث تمتاز المنازل بشكل معماري يتمثل في الأبواب المقوسة المزخرفة، والأسوار الخارجية معدومة النوافذ، وقد أعطت

(1) ماك جي، مارشال، ماكميلان ولوكاس– مخطط زليتن الشامل 1988م - التقرير النهائي - ص 119 -123.

إحصائية لعدد المساكن الموجودة ومدى توفر الخدمات الموجودة بها، فقد بينت أن عدد المساكن في ذلك الوقت 1820 مسكناً، منها 1040 مسكناً في حالة جيدة، وأن 420 مسكناً تحتاج إلى الترميم والصيانة، في حين أن 360 مسكناً لا تصلح للسكن، ويجب استبدالها، وأن هذه المساكن تختلف في مواد بنائها حيث أكدت أن 30% مبنية بالحجر والجير، وأن 60% مبنية من الحجر والطين، وأن 10% مبنية من الطين والقش، في حين أنه لم يتم إثبات في تلك الفترة أن المدينة متصلة بشبكة الصرف الصحي[1].

إن نمو المدينة في تلك الفترة كان عشوائياً وغير منظم، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود الملكية الفردية، وتدني مستوى المعيشة، كما أن البناء يتم دون وضع اعتبارات للخدمات والمنافع العامة، وعدم وجود مخطط للمدينة في ذلك الوقت مرصوفة[2].

ثانياً: الفترة من 1966 -1980م: -

شهدت هذه الفترة اكتشاف واستخراج وتصدير النفط، إضافة إلى تحديد أسعاره، مما أسهم في زيادة النمو الاقتصادي بالبلاد، وزيادة الدخل الذي كان له مردودة على الاقتصاد الوطني، مما دفع الدولة إلى تبني خطة غير مركزية تسهم

(1) مؤسسة دوكسيادس- الإسكان في ليبيا - تقرير رقم 17 – سنة 1964 – ص150-151.

(2) فرج مصطفي الهدار - استعمالات الأراضي للأغراض السكنية في مدينة زليتن للفترة من 1950 -2007 - رسالة ماجستير غير منشورة - أكاديمية الدراسات العليا - طرابلس - سنة 2008م - ص 16 .

فـي معالجـة الأوضـاع القائمـة، وتركـز السـكان بالمـدن الكبـرى، والـنقص فـي الخدمات[1]. حيث أعدت مخططات تنموية واضحة الحدود لهذه المدن والتي تعـرف بـالمخطط الشـامل 1988م، والـذي كـان أساسـه سـنة 1966م ووضـع افتراضات بأن تكون نهايته في سنة 1988م، وكان الهدف منه الوصول إلى مجتمع يتمتع بكل ما هو ضروري داخل المخطط، بالإضافة إلى وضع خطة مستقبلية للتطور داخل هذه المخططات وتواكب تطور عدد السكان.

وقد وضع أول مخطط لمدينة زليتن خلال الفترة ما بين 1966 -1988م والذي يعرف بالمخطط الشامل 1988م، ومن خلال محتويات الجدول رقم (2) يتضح أن مساحة المخطط التي اعتمدت لسنة 1966م هي 88 هكتاراً، وكانت الاستعمالات السكنية تقدر حوالي 40.6 هكتاراً بنسبة 46.5%، ويرجع ارتفاعها إلى وجود المناطق السكنية الثلاثة، بالإضافة إلى وجود مباني مستغلة من قبل رواد العلم القادمين للدراسة بالمعهد الديني، بينما كانت المناطق الخالية والزراعية تقدر بحوالي 24.3 هكتار، ويرجع السبب إلى أن المدينة في السابق نمت في ثلاث مناطق متفرقة، وبقبائل مختلفة وهى (أولاد الشيخ عمر - أولاد الشيخ أحمد - براهمة الوسط - أولاد غيث) ، تاركة فيما بينها مناطق خالية وزراعية لكي يتم الاستفادة منها في توفير المحاصيل الغذائية، وكان للشوارع نسبة تصل إلى 12.7%، أما بالنسبة للمناطـق التجارية فكانت نسبتها حوالي 6.5%، والمرافق

(1) ناجي الزيناتي – لامركزية التنمية ودورها في إعادة توزيع السكان بليبيا – مجلة المعهد العالي لإعداد المعلمين – زلطن – العدد الأول – سنة 2002 – ص27 – 29.

العامة نالت نسبة 6.1%، بينما كانت للمناطق الصناعية داخل مخطط المدينة بنسبة 1%، والتي تتمثل في بعض الورش والصناعات التقليدية التي يحتاج إليها السكان.

جدول رقم (2) توزيع استعمالات الأراضي بمدينة زليتن خلال سنة 1966م

نوع استعمال الأراضي	المساحة بالهكتار	النسبة المئوية
المناطق السكنية	40.6	%46.5
المناطق الصناعية	0.9	%1.00
المناطق التجارية	5.7	%6.5
المرافق العامة	5.4	%6.1
الشوارع	11.1	%12.7
المناطق الخالية أو الزراعية	24.3	%27.2
إجمالي المساحة	**88.0**	**%100**

المصدر: ماك جي – مارشال – مامكيلان – لوكاس – المخطط الشامل لمدينة زليتن 1988 - التقرير النهائي – ص110.

وبالرغم من الاتساع الذي حظيت به المدينة إلا أنها كانت تعاني من بعض المشاكل، كالازدحام في الوحدات السكنية، وارتفاع معدل الأشغال، حيث كان المعدل 1.8 عائلة لكل وحدة سكنية، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود زيادة في عدد السكان، باعتبارها تمثل أحد المراكز الإدارية والتي أسهمت في هجرة موظفي هذه المراكز الإدارية، مصحوبين بعائلاتهم للسكن داخل المدينة، بالإضافة إلى هجرة رواد العلم للدراسة بالمعهد الديني ومشاركتهم للسكان في مرافقهم السكنية، وأن بعض الوحدات السكنية القائمة لم تكن في حالة جيدة، حيث تحتاج

إلى الترميم والصيانة، في حين أن البعض يحتاج إلى إزالة وإعادة بناء في نهاية الستينات، وقد كان من المقترح إقامة 2255 وحدة سكنية لمواجهة الزيادة السكانية وصولاً إلى معدل عائلة لكل وحدة سكنية في الفترة المحددة لنهاية المخطط في سنة 1988م بمعدل إنشاء 100 وحدة سكنية في السنة[1] .

وكان متوقع أن عدد السكان سيصل إلى37.000 نسمة عام 1988م، ووضعت جميع الاستعمالات داخل المخطط على ضوء هذا العدد، ولكن نظراً لتوفر الرعاية الصحية الأمر الذي انعكس على معدل الوفيات حيث بدأ في التناقص وارتفاع معدل المواليد، حيث تميزت المدينة خلال الفترة التعدادية 1973 -1984م بأن معدل النمو السكاني فاق المعدل العام حيث وصل إلى 5.43%، وأن المعدل العام لم يتجاوز 4.48%، وبذلك بلغ عدد السكان بمنطقة الدراسة خلال تعداد 1984م إلى 39959 نسمة[2]، مما أدى إلى وضع مخطط جديد محل المخطط الأول والذي بدأ من سنة 1980م حتى سنة 2000م، وقد بين المخطط ما كان على أرض الواقع حيث إنه تعدى ما كان مفترضاً في المخطط الأول، كما هو موضح في الجدول رقم (3)، ومنه يتضح أن أغلب الاستعمالات داخل مخطط المدينة قد تجاوزت مساحتها المقدر لها خلال سنة 1988م قبل ثمانية سنوات، فقد كانت مساحة المخطط خلال سنة 1980م حوالي 349.4 هكـتاراً في حين كان متوقعاً أن تصل مساحته في سنة 1988م إلى 212.9 هكتاراً،

(1) ماك جي – مارشال – ماكميلان – لوكاس – مصدر سابق – ص127.

(2) مصلحة الإحصاء والتعداد ، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان - بلدية زليتن - سنة 1984 - ص 68.

بزيادة بلغ مقدارها 136.5 هكتاراً بنسبة زيادة 64.11%، ويرجع هذا التجاوز في مساحة المخطط إلى زيادة عدد سكان المدينة نتيجة ارتفاع معدل النمو خلال السبعينات حيث كان معدل النمو في الفترة التعدادية 1973 -1984م من أكثر المعدلات ارتفاعاً، وذلك يرجع إلى توفر الرعاية الصحية التي أسهمت في قلة معدل الوفيات، بالإضافة إلى تشجيع الدولة على زيادة عدد السكان، بتوفير المؤسسات التعليمية المجانية، وشروع الدولة في بناء العديد من الوحدات السكنية.

ثالثاً: الفترة من 1980 – 2000م:

أسهم النمو السكاني الكبير لمدينة زليتن إلى تجاوز حدود المخطط الشامل 1988م حيث امتد التطور إلى خارج المنطقة الحضرية، بالإضافة إلى وجود كثير من التجاوزات في المخطط المعتمد حيث أصبح غير صالح كأداة لتنسيق التطور الحاصل بالمدينة، الأمر الذي تطلب إعداد مخطط شامل جديد للفترة ما بين 1980م – 2000م حيث كان يهدف إلى تطوير المدينة وتوفير الخدمات لسكان المدينة ومنطقة تأثيرها.

والهيكل الحضري للمدينة وفقاً للمخطط يتألف من منطقتين رئيستين هما (المنطقة الشمالية – المنطقة الجنوبية) والتي تضـم سبعة عشر مجاورة سكنية

الجدول رقم (3) واقع استعمالات الأراضي في سنة 1980م وما كان مفترض في سنة 1988م

نوع استعمال الأراضي	واقع استعمالات الأراضي في سنة 1980م[1]		استعمالات الأراضي المقترحة في سنة1988م[2]	
	المساحة بالهكتار	النسبة المئوية	المساحة بالهكتار	النسبة المئوية
الاستعمالات السكنية	184.0	%52.6	71.11	%33.4
الاستعمالات التعليمية	28.2	%8.1	11.16	%5.24
الاستعمالات الصحية والضمان الاجتماعي	10.1	%2.9	8.4	%3.91
الاستعمالات الترفيهية والرياضية	11.8	%3.4	19.4	%9.11
الاستعمالات الدينية والثقافية	12.1	%3.5	8.3	%3.89
الاستعمالات التجارية والأعمال	9.1	%2.6	12.6	%5.9
استعمالات الإدارة والخدمات العامة	3.3	%0.9	8.34	%3.91
الاستعمالات الصناعية والبناء والتخزين	16.0	%4.6	5.3	%2.5
استعمالات النقل والمواصلات	63.2	%18.1	61.0	%28.7
استعمالات المنافع العامة	11.6	%3.3	7.3	%3.4
إجمالي المساحة	**349.2**	**%100**	**212.9**	**%100**

المصدر: من عمل الباحث استناداً إلى:

(1) بولسيرفس – استشارات هندسية – المخطط الشامل لمدينة زليتن 2000 – التقرير النهائي رقم ط ن 53 – طرابلس – سنة 1980 – ص24.

(2) ماك جي – مارشال – ماكميلان – لوكاس – المخطط الشامل لمدينة زليتن 1988 – التقرير النهائي – ص110.

و تضم الوحدات السكنية بداخلها بالإضافة إلى جميع الخدمات الضرورية اللازمة حيث تتوفر بشكل هرمي وفقاً للتجمعات السكانية التي تم اقتراحها[1]. من خلال الإطار العام لمخطط المدينة ومحاولة تطويره وفق مقترحات المخطط الشامل 2000م، شهدت المدينة أهم مراحل تطورها الحضري واتساعها المساحي في جميع الاستعمالات الحضرية، فمن خلال الجدول رقم (4) يتضح أن هناك فارقاً كبيراً بما حظيت به المدينة خلال سنة 1980م، حيث شهدت المدينة تطوراً كبيراً وتطورت مساحة المخطط من 349.4 هكتاراً في سنة 1980م إلى 2154.9 هكتاراً في سنة 2000م، بواقع زيادة تصل إلى1805.5 هكتاراً بنسبة مئوية تصل إلى 516.6%، ليرتفع معها نصيب كافة الاستعمالات ، ففي سنة 1980م كان نصيب الاستعمالات السكنية 184 هكتاراً بنسبة 52.6% لتصل 1427 هكتاراً خلال سنة 2000م بنسبة تصل إلى 66.2% من مساحة المخطط وذلك بزيادة مساحة تقدر بحوالي 1243 هكتاراً بواقع زيادة تصل نسبتها إلى 675.6% ، من مساحة المخطط والتي تصل مساحتها إلى 1092 هكتاراً إلى مساكن زراعية مقامة على قطع كبيرة نسبياً تتراوح مساحتها من 12% إلى 20% من هكتاراً بنسبة 4.8%، في حين أن الاستعمالات الصناعية والتخزين لم يتجاوز 2%.

(1) بولسيرفس – المخطط الشامل لمدينة زليتن 2000 – مصدر سابق، ص59.

جدول رقم (4) استعمالات الأراضي بمدينة زليتن سنة 2000م.

نوع استعمال الأرض	المساحة بالهكتار	النسبة المئوية
استعمالات سكنية زراعية	1092.0	%50.6
استعمالات سكنية	335.0	%15.6
استعمالات تعليمية	102.8	%4.8
الصحة والضمان الاجتماعي	36.1	%1.7
المرافق الدينية والثقافية	23.4	%1.1
التسويق والأعمال	32.7	%1.5
الرياضة ومناطق ترفيهية	126.3	%5.9
الإدارة والخدمات العامة	14.1	%0.4
الصناعة والتخزين	79.7	%3.7
الخدمات الزراعية	14.0	%0.8
النقل والمواصلات	278.8	%13.0
المنافع العامة	19.7	%0.9
إجمالي مساحة المخطط	**2154.6**	**%100.0**

المصدر: بولسيرفس – استشارات هندسية – المخطط الشامل لمدينة زليتن 2000 م – التقرير النهائي رقم ط ن 53 – طرابلس – سنة 1980 – ص62.

رابعاً: الفترة من 2000م– 2013 م .

تتميز هذه المرحلة بعدم وجود مخطط جديد، مع ملاحظة أن المخطط السابق الذي انتهى سنة 2000م، لم يتم تنفيذه بالشكل النهائي حتى سنة 2013م، فقد وصل عدد السكان الليبيين بالمدينة في سنة 2010م الي 70767نسمة وعدد الأسر الي 12414أسرة[1]. فبمقارنة الخريطة رقم (2)

(1) الهيئة العامة للمعلومات - النتائج النهائية للمسح الديمغرافي للسكان الليبيين لسنة 2010م.

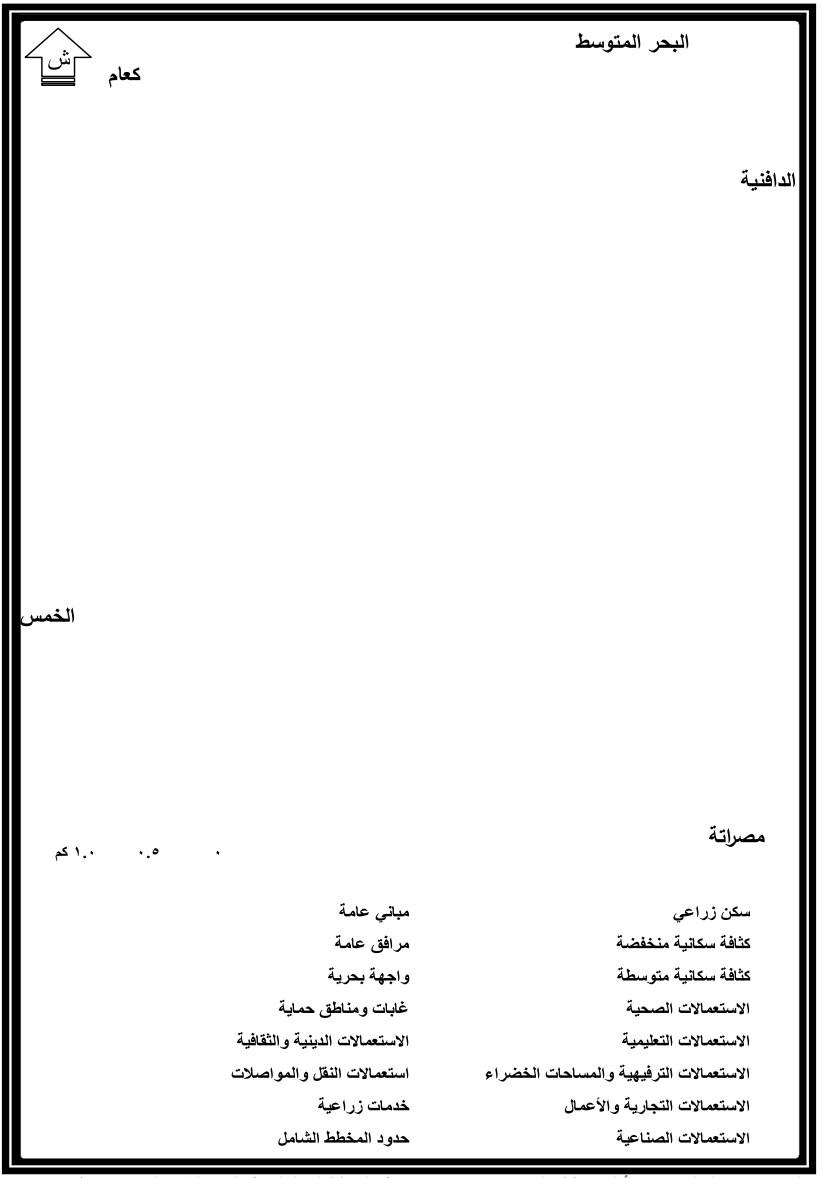
التي توضح واقع المدينة عام 2007م والخريطة رقم (1) والتي تمثل الوضع المفترض الذي تكون عليه المدينة سنة 2000م يتضح أن مخطط المدينة الذي كان يجب اعتماده في سنة 2000م لايزال حتي 2007م لم يتم تنفيذه بشكل كامل بعد، وأن هناك العديد من التجاوزات التي تمت ملاحظتها منها: -

1ـ افتقار المدينة إلى المساحات الخضراء والمناطق الترفيهية التي كان من المفترض وجودها بالمدينة، والتي تسهم في إظهار الجانب الجمالي للمدينة وتعمل كمتنفس لسكان المدينة، إلى جانب أن الموجود منها غير مكتملة التنفيذ ولا يؤدي الغرض المرجو منها كما هو موضح بالصورة (1).

الصورة رقم (1) الحالة التي توجد عليها المساحات الخضراء بالمدينة

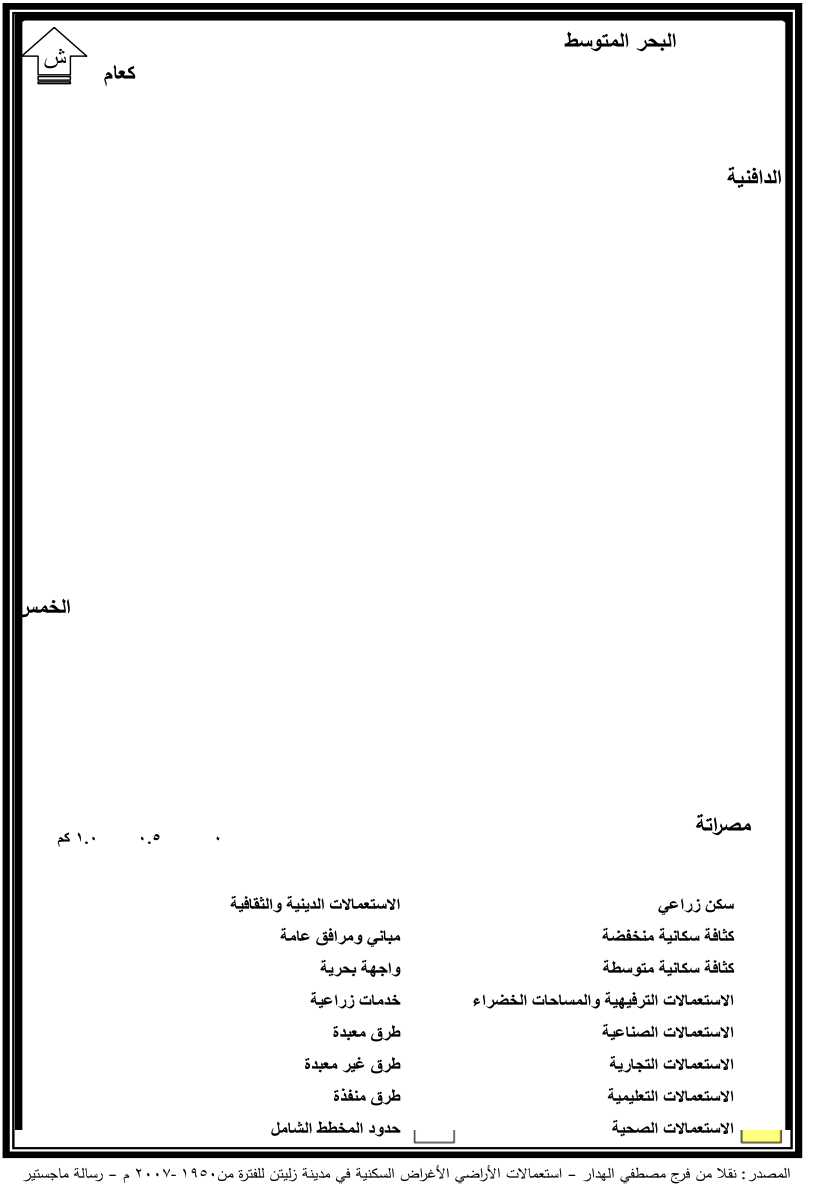
المصدر: من تصوير الباحث

الخريطة رقم (1) استعمالات الأراضي في مدينة زليتن وفق ما ورد بالمخطط لعام ٢٠٠٠ م



المصدر: من عمل الباحث استناداً إلى مخطط بوليسيرفس ـ استشارات هندسية ـ المخطط الشامل لمدينة زليتن ـ التقرير النهائي ـ رقم ط ن ٥٣ ـ طرابلس ـ ١٩٨٠ م ـ شكل رقم ٤ ـ ص٦٦.

الخريطة رقم (2) استعمالات الأراضي بمدينة زليتن خلال العام 2007 م



المصدر : نقلا من فرج مصطفي الهدار – استعمالات الأراضي الأغراض السكنية في مدينة زليتن للفترة من١٩٥٠ -٢٠٠٧ م – رسالة ماجستير غير منشورة – أكاديمية الدراسات العليا – طرابلس سنة ٢٠٠٨ م – ص ١١٠.

3. ظهور ظاهرة التلوث البصري بالمدينة، وخاصة بالمباني السكنية العامة، حيث تظهر مجموعة من التجاوزات من خلال إضافات جديدة بعد الانتهاء من بناء هذه الوحدات السكنية، حيث إن تصميمها لا يتناسب مع العادات الليبية كما هو موضح بالصورة رقم (2).

الصورة رقم (2)الأصافات من قبل المواطنين بالعمارات السكنية

المصدر: من تصوير الباحث

4 . الاعتداء على الأراضي الفضاء المحيطة بالمباني السكنية الشعبية ذات الدور الأرضي، واستغلالها ضمن حدود المسكن، رغم أنها ملك لجميع سكان الحي كما هو بالصورة رقم (3).

الصورة رقم (3)الاعتداء على الأراضي الفضاء المحيطة بالمساكن الشعبية

المصدر: من تصوير الباحث

5 . قلة الاهتمام بعمليات جمع القمامة، والتي تسهم في تلوث المناطق المحيطة بها، وتوفر مناطق لتكاثر الذباب والبعوض والتي تسهم في نقل الأمراض، بالإضافة إلى إفساد المظهر الجمالي للمدينة كما توضح الصورة رقم (4).

الصورة رقم (4)الإهمال في جمع القمامة بالمدينة

المصدر: من تصوير الباحث

6 . عدم تنفيذ بعض الطرق المخطط لها بالمدينة، كما أن البعض من الطرق المنفذة لم يتم رصفها، حيث توجد عدد من الطرق الترابية داخل مخطط المدينة وذلك يرجع لتأخر المستحقات المالية للشركات والتشاركيات المنفذة لهذه الطرق .

وتوصل الباحث إلي مجموعة من النتائج وهي

1 - أسهم موضع المدينة وظروفها المناخية المختلفة في تطور المدينة وازدهارها على مر العصور منذ تأسسها منذ 520 سنة قبل الميلاد، وتدرجها في مجموعة من الوظائف الإدارية، حيث مثلت المركز الإداري خلال فترات الاحتلال التركي، ثم أصبحت إحدى متصرفات محافظة مصراته.

2.وجود مجموعة من التجاوزات والتعديات بالمناطق السكنية حيث استغلت بعض المساكن للأغراض الخدمية كالتعليم والصحة، أو مكاتب هندسية وقانونية.

3.قصور بعض الخدمات الموجودة بالمدينة على تأدية وظيفتها، حيث يوجد بعضها في حالة سيئة، لا تقوم بالغرض المرجو منها، كالحدائق والمساحات الخضراء وساحات لعب الأطفال وخدمات جمع القمامة والصرف الصحي، إضافة إلى افتقار الأحياء السكنية لمواقف السيارات.

4.يتضح أن هناك مجموعة من الشوارع والطرق لم يتم تنفيذها على أرض الواقع، وأن جزءاً آخراً من هذه الشوارع غير مرصوفة.

5.افتقار المدينة إلى مخطط معتمد في الوقت الراهن أدى إلى وجود مجموعة من التجاوزات والتعديات لسد النقص في الوحدات السكنية على حساب المرافق الخدمية حيث اتضح أن عدد الأسر يفوق عدد الوحدات السكنية القائمة.

التوصيات:-

1.دعم مصلحة التخطيط العمراني من أجل استكمال الدراسات المتعلقة بالجيل الثالث وضرورة أن تتضمن هذه الدراسات الحلول العملية لتوجيه النمو العمراني بمراعاة كل العوامل والظروف المؤثرة للخروج بمقترحات من الممكن تنفيذها، وتنتج عنها مخططات واقعية تستجيب للاحتياجات وتراعي طبيعة وخصائص كل منطقة وتحد من النمو والتوسع العشوائي غير المدروس.

2.الاهتمام بالخدمات الترفيهية والتوسع في زيادة المساحات الخضراء والحدائق والاهتمام بالموجود منها والتوسع في غرس الأشجار على جانبي الشوارع والطرق الرئيسية من أجل زيادة تحسين المظهر الجمالي للمدينة والاهتمام بالبيئة.

3.ضرورة التنسيق بين الدراسات العمرانية ومتطلبات النمو والتوسع في المخططات القائمة، وخلق مناطق تنمية عمرانية جديدة، وبين البرامج التنفيذية لحماية الأراضي الزراعية، ومعالجة التعارض بين متطلبات النمو العمراني والمتطلبات السياسة الهادفة لحماية الأراضي الزراعية لتحقيق النمو المطلوب، وعدم البناء بأسلوب عشوائي بما يمثل زحفاً عمرانياً غير منتظم على الأراضي الزراعية.

4.الاهتمام بصيانة الطرق المعبدة ومعالجة الطرق التي تحتاج إلى صيانة والعمل على استكمال الطرق التي لم يتم رصفها، إضافة إلى فتح مسارات الطرق الغير منفذة، وعدم السماح بالزحف على الأرصفة من قبل المواطنين والمنشآت المختلفة، وتطوير المواقف الخاصة بالسيارات.

5.العمل على تخطيط الأحياء السكنية، وتوفير كافة الخدمات والبنية التحتية وفقاً لحجم السكان في كل حي، بشرط أن تتم تهيئة هذه الخدمات قبل بناء هذه

الوحدات السكنية.

6.تحسين بيئة المدينة، وجعلها بيئة نظيفة خالية من القمامة ومخالفات البناء، والتخلص منها ومعالجتها وفق الطرق الصحية، لكي لا تسهم في نقل الأمراض وانتشار الروائح الكريهة.

7.الحد من التعديل العشوائي في واجهات المباني السكنية، وخاصة العامة منها والمحافظة على جمال المدينة على أن يتم وفق شروط ولوائح تحددها مصلحة التخطيط العمراني.

8.مراجعة كافة المخططات العمرانية المعتمدة، وإلزام الجهات المعنية بتطبيقها ومتابعتها لضمان الاستفادة من تلك المخططات، وإزالة أية تشوهات واستعمالات مخالفة بالمخططات القائمة بغية تطويرها.

المراجع

1 - الهيئة العامة للمعلومات - النتائج النهائية للتعداد العام للسكان سنة 2006م

2 - بولسيرفس - استشارات هندسية -مخططات التطوير زليتن - المخطط الشامل 2000 - التقرير النهائي رقم ط ن 52 .

3 - مصلحة المساحة - خريطة لمدينة زليتن . لوحة رقم 2289 . بمقياس 50000:1.

4 - علي محمد التير – مدينة زليتن دراسة في جغرافية العمران - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية الآداب زليتن - جامعة ناصر - سنة 1999–.

5 - علي فهمي خشيم – نصوص ليبية – من هيرودوتس وبليني الأكبر ويودورس الصقلي ويروكوبيوس القيصري وليون الأفريقي - منشورات دار مكتبة الفكر – الطبعة الثانية – طرابلس – سنة 1975م.

6 - علي عطية أبو حمرة – اتجاهات تطور استعمالات الأرض في مدينة زليتن – مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية – جامعة المرقب – العدد الثالث عشر – سنة 2007 م.

7 - محمد ناجي – محمد نوري – طرابلس الغرب – ترجمة - أكمل الدين محمد إحسان – دار مكتبة الفكر – طرابلس – سنة 1973.

8 - الطاهر أحمد الزاوي – معجم البلدان الليبية – مكتبة النور – الطبعة الأولى – طرابلس – سنة 1968م.

9 - مؤسسة دوكسيادس - الإسكان في ليبيا - تقرير رقم 17 – سنة 1964 .

10 - فرج مصطفي الهدار – استعمالات الأراضي للأغراض السكنية في مدينة

زليتن للفترة من 1950-2007 - رسالة ماجستير غير منشورة –أكاديمية الدراسات العليا - طرابلس - سنة 2008م.

11 - ناجي الزيناتي – لامركزية التنمية ودورها في إعادة توزيع السكان بليبيا – مجلة المعهد العالي لإعداد المعلمين – زلطن – العدد الأول – سنة 2002 .

12 - سعدي إبراهيم الدراجي . زليتن دراسة في العمارة الإسلامية . منشورات القيادة الشعبية الاجتماعية زليتن .

13 - ماك جي، مارشال، ماكميلان ولوكاس . مخطط زليتن الشامل 1988ف . التقرير النهائي.

14 - مصلحة الإحصاء والتعداد ، النتائج النهائية للتعداد العام للسكان - بلدية زليتن - سنة 1984.

15 - مكتب التخطيط العمراني زليتن2013م.

16 - مصلحة الإحصاء والتعداد – النتائج النهائية للتعداد العام للسكان – مصراته – سنة 1973م .

17 - الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق – النتائج النهائية للتعداد العام للسكان – منطقة مصراته – سنة 1995 م.

18 - الهادي سالم كشيدان، مذكرات في مادة السكان والتخطيط – محاضرات ألقيت على طلبة الدراسات العليا – قسم الجغرافيا – شعبة التخطيط الحضري – أكاديمية الدراسات العليا – ربيع 2006م.

19 - الهيئة العامة للمعلومات- النتائج النهائية للمسح الديمغرافي للسكان الليبيين لسنة 2010م.

أ/ خيرية حسين مسعود

كلية التربية قصر بن غشير – جامعة طرابلس

مقدمة :

نظر للتقدم العلمي والتكنولوجي المستمر في هذا العالم المحيط بنا، وما يشكله من تحدي كبير وصارخ في التعليم الجامعي ، يتمثل في احتمال وصول المعرفة إلى المتعلم من خلال ما لديه من إمكانيات وسبل في التعامل مع كل هذه المستجدات في ظل مواكبة هذه التغيرات والمستجدات التكنولوجية، ومن هنا تظهر الحاجة إلى التثقيف التكنولوجي، وتعريف هيئة التدريس بشكل عام بالمستجدات والمستحدثات التكنولوجية، والتعامل معها إلكترونياً، من خلال ما يسمى بالتعليم الإلكتروني وقنواته ومميزاته، وخصائصه، وسبل التعامل معه للاستفادة منه قدر الإمكان .

التعليم الإلكتروني هو أسلوب من أساليب التعليم توظَّف فيه كل آليات الاتصال الحديثة، وذلك لدعم العملية التعليمية، وإثرائها والرفع من جودتها، ويعد التعلم الإلكتروني أشمل من مجرد مجموعة مقررات التي تقدم من خلال المواقع الإلكترونية، ويتعدى ذلك إلى العمليات التي يتم من خلالها إدارة عملية التعلم بكاملها، ونجد في التعليم الجامعي بثوابته التي تجمع الأستاذ والمقرر الدراسي والطلاب، أو استخدام كل ما هو جديد ومستحدث في هذا المجال، وتوظيف الوسائل التكنولوجيـة في العمليـة التعليميـة من أجهـزة وآلات حديثـة، وأساليـب

تدريسية مبتكرة بهدف زيادة قدرة الأستاذ الجامعي والطلاب على التعامل مع العملية التعليمية، وحل مشكلاتها لرفع كفاءتها، وزيادة فاعليتها بصورة تتناسب وطبيعة عصر الثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة، التي أدت إلى أن العالم يقترب من بعضه البعض أكثر فأكثر، خصوصاً في مجال التواصل والحصول على المعلومة، وتحديداً مع التقدم الهائل في "التكنولوجيا"، وثورة الإنترنت التي أوجدت عالماً صغيراً جداً يتجاوز "الجغرافيا "، ويتعامل مع الجميع افتراضياً، لكنه واقعي في الوقت نفسه.

وقد وصل هذا التقدم إلى الجامعات والحراك الأكاديمي، حيث شهد العالم ميلاد العديد من الجامعات "الإلكترونية " التي تركز على التعليم عن بُعد من خلال شاشة مع الطالب ينتقل فيها حيثما يريد، وتكون معه حيثما تواجد، سواء كان طالباً في المرحلة الجامعية الأولى أو برنامج الدراسات العليا، فما عليه إلا أن يسجل عن بُعد، ويقرأ ، ويتعلم ويخوض الاختبارات عن بُعد دون معرفة المحاضر وشكله ، أو هويته ، أو جنسه ، فقد تجاوز التعليم الافتراضي الذي يمنح الطالب شهادة حقيقية، ومعلومة أكيدة لكل تلك الأعراف والتعليمات التقليدية السابقة، ليحل محلها عالم آخر بإمكانك التواصل عن بُعد مع أستاذك دون استخدام وسيلة نقل، بل الإبحار عبر شاشة صغيرة تحصل من خلالها على كل ما تريد من معلومات ومستلزمات الدراسة والتخرج والنجاح .

مشكلة البحث :

مع ظهور الثورة التكنولوجية في تقنية المعلومات، والتي جعلت من العالم قرية صغيرة زادت الحاجة إلى تبادل الخبرات مع الآخرين، وحاجة الطالب لبيئات تعليميــة غنية متعددة المصــادر للبحث والتطويــر الذاتي، فظـهر مفـهوم التعليم

الإلكتروني، والذي هو أسلوب من أساليب التعليم في إيصال المعلومة للمتعلم المستحدثة، ودوره الهام في توفير قدر كبير من التفاعل النشط المتبادل بين المتعلم وخبرات التعليم والتعلم (البرنامج التعليمي) ، كما يعمل على ربط التعلم بالحواس المجردة لدى المتعلم فضلاً عن تنويع مثيرات التعلم، و جميع تلك الوسائط واستراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يستخدمها المعلم في تدريس المقررات الجامعية، تعرف بثوابت التعليم الإلكتروني .

ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحث تتحدد في (حصر الثوابت والمستحدثات للتعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية) .

تساؤلات البحث :

يجيب البحث على الأسئلة التالية : -

1 – ما مفهوم التعليم الإلكتروني ؟

2 - ما مفهوم المستحدث في التعليم الإلكتروني ؟

3 – ما هي الخصائص الجيدة التي يجب توافرها في المستجدات في التعليم الإلكتروني ؟

4 – ما دور كل من الثوابت والمستحدثات في التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية ؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية : -

1 – التعرف على مفهوم التعليم الإلكتروني .

2 – التعرف على مفهوم المستحدث في التعليم الإلكتروني .

3 – التعرف على الخصائص الجيدة التي يجب توافرها في المستجدات في التعليم الإلكتروني .

4 – توضيح دور كل من الثوابت والمستحدثات في التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية .

أهمية البحث :

تتجلى أهمية البحث في تناوله لموضوع التعليم الإلكتروني بين الثوابت والمستحدث في تدريس المقررات الجامعية، وتوضيح الدور التي تقوم بها تلك الثوابت والمستحدثات في التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية .

منهج البحث :

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي في حصر الثوابت والمستحدثات لتعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية، وتوضيح دورها في التعليم الإلكتروني؛ لأن هذا المنهج يمكن من خلاله تحقيق الأهداف الموضوعة لهذا البحث .

المفاهيم :

التعليم الإلكتروني :

يعرف على أنه " طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكات، ووسائطه المتعددة من صوت، وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات الكترونية ، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بُعد ، أو في الفصل الدراسي " . (عبد الله موسى ، 2008 : 200)

المستحدثات في التعليم الإلكتروني :

تعرف على أنها "كل جديد ومستجد من التطبيقات التي تأتي بها التقنية كل يوم في مجالات الحياة المختلفـة، وخاصة في مجال التعليـم، مثل الأجهزة والمواد

التعليمية وذلك لخدمة النظم التعليمية وتطوير أدائها، وتحقيق معايير الجودة لمدخلات وعمليات ومخرجات تلك النظم" (حنان سمير عبد العظيم ، 2013 ، 289) .

الثوابت في التعليم الإلكتروني :

تعرف على أنها "تلك الوسائط التعليمية الإلكترونية التفاعلية التي نستخدمها في التعليم الإلكتروني للتواصل بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم ومحتوى التعلم، وذلك للاستفادة مما تقدمه تكنولوجية المعلومات والاتصالات من جديد، وتوظيفه في العملية التعليمية " . دلال ملحس استيتية ، 2007 : 281)

المحور الأول :

مفهوم التعليم الإلكتروني :

يعرفه (حسن زيتون2005 : 42) "بأنه التعليم باستخدام الحاسبات الآلية وبرمجيتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة (محلية) أو شبكات مشتركه أو شبكة الإنترنت".

وعرف (بدر الخان ،2005م:17)التعليم الإلكتروني بأنه "طريقة إبداعية لتقديم بيئة تفاعلية ، متمركزة حول المتعلمين، ومصممة مسبقا بشكل جيد،ومسيرة لأي فرد، وفي أي مكان ،وأي وقت باستعمال خصائص ومصادر الإنترنت والتقنيات الرقمية بالتطابق مع مبادئ التصميم التعليمي المناسبة لبيئة التعليم المفتوحة ،والمرونة، والموزعة ".

ويعرفه (الموسى والمبارك ،2005 :113)"بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الشبكة العالمية

للمعلومات سواءً كان من بعد أو في الفصل الدراسي؛ فالمقصود هو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة ".

وعرف(محمد الحارثي، 2005 :2)التعليم الإلكتروني بأنه "التعليم المخطط الذي يحدث غالباً في مكان بعيد عن قاعات المحاضرات والذي يتطلب طرقا خاصة في تصميم المقررات، وتدريسها، والوصول إليها كما أنه يتطلب طرقاً خاصة في التفاعل بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم، ويكون التفاعل باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة بشكل متزامن أو غير متزامن".

ويعرفه(وليد الحلفاوي، 2006 : 59) بأنه "ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في تحقيق أهدف التعليمية وتوصيل المحتوى التعليمي إلى المتعلمين دون اعتبار للحواجز الزمنية والمكانية، وقد تتمثل تلك الوسائط الإلكترونية في الأجهزة الإلكترونية الحديثة مثل الكمبيوتر وأجهزة الاستقبال من الأقمار الصناعية، أو من خلال شبكات الحاسب المتمثلة في الإنترنت، وما أفرزته من وسائط أخرى مثل: "المواقع التعليمية والمكتبات الإلكترونية"، بنظرة سريعة إلى التعليم الالكتروني يمكن القول إنه ذلك النوع من التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في الاتصال، واستقبال المعلومات، واكتساب، المهارات، والتفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطالب والمدرسة والمعلم.

يقوم التعليم الالكتروني على نمطين من التعليم هما :

1 -التعلم التزامني:

وهو التعليم المباشر (على الهواء) والذي يحتاج إلى وجود المتعلمين في نفس

الوقت أمام أجهزة الحاسب لإجراء النقاش والمحادثة بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المعلم عبر غرف المحادثة أو تلقى الدروس من خلال الفصول الافتراضية .(جمال الشرقاوي ، 2005 : 236)

2 -التعلم غير التزامني :

وهو التعليم غير المباشر الذي لا يحتج إلى وجود المتعلمين في نفس الوقت أو في نفس المكان، ويتم من خلال بعض تقنيات التعلم الإلكتروني مثل: البريد الإلكتروني وبعض الوسائط الالكترونية. (نبيل عزمي ، 2008 : 88)

المحور الثاني :

مفهوم المستحدث في التعليم الالكتروني

تعرف المستحدثات التقنية عموما بأنها كل جديد ومستجد من التطبيقات التي تأتي بها التقنية كل يوم في مجالات الحياة المختلفة، وتعرف المستحدثات بأنها كل جديد أو مستجد في الأجهزة والمواد التعليمية ونظريات عملها وطرق تصميمها وإنتاجها، واستخدامها لدعم منظومة التعليم، أو أي من مكوناتها من أجل رفع كفاءة النظم التعليمية، وتحقيق معايير الجودة لمدخلات وعمليات ومخرجات تلك النظم. (محمد عطية خميس ، 2007 : 126)

وحين نتعامل مع مستحدثات تقنيات التعليم فإننا نقصد كل ما تأتي به من جديد أو مستجد لخدمة النظم التعليمية وتطوير أدائها، وذلك في جميع مجالات منظومة تقنيات التعليم من النظريات وأساليب العمل وعمليات التصميم والإنتاج والتقويم وما قد ينتج عن ذلك من أجهزة ومواد تعليمية .

يعرف التعليم الإلكتروني بكل الوسائل الحديثة التي تستخدم في التعليم من الأجهزة التعليمية، والكمبيوتر، وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) ، وغيــرها من

المستحدثات التكنولوجية، وما يرتبط بها من إلكترونيات، وأجهزة ، وأدوات ، ومواد سمعيه بصرية، ووسائط تكنولوجية متعددة، وغيرها فالتعليم الإلكتروني يقوم على العرض الإلكتروني للمادة العلمية، بل هو تعليم له أساسه العلمي، وفلسفته النظرية التي يقوم عليها وحتى لو تمحور حول طرق العرض الإلكترونية ، ففلسفة التعليم الإلكتروني الخاصة تقوم في الأساس على مبادئ تكنولوجيا التعليم المتمركزة حول التطبيق العلمي للعلوم التربوية أو النظريات التربوية، والتي تنصب على المادة العلمية ومدى توافقها مع خصائص الجمهور المستهدف، ومراعية في ذلك المبتدئ التربوية الحديثة مثل التعليم المفتوح، والمرن ،والموزع ،و المتجسدة في التعليم عن بعد، وغيرها من مبادئ ومستحدثات تكنولوجيا التعليم كما سيتضح لا حقاً.(محمود الحيلة ، 2002 : 77)

كما أن التعليم الإلكتروني من ناحية أخرى يبنى على مبادئ تصميم التعليم، وعلى نظريات الاتصال، ومكوناتها، وأسسها وعناصرها والأساسية، والتي في الحقيقة لا تغفل بأي حال من الأحوال الثقافة المشتركة بين طرفي الاتصال المتمثلين في المرسل والمستقبل، مما يساعد على تحديد نوع قناة الاتصال المستهدف بطرفيه المرسل والمستقبل، أو المعلم والمتعلم في مواقف الاتصال التعليمية، بل تعتمد عملية الاتصال كذلك على ثقافة الجمهور التكنولوجية، ومدى الألفة بينهم وبين وسائل وقنوات الاتصال التكنولوجية المستخدمة في تفعيل هذا النوع من التعليم مثل الإنترنت وأساليب الإبحار، وطرق البحث والتوصل إلى نتائج التعليم المرجوة مع البريد الإلكتروني بمعنى أنه لو لم تراعى هذه- وعند تصميم برامج التعليم الإلكتروني - لربما تكون النتيجة غير محققة، مما يعنى أن الهدف من تصميمه لم يتحقق، وبذلك لا يكون التعليم الإلكتروني فاعلاً وملبيا

لطموحات المصمم والمتبني له من ناحية، وغير مناسب للموقف التعليمي المصمم لأجله من ناحية أخرى، وربما يتطلب مهارات تكنولوجية عالية قد يفتقرون إليها من جهة، وقد لا يتوافق البرنامج التعليمي مع اهتماماتهم من جهة أخرى (نجاح النعيمي وآخرون ، 1995: 155) .

المحور الثالث:

الخصائص التي تتوافر في مستجدات التعليم الالكتروني :

يعد التعليم الإلكتروني من الروافد الأساسية الداعمة لمنظومة التعليم المتكاملة في المجتمعات العصرية، وذلك تلبية للاحتياجات الآنية والمستقبلية ودفع عجلة التنمية الشاملة نحو مجتمع المعرفة، حيث أسهم نظام التعلم الإلكتروني في صناعة المعرفة وفتح مجالات واسعة للتعلم الذاتي المرن والمستمر وتسهيل انسياب المعلومات والخبرات التربوية بطريقة حديثة في بيئة تعليمية تفاعلية غنية بمصادر التعلم المختلفة التي استثمرت التطور الكبير في المعارف والخبرات الإنسانية في النصف الثاني من القرن الماضي في العديد من المظاهر والمستحدثات في جميع المجالات، ومن أهمها المستحدثات التكنولوجية، ولقد تم إنتاج وتوظيف واستخدام هذه المستحدثات في بداية الأمر في المجالات غير التربوية كالمجال الصناعي والطبي ...وغيرها، ثم حدث تطويع لهذه المستحدثات. (مصطفى عبد السميع تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات ، 2004 ، 134)
واستخدمت في المجال التعليمي، وأطلق عليها مستحدثات تكنولوجيا التعليم .
ويمكن أن تعرف مستحدثات تقنيات التعليم بأنها:

"مجموعة النماذج والنظم والأساليب والتقنيات التعليمية التفاعلية الحديثة التي استفادت بها تقنيات التعليم من علوم مختلفة مثل تقنيات المعلومات والاتصال

والتي تستخدم لتطوير وتحديث العملية لتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية بما تحققه من مبادئ التفاعلية، والتكاملية والإثراء والتفريد، مثل التعليم الإلكتروني، التعلم المتنقل ، التعليم المفرد التعليم الافتراضي، الوسائل المتعددة التفاعلية، الوسائط الفائقة، المقرر الإلكتروني المقرر الإلكتروني، الحاسوب التعليمي، الفيديو التفاعلي وغيرها ". (ريما سعد الجرف ، 2008 : 67)

خصائص مستحدثات تقنيات التعليم :

يمكن تحديد بعض خصائص مستحدثات تقنيات التعليم في النقاط التالية :

1- التفاعلية والتشاركية: توفر مستحدثات تقنيات التعليم بيئة تعليمية تسمح للمتعلم بالتفاعل المتبادل مع محتويات، فيستطيع المتعلم التحاور مع الجهاز والتنقل بين الأجزاء المختلفة من البرنامج ليختار من البدائل المتاحة في موقف التعلم ما يناسب قدراته واستعداداته، وهذا يساعد المتعلم على اكتساب مهارات وخبرات متعددة قد لا تتاح له فرصة تعلمها ؟، كما تساعد المتعلم على التشارك في خبرات ومشاريع تعليمية كثيرة مع زملاء ليس من داخل الفصل فقط ،بل وخارج حدود المدرسة وقد يكونون من دول أخرى ، فتحدث استفادة علمية وثقافية واجتماعية ودينية وفكرية.

2- التفريد: توفر مستحدثات تقنيات التعليم فرصاً كافية للمتعلم لتفريد تعلميه، حيث توفر له تعلم ما يشاء متى شاء وفق خطوة الذاتي، حيث يمكنه اختيار الوحدة التي يرغب في تعلمها ويراها مناسبة لقدراته وإمكاناته والكمية التي يحتاجها دون فرض المعلم ، وهذه الخاصية التي توفرها مستحدثات تقنيات التعليم تساعد في تفريد المواقف التعليمية بما يناسب قدرات المتعلمين وتقدمهم الذاتي، مما يفيد في التغلب على مشكلة الفروق الفردية بينهم. (أحمد سالم ، 2004 ، 31)

3- الإتقان: توفر مستحدثات تقنيات التعليم مستوى عال من الإتقان والجودة والكفاءة والفاعلية في تصميم وإنتاج المواد التعليمية التي تساعد بدورها المتعلم على إتقان المحتوى التعليمي.

4- المنظومية : تتيح مستحدثات تقنيات التعليم إمكانية تقديم مجموعة من العناصر في إطار منظومي متكامل بما يشمله من مدخلات وعمليات ومخرجات لتحقيق الأهداف المنشودة.

5- التنوع(التعددية): تثري مستحدثات تقنيات التعليم المواقف التعليمية بالعديد من البدائل ومصادر المعلومات والتعلم والخبرات التعليمية المتنوعة والتي تمثل مثيرات للمتعلم تدفعه إلى إتمام عملية التعلم بحب ودافعية، ومن أهم هذه البدائل والخيارات التعليمية؛ تعدد أماكن التعلم وأساليبه وأنماطه، تعدد أساليب التقويم ومواعيد تعدد أشكال المحتوى ومستوياته، وتعدد الأنشطة التعليمية وأهدافها .

6- الكونية : تتيح بعض المستحدثات التقنية أمام مستخدميها فرص الانفتاح على مصادر المعلومات في جميع أنحاء العالم، حيث يمكن للمستخدم أن يتصل بالإنترنت للحصول على ما يحتاجه من معلوماته في كافة مجالات العلوم، وانتشرت الآن الطرق السريعة للمعلومات، وتعددت المستحدثات التقنية التي تيسر الحصول على المعلومات بشكل سريع ومباشر مثل الأقمار الاصطناعية، الإنترنت، الخطوط الهاتفية.

7- التوفير: يقلل استخدام مستحدثات تقنيات التعليم الجهد والوقت الذي يستغرقه المتعلم في التعلم، فالمعلومات التي يدرسها المتعلم في عدة أيام أصبح بالإمكان درستها في عدد محدود من الساعات .

مبررات استخدام مستحدثات تقنيات التعليم :

تتمثل هذه المبررات في الآتي :-

1 – انتشار صناعة البرمجيات عامة، والتعليمية خاصة لتطوير أساليب التدريس والتدريب، فلم يعد الكتاب الورقي هو المصدر الوحيد للمعرفة، بل أصبحت التقنية من أهم المصادر التي تساعد على نقل المعارف لأكبر عدد من المتعلمين في أماكن مختلفة، وفي نفس الوقت .

2 – التطورات المتسارعة في مجال صناعة الحاسوب، وما واكب من تطوير في إنتاج البرمجيات ، والبرامج لتتناسب مع هذا التقدم الصناعي والتقني .

3 – انتشار الأبحاث والدراسات والندوات والمؤتمرات العلمية المرتبطة بالحاسوب وبرمجياته، مما شجع التنافس في عملية الإنتاج وفق معايير، وأسس تربوية تسعى إلى العالمية، وتهدف إلى حوسبة العملية التعليمية وتفريد التعليم .

4 – إدخال الحاسوب في جميع مراحل التعليم بمستوياته المختلفة على حد سواء مما ساعد على إنتاج البرمجيات التعليمية، وتطويرها من قبل هيئات ومؤسسات، وأشخاص متخصصين . (إبراهيم الفأر ، 2004 ، 178)

5 – تطور وسائل وأساليب التواصل وخاصة الإلكترونية منها عبر الإنترنت ، والتي يسرت عملية تبادل المعلومات ونقلها بطرق شتى تتسم بالسهولة والبساطة مقارنة بالطرق التقليدية النمطية .

6 – التعليم الإلكتروني يغير صورة الفصل التقليدي إلى بيئة تعلم تفاعلية تقوم على التفاعل بين المتعلم ومصادر التعلم المختلفة ، وبينه وبين زملاءه .

7 – التعليم الإلكتروني هو أحد أشكال ونماذج التعليم عن بُعد ، وأنه يمكن أيضاً

أن يتم داخل جدران الفصل الدراسي بوجود المعلم . (وليد سالم الحلفاوي ، 2006، 11)

8 – يدعم التعليم الإلكتروني مبدأ التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة .

9 – قد يكون التعليم الإلكتروني مساعداً للتعليم الصفي أو مختلطاً مع التعليم الصفي أو بديلاً للتعليم الصفي مثل (المدرسة ، أو الجامعة الافتراضية) .

10 – يتناسب التعليم الإلكتروني مع التعليم الحكومي والخاص الجامعي أو ما قبل الجامعي ، ومع التعليم والتدريب .

11 – التعليم الإلكتروني ليس تعليماً يقدم بطريقة عشوائية مع التعليم النظامي بل هو منظومة مخطط لها ومصمم تصميماً جيداً .

12 – التعليم الإلكتروني يعنى أيضاً بتقديم البرامج التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين .

13 – يعتمد التعليم على استخدام الوسائط الإلكترونية التفاعلية للتواصل بين المتعلم والمعلم ، وبين المتعلم ومحتوى التعلم .

14 – التعلم الإلكتروني لا يهتم بتقديم المحتوى التعليمي فقط ، بل يهتم بكل عناصر، ومكونات البرنامج التعليمي من أهداف ومحتوى وطرائق تقديم المعلومات، وأنشطة ومصادر التعليم المختلفة ، وأساليب التقويم المناسبة .

15 – إن التعليم عن بُعد يعتبر نظاماً أو منظومة تعليمية، ويصل إلى المتعلم في أي مكان يتواجد فيه، ولا يشترط تواجد المعلم في فصل دراسي .

16 – التعليم عن بُعد يعد تعلماً ذاتياً يعتمد على نشاط المتعلم الفردي، وعلى قدراته واستعداداته للتعلم، ولا يلتزم بأعمار معينة للدارسين أو جنس معين .

17 – تعتبر المؤسسة التعليمية مسئولــة عن تصميـم ، وإنتاج المواد التعليميــة،

والمقررات الدراسية ، والإشراف الكامل على النظام .(ريما سعد الجرف، 2008، 264)

المحور الرابع :

دور كل من الثوابت والمستحدثات في التعليم الإلكتروني في تدريس المقررات الجامعية:

أولاً : دور الثوابت في التعليم الإلكتروني :

يمكن تلخيص دور الثوابت في التعليم الإلكتروني في الآتي : -

1 – تعمل على توفير قدر كبير من التفاعل النشط المتبادل بين المتعلم، وخبرات التعليم والتعلم (البرنامج التعليمي) .

2 – تفريد المواقف التعليمية المختلفة، حيث ترتكز على مبدأ التحصيل الذاتي الذي يسمح لكل متعلم أن يسير في إجراء التعلم وفقاً لقدراته واستعداداته .

3 – تثري مواقف التعليم والتعلم المختلفة بالعديد من مصادر التعلم المتنوعة بشرية وغير بشرية .

4 – تسعى لربط التعلم بالحواس لدى المتعلم، فتخاطب فيه أكبر عدد من تلك الحواس، مما يضفي متعة وتشويقاً على تعلمه من جهة، ويفتح أمامه العديد من أساليب العلم المفضلة لديه، فضلاً عن تنوع مثيرات التعلم .

5 - تدعم تقديم خبرات التعليم والتعلم بشكل منظومي هادف بعيد عن الإبهار المؤدي لتشتيت الانتباه والتركيز لدى المتعلم .

6 – تتيح للمتعلم أن يتجاوز بمصادر تعلمه الحدود المحلية والإقليمية إلى مصادر التعلم العالمية، ويكفي مثالاً على ذلك شبكة المعلومات الدولية .

7 – تتيح أعلى درجات الكفاءة والجودة في تصميم إنتاج المواد التعليمية .

8 – تسعى لتحقيق معايير الجودة في النظم التعليمية(هند سليمان الخليفة، 2006 :12)

9 – توفير قدر عالي من التفاعلية مع المستخدم وتتمثل هذه التفاعلية في شعور المستخدم عند استخدام أحد التطبيقات ويب ، وكأنه يقوم باستخدام أحد تطبيقات سطح المكتب على جهازه . (صالح التركي ، 2003 : 184)

10 – مشاركة المستخدم في المحتوى من خلال المشاركة يستطيع المستخدم أن يضيف أو يعدل في المحتوى المنشور بسهولة .

11 – إمكانية توصيف المحتوى، يساعد التعليم الإلكتروني المتعلم على فرز وترتيب والرجوع إلى المحتوى للاستفادة منه في وقت لاحق . (ريما سعد الجرف، 2001 : 202 - 205)

محتويات المقرر الإلكتروني :

1 – الصفحة الرئيسية للمقرر : هي نقطة الانطلاق إلى بقية أجزاء المقرر ، وبها مجموعة متنوعة من الأزرار التي تشير إلى محتويات المقرر، وأدواته مثل قائمة المحتويات ، واسم الموقع والمقرر .

2 – أدوات المقرر: تستخدم للتواصل بين المعلم والطلاب أو الطلاب مع بعضهم البعض .

3 – التقويم الدراسي : عبارة عن تقويم شهري يمكن استخدامه لتحديد مواعيد الاختبارات والاجتماعات .

4 – صفحة المعلم : تحتوى على معلومات عن أعضاء هيئة تدريس المقرر وعناوين البريد الإلكتروني لهم ، ونبذة مختصرة عن السيرة الذاتية .

5 – لوحة الإعلانات : تحتوي على الإعلانات الخاصة بمواعيد المحاضرات والاختبارات والإجازات .

6 – لوحة النقاش : يقوم المعلم بكتابة رأس الموضوع، ويقوم الطلاب بمناقشة الموضوع حيث يظهر اسم الكاتب الموضوع، وعنوان بريده الإلكتروني، وتاريخ المشاركة . (السيد عبد المتولي ، حسن البائع ، 2009 : 54)

7 – غرفة الحوار: يستطيع من خلالها أحد الطلاب أو مجموعة منهم المسجلون في المقرر من التواصل مع بعضهم البعض في وقت زمني محدد .

8 – معلومات خاصة بالمقرر: يتم فيها تحديد الموضوعات التي يدرسها الطلاب في المقرر، والمتطلبات القبلية لدراسة المقرر، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم .

9 – محتوى المقرر : يضع فيه المعلم المادة العلمية التي تشكل محتوى المقرر، ويتكون محتوى المقرر من مادة علمية مكتوبة يصاحبها مفردات متعددة الوسائط.

10 - المصادر التعليمية : تتكون من قائمة المراجع والمصادر التعليمية، ومواقع الإنترنت ذات الصلة بالمقرر.

11 - صندوق الواجبات : يتم فيه من خلاله إرفاق واجبات الطلاب بعد الاطلاع على الاختبارات الخاصة بالمقرر .

12 - آلية إعداد الاختبارات: يتم من خلالها تحديد الاختبارات الأسبوعية والفصلية، وتتكون من أدوت لإعداد الأسئلة، وتحديد الدرجة المتخصص .

13 – أدوات التقويم : يتم من خلال تحديث وتعديل الاختبارات التي صممت باستخدام آلية إعداد الاختبارات .

14 - سجل الدرجات : يطلـع فيه الطلاب على نتائجهم ودرجاتهم ، وطريقة توزع

الدرجات على كل وحدة في المقرر .

15 – السجل الإحصائي للمقرر : يقدم إحصاءات عن تكرار استخدام الطلاب لكل مكون من مكونات المقرر، و يستطيع المعلم أن يطلع على الصفحات التي زارها الطلاب بكثرة والوصلات التي يستخدمونها، وأوقات استخدام الطلاب للموقع.

16 - مركز البريد الإلكتروني : يستطيع الطالب أن يرسل رسائل خاصة أو ملفاً أو أي مرفقات مع الرسالة إلى المعلم، أو أحد الزملاء، أو لمجموعة من الزملاء .

17 – الملفات المشتركة : يمكن الطالب من تحميل الوثائق والصور، وأوراق العمل .

18 – صفحة المذكرات : تمكن الطالب من تسجيل أفكاره وملاحظاته .

19 – الصفحة الشخصية للطالب والمعلم: يتم من خلالها عرض المعلومات الشخصية، والاهتمامات العلمية للطالب والمعلم ، بحيث يستطيع المعلم والطلاب الاطلاع على الاهتمامات الشخصية لكل منهما .

20 - الدليل الإرشادي الإلكتروني: يحتوي على دليل تعليمي يوضح لمعلم والطالب طريقة استخدام المقرر التعليمي بالإضافة إلى تقديم إجابات عن استفسارات الطلاب حول مكونات المقرر الدراسي .

21 – لوحة التحكم : تحتوي على جميع أدوات التحرير التي يتكون منها المقرر، وباستخدام لوحة التحكم يستطيع المعلم تسجيل الطلاب الذين يستخدمون الموقع، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات . (هند خليفة ، 2006 : 125)

ثانياً : دور المستحدث في التعليم الإلكتروني :

في العصـر الحديث يتطور التعليـم الإلكتروني باستمـرار الحياة ، فتطورت

أساليب التعليم الإلكتروني حتى تتحول مستحدثات التعليم الإلكتروني في التعليم عن بُعد، لذا لابد من البحث باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب انتباه، واهتمام الطلاب نحو تعلم أفضل من المقررات الإلكترونية بما توفره شبكة الويب من خدمات متنوعة للتشارك المعلوماتي بين المعلم والمتعلم، غير أن مراعاة المقرر الإلكتروني لا يضمن وحده نجاح التعلم من خلال تلك المقررات دون الاستناد على استراتيجيات تعلم متكاملة ومتنوعة تنطلق منها عملية التعلم من خلال هذه المقررات القائمة على الويب، ويمكن تحديد مستويات التصميم في المقررات القائمة عل الويب بما يؤثر سلبا على عملية التعلم من خلال المقرر، ويحاول البحث التوصل إلى معايير تصميم واجهة التفاعل في مقرر إلكتروني قائم على الويب، وتحديد أثر هذا التصميم على التحصيل المعرفي لدى طلاب الجامعي .(وليد الحلفاوي ، 2006 : 59)

إن الاتجاه العالمي اليوم نحو التعليم الإلكتروني يأتي مواكباً للتطورات السريعة والمتلاحقة في المجال التقني، إيماناً بأهميته وللاستفادة من مزاياه وتطبيقاته المتنوعة بما يحقق أهداف التعليم، ويرتقي بالعملية التعليمية إلى مستويات التنافس وفق معايير الجودة للوصول إلى مخرجات تعليمية مؤهلة للعالم الرقمي في التخصصات العلمية المختلفة .

التعليم الإلكتروني من الروافد الإنسانية الداعمة لمنظومة التعليم المتكاملة في المجتمع، وذلك تلبية للاحتياجات الآتية والمستقبلية، ودفع عجلة التنمية الشاملة نحو مجتمع المعرفة، حيث أسهم نظام التعليم الإلكتروني في صناعة المعرفة، وفتح مجالات واسعة للتعلم الذاتي المرن والمستمر، وتسهيل انسياب المعلومات والخبـرات التربوية بطريقـة حديثة في بيئة تعليميـــة تفاعلية غنية بمصادر التعلم،

ويهتم التعليم الإلكتروني باستخدام كل الوسائط الإلكترونية التفاعلية للتواصل بين المتعلم والمعلم ومحتوى التعلم، ويحاول الاستفادة مما تقدمه تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من جديد وتوظيفها في العملية التعليمية .(نبيل جاد عزمي، 2008 : 299)

سلبيات التعليم الإلكتروني :(هند سليمان ، مرجع سابق : 69)

أن هذا النوع من التعليم لا يخلو من السلبيات ، ويمكن تلخيصها في النقاط التالية :

1 – ضعف التعامل المباشر بين المعلمين والمتعلمين ، والتركيز على الجانب المعرفي بالدرجة الأولى .

2 – فقدان الحوار مما يؤثر على ذكاء الطالب المنطقي .

3 – صعوبة التعبير لدى المتعلمين عن آرائهم وأفكارهم كتابياً .

4 – الميل إلى العزلة وتراجع التواصل مع الآخرين .

5 – قد يؤدي إلى الضعف في الدافعية نحو التعلم والشعور بالملل .

6 – يقدم المعلومة بطريقة مجزأة بحيث لا يستطيع الطالب فهم المادة التعليمة بشكل متكاملاً .

7 – يحد التعليم الإلكتروني من قدرة المتعلم على الإبداع والابتكار .

8 – لا يصلح التعليم الإلكتروني والمبرمج لتعليم جميع أهداف تدريس العلوم .

التوصيات

توصي الباحثة في هذا البحث بما يأتي :-

1 – لابد من مراجعة والاهتمام ببنية تحتية شاملة ، ووسائل اتصال سريعة، تجهيز معامل حديثة للحاسب الآلي تستوعب الإعداد المتزايدة للطلاب والطلبات.

2 – تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنية لإتاحة الفرصة للأعضاء من استخدام التقنيتات .

3 – بناء مناهج ومحتوى للمواد التعليمية بطريقة جذابة وتتناسب مع طرق العرض الحديثة مع تحديث هذا المحتوى

4 – تصميم برنامج فعال لإدارة العملية التعليمية من تسجيل آراء الطلاب ومتابعتهم وتقيمهم .

5 – توفير هذه المواد التعليمية على مدار المنظومة التعليمية حتى تتيح أكبر قدر من الاستفادة .

6 – تخفيض التكاليف المالية حتى يتسنى الاستفادة منها جميع الطلاب والطالبات .

7 – التعليم الإلكتروني كحل لمشكلات العصر الحالي مثل زيادة لكثافة الطلابية والفروق الفردية بين المتعلمين، ونقص فرص التفاعل بين المعلم والمتعلم .

8 – الاستفادة من تفعيل دور المقررات الإلكترونية في مراحل التعليم الجامعي، والاستفادة من خدمات صفحات الويب، والاهتمام بالاستخدام الأمثل في خدمات نشر المقررات التعليمي عبر الإنترنت .

9 – من الضروري التأكيد على مفهوم الوسائل التعليمية المتعددة للارتقاء بدور التعليم الإلكتروني من مجرد معينات لعمل أعضاء هيئة التدريس، وإدخاله ضمن خطة الدراسة الأكاديمية، وتعمل بشكل دينامي متكامل مع عناصر الموقف التعليمي .

10 – يسعى التعليم الإلكتروني نحو تقديم الرؤى والتجارب العالمية مما يعزز أهداف خطـط التنمية لتطبيق وتوظيف تقنية المعلومات والاتصال في المؤسسات

التعليمية ، بما يلبي رؤى وطموحات العملية التعليمية ككل ، ويحقق متطلبات التنمية الوطنية .

المراجع

1 – إبراهيم الفأر ، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، دار الفكر ، 2004 .

2 – أحمد سالم ، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، الرياض ، مكتبة الرشد ، 2004 .

3 – بدر الخان ، إستراتيجيات التعليم الإلكتروني ، ترجمة الموسوي وآخرون ، سوريا ، شعاع للنشر والعلوم ، 2005 .

4 – حسن حسين زيتون ، التعليم الإلكتروني ، المفهوم ، القضايا ، التخطيط التطبيق ، التقييم ، الرياض ، الدار الصوتية للتربية ، 2005 .

5 – حسن البائع ، السيد عبد المولى ، التعليم الإلكتروني الرقمي ، الإسكندرية ، دار الجامعة الجديدة ، 2009 .

6 – حنان سمير عبد العظيم أحمد ، التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، القاهرة ، دار السحاب ، 2013 .

7 – دلال ملحس استيتية ، تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني ، دار وائل للنشر ، عمان ، 2007 .

8 – ريما سعد الجرف، التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية، الرياض ، منشورات جامعة الملك سعود ، 2008 .

9 – صالح التركي ، التعليم الإلكتروني أهميته وفوائده ، ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني خلال الفترة 21 – 23 / أبريل ، الرياض، مدراس،2003 .

10 – عبد الله بن عبد العزيز الموسي ، استخدام الحاسب الآلي ، في التعليم الرياض ، مكتبة العبيكان ، 2008 .

11 – مصطفى عبد السميع وآخرون ، تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات ، القاهرة ، دار الفكر ، 2004 .

12 – محمد عطية الحارثي ، خصائص التعليم الإلكتروني ، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم بالإنترنت نحو مجتمع المعرفة ، جامعة عين الشمس ، القاهرة ، 2005 .

13– محمد الحيلة، تكنولوجيا التعليم من أجل تنمية التفكير بين القول والممارسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، 2002 .

14 – محمد عطية خميس ، الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة ، دار السحاب ، القاهرة ، 2007 .

15 – نبيل جاد عزمي ، تكنولوجيا التعليم ، القاهرة ، دار الفكر 2008 .

16– نجاح محمد النعيمي ، " أثر تقديم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على مستوى المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين، المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس ، في الفترة 24 – 26 نوفمبر ، 2001 .

17– هند سليمان الخليفة، التدريب وتوظيف الويب في خدمة التعليم التقني، المؤتمر الإلكتروني السعودي الرابع للتدريب المهني والفني، الرياض، المملكة العربية السعودية، 2006 .

18-وليد الحلفاوي، مستحدثات تكنولوجيا التعليم، الأردن، دار الفكر، 2006 .

د/ ميلود عمار النفر

د/ عطية المهدي أبو الأجراس

كلية التربية - الخمس / جامعة المرقب

الملخص :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على حالة التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب، وكذلك التعرف على الفروق الفردية في التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة، في حين تمثلت عينة البحث من(16)لاعبا، تم اختيارها بالطريقة العمدية، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث وجود حالة من التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب لكرة القدم (أفراد عينة البحث)، وكذلك عدم وجود فروق معنوية في حالة التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب لكرة القدم (أفراد عينة البحث)، ومن التوصيات التي يوصى بها الباحث المحافظة على استمرار المشاركة بالنشاطات الرياضية من قبل لاعبي كرة القدم بجامعة المرقب من خلال وضع منهاج رياضي منظم، ومحاولة التعرف على حالة التوجه لدى اللاعبين نحو منافسات رياضية أخرى.

المقدمة وأهميتها:

حينما يكون لدى الإنسان دافع قوي للحصول على هدف ما، فإن الحصول على

هذا الهدف الذي يشبع دافعه يعتبر ثوابا أو مكافأة تسبب له الشعور باللذة أو السرور والرضا، والفشل في الحصول على هذا الهدف يعتبر نوعا من العقاب الذي يسبب له الشعور بالألم أو الضيق، والإنسان يميل بطبيعته إلى ما يسبب له اللذة ويتجنب ما يسبب له الألم، ولذلك فإن الإنسان ميالا بطبيعته إلى تعلم الاستجابات أو الأفعال التي تؤدي إلى النجاح، وتجنب الاستجابات التي تؤدي إلى الفشل.(نجاتي17:9)

وبذلك فإن الميول والرغبات لدى الإنسان تتأثر بشكل أو بآخر بحدوث نزعة من التفاؤل والابتعاد عن حالة التشاؤم إذ يشير (6:1998)"إلى إن نزعة الميل إلى التفاؤل هو التوقع العام للفرد بحدوث أشياء، أو أحداث حسنة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة، وهي سمة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالصحة النفسية الجيدة لدى الفرد" (6: 1998)، ومن هنا نجد أن"الصحة النفسية هي حالة إيجابية تتضمن التمتع بصحة العقل والجسم" (2:1983) وفي المجال الرياضي نرى أن التوجهات أو الميول أو الرغبات لدى الفرد لها من الأهمية في الحصول على استجاباته نحو لعبة ما سلبا أو إيجابا، ولذا " فإن النشاط البدني بكل ما يحوي من فعاليات ومهارات له من المكانة والتأثير على سلوك وميول ورغبات الأفراد المشاركين نفسيا وصحيا واجتماعيا "(22:11)

وتعد لعبة كرة القدم الخماسي من بين الفعاليات أو الأنشطة الرياضية التي برزت في السنوات الأخيرة، وتمت ممارستها على مستويات مختلفة من اللاعبين، وقد نظمت بطولات خاصة بها، إذ أصبح التوجه نحو هذه اللعبة يثير اهتمام الاتحادات والأندية الرياضية فضلا عن الجامعات الليبية ومنها جامعة المرقب . (17:10)

ونتيجة لما تقدم فإن أهمية البحث تتجلى في التعرف على التوجه نحو المنافسة لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب ، آخذين في الاعتبار الميول والرغبات لدى لاعبي كرة القدم(عينة البحث).

مشكلة البحث:

وتأسيسا على ما جاء في أهمية البحث، ونظرا لما يمثله الميل أو الرغبة في اختيار النشاط الرياضي من قبل اللاعبين، وتحديدا لاعبي كرة القدم لغرض اشتراكهم في المنافسات الرياضية التي تقام على مستوى جامعة المرقب، لذا تكمن مشكلة البحث في محاولة دراسة هذا التوجه، ومن خلال معرفة الفروق الفردية نحو المنافسة الرياضية بين لاعبي كرة القدم في بطولة كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب للعام الدراسي 2013/2012 إذ يعد "الميل الخاص نحو نشاط رياضي معين هو استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه لأشياء معينة تستثير وجدانه "(16:5)

أهداف البحث :

1. التعرف على حالة التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب.
2. التعرف على درجة الفروق الفردية في التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب.

فروض البحث :

1. لا توجد حالة من التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب.

2. لا توجد فروق معنوية في التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب.

مجالات البحث

المجال البشري: منتخب جامعة المرقب لكرة القدم .

المجال المكاني: القاعات الرياضية الداخلية في قسم التربية الرياضية بجامعة المرقب.

المجال الزماني: من 2012/3/1 ولغاية 2013/5/15

مصطلحات البحث :

التوجه الرياضي :التوقع العام للاعب الرياضي بحدوث أشياء أو أحداث حسنة بدرجة أكبر من حدوث أشياء أو أحداث سيئة في المنافسة الرياضية" (18:6)

كرة القدم الخماسي : تلعب بين فريقين لا يزيد كل فريق عن (5) لاعبين ويكون أحدهم حارس مرمي (8 :30 -35)

الدراسات السابقة والإطار النظري :

الدراسات النظرية

مفهوم التوجه : -

يدخل في نطاق الدافعية مجموعة من المصطلحات والمفاهيم مثل الدافع والحاجة والغريزة والحافز والميل والاتجاه، والذي يهمنا في بحثنا ما يتعلق بمفهوم الميل حصرا" وعلاقته بالنشاط الرياضي . (21:5)

يسمى الميل أحيانا بالاهتمام ويقصد به استعداد لدى الفرد يدعوه إلى الانتباه إلي أشياء معينة تستثير وجدانه. وللتعرف على التوجه الفرد نحو النشاط الرياضي يتطلب ما يأتي : -

- التعبير اللغوي عن حبه أو كراهيته لنشاط رياضي معين .
- ممارسة النشاط الرياضي الذي يميل إليه ويقضي وقتا ممتعا في ممارسته .
- لديه معلومات عن النشاط الرياضي الذي يميل إليه.

وقد أشار محمد حسن علاوي (1998) إلى أن الميل أو الاهتمام بالرياضة لا يعني دائما الممارسة الرياضية،لأن تحقيق الميل يتطلب شرطا آخر وهو القدرة ،فقد يحب الفرد لعبة كرة السلة على سبيل المثال ويميل إليها، ولكن ليس من الضروري أن تكون لديه القدرات والمهارات الحركية المطلوبة لممارسة هذه اللعبة ،ومن ناحية أخرى قد يتوفر الميل والقدرة، ولكن لا تتاح للفرد ظروف الممارسة وقد يكون الميل نحو النشاط إيجابيا وينعكس في الممارسة الإيجابية النشطة لنوع من أنواع الرياضة، كما وقد يكون الميل (استقباليا)أي يستقبله الفرد بالحواس كالقراءة والمشاهدة بكل ما يرتبط بالنشاط الرياضي الذي يميل إلى (21:6)

ويعد النشاط الرياضي في الجامعة عاملا مهما في تكوين العلاقات الاجتماعية وتطويرها ما بين الأساتذة وما يثمر عنها من لقاءات تنافسية ضمن منهاج منظم يعكس دوافع وميول ورغبات الكادر التدريسي في الجامعة، "يعد التدريسي في الجامعة باحثا وتدريسيا وعالما"، وتقديرا لأهمية سلامة صحته النفسية كي يقوم بدوره على أكمل وجه، ويتمكن من أداء مهامه ليصل بنفسه ومؤسسته ومجتمعه إلى أعلى قمم الإبداع والتطور والتقدم " (20:10)

وتعد لعبة كرة القدم الخماسي من بين الأنشطة الرياضية التي نالت استقـطاب واستحسان الرياضيـين بشكل عام، وسهولـة ممارستـها في الملاعب

والقاعات الرياضية ومتابعتها من قبل الاتحادات والأندية الرياضية و الجامعات الليبية.

الدراسات السابقة :

- قامت (Vealey Robin1988) بدراسة بعنوان " الثقة الرياضية والتوجه التنافسي والنتائج بين الجنسين" واستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين كل من الثقة الرياضية والتوجه التنافسي ونتائج الأداء بين كل من اللاعبين واللاعبات، واشتملت إجراءات الدراسة تطبيق قائمة التوجه التنافسي وقائمة الثقة الرياضية كسمة، وذلك على عينة بلغ قوامها 247 لاعبا من لاعبي المنتخبات القومية وجمعيهم من البنين والبنات، وقد أظهرت النتائج أن لاعبي المنتخبات القومية لديهم توجه الأداء أكثر من لاعبي الجامعات والمدارس الثانوية بينما لا توجد فروق بين المجموعات الثلاثة في التوجه طبقاً للجنس .(19:3)

- قام صدقي (1994) بدراسة بعنوان " العلاقة بين الاتجاه التنافسي والثقة الرياضية كسمة وكحالة لدى لاعبي كرة القدم " واستهدفت الدراسة التعرف على العلاقة بين الاتجاه التنافسي والثقة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم للناشئين واشتملت إجراءات الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وذلك على عينة بلغ قوامها 45 لاعبا ناشئا تحت 17 سنة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط بين الثقة الرياضية كحالة مع الاتجاه التنافسي ووجود ارتباط سلبي بين الثقة كسمة مع الاتجاه التنافسي وكذلك تميز لاعبو كرة القدم الناشئين ذوي اتجاه الأداء العالي للثقة الرياضية - كسمة عالية - بأنهم أعلى في الثقة الرياضية كحالة مقارنة باللاعبين أصحاب اتجاه التنميــة العالية للثقــة الرياضيــة العالية وكذلك اللاعبين

أصحاب اتجاه النتيجة المنخفضة للثقة الرياضية كسمة منخفضة وأيضاً اللاعبين أصحاب اتجاه الأداء المنخفض للثقة الرياضية كسمة منخفضة(21:13) .

إجراءات البحث

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالطريقة المسحية لملاءمته لطبيعة أهداف البحث.

مجتمع البحث وعينته :

شمل مجتمع البحث لاعبي كرة القدم الخماسي المشاركين في كليات جامعة المرقب للعام الدراسي2013/2012م،في حين تمثلت عينة البحث من(50)لاعبا، تم اختيارها بالطريقة العمدية.

أداة البحث :

وصف المقياس وتصحيحه

اختبار مقياس التوجه نحو المنافسة الرياضية المصمم من قبل د . محمد حسن علاوي (1998) إذ يتكون المقياس من (12)عبارة تقيس النزعة أو التوجه للتفاؤل في المنافسة الرياضية علما بأن المقياس يتكون من أربع بدائل وهي (موافق بشدة ، موافق،غير موافق ،غير موافق بشدة) والدرجة العظمى للمقياس (32) درجة وكلما اقتربت درجة الإجابة للاعب من هذه الدرجة كلما اتسم اللاعب بالنزعة للتفاؤل نحو المنافسة الرياضي (12:6) . ينظر الملحق (1)

المواصفات العلمية للمقياس :

صدق المقياس :

لغرض الحصول على صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من ذوي الاختصاص في كلية التربية الرياضية، وبعد جمع الاستمارات توصل الباحث إلى الصدق الظاهري للمقياس، إذ يشير (eble;1972)' في هذا المجال أفضل وسيلة للتأكد من صدق الأداة هو أن يقرر عدد من المختصين مدى تغطية وشمولية الفقرات لجوانب الصفة المراد قياسها)(23:13).

ثبات المقياس

" المقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا قيس الشيء مرات متتالية' (1990) للحصول على ثبات المقياس قام الباحث بتوزيعه على عينة مؤلفة من (5) لاعبين من لاعبي كرة القدم الخماسي في منتخب جامعة المرقب، ثم أعيد الاختبار نفسه بعد مرور أسبوعين من الاختبار الأول على العينة نفسها "أن الفترة بين التطبيق الأول للأداة والتطبيق الثاني لها يجب أن لا يتجاوز أسبوعين –ثلاثة أسابيع " وبعد جمع البيانات تم معالجتها إحصائيا باستخدام معامل الارتباط البسيط ل(بيرسون)، ظهرت قيمة (ر) المحتسبة (0.89) ولذا يدل على وجود ارتباط عالي ووجود معامل ثبات للمقياس (44:7).

الوسائل الإحصائية :

تم استخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

- الوسط الحسابي .
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط البسيط (بيرسون) تحليل التباين

عرض النتائج

مناقشة النتائج

عرض النتائج ومناقشتها

بعد جمع البيانات التي حصل عليها الباحث تم معالجتها إحصائيا ولتفسير النتائج من خلال الجدول الآتي:

الجدول(2)

يمثل تحليل التباين لاختبار التوجه نحو المنافسة الرياضية لإفراد عينة البحث

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	ف المحتسبة	ف الجدولية	النتيجة
بين المجموعات	3	58.833	19.611	1.877	3.098	غير معنوي
داخل المجموعات	20	209.000	10.450			
المجموع الكلي	23	267.833				

يتضح من الجدول (2) أن قيمة (ف) المحتسبة =1.877 فيما كانت قيمة (ف) الجدولية عند درجة حرية (3 -20)ونسبة خطأ ≥ 0.05 = 3.098 وبما أن قيمة (ف) المحتسبة هي أقل من قيمة (ف) الجدولية وبذلك تبين بعدم وجود فروق معنوية لدى لاعبي منتخب جامعة المرقب لكرة القدم، ويعزو الباحث سبب ذلك إلى أن الميل نحو المنافسات الرياضية وتحديدا فعالية كرة القدم الخماسي له من الخصوصية تثير اهتمام اللاعبيـن، ويسعون إلى ممارستها بشكل مستمر كأحد أنواع الأنشـطة الرياضية ذات الطابـع الجماهيري، وبوجود إمكانيات بسيطة للممارسة فضـلا عن وجود رغبـة شخصية تدفعهم للمشاركة، وفي اختيار

نوع الفعالية ،وقد تحصل لدى الفرد حالة من التوافق والانسجام النفسي والصحي وباكتساب الراحة النفسية وشعوره بالطمأنينة، والصحة البدنية من خلال اشتراكه في مثل هذه المنافسات الرياضية وهذا بدوره يؤدي إلى أن يتقبل ذاته وأن يتقبله الآخرين، ويشير إلى ذلك (زهران،1988) إلى ضرورة التمتع بالصحة النفسية لدى الفرد" بأن يكون متوافقا نفسيا وشخصيا وانفعاليا واجتماعيا مع نفسه والآخرين ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستثمار قدراته وإمكانياته إلى أقصى حد ممكن "(زهران ،1988) وإذ يؤكد علاوي في هذا المجال (1997)"قد ينتج الميل عن نواحي ذاتية لدى الفرد تدفعه لممارسة نشاطه المختار المحبب لنفسه ،وفضلا عن فائدته الصحية أو قد ينتج بسبب وجود نوع من العلاقات بين أصدقاء له يمارسون نفس النشاط"(علاوي ،1997). ومن هنا يمكن القول بأن حالة التوجه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة المرقب في لعبة كرة القدم الخماسي هي بمستوى متقارب ومتوازن إلى حد كبير مما تحصل "حالة من التوازن والتكامل بين الوظائف النفسية للفرد، والتي تؤدي به إلى أن يسلك بطريقة يتقبل ذاته ويتقبله المجتمع وبحيث يشعر من جراء ذلك بدرجة معقولة من الرضا والكفاية " (16:4)

الاستنتاجات

التوصيات

الاستنتاجات:

1–توجد حالة من التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب لكرة القدم (أفراد عينة البحث).

2 -عدم وجود فروق معنوية في حالة التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى لاعبي كرة القدم الخماسي في جامعة المرقب لكرة القدم (أفراد عينة البحث).

التوصيات:

1 -المحافظة على استمرار المشاركة بالنشاطات الرياضية من قبل لاعبي كرة القدم بجامعة المرقب من خلال وضع منهاج رياضي منظم.

2 - محاولة التعرف على حالة التوجه لدى اللاعبين نحو منافسات رياضية أخرى.

المراجع العربية والأجنبية :

1 - التكريتي وديع ياسين محمد حسن محمد العبيدي : (1996) التطبيقات الإحصائية في بحوث التربية الرياضية ، المكتبة الوطنية ،دار الكتب والوثائق بغداد

2 - زهران ،حامد عبد السلام (1983): الصحة النفسية والعلاج النفسي ،عالم الكتاب،ط1،القاهرة.

3 - زهران ،حامد عبد السلام (1988)0الصحة النفسية والعلاج النفسي ،عالم الكتاب،ط2،القاهرة.

4 - كفافي علاء الدين (1995) الصحة النفسية ،ط3،هجر للطباعة والنشر ،قطر.

5 - علاوي ،محمد حسن (1997):مدخل في علم النفس الرياضي،ط1،مركز للكتاب والنشر ، القاهرة .

6- علاوي ،محمد حسن(1998): موسوعة الاختبارات النفسية للرياضيين ،ط1،مركز الكتاب للنشر ،القاهرة

7- العجيلي ،صباح حسين، مصطفى محمود الإمام ، أنور عبد الرحمن (1990):التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

8- قانون كرة القدم الخماسي (2003):ترجمة صبحي رحيم ،شامل كامل

9- نجاتي محمد عثمان (1982):القرآن وعلم النفس ،دار الشروق ،ط1، القاهرة.

10- الوتار ناظم شاكر(1999): دراسة مقارنة في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين تدريسي كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية ،مجلة الرافدين للعلوم الرياضية مجلد خامس ،عدد 15 ،جامعة النجاح الوطنية .

11- يونس ،وليد دنون ،عصام محمد عبد الرضا، وليد خالد رجب (2004) : اتجاهات طلاب جامعة النجاح الوطنية

12- نحو النشاط البدني ،مجلة الرافدين للعلوم الرياضية ،مجلد(10)عدد (38) جامعة النجاح الوطنية .

13- Adams, Georgia (1964); measurement anedvaluation education psychology and guidance, New York, Holt.

14- Eble,R.L(1972):Essential of educational measurement ,2ed, prentice_hall ,Englewood, cliff ,Newjersey.

الملـــــــــــــحق

الاستبيان

اللاعب المحترم:.....

تحية طيبة وبعد:،،،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان "مقياس التوجه نحو المنافسة الرياضية لدى اللاعب" **وللأهمية التي تنطوي عليها هذه الدراسة فإننا نأمل منكم التعاون في تعبئة هذا الاستبيان بدقة وموضوعية بوضع إشارة (x) إمام الفقرة وتحت درجة الموافقة التي ترونها مناسبة، وإعادتها في أقرب وقت ممكن. مؤكد لكم أن البيانات الواردة في هذا الاستبيان ستوظف لأغراض البحث العلمي فقط .**

شكراً لحسن تعاونكم

د/ ميلود عمار النفر

المعلومات الشخصية :

سنوات الخبرة :

- أقل من 3 سنوات ( )

- من 3 - 5 سنوات ( )

- أكثر من 5 سنوات( )

السنة الدراسية:

- سنة أولى ( )
- سنة ثانية ( )
- سنة ثالثة ( )
- سنة رابعة ( )

مكان السكن :

- مدينة ( )

- مخيم ( )

- قرية ( )

العبارات	أوافق بشدة	أوافق	غير موافق	غير موافق بشدة
1. في كثير من المنافسات الرياضية أتوقع الفوز عادة .				
2. أنا لا أغضب بسرعة أثناء المنافسة الرياضية.				
3. إذا كانت هناك أمور سيئة يمكن أن تحدث في المنافسة الرياضية فأنها سوف تحدث.				
4. أنا دائما انظر إلى الجانب الإيجابي بالنسبة للمنافسات الرياضية.				
5. أنا دائما متفائل بالنسبة لأدائي في المنافسات الرياضية.				
6. أحاول دائما أن ارتقي بمستواي الرياضي.				
7. أقضي وقت فراغي في التفكير في المنافسة الرياضية القادمة.				
8. لا أتوقع دائما فوزي في المنافسة الرياضية التي اشترك فيها .				
9. في المنافسة الرياضية لا تسير الأمور دائما بالصورة التي أتمناها .				
10. اهتم بصورة واضحة بمعرفة كل شيعن المنافسين الآخرين				
11. اعتقد أن كل هزيمة تمر بي في المنافسات الرياضية عبارة عن سحابة لا تستمر طويلا.				
12. في الكثير من المنافسات الرياضية لا أتوقع الفوز.				

د/ منير الجعفري

كلية العلوم الشرعية - مسلاته

ملخص الدراسة

تعددت أساليب النبي . عليه الصلاة والسلام . في التربية والتعليم؛ فمنها ما يعتمد على أسلوب المناقشة والحوار؛ لما لهما من دور فعال في بناء الثقة في نفس المتعلم،وأما القدوة فهي واضحة وجلية في حديثه . عليه السلام . فما أمر بأمر، ولا نهى عن شيء إلا وهو المقتدى به في قوله وفعله وخلقه، وفي جميع أحواله؛فقد كان . عليه السلام . مربيا وهاديا بسلوكه الشخصي قبل أن يكون بالكلام الذي ينطق به،يجمع بين القول والعمل، والنظرية والتطبيق، يدعو إلى ربه على بصيرة وبينة، رحيما بأصحابه رفيقا بهم.

وكان . عليه الصلاة والسلام . يضرب الأمثال في حديثه تقريبا لأذهان السامعين بعبارة موجزة جامعة توحي بالمعنى المراد بصورة حسية مشاهدة، قريبة إلى المتعلم ونفسه.

وأما القصة؛ فقد حظيت باهتمام كبير لما لها من أهمية في الدعوة إلى الإصلاح، والتحلي بالأخلاق الفاضلة والحميدة ؛ فهي من الأساليب الفعالة التي تعمل على تشويق الطلبة، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وتنمية اتجاهاتهم، وتعديل سلوكهم .

بالإضافة إلى ذلك؛ فالوسيلة التعليمية كانت حاضرة في حديثه . صلى الله عليه وسلم . لما لها من مكانة في عملية التعليم ؛ فقد اتبع عليه السلام طرقا

متنوعة فيها كالاستعارة، والتشبيه،وتشبيك الأصابع، والإشارة، واستخدام الخط إلى غيرها من الوسائل المتاحة.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، الرحمن الرحيم، مالك يوم الدين، إله الأولين والآخرين، وقيوم السموات والأرضين، والصلاة والسلام على نبيه الأمين المبعوث رحمة للعالمين.

في السنوات الماضية تراجعت فيه مكانة التربة الإسلامية، وانعكس ذلك الواقع على الأساليب التعليمية بصورة عامة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى انتشار النظريات التربوية الغربية التي تدرس في غالبية الكليات والمعاهد الجامعية، وما درى هؤلاء أن العلوم الشرعية تتضمن الأساليب والتوجيهات التربوية الواضحة، وهي النبراس الهادي والمرشد الأمين للمربين، فالرسول ـ عليه الصلاة والسلام ـ كان يخاطب الناس على قدر عقولهم، ويعلمهم أمور دينهم، فتعددت أساليبه ـ عليه الصلاة والسلام ـ في خطاب الناس أجمعين، منها أسلوب المناقشة والحوار ، فالنبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ كان يناقش أصحابه ويحاورهم في كثير من المسائل المهمة والقضايا الملحة، وأحيانا كان يستخدم ـ عليه الصلاة والسلام ـ أسلوب القصة لما لها من أهمية خاصة في نفس المتعلم، وبخاصة في مجال إثارة الدافعية، فالقصة حاضرة في حديثه ـ عليه الصلاة والسلام ـ، وأما الأمثال فلها دور كبير في تجسيد المعنوي المجرد في صورة شاخصة كأنها حاضرة يستطيع المتعلم أن يدركها ببصره وخياله، فالحديث النبوي الشريف يتضمن كثيرا من الأمثال لما لها من أهمية خاصة في نفوس السامعين، ولا ينحصر الحديث في هذه الأساليب فالنبي ـ عليه الصلاة والسلام ـ قدوة في أفعاله

وأقواله أمرنا الله تعالى أن نتأسى به قال : ﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا ﴾[1].

وفي هذه الأساليب دعوة للمعلمين إلى إتباع النبي عليه الصلاة والسلام في التربية، والبعد عن التلقين الذي يعتمد على المعلم، ويهمل دور المتعلم ؛ فالتعليم عملية مشتركة بين الطرفين وصولا إلى المخرجات التعليمية الفعالة التي تسهم في بناء المجتمع .

ومن أجل الوصول إلى هذه الغاية المنشودة؛ فقد جاء هذا البحث، وهو في أساليب النبي . عليه السلام . التربوية تلبية لطموح المعلمين، والدارسين، ودعوة للتربويين للاستفادة من السنة النبوية الشريفة في هذا المجال، وبناءً على ذلك فقد جعلت البحث وفق المباحث والمطالب الآتية:

المبحث الأول: المناقشة والحوار .

المطلب الأول: تعريف المناقشة والحوار،وأهميتهما .

المطلب الثاني: الأحاديث النبوية في المناقشة والحوار .

المبحث الثاني: التعليم بالقدوة.

المطلب الأول: تعريف القدوة وبيان أهميتها .

المطلب الثاني: الأحاديث النبوية الشريفة الواردة في القدوة .

المبحث الثالث: العرض العملي .

المطلب الأول: تعريف العرض العملي وأهميته.

المطلب الثاني: مظاهر التعليم النبوي بالغرض العملي.

[1] . سورة الأحزاب، الآية(21).

المبحث الرابع: الرفق بالمتعلم.

المبحث الخامس: التعليم بالقصص .

المطلب الأول: تعريف القصة وأهميتها.

المطلب الثاني: نماذج من القصص النبوي.

المبحث السادس: ضرب الأمثال

المطلب الأول: تعريف المثل.

المطلب الثاني: الأمثال في السنة النبوية.

المبحث السابع: استخدام الرسوم للتوضيح والبيان.

المبحث الأول: المناقشة والحوار

المطلب الأول: تعريف المناقشة والحوار ،وأهميتهما.

الحوار في اللغة : من حور يحاور محاورة، بمعنى: جاوب مجاوبة.[1] أي : يراجعه ويرد عليه القول. ويقال : حاورته؛ فما أحار علي جوابا. أي: ما رد علي جوابا [2].

وأما الحوار في الاصطلاح : تبادل الأفكار، والآراء بين طرفين بصورة منظمة، وموضوعية على أساس الاحترام، والتبادل بينها.[3]

والمناقشة في اللغة : يقال : ناقشه مناقشة، ونقاشا: أي: استقصى في حسابه،

---

[1]. أنيس، إبراهيم وآخرون.المعجم الوسيط،ط(2)،بيروت:دار إحياء التراث العربي،1972)

[2] . القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري(الجامع لأحكام القرآن)

[3] الخوالدة،ناصر أحمد،عيد،يحيى إسماعيل،طرائق تدريس التربية الإسلامية الطبعة الثانية (الكويت . حولي: مكتبة الفلاح،2003)ص365.

وناقشه في الحساب والمسألة،والمناقشة :الاستقصاء في الحساب حتى لا يترك منه شيئا.[1]وأما المناقشة في الاصطلاح :تبادل الأفكار والآراء بين طرفين، أو أكثر بتعمق، واستقصاء للوصول للحق [2].

أهمية المناقشة والحوار :

تبدو أهمية المناقشة والحوار في تدريس التربية الإسلامية من خلال:

1. أنها نظام للتفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، وهذا يساعد المعلم على التخلص من الدور المركزي القائم على التلقين .

2. بناء الثقة في نفوس المتعلمين من خلال المناقشة والحوار، وشعورهم بالاستقلالية في تعلمهم، والتفكير لأنفسهم .

3. يساعدان على تأمين التواصل، وتبادل الآراء والأفكار بين المعلم والمتعلم .

4. مساعدة المتعلمين على حسن التكيف والتوافق الاجتماعي من خلال العمل في مجموعات، والتعاون مع عناصر عملية التدريس جميعاً[3].

المطلب الثاني:الأحاديث النبوية في المناقشة والحوار

لقد وردت عن النبي . عليه الصلاة والسلام . مجموعة من الأحاديث النبوية الشريفة والتي تدل على أسلوب المناقشة والحوار، ومن هذه الأحاديث :

1 . تصويب التصورات الخاطئة :

عن سهل بن سعد الساعدي أنه قال: مر رجل على رسول الله؛ فقال لرجل جالس

---

[1] . أنيس،إبراهيم وآخرون،السابق،ج2،ص946

[2] . الخوالدة،ناصر ،السابق،ص365.

[3] . جابر، عبد الحميد جابر،وزملاؤه، مهارات التدريس(القاهرة:دار النهضة،1986)ص256.

عنده : ما رأيك في هذا الرجل ؟ فقال: رجل من أشراف الناس، هذا والله حري إن خطب أن ينكح، وإن شفع أن يشفع. قال: فسكت رسول الله، ثم مر رجل آخر؛ فقال رسول الله: ما رأيك في هذا ؟ فقال: يا رسول الله. هذا رجل من فقراء المسلمين حري إن نكح أن لا ينكح، وإن شفع أن لا يشفع، وإن قال لا يسمع لقوله. فقال رسول الله: هذا خير من ملئ الأرض من هذا .[1]

وقد اتبع النبي . عليه الصلاة والسلام . في هذا الحديث أسلوب المناقشة والحوار في بيان الميزان الحقيقي الذي يوزن به الأفراد؛ فالنظرة الخاطئة التي تسود المجتمعات في الحكم على الناس وفقا لمالهم أو جاههم، أو سلطانهم لا قيمة لها في الميزان الإيماني؛ لأن الأصل التقوى . قال تعالى ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ** ﴾.[2] وكما قال عليه السلام : (إن الله لا ينظر أمولكم وأجسامكم، ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم).[3]

ثانيا:اتباع أسلوب الإقناع العقلي:

عن أبي أمامة الباهلي . رضي الله عنه . أن غلاما شابا أتى رسول الله؛ فقال: يا رسول الله، ائذن لي بالزنا ؟ فقال رسول الله : أتحبه لأمك ؟ قال: لا . قال: وكذلك الناس لا يحبونه لأمهاتهم. أتحبه لابنتك؟ قال: لا. قال : والناس لا يحبونه

---

[1]. البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح،كتاب الرقائق،باب فضل الفقر، رقم الحديث 6082 (بيروت:دار ابن كثير،1987).

[2]. سورة الحجرات،الآية(12).

[3]. مسلم،ابن الحجاج القشيري،الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم،كتاب البر والصلة، باب تحريم ظلم المسلم، رقم الحديث 6768(بيروت: دار الجيل،1997).

لبناتهم. قال: أتحبه لأختك ؟ قال: لا. وكذلك الناس لا يحبونه لأخواتهم. قال: أتحبه لعمتك؟ قال: لا. فوضع رسول الله يده على صدري، وقال: اللهم كفر ذنبه، وحصن فرجه.[1]

من خلال الحديث النبوي يتبن لنا كيف سعى النبي . عليه السلام . إلى مناقشة الشاب بغية إقناعه؛ لإزالة الحاجز الضبابي الذي يعتري البصيرة؛ ليعود إلى الحق، وإلى الطريق القويم.

الحديث الثالث: الدعوة إلى تكوين المفاهيم الصحيحة :

في الحديث أن النبي . عليه الصلاة والسلام . قال: أتدرون من المفلس من أمتي ؟ قالوا: المفلس من لا درهم له ولا دينار ولا متاع . فقال: المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة ، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا ؛ فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه أخذ هذا من خطاياهم، ثم طرح في النار .[2] من خلال الحديث أراد . عليه الصلاة والسلام . أن يلفت الأنظار إلى صفات المفلس الحقيقي، وتصويب المفاهيم الخاطئة من خلال المناقشة والحوار .

الحديث الرابع : مساعدة السائل من أجل الوصول إلى الحقيقة بنفسه:

ومن الأمثلة على ذلك حديث الأعرابي الذي جاء إلى النبي . عليه الصلاة والسلام . فقال: يا رسول الله إن امرأتي ولدت غلاما أسود. فقال: هل لك من إبل؟

---

[1]. الطبري، سليمان بن أحمد،المعجم الكبير،باب الصاد، صدي بن عجلان(الموصل:مكتبة العلوم)ج8، ص183.

[2]. مسلم،ابن الحجاج القشيري،الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم،كتاب البر والصلة، باب تحريم ظلم المسلم، رقم الحديث 6744 (بيروت: دار الجيل،1997).

قال: نعم. قال: ما ألوانها ؟ قال: حمر. قال هل فيها من أورق ؟ قال: نعم. قال: فأنى كان ذلك ؟ قال : أراه عرق نزعه [1]. فالنبي . عليه الصلاة والسلام . جعل الأعرابي يصل إلى الحقيقة بنفسه من خلال الحوار .

المبحث الثاني:التعليم بالقدوة.

المطلب الأول:تعريف القدوة وبيان أهميتها:

يقال : القدوة : الأسوة،[2] وفلان قدوة إذا كان يقتدى به، ولي بك قدوة .[3] والأسوة والقدوة بمعنى واحد، ويقصد بهما السير والاتباع على طريق المقتدى به. أما القدوة في الاصطلاح التربوي :هي نماذج بشرية متكاملة تقدم الأسلوب الواقعي، وتعتبر المعيار المرجعي البشري للمقتدي في الأقوال والأفعال، والمنهج الفكري والاتجاهات والميول والسلوك.[4]

أهمية أسلوب التعليم بالقدوة

القدوة من أهم العوامل المؤثرة في تربية النشء؛ فالطفل يتأثر بما يراه، وذلك عن طريق المحاكاة، والإيحاء والاستهواء، وقد جعل الله . عز وجل . رسوله الخاتم . صلى الله عليه وسلم . قدوة لكــل أتباعه الذين عاصروه، والذين يأتون من بعدهم

---

[1] . البخاري،المصدر السابق، كتاب المحابين من الكفر والردة، باب ما جاء في التفريق،رقم الحديث 6455.

[2]. الجوهري،إسماعيل،تاج اللغة وصحاح العربية،الطبعة الرابعة(بيروت، دار العلم للملايين، 1987) الباب قدا.

[3]. مصطفى، إبراهيم وآخرون،المعجم الوسيط(القاهرة:دار الدعوة)باب القاف،ج2،ص721.

[4]. الخوالدة،ناصر ،عيد،يحيى،طرائق تدريس التربية الإسلامية(الكويت . حولي:مكتبة الفلاح، 2003)ص355.

إلى أن يرث الله الأرض ومن عليها. [1] قال تعالى:﴿ لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا}.[2] وفي هذا تأكيد لمدى أهمية القدوة الحسنة في التنشئة والتوجيه والتربية، وقد رأى رسول الله . صلى الله عليه وسلم . وهو معلم البشرية، ومنقذها من الضلال إلى الهدى أن القدوة الحسنة أكثر تأثيراً في النفوس، والعقول من الدعوة بالقول .

والقدوة الحسنة من أبرز الوسائل التربوية، ويجب على الشخص الذي ينظر إليه النشء على أنه قدوتهم سواء أكان مربيا أن يحمل مسؤوليات القدوة حق حملها، وأن يكون مثالا حيا لحسن الخلق .[3] ويقر ابن خلدون بأن للقدوة الحسنة أثراً كبيرا في اكتساب القيم والفضائل، والاحتكاك بالصالحين ومحاكاتهم يكسب الإنسان العادات الحسنة، والطبائع المرغوبة، والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم، وأخلاقهم، وما ينتحلونه من المذاهب، والفضائل تارة علما وتعليما، وطوراً محاكة وتلقينا بالمباشرة. [4]

من أجل ذلك يجب على المربين أن يحرصوا على أن يكونوا قدوة حسنة في العلاقة مع الله، ومع الناس، قدوة في صدق الكلمة، وأمانة الرأي، وحسن العشرة، واجتناب الرذائل ؛ حتى يحققوا المعنى الحقيقي للقدوة الحسنة.

---

[1]. صالح،عبد الرحمن ،وآخرون،المرجع في تدريس علوم الشريعة،الطبعة الأولى(عمان :دار البشير، 1998)ص226.

[2]. سورة الأحزاب،الآية(21).

[3]. الزنداني،عبد الحميد،أسس التربية الإسلامية(تونس :الدار العربية للكتاب،1984)ص204.

[4]. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، مقدمة ابن خلدون، الطبعة الرابعة(بيروت :دار القلم، 1981)ج1،ص209.

فالقدوة الحسنة عملية تربوية مستمرة تختصر الوقت، وتعطي قناعة تامة بإمكانية بلوغ الفضائل والكمالات، و قيل: «إن الأسوة هي علم الحياة»، كما قال مصطفى الرافعي . رحمه الله .: (لو أقام الناس عشر سنين يتناظرون في معاني الفضائل ووسائلها، ووضعوا في ذلك مئة كتاب، ثم رأوا رجلاً فاضلاً بأصدق معاني الفضيلة، وخالطوه وصاحبوه؛ لكان الرجل وحده أكبر فائدة من تلك المناظرة، وأجدى على الناس منها، وأدل على الفضيلة من مئة كتاب، ومن ألف كتاب.. إلخ)[1]

المطلب الثاني:الأحاديث النبوية الشريفة الواردة في القدوة.

لقد كان - صلى الله عليه وسلم - أكبر قدوة للبشرية في تاريخها الطويل، وكان مربيا وهاديا بسلوكه الشخصي قبل أن يكون بكلامه؛ فعن طريقه - صلى الله عليه وسلم - أنشأ الله هذه الأمة التي يقول فيها - سبحانه ﴿**كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَلَوْ آمَنَ أَهْلُ الْكِتَابِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ مِنْهُمُ الْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ الْفَاسِقُونَ**﴾[2].

لقد بعثه الله قدوة للعالمين.. وهو أعلم حيث يجعل رسالته، وأعلم بمن خلق، وهو اللطيف الخبير، وقد جعله الله القدوة الرائدة للبشرية يتربون على هديه، ويرون في شخصه الكريم الترجمة الحية للقرآن الكريم؛فيؤمنون بهذا الدين على واقع تراه أبصارهم محققا في واقع الحياة،ومن المواقف النبوية الشريفة التي تدل على القدوة:

---

[1]. الرافعي،مصطفى صادق،وحي القلم،الطبعة الأولى(القاهرة :دار الكتب العلمية،2000) ج1،ص23.

[2]. سورة آل عمران،الآية(110).

حديث أبي حميد الطويل: أنه سمع أنس بن مالك . رضي الله عنه . يقول: جاء ثلاث رهط إلى بيوت أزواج النبي . صلى الله عليه و سلم . يسألون عن عبادته؛ فلما أخبروا كأنهم تقالُّوها، فقالوا: أين نحن من النبي . صلى الله عليه و سلم ؟ قد غفر الله له ما تقدم من ذنبه، وما تأخر. قال أحدهم :أما أنا فإني أصلي الليل أبدا، وقال آخر: أنا أصوم الدهر ولا أفطر، وقال آخر: أنا أعتزل النساء؛ فلا أتزوج أبداً؛ فجاء رسول الله . صلى الله عليه و سلم فقال: (أنتم الذين قلتم كذا وكذا ؟ أما والله إني لأخشاكم لله، وأتقاكم له لكني أصوم وأفطر وأصلي وأرقد، وأتزوج النساء؛ فمن رغب عن سنتي فليس مني) [1].

ونلاحظ في هذا الحديث أن النبي . صلى الله عليه وسلم . أتاهم فوعظهم في أنفسهم، ثم أخبرهم بعد ذلك عن عبادته لله . عز وجل . وفيه دلالة واضحة على ضرورة الاقتداء به . عليه السلام . في عبادته لربه.

وفي موقف آخر لما صدَّ المشركون الرسولَ - صلى الله عليه وسلم - وأصحابَه عن البيت الحرام، حين أرادوا العمرة عام الحديبية، وبعد إبرام الصلح مع قريش؛ كان وقع ذلك عظيماً على صحابة رسول الله - صلى الله عليه وسلم - فلما أمرهم بنحر ما معهم من الهَدْي ليُحِلُّوا من إحرامهم؛ لم يستجب أحد من الصحابة لهذا الأمر، مع شدةِ حرصهم على طاعتِه، وهنا يتجلى الأثرُ العظيم للقُدوة؛ إذ أشارت أمُّ سَلَمَةَ - رضوان الله عليها - على رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أن يقوم هو أولاً فينحرَ بُدْنَهُ، ويحلقَ شعرَه؛ لأن صحابته سيقتدون به عند ذلك لا محالة؛ فقام رسول الله - صلى الله عليه وسلم - ؛ فخرج، فلم يكلم

[1]. البخاري،المصدر السابق،كتاب النكاح،باب الترغيب في النكاح،رقم الحديث،44776.

أحداً منهم حتى فعل ذلك، نَحَرَ بُدْنَهُ، ودعا حالقَه فحلقه؛ فلما رأى الناس ذلك قاموا فَنَحَروا، وجعل بعضهم يحلق بعضاً، حتى كاد بعضهم يقتل بعضاً غمّاً!"[1]فقد كان . عليه السلام . قدوة لأصحابه في كل شيء، وفي جميع المجالات.

وفي الغزوات يتقدمُ الصَّحابةَ، أو يوجِّههم من مركز القيادة، وكان في غزوة الخندق يربطُ الحجر على بطنه، ويحفر الخندق مع الصحابة، ويرتجز مثل ما يرتجزون؛ فكان مثالاً للمُرَبِّي القدوة، يتبعه الناس، ويعجبون بشجاعته وصبره .

وكان قدوةً في حياته الزوجية، والصبر على أهله، وحُسن توجيههم؛ فقال - صلى الله عليه وسلم - : ((خَيْرُكُم خَيْرُكُم لأهْلِهِ، وَأَنا خَيْرُكُم لأَهْلِي))[2].

وكان قدوةً في حياته الأبوية، وفي حُسن معاملته للصِّغار، ولأصحابه، ولجيرانه، وكان يسعى في قضاء حوائجِ المسلمين، وكان أوفى الناس بالوعد، وأشدَّهم ائتماناً على الودائع، وأكثرَهم ورعاً وحذراً من أكل مال الصدقة، أو الاقتراب مما استرعاه الله من أموال المسلمين، وكان أفضلَ داعيةٍ إلى الله - سبحانه - يصبرُ على الشدائدِ الناجمةِ عن كيد أعداء الله، وأعداء الفضيلة وتواطئهم، وكان حازماً لا يفقد حزمَه في أشدِّ المواقفِ هولاً وهَلَعاً وجَزَعاً؛ لأن ملجأَهُ إلى الله - سبحانه - يستَلْهِمُ منه القوةَ والصبر، وموقفُهُ من ثقيفٍ في الطائفِ - عندما ذهب لدعوتهم - خير دليل على ذلك[3].

وقد كان شبابُ الإسلام وناشئوه في عصر النُّبوَّةِ يحرِصون على الاقتداء برسول

---

[1]. البخاري،المصدر السابق،كتاب الجمعة،باب من انتظر حتى تدفن،رقم الحديث،2732.

[2]. الترمذي:المصدر السابق،كتاب المناقب،باب فضائل أزواج النبي،رقم الحديث،3895.

[3]. النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية،الطبعة الثالثة(دمشق:دار الفكر،2004) ص206.

الله - صلى الله عليه وسلم - وتقليدِهِ ومحاكاتِهِ في جميع أمورِهِ؛ في وُضُوئِهِ، وصلاتِهِ، وقراءَتِهِ للقرآن، وقيامِهِ، وجلوسِهِ، وكرمِهِ، وجهادِهِ، وزهدِهِ، وصلابتِهِ في الحق، وأمانتِهِ، ووفائِهِ، وصبرِهِ... إلخ[1]، ومما يروى من ذلك: ما أخرجه البخاريُّ عن ابن عباس - رضي الله عنهما - قال:((بِتُّ عند خالتي ميمونةَ ليلةً، فقامَ النبيُّ - صلى الله عليه وسلم - فلما كان في بعض الليل، قام رسول الله ؛فتوضَّأ من شَنٍّ مُعلق وُضوءاً خفيفاً، ثم قام يصلي؛ فقمتُ فتوضَّأتُ نحواً مما توضأَ، ثم جئتُ؛ فقمتُ عن يساره، فحوَّلني فجعلني عن يمينِه، ثم صلى ما شاء الله...)) .[2]

المبحث الثالث:العرض العملي

المطلب الأول:تعريف العرض العملي وأهميته:

يتكون هذا المفهوم من كلمتين هما :

العرض في اللغة:عرض الشيء عرضا بمعنى ظهر وأشرف،وعرض الشيء :أظهره وأبرزها.[3]

العملي في اللغة: من عمل عملا:فعل فعلا عن قصد، والعمل: المهنة والفعل.[4]

تعريف العرض العملي اصطلاحا: نشاط أو صور متعددة ومتنوعة من النشاط

---

[1]. الأنصاري،عبدالله إبراهيم،تربية الناشئة في الإسلام،من كتاب المؤتمر العالمي للسيرة النبوية، ص252.

[2]. البخاري،، المصدر السابق، كتاب الوضوء، باب التخفيف في الوضوء،رقم الحديث،138، 821، 4294،4293.

[3] . أنيس، إبراهيم وآخرون،المعجم الوسيط،الطبعة الثانية(بيروت:دار إحياء التراث العربي، 1972)ج2،ص593.

[4] . أنيس، إبراهيم وآخرون،المصدر السابق،ج2،ص629.

يقوم بها المعلم، أو المتعلمون أو غيرهم؛ لإبراز خبرة، أو نقل فكرة من خلال التطبيق العملي، والتجارب التوضيحية.[1]

أهمية أسلوب العرض العملي في التربية:

تعد الممارسة العملية مدخلا مهما لتعليم التربية الإسلامية، وهي أساس التربية السلوكية، كما أنها تكسب النفس الإنسانية العادة السلوكية .[2] وقد استخدم الإسلام التدريب العملي أسلوبا من أساليب التربية؛ لاكتساب الخصال الحميدة، والقيم والعادات السلوكية الفاضلة .[3] كما يمكن الإفادة من العرض العملي في التدريس، وبخاصة في إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة درجة التركيز؛ فمثلا عند بيان مفهوم التيمم يمكن للمعلم أن يحضر معه خفين يلبسهما في قدميه، ويجري عملية الوضوء مع المسح عليهما أمام الطلاب، ويساعد العرض العملي على تقويم فهم المتعلمين، واكتسابهم الخبرات التعليمية في المواقف الصفية المتنوعة، كما أن العرض العملي يسهم في إذهاب الملل من التدريس التقليدي؛ فالعرض العملي يجعل المتعلم يستعمل أكثر من حاسة في عملية التدريس: حاسة البصر، وحاسة السمع، وحاسة اللمس، كما ينقل المتعلم من أدنى مراتب العمليات الإدراكية، ومستوياتها إلى مستويات أعلى تتمثل في تحليل الموقف إلى عناصره المتعددة، والنظر في العلاقات، وإجراء المقابلات، واتخاذ القرارات؛ فمثلا عند عرض درس في الرهن، أو في البيـع أو الزواج يستطيـــع المتعلم إدراك أركان العقد، وشروطه

[1] . الخوالدة،ناصر ،عيد،محمد،المرجع السابق،ص351.

[2]. الميداني، عبد الرحمن،الأخلاق الإسلامية وأسسها(بيروت:دار القلم،1979)ص26.

[3]. الميداني، المرجع السابق(بيروت:دار القلم،1979)

بمرح وسرور، وبمشهد قل أن ينساه ؛ لأنه شارك في أدائه،واستخلاص عناصره وأفكاره.[1]

المطلب الثاني :مظاهر التعليم النبوي بالعرض العملي:

لقد وردت عن النبي . عليه الصلاة والسلام . مجموعة من الأحاديث النبوية الشريفة، والتي تدل على أسلوب العرض العملي، ومن هذه الأحاديث :

عن مالك بن الحُويرث -رضي الله عنه - قال: أتينا النبي - صلى الله عليه وسلم - ونحن شببةٌ متقاربون؛ فأقمنا عنده عشرين ليلةً؛ فظنّ أنا اشتقنا إلى أهلنا. وسألنا عمّن تركْنَا في أهلنا؛ فأخبرناه، وكان رفيقاً رحيماً؛ فقال: "ارجعوا إلى أهليكم؛ فعلموهم، ومروهم، وصلوا كما رأيتموني أصلّي، وإذا حضرت الصلاة؛ فليؤذّنْ لكم أحدكم ثم ليؤمّكم أكبركم .[2] وعن جابر - رضي الله عنه - قال: رأيت النبي - صلى الله عليه وسلم - يرمي على راحلته يوم النحر، ويقول: " لتأخذوا مناسككم؛ فإني لا أدري لعليّ لا أحجّ بعد حجّتي هذه .[3] وعن العرباض بن سارية - رضي الله عنه - قال: وعظنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يوماً بعد صلاة الغداة موعظة بليغة ذرفت منها العيون، ووجلت منها القلوب؛ فقال رجل: إن هذه موعظة مودّع؛ فماذا تعهد إلينا يا رسول الله ؟

قال: " أوصيكم بتقوى الله، والسمع والطاعة، وإن عبدٌ حبشي؛ فإنه مَنْ يعشْ منكم يرى اختلافاً كثيراً، وإياكم ومحدثات الأمور فإنها ضلالـــة؛ فمَنْ أدرك ذلك منكم؛

---

[1]. الخوالده،المرجع السابق،ص355.

[2] . البخاري،المصدر السابق،كتاب الأذان،باب من قال ليؤذن في السفر،رقم الحديث،602.

[3] . ابن الحجاج،مسلم،المصدر السابق،كتاب الحج،باب استحباب رمي جمرة العقبة،رقم الحديث، 1297 .

فعليه بسنتي، وسنّة الخلفاء الراشدين المهتدين، عضوا عليها بالنواجذ"[1] .

وهكذا علّمنا رسول الله - صلى الله عليه وسلم - رائد التربية الإسلامية أن يقصد المربي إلى تعليم طلابه بأفعاله، وأن يلفت نظرهم إلى الاقتداء به؛ لأنه إنما يُقتدى برسول - صلى الله عليه وسلم -، وأن يحسن صلاته وعبادته وسلوكه بهذا القصد؛ فيكسب ثواب مَن سنَ سنة حسنة إلى يوم القيامة [2]. وأن يكون مربياً وهادياً بسلوكه الشخصي قبل أن يكون بالكلام الذي ينطق به سواء في ذلك القرآن المنزل، أو الحديث النبوي الشريف.

وقد حذّر الله من الفصام النكد الذي قد يحدث بين القول والعمل، حيث لا بد من التطبيق قولا وعملا. قال تعالى -:﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ، كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ** ﴾.[3]

وأما في السنة فقد ورد ما يؤكد ذلك، ومنها:

عن أسامة بن زيد - رضي الله عنهما - أنه سمع رسول الله - صلى الله عليه وسلم - يقول: " يُجاء بالرجلِ يومَ القيامة؛ فيُلقى في النار؛ فتندلقُ أقتابه في النار؛ فيَدُور كما يَدور الحمارُ برحاه، فيجتمعُ أهل النار عليه؛ فيقولون: أيْ فلان :ما شأنك؟ أليس كنتَ تأمرنا بالمعروفِ، وتنهانا عن المنكر؟ قال: كُنتُ آمركم

---

[1] . الترمذي،محمد بن عيسى،الجامع الصحيح،كتاب العلم،باب الأخذ بالسنة،رقم الحديث،2676 (بيروت،دار إحياء التراث،1967).

[2] . ابن الحجاج،مسلم،المصدر السابق،كتاب الحج،باب الحث على عمل الصدقة،رقم الحديث، 2398.

[3]. الصف،الآية(2. 3).

بالمعرُوفِ ولا آتيه، وأنهاكم عنِ المنكر وآتيه".[1]

وعن أنس بن مالك - رضي الله عنهما - قال: قال رسول الله - صلى الله عليه وسلم - : " مررتُ ليلةَ أُسريَ بي على قوم تُقرضُ شفاههم بمقاريض من نار، قال: قلتُ: مَنْ هؤلاء؟ قالوا: خطباءُ مِنْ أهل الدنيا، كانوا يأمرون الناس بالبر، وينسون أنفسهم، وهم يتلون الكتاب أفلا يعقلون ".[2] ولا يعني هذا أن مَنْ لم ينفذ الأمر لا يدعو إليه. قال سعيد بن جبير - رحمه الله -:" لو كان المرء لا يأمر بمعروف، ولا ينهى عن منكر حتى لا يكون فيه شيء، ما أمر أحد بمعروف، ولا نهى عن منكر. وعندما سمع الإمام مالك - رحمه الله - هذا القول قال: صدق، ومَن هذا الذي ليس فيه شيء". يقول أبو عبد الرحمن السلمي: " حدثنا الذين كانوا يُقرئوننا القرآن كعثمان بن عفان، وعبد الله بن مسعود وغيرهما، أنهم كانوا إذا تعلّموا من النبي - صلى الله عليه وسلم - عشر آيات، لم يتجاوزوها حتى يتعلّموا ما فيها من العلم والعمل.. قالوا: فتعلّمنا القرآن والعلم والعمل جميعاً ".[3] وعن ابن مسعود - رضي الله عنه - قال: "كان الرجل منا إذا تعلّم عشر آيات لم يتجاوزهن حتى يعرف معانيها، والعمل بهن ".[4]

---

[1]. البخاري،المصدر السابق،كتاب الفتن،باب الفتنة التي تموج كموج البحر،رقم الحديث،6685.

[2]. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين،شعب الإيمان، الطبعة الأولى، باب في الخوف، رقم الحديث، (بيروت :دار الكتب العلمية،1410)

[3]. ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد، المصنف في الأحاديث والآثار، كتاب فضائل القرآن، باب في تعليم القرآن، رقم الحديث،30549(القاهرة:دار القبلة)

[4] . الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، الطبعة الأولى، تحقيق محمد أبي الفضل (بيروت:دار المعرفة،1391)ج2،ص157.

المبحث الرابع :الرفق بالمتعلم

جعل النبي -صلى الله عليه وسلم - الرفق سبباً من أسباب الكمال والنجاح؛ فعن عائشة ـ رضي الله عنها ـ قالت: قال رسول الله -صلى الله عليه وسلم -: "يا عائشة! إن الله رفيق يحب الرفق، ويعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف".[1] لقد ضرب الرسول صلى الله عليه وسلم أروع الأمثلة، وأعلاها في حسن تعليمه، ورفقه بصحابته ،رضوان الله عليهم ،، منها :

عن أنس ـ رضي الله عنه ـ قال : بينما نحن في المسجد مع رسول الله صلى الله عليه وسلم، إذ جاء أعرابي ؛ فقام يبول في المسجد ؛ فقال أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم : مه مه . فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " لا تزرموه، دعوه :" فتركوه حتى بال، ثم إن رسول الله ـ صلى الله عليه وسلم ـ دعاه؛ فقال له : " إن هذه المساجد لا تصلح لشيء من هذا البول والقذر، إنما هي لذكر الله والصلاة، وقراءة القرآن "أو كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم. قال: وأمر رجلاً من القوم ؛ فجاء بدلو من ماء فشنه عليه »[2]. وعند أحمد وابن ماجه زيادة، وهي: قال: يقول الأعرابي بعد أن فقه : « فقام النبي صلى الله عليه وسلم إلي بأبي هو وأمي؛ فلم يسب، ولم يؤنب ولم يضرب »[3].

ففي هذا الحديـث بيان لرفق النبي ـ صلى الله عليه وسلم ـ بالأعرابي، وحسن تعليمه له؛ وذلك لأن الأعرابي كان يجهل ذلك الحكم بطبيعة الحال، ولهذا السبب

---

[1] . ابن الحجاج،مسلم، المصدر السابق،كتاب البر والصلة،باب فضل الرفق،رقم الحديث،2593.

[2]. البخاري، المصدر السابق، كتاب الأدب، باب الرفق في الأمر كله، رقم الحديث،5679.

[3]. ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجة، كتاب الطهارة، باب الأرض يصيبها البول، رقم الحديث،628(بيروت:دار الفكر،1986).

لم يعنفه النبي صلى الله عليه وسلم ولم يوبخه، بل دعاه وعلمه برفق الأمر الذي يجهله .

لقد صور الأعرابي ذلك الموقف بعد أن فقه، بقوله : « بأبي هو وأمي فلم يسب ولم يؤنب ولم يضرب »، وفي هذا القول دليل على تأثر الأعرابي برفق النبي صلى الله عليه وسلم به، وحسن تعليمه له .

وفيه الرفق بالجاهل وتعليمه ما يلزمه من غير تعنيف، ولا إيذاء إذا لم يأت بالمخالفة استخفافا أو عنادا، وفيه دفع أعظم الضررين باحتمال أخفهما لقوله صلى الله عليه و سلم :دعوه .[1]

وعن معاوية بن الحكم السلمي قال : بينما أنا أصلي مع رسول الله صلى الله عليه وسلم إذ عطس رجل من القوم؛ فقلت : يرحمك الله . فرماني القوم بأبصارهم ؛ فقلت واثكل أمياه، ما شأنكم تنظرون إلي؟ فجعلوا يضربون بأيديهم على أفخاذهم؛ فلما رأيتهم يصمتونني لكني سكت ؛ فلما صلى عليه الصلاة والسلام . فبأبي هو وأمي ما رأيت معلماً قبله، ولا بعده أحسن تعليماً منه؛ فوالله ما كهرني، ولا ضربني، ولا شتمني، قال : " إن هذه الصلاة، لا يصلح فيها شيء من كلام الناس، إنما هو التسبيح والتكبير وقراءة القرآن "، أو كما قال رسول الله .. (ثم قال معاوية في تمام الحديث) .. قال : وكانت لي جارية ترعى غنماً لي قبل أحد والجوانية؛ فاطلعت ذات يوم فإذا الذئب قد ذهب بشاة من غنمها، وأنا رجل من بني آدم آسف كما يأسفون، لكني صككتها صكة ؛ فأتيت رسول الله؛ فعظم ذلك

[1]. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف الدين، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، الطبعة الثانية، (بيروت:دار إحياء التراث،1392)ج3،ص191.

علي قلت: يا رسول الله أفلا أعتقها ؟ قال : ائتني بها. فأتيته بها؛ فقال لها: أين الله ؟ قالت : في السماء . قال: من أنا ؟ قالت: أنت رسول الله . قال :أعتقها؛ فإنها مؤمنة »[1] .

إن التعامل بالرفق، والرحمة يورث النفس نوعاً من الطمأنينة والهدوء، ويجعل تَفَهُّم المشكلة، والتعامل معها أكثر نجاحاً وتحقيقاً للأهداف بخلاف ما لو صَحِب ذلك نوعٌ من التوتر.

المبحث الخامس :أسلوب التعليم بالقصص

المطلب الأول: تعريف القصة وأهميتها:

القصة لغة: من قص الخبر تتبعه، وقص علي خبرا يقصه قصا :أورده[2]. والقِصص جمع القصة التي تكتب، واقتصصت الحديث : رويته على وجهه[3] والقصة اصطلاحا: حكاية نثرية هادفة، مستوحاة من الخيال أو الواقع، خالية من الخرافات، والأساطير السلبية في المجالات النفسية والتربوية والاجتماعية، والواقع الذي حدث فعلا

أهمية القصة :

تعد القصة من أساليب التدريس الفعالة التي تعمل على تشويق الطلبة، وإثارة دافعيتهم للتعلم، وهي وسيلة للتوضيح والفهم، وعامل تربوي مهم في تنمية

---

[1]. ابن الحجاج، مسلم، الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، كتاب المساجد، باب تحريم الكلام في الصلاة،رقم الحديث،1227(بيروت:دار الجيل،1989)

[2] .الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، الطبعة الأولى (بيروت: دار إحياء التراث العربي، 1991)ج2،ص459.

[3]. ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب(بيروت:دار لسان العرب)ج3،ص102.

الاتجاهات، والقيم وتعديل السلوك.

وللقصة أهمية كبرى في الدعوة إلى الإصلاح، والتحلي بالأخلاق الفاضلة الحميدة؛ فهي تثير انتباه الفرد، وتؤثر في وجدانه، وتساعده على توضيح الحقائق، وإظهارها بطريقة مشوقة . وقد أدرك الإسلام أهمية القصة، وما لها من تأثير قوي في النفوس والقلوب؛ فاستخدمها لتكون وسيلة من وسائل تربية الروح وتقويم السلوك؛ فشغلت حيزا كبيرا من القرآن والسنة .[1]

المطلب الثاني :نماذج من القصص النبوي التربوي :

لقد كان رسولنا. عليه الصلاة والسلام . يقص على صحابته رضوان الله عليهم القصص؛ ليثبتهم وليعلمهم وليربيهم إلى غير ذلك من المعاني؛ فمن ذلك :

1 - « أن خباباً. رضي الله عنه . جاء إلى رسول الله . صلى الله عليه وسلم . يشكو أذى قريش، وكان ذلك في أول الدعوة بمكة . يقول خباب . رضي الله عنه . : شكونا إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم، وهو متوسد ببردة له في ظل الكعبة؛ فقلنا: ألا تستنصر لنا، ألا تدعو لنا. فقال: (لقد كان من قبلكم يؤخذ الرجل ؛فيحفر له في الأرض؛ فيجعل فيها؛ فيجاء بالمنشار؛ فيوضع على رأسه ؛فيجعل نصفين،ويمشط بأمشاط من الحديد ما دون لحمه وعظمه؛ فما يصده ذلك عن دينه، والله ليتمن هذا الأمر حتى يسير الراكب من صنعاء إلى حضرموت لا يخاف إلا الله والذئب على غنمه، ولكنكم تستعجلون ». [2]

---

[1]. عبد الله، عبد الرحمن، المرجع في تدريس علوم الشريعة، الطبعة الأولى(عمان: مؤسسة الوراق،1997).

[2]. البخاري، المصدر السابق، كتاب المناقب، باب علامات النبوة في الإسلام، رقم الحديث، 3416.

هذه القصة التي ساقها الرسول ـ صلى الله عليه وسلم ـ فيها من الحكم والعبر لا يعلمها إلا من أعطاها حقها من التأمل؛ ففيها أن الابتلاء بالتعذيب، وغيره لأهل التوحيد سنة ماضية، وفيها ثبات من كان قبلنا على الحق لا يصده عن دينه شيء، ولو كان الثمن حياته، وفيها إخبار بالغيب عندما أخبر عن ظهور هذا الدين، وفيها بيان فضيلة الصبر، وذم الاستعجال بقوله: « ولكنكم تستعجلون» .

2. عن ابن عمر ـ رضي الله عنهما. عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: خرج ثلاثة نفر يمشون؛ فأصابهم المطر؛ فدخلوا في غار في جبل ؛فانحطت عليهم صخرة قال: فقال بعضهم لبعض: ادعوا الله بأفضل عمل عملتموه .فقال أحدهم : اللهم إني كان لي أبوان شيخان كبيران؛ فكنت أخرج فأرعى ثم أجيء؛ فأحلب فأجيء بالحلاب؛ فآتي به أبوي فيشربان ثم أسقي الصبية وأهلي وامرأتي؛ فاحتبست ليلة فجئت فإذا هما نائمان، قال: فكرهت أن أوقظهما، والصبية يتضاغون عند رجلي؛ فلم يزل ذلك دأبي ودأبهما حتى طلع الفجر، اللهم إن كنت تعلم أني فعلت ذلك ابتغاء وجهك؛ فافرج عنا فرجة نرى منها السماء. قال: ففرج عنهم. وقال الآخر: اللهم إن كنت تعلم أني كنت أحب امرأة من بنات عمي كأشد ما يحب الرجل النساء؛ فقالت: لا تنال ذلك منها حتى تعطيها مائة دينار؛ فسعيت فيها حتى جمعتها فلما قعدت بين رجليها قالت: اتق الله، ولا تفض الخاتم إلا بحقه؛ فقمت وتركتها، فإن كنت تعلم أني فعلت ذلك ابتغاء وجهك فافرج عنا فرجة. قال: ففرج عنهم الثلثين. وقال الآخر: اللهم إن كنت تعلم أني استأجرت أجيرا بفرق من ذرة؛ فأعطيته وأبى ذاك أن يأخذ؛ فعمدت إلى ذلك الفرق؛ فزرعته حتى اشتريت منه بقرا وراعيها، ثم جاء؛ فـقال: يا عبد الله أعطـني حقي. فقلت:

انطلق إلى تلك البقر وراعيها؛ فإنها لك. فقال: أتستهزئ بي.قال فقلت: ما أستهزئ بك، ولكنها لك، اللهم إن كنت تعلم أني فعلت ذلك ابتغاء وجهك؛ فافرج عنا فكشف عنهم.[1]

نموذج من القصص النبوي في بيان شخصية المرأة:

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم :هاجر إبراهيم . عليه السلام . بسارة ؛ فدخل بها قرية فيها ملك من الملوك، وجبار من الجبابرة ؛ فقيل: دخل إبراهيم بامرأة هي من أحسن النساء؛ فأرسل إليه أن يا إبراهيم من هذه التي معك ؟ قال: أختي، ثم رجع إليها؛ فقال لا تكذبي حديثي ؛ فإني أخبرتهم أنك أختي، والله إن على الأرض مؤمن غيري وغيرك؛ فأرسل بها إليه؛ فقام إليها؛ فقامت توضأ وتصلي؛ فقالت اللهم إن كنت آمنت بك وبرسولك؛ وأحصنت فرجي إلا على زوجي؛ فلا تسلط علي الكافر فغط حتى ركض برجله.

قال الأعرج: قال أبو سلمة بن عبد الرحمن: إن أبا هريرة قال: قالت: اللهم إن يمت يقال هي قتلته ؛فأرسل ثم قام إليها؛ فقامت تتوضأ و تصلي وتقول اللهم إن كنت آمنت بك، وبرسولك وأحصنت فرجي إلا على زوجي؛ فلا تسلط علي هذا الكافر ؛ فغط حتى ركض برجله . قال أبو هريرة :فقالت: اللهم إن يمت؛ فيقال هي قتلته؛ فأرسل في الثانية أو في الثالثة فقال: والله ما أرسلتم إلي إلا شيطانا ارجعوها إلى إبراهيم، وأعطوها أجرها؛ فرجعت إلى إبراهيم عليه السلام؛ فقالت:

[1] . البخاري، المصدر السابق، كتاب البيوع، باب إذا اشترى شيئا لغيره بغير إذنه، رقم الحديث، 2102.

أشعرت أن الله كبت الكافر؛ وأخدم وليدة. [1]

والقصص في السنة كثيرة، ولولا الإطالة لسقت بعضاً منها، ولكن أكتفي بإشارات إليها؛ فمنها قصة الثلاثة (الأعمى، والأبرص، والأقرع) الذين أتاهم الملك، وقصة نبي الله موسى . عليه السلام مع الخضر.، وغيرها كثير .

وعلى المعلم .. أن لا يكون همه سرد القصص فقط، بل عليه بيان مواضع العبر منها، وبيان الفوائد المستنبطة من القصة، وبيان الأحكام الواردة فيها إن كان فيها أحكام ..

المبحث السادس :ضرب الأمثال في التعليم

المطلب الأول: تعريف المثل

المثل لغة: من مثل فلان فلانا: صار مثله يسد مسده . والمِثل والمَثل بمعنى واحد، وهو جملة من القول مقتطعة من كلام، أو مرسلة بذاتها، تنقل ممن وردت عنه إلى مشابهة دون تغير .[2] وفي الاصطلاح :عبارة موجزة يستحسنها الناس شكلا ومضمونا؛ فتنتشر فيما بينهم، ويتناقلها الخلف عن السلف دون تغيير متمثلين بها غالبا في حالات متشابهة لما ضرب لها أصلا، وإن جهل هذا الأصل.[3]

وأما المِثل: كلام منثور يقال حكاية بتشبيه حال بحال، أو موقف بموقف في

---

[1]. البخاري،المصدر السابق،كتاب الهبة،باب إذا قال أخدمتك هذه الجارية،رقم الحديث، 2635، 2217، 3357 .

[2]. أنيس، إبرهيم وآخرون، المعجم الوسيط، الطبعة الثانية (بيروت: دار إحياء التراث، 1972) ج2،ص855.

[3]. يعقوب، إميل بديع، موسوعة الأمثال العربية (بيروت: دار الجيل،1995) ج،1،ص31.

بعض أوصافها، أو سماتها التي يمكن الوقوف عليها.[1]

والقرآن الكريم حافل بذكر الأمثال، وهي كثيرة جداً؛ فمن ذلك قوله تعالى: ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ * تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ * وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ ﴾. [2] وعن ابن عباس في قوله : ﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ ﴾ (يعني بالشجرة الطيبة المؤمن ويعني بالأصل الثابت في الأرض والفرع في السماء يكون المؤمن يعمل في الأرض، ويتكلم فيبلغ قوله وعمله السماء وهو في الأرض) وفي قوله تعالى في الآية السابقة ﴿ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ ﴾ يقول الشوكاني : وفي ضرب الأمثال زيادة تذكير وتفهيم وتصوير للمعاني.. له صور عديدة: فقد يكون تشبيهاً رمزياً للبشر، وأحوالهم بالنبات أو الحيوان أو الجماد.[3]

وقد يكون هذا المثال الرمزي مُعَايَناً، كما في حديث أنس بن مالك - رضي الله عنه - قال: أخذ النبي صلى الله عليه وسلم غصناً؛ فنفضه فلم ينتفض، ثم نفضه فلم ينتفض، ثم نفضه ؛فانتفض (لاحظ الانتفاض في الثالثة) قال: "إن سبحان الله والحمد لله ولا إله إلا الله تنفض الخطايا كما تنفض الشجرة ورقها".[4]

---

[1]. الخوالدة، المرجع السابق، ص303.

[2]. سورة إبرهيم، الآية (24،26).

[3]. الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير (بيروت: دار الفكر،2009) ج2،ص102.

[4]. ابن حنبل، أحمد، المسند، تحقيق شعيب الأرنؤوط (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1999) ج3، ص162.

وقد يكون المثال الرمزي "تخيُّلياً" كقوله تعالى:﴿ مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَاةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ ﴾.[1]ومثله: كان الإمام أحمد يقول لبعض أصحابه: "كم يعيش أحدنا: خمسين سنة؟ ستين سنة؟ كأنك بنا قد متنا، ما شبهت الشباب إلا بشيء كان في كمي فسقط".

وقد يكون المثال تشبيهاً بأحوال البشر وأفعالهم: فيكون افتراضياً؛ فعن يعلى بن عبيد قال: سمعت سفيان الثوري يقول: "لو كان معكم من يرفع الحديث إلى السلطان أكنتم تتكلمون بشيء؟ قلنا: لا. قال: فإن معكم من يرفع الحديث... يعني إلى الله".[2]

وقد يكون حقيقياً؛ فقد قال عبد الواحد بن زيد للحسن البصري وكلاهما من التابعين -: "يا أبا سعيد! أخبرني عن رجل لم يشهد فتنة ابن المهلب بن أبي صفرة، إلا أنه عاون بلسانه، ورضي بقلبه؛ فقال الحسن: يا ابن أخي! كم يد عقرت الناقة؟ قلت: واحدة. قال: أليس قد هلك القوم جميعاً برضاهم وتمالئهم؟' .

المطلب الثاني :الأمثلة في السنة النبوية المطهرة:

المعلم الأول ـ صلى الله عليه وسلم، كان يضرب الأمثال كثيراً في أحاديثه وأقواله، لعلمه ـ صلى الله عليه وسلم ـ ما في الأمثال من قدرة على تقريب المعنى، وبيان المقصود؛ فمن ذلك :

---

[1]. سورة الجمعة، الآية(5).

[2]. الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء، الطبعة الرابعة (بيروت: دار الكتاب العربي،1405)

- ما جاء في الصحيحين من حديث أبي موسى الأشعري عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: « مثل المؤمن الذي يقرأ القرآن كمثل الأترجة طعمها طيب، وريحها طيب، مثل المؤمن الذي لا يقرأ القرآن كمثل التمرة طعمها طيب، ولا ريح لها، ومثل المنافق الذي يقرأ القرآن كمثل الريحانة ريحها طيب وطعمها مر، ومثل المنافق الذي لا يقرأ القرآن كمثل الحنظلة ليس لها ريح، وطعمها مر » .[1]

ففي الحديث استحباب ضرب الأمثال لإيضاح المقاصد.

- عن النواس بن سمعان الأنصاري عن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: « ضرب الله مثلاً صراطاً مستقيماً، وعلى جنبتي الصراط سوران؛ فيهما أبواب مفتحة، وعلى الأبواب ستور مرخاة، وعلى باب الصراط داع يقول: أيها الناس ادخلوا الصراط جميعاً ولا تتفرجوا، وداع يدعو من جوف الصراط ؛ فإذا أراد فتح شيء من تلك الأبواب، قال : ويحك لا تفتحه؛ فإنك إن تفتحه تلجه . والصراط الإسلام والسوران حدود الله تعالى، والأبواب المفتحة محارم الله تعالى، وذلك الداعي على رأس الصراط كتاب الله عز وجل والداعي فوق الصراط، واعظ الله في قلب كل مسلم » [2].

وعَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْه أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: (إِنَّ مَثَلِي وَمَثَلَ الْأَنْبِيَاءِ مِنْ قَبْلِي كَمَثَلِ رَجُلٍ بَنَى بَيْتًا؛ فَأَحْسَنَهُ وَأَجْمَلَهُ إِلَّا مَوْضِعَ لَبِنَةٍ مِنْ زَاوِيَةٍ: فَجَعَلَ النَّاسُ يَطُوفُونَ بِهِ، وَيَعْجَبُونَ لَهُ،وَيَقُولُونَ: هَلَّا وُضِعَتْ هَذِهِ

[1]. البخاري، المصدر السابق، كتاب الأطعمة، باب ذكر الطعام، رقم الحديث، 5111، مسلم، المصدر السابق، كتاب صلاة المسافرين، باب فضيلة حامل القرآن،رقم الحديث،797.

[2]. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، شعب الإيمان،الطبعة الأولى، تحقيق، محمد سعيد، فصل في ترك التفسير بالباطن (بيروت :دار الكتب العلمية،1410).

اللَّبِنَةُ. قَالَ :فَأَنَا اللَّبِنَةُ، وَأَنَا خَاتِمُ النَّبِيِّينَ[1].

يتضح من الحديث الشريف أن الأنبياء يأخذون الدين من مشكاة واحدة، وأن كل نبي يكمل مع من سبقه البناء العام، وهكذا يتوالى الأنبياء تباعا، وتتكامل الشرائع ختاما بالشريعة الإسلامية.

في الحديث ضرب الأمثال للتقريب للأفهام وفضل النبي صلى الله عليه وسلم على سائر النبيين وأن الله ختم به المرسلين وأكمل به شرائع الدين[2] .

المبحث السابع :أسلوب استخدام الرسوم للتوضيح والبيان:

تحتل الوسائل التعليمية مكانا بارزا في العملية التربوية، والتربية الإسلامية تعتني بهذا الجانب كثيرا، ويظهر هذا بوضوح في الأحاديث النبوية الشريفة، وفي كتابات المربين المسلمين، والممارسات العملية عبر العصور المختلفة.

والتربية الإسلامية تدعو للاستفادة من كل جديد في مجال العلم، وقد برع الإنسان العصري في اختراع الآلات والتقنيات، والمسلم مطالب باستغلال هذه التقنيات لصالح التربية الإسلامية في المجالات المختلفة .

بيد أن المطلع في هذه الأيام على واقع التربية الإسلامية يلحظ تأخرها في هذا المجال، وربما عاد ذلك إلى عدم إدراك أهمية الوسائل التعليمية، ودورها الفعال في العملية التربوية، أو عدم توفر إمكانيات الحصول عليها .

أهمية الوسيلة التعليمية :

---

[1]. البخاري، المصدر السابق، كتاب المناقب، باب خاتم النبيين.

[2]. المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن، تحفة الأحوذي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1985) ج8،ص129.

تكمن أهمية الوسائل التعليمية في الجوانب الآتية:

1 - التشويق والإثارة .

2 - جذب التلاميذ لموضوع الدرس .

3 - تسهيل مهمة المعلم في إيضاح المعلومة، وتقريبها واختصار الوقت في ذلك.

4 - تبعث روح التجديد، والابتكار لدى المعلم، وتجبره على التفكير السليم في موضوع درسه.

5 - تنمي مقدرة التلميذ على الملاحظة، والتفكير والمقارنة تجعل المادة محببة لدى التلاميذ .

6 - تزيد من خبرة المتعلم، وتجعلها أقرب إلى الواقعية .

7 - تساعد على إشراك جميع الحواس .

8 - تقلل من الوقوع في اللفظية الزائدة .

9 - تكون مفاهيم سليمة .

10 - تزيد من إيجابية التلاميذ .

11 - تنوع أساليب التعزيز .

12 - تساعد على مراعاة الفروق الفردية .

13 - تساعد على ترتيب أفكار التلاميذ .

14 - تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات .[1]

[1] . كاظم، أحمد خيري، جابر، عبد الحميد، الوسائل التعليمية والمنهج، الطبعة الثانية(مصر :دار النهضة، 1975)ص14.

الأحاديث النبوية الشريفة في الوسائل التعليمية:

أدرك النبي . عليه السلام . أهمية الوسيلة في عملية التعليم، واتبع عليه السلام طرقا متعددة فيها، كالاستعارة والتشبيه والرسم وتشبيك الأصابع، والإشارة واستخدام الخط كما في حديث ابن مسعود رضي الله عنه قال : « خط النبي صلى الله عليه وسلم خطاً مربعاً، وخط خطاً في الوسط خارجاً منه، وخط خططاً صغاراً إلى هذا الذي في الوسط من جانبه ؛ فقال : (هذا الإنسان، وهذا أجله محيطاً به - أو قد أحاط به - وهذا الذي هو خارج أمله، وهذه الخطط الصغار الأعراض، فإن أخطأه هذا، نهشه هذا، وإن أخطأه هذا نهشه هذا)[1] .

- وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال : « خط رسول الله صلى الله عليه وسلم خطاً بيده ثم قال: (هذا سبيل الله مستقيماً) وخط عن يمينه وشماله ثم قال: (هذه السبل ليس منها سبيل إلا عليه شيطان يدعو إليه) ثم قرأ ﴿ وَأَنَّ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَلَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ ﴾[2].

نتائج الدراسة

1. تنوع الأساليب النبوية في التعليم، وعدم اقتصارها على الإلقاء والتلقين؛ فهي تشمل كافة المجالات.

2. من أساليب النبي . عليه الصلاة والسلام التربوية. المناقشة والحوار، والقصة،وضرب الأمثال،والرفق بالمتعلم،بالإضافة إلى استعمال الوسيلة التعليمية.

[1] . البخاري، المصدر السابق،كتاب الرقائق،باب من انتظر حتى تدفن،رقم الحديث،6417.

[2] . سورة الأنعام، الآية(154).

3. استخدام النبي . عليه السلام . في التعليم العرض العملي لما له من أهمية في التربية السلوكية، واكتساب الخصال الحميدة، والقيم والعادات الفاضلة.

4. الرفق والرحمة من أسباب النجاح في التعليم تأسيا بالنبي . عليه الصلاة والسلام . في تعليم أصحابه.

5. أهمية ضرب الأمثال في التعليم ؛ فالنبي . عليه السلام . كان يكثر من الأمثال في حديثه لما لها من قدرة على تقريب المعنى، وبيان المقصود.

6. القصة من الأساليب النبوية التربوية، ولها دور فعال في عملية التدريس فهي تعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم، وتؤثر في وجدانهم.

7. اتباع النبي . عليه السلام . طرقا متعددة في التعليم كالإشارة والتشبيه والاستعارة وتشبيك الأصابع.

التوصيات

. عقد المؤتمرات والندوات التي تبين أساليب النبي . عليه السلام . في التربية والتعليم.

. تدريب المعلمين على الاستفادة من هذه الأساليب في التدريس.

نبذ العنف والشدة في العملية التعليمية مع ضرورة التأكيد على التأسي بالنبي عليه الصلاة والسلام

المصادر والمراجع

. القرآن الكريم

. ابن أبي شيبة، أبو بكر عبد الله بن محمد، المصنف في الأحاديث والآثار،كتاب فضائل القرآن، باب في تعليم القرآن، (القاهرة:دار القبلة)

. ابن الحجاج،مسلم القشيري.الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم (بيروت: دار الجيل،1997).

. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. مقدمة ابن خلدون، الطبعة الرابعة.بيروت : دار القلم،1981.

. ابن ماجة، محمد بن يزيد القزويني،سنن ابن ماجة. (بيروت:دار الفكر،1986).

. ابن منظور، جمال الدين.لسان العرب(بيروت:دار لسان العرب).

. الأنصاري،عبد الله إبراهيم، تربية الناشئة في الإسلام، من كتاب المؤتمر العالمي للسيرة النبوية.

. الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله، حلية الأولياء، الطبعة الرابعة (بيروت:دار الكتاب العربي،1405).

. أنيس،إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط، الطبعة الثانية (بيروت: دار إحياء التراث،1972).

. البخاري، محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح (بيروت:دار ابن كثير،1987).

. البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين، شعب الإيمان، الطبعة الأولى (بيروت : دار الكتب العلمية،1410).

. الترمذي، محمد بن عيسى،الجامع الصحيح (بيروت،دار إحياء التراث،1967).

. جابر، عبد الحميد جابر ،وزملاؤه، مهارات التدريس(القاهرة:دار النهضة،1986)

. الجوهري،إسماعيل،تاج اللغة وصحاح العربية،الطبعة الرابعة(بيروت،دار العلم للملايين،1987).

. الخوالدة، ناصر أحمد، عيد، يحيى إسماعيل، طرائق تدريس التربية الإسلامية الطبعة الثانية (الكويت . حولي: مكتبة الفلاح،2003).

. الرافعي، مصطفى صادق، وحي القلم، الطبعة الأولى (القاهرة : دار الكتب العلمية،2000).

. الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله، البرهان في علوم القرآن، الطبعة الأولى، تحقيق محمد أبي الفضل (بيروت: دار المعرفة،1391).

. الزنداني، عبد الحميد، أسس التربية الإسلامية (تونس:الدار العربية للكتاب، 1984).

. الشوكاني، محمد بن علي، فتح القدير (بيروت: دار الفكر،2009).

. الطبري، سليمان بن أحمد، المعجم الكبير، باب الصاد، صدي بن عجلان (الموصل: مكتبة العلوم).

. عبد الله، عبد الرحمن، المرجع في تدريس علوم الشريعة، الطبعة الأولى (عمان: مؤسسة الوراق،1997)

. الفيروز أبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، الطبعة الأولى (بيروت:دار إحياء التراث العربي،1991).

. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (الجامع لأحكام القرآن).

. المباركفوري، محمد بن عبد الرحمن، تحفة الأحوذي (بيروت: دار الكتب العلمية، 1985).

. مصطفى، إبراهيم وآخرون، المعجم الوسيط (القاهرة:دار الدعوة) باب القاف.

. الميداني، عبد الرحمن، الأخلاق الإسلامية وأسسها (بيروت:دار القلم،1979).

. النحلاوي، عبد الرحمن، أصول التربية الإسلامية، الطبعة الثالثة (دمشق:دار الفكر،2004).

. النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف الدين، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، الطبعة الثانية، (بيروت:دار إحياء التراث،1392).

. يعقوب، إميل بديع، موسوعة الأمثال العربية (بيروت: دار لجيل،1995).

د. مصطفى مفتاح الشقماني
كلية الآداب - جامعة مصراته

مقدمة:

هذه الورقة تتناول جنساً من أجناس الأدب، هو الفن الروائي، وهو فن له مكانته ويطغى على باقي الأجناس الأدبية، ذلك أن – الرواية - تملك من وسائل التعبير والتصوير والدقة ما لا يملكه غيرها، ويتوفر فيها عمق التأثير والقوة مما لا يتوافر في بقية الأجناس الأخرى" (أحمد محمد الشيلابي، 2003: ص13).

وفي هذه الورقة يقدم الباحث أنموذجاً لروايات المبدعين الليبيين هي رواية التابوت للكاتب المبدع عبد الله الغزال، والحائزة على الجائزة الأولى في مسابقة الشارقة للإبداع العربي 2003م.

يقول فرويد نقلاً عن جان بلامان نويل "إن الشعراء والروائيين هم حلفاء لنا موثوق بهم، وشهادتهم يجب أن تقدر كثيراً؛ لأنهم يعلمون أشياء بين الأرض والسماء، لا تستطيع حكمتنا المدرسية أن تحلم بها . إنهم معلمونا في معرفة النفس البشرية، نحن الرجال العاميون؛ لأنهم ينهلون من مصادر لم نجعلها بعد في متناول العلم" (جان بلامان نويل، 1999: ص13).

والروائيون كما قال فرويد معلمون في معرفة النفس البشرية، وهم يجسدون لنا أعمالاً كبيرة يدخل فيها الإبداع الفني الجميل الذي تصوره أعمالهم الإبداعية. وهم يدخلون أعماق النفس البشرية وإرهاصاتها، مسطرين بذلك ما تتسم به هذه النفس من معاناة دفينة، وكذلك حب الاستطلاع والانفتاح والتجدد.

جاء اختيار الباحث لرواية التابوت من خلال تقديم قراءة نفسية تحليلية

في إحدى الأمسيات الرمضانية الثقافية لرابطة الأدباء والكتاب بمصراته سنة 2007م، وكذلك أيضاً ما دفع الباحث لدراسة هذه الرواية اهتمامه بهذا الجانب الذي بدأ معه في الدراسات العليا بفرنسا؛ حيث كانت دراسته منطلقة من مفاهيم جاك لاكان للتحليل النفسي، الذي قام بتحليل ودراسة للإنتاج الأدبي لبعض الكتاب العالميين ومنهم الكاتب الأيرلندي (جويس).

تهدف هذه الورقة إلى استخلاص الخصائص الإبداعية في رواية التابوت والكشف عن تجليات العملية الإبداعية في مسارها المتنامي ومدى تداخلها مع النقد الأدبي.

في الكلمة الأولى لرواية (الخوف أبقاني حياً) أشار العديد من الكتاب بإبداع الكاتب، ومنهم سعد يقطين، حيث يقول فيه: بأنه يصوغ "عالمه الروائي موفراً له كل إمكاناته وطاقته الإبداعية والجمالية، فبعد القوقعة والتابوت تأتي "الخوف أبقاني حياً" لتؤكد مساراً روائياً متميزاً لروائي ينحت عوالمه من صخر المتخيل مانحاً إياهم كل مقومات الواقع، صابغاً إياه بلغة روائية لا يمكننا سوى اعتبارها مكوناً أساسياً من مكونات اللعبة الروائية وبطلاً من أبطالها" (عبد الله الغزال، 2008: ص7).

كما يقول فيه سعيد يقطين أيضا نقلاً عن عبد الحكيم المالكي بأن: "عبد الله الغزال روائي متمكن، وله قدرة كبيرة على خلق عوالم روائية تمنح من واقع التجربة المعاشة، وعنده إمكانيات مذهلة في التعبير عن فضاءات جديدة ومتنوعة. وأن له إغناء متميز للتجربة السردية العربية في ليبيا، ومساهمة غنية في المشهد الروائي العربي" (عبد الحكيم المالكي، 2008: ص11).

كما أن رواية التابوت في رأي عبد الحكيم المالكي هي: "إرهاص أو إعلان عن تجربة متميزة من الكتابة قادمة، ولقد تلاها ما يؤكد هذا، فتجربة الكاتب التالية في مجموعته السوأة، تدل على ذلك بقوة، والأمر نفسه في رواية القوقعة التي صدرت في السنة الماضية للكاتب التي تُحقق في رأيي لوناً جديداً من الكتابة سيكون له إذا استمر بنفس النمطية أن يضع بصمته الخاصة ضمن التجربة العربية كلها" (عبد الحكيم المالكي، 2008: ص11).

كما يضيف عبد الحكيم المالكي بأنه توجد "في التابوت ضمن الصيغة السردية والرؤية ترابط غريب بحيث أصبحت الصيغة السردية، وكذلك مادة للفصل بين الشخصيات أو تعدد الرؤى داخل الرواية" (عبد الحكيم المالكي، 2008: ص11).

كما قال فيه إيثان شورن كاتب ومترجم أمريكي "عبد الله الغزال كاتب بارع عميق الأثر، ويعتبر من أفضل كُتَّاب القصة القصيرة والرواية من جيل الكتاب الليبيين الجدد، وتتميز أعماله بالأوصاف الغنية للأماكن والظواهر الطبيعية، وتترك قصصه ذلك الإحساس العميق بالحزن أو ذلك الحزن الممتلئ بالتفاؤل الحذر.. الحزن على الإنسان الطائش المدمر، وفي نفس الوقت يظهر تلك القدرة في الروح المتضررة لإيجاد البهجة، وفي كل الأحوال يبرع عبد الله الغزال في تصوير الأشياء البسيطة" (عبد الله الغزال، 2008: ص8).

كل هذه شواهد مقدمة من بعض الكتاب الليبيين، والعرب، والأجانب تشيد بإبداع الكاتب عبد الله الغزال وتأثيره في الرواية الليبية، وإننا نشاطر هؤلاء الكتاب بأن للكاتب أسلوباً متميزاً ومتفرداً في روايته التي يصور فيها أعماق النفس البشرية الدفينة، كما يصور صور الطبيعة الخلابة وكأنها جسد حي يتحرك.

وهذا ما حرك دوافع الباحث لعمل هذه الورقة، من منظور علم النفس الذي يعتبر من العلوم الرئيسة التي اهتمت بالنقد الأدبي، والتي تفسر لنا كيف يتكون، وكيف يأتي الإبداع الفني.

أولاً: بعض المفاهيم المتعلقة بالموضوع:

الأساس النفسي: يعرفهُ مصرى عبد الحميد حنوره: بأنه "تلك الحالة النفسية التي تواكب المبدع طوليا وعرضياً في حياته على وجه العموم، وفي حياته الإبداعية على وجه الخصوص، وفي أدائه الإبداعي أثناء عملية الإبداع على وجه أخص" (مصرى عبد الحميد حنوره، 1998: ص65).

مفهوم الإبداع: يعرفه روشكا (1989) نقلا عن آمال عبد السميع باضه بأنه "الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد وأصيل وذي قيمة من قبل الفرد والجماعة. ويتميز الأفراد المبدعون بالثقة بالنفس والدافعية والمثابرة والذكاء الفعال مع توافر الاهتمامات" (آمال عبد السميع باضه، 2005: ص141).

العملية الإبداعية: يعرفها جون دوي نقلاً عن زينب شقير بأنها: "حالة من الشك والحيرة، ينشأ معها التفكير، وتتبع الحالة بالبحث لإيجاد مواد تبدد الشك وتهدئ الحيرة، وعليه فإن العملية الإبداعية تمر ضمن ثلاث مراحل: 1 - تكوين الفرضية. 2 - اختيار الفرضية. 3 - التعميم" (زينب شقير، 2006: ص278).

الناتج الإبداعي: يعرفه ستين نقلاً عن زينب شقير بأنه: "عمل هادف يقود إلى نواتج أصيلة وغير معروفة سابقاً، أي أن الإبداع يعني التميز في العمل أو الإنجاز بصورة تشكل إضافة للحدود المعروفة في ميدان معين، أي أن الناتج الإبداعي حصيلة عملية تثمر ناتجاً أو عملاً جديداً غير عادي تتقبله جماعة ما،

في فترة زمنية ما، لفائدته أو تلبيته لحاجة قائمة أو قابلة للبرهان" (زينب شقير، 2006: ص278).

الروايـة: هي "سرد قصصي ثري طويل يصور شخصيات فردية من خلال سلسلة من الأحداث والأفعال والمشاهد" (إبراهيم فتحي، 1986: ص176).

ثانياً: الأساس النفسي الفعال لدى المبدع هو محور العملية الإبداعية:

من الأبعاد المهمة في الأدب -خاصة في الرواية - بعد مواصلة الاتجاه الذي "أثبتت الدراسات النفسية المعاصرة، أنه أحد الجوانب النفسية المسؤولة عن السلوك الإبداعي عموماً، وعملية الإبداع الفني على وجه الخصوص، وهذا البعد يمكن أن يتحرك بخصائصه المركبة على الأضلاع الأربعة للأساس النفسي الفعال: الضلع العقلي المعرفي، والضلع الوجداني، والضلع الجمالي، والضلع الاجتماعي (مصرى عبد الحميد حنورة، 1998: ص69).

و"أهم ما يكشف عنه هذا الجانب من جوانب النشاط النفسي في عملية الإبداع هو أن المبدع يتحرك من خلال منظومة موصولة تماماً: أننا نلاحظ أنه قادر على الإمساك بخيط يراه مناسباً لإمكانياته، ويجري وراء هذا الخيط ربما طوال عمره، والخيط في البداية يكون سميكاً عريضاً، ذلك هو خيط الإبداع العام، ثم نجده يدق حين يجلس الكاتب إلى عمل من أعماله ليعالجه، ولكن مع هذا التقدم والارتقاء فإن الخط يظل قائما بحيث تأتي ملامح أي عمل من أعمال المبدع متضمنة للملامح الأصلية لهذا الخيط الموصول" (مصرى عبد الحميد حنورة، 1998: ص69).

"التجربة الفنية في الأدب وغير الأدب "إنما هي تجربة نفسية كاملة، تجربة ينقل إلينا فيها الفنان أشتات الأحاسيس والمشاعر، وهي أشتات منها ما يعود إلى

مجتمعه وآرائه في الخُلق والسياسة وغير الخُلق والسياسة، ومنها ما يعود إلى ذاته وشعوره ولا شعوره الفردي والجماعي. إنها صورة النفس الإنسانية بكل ما يقع عليها من مؤثرات وكل ما يجري فيها من دوافع مكبوته وغير مكبوته، ومن الخطأ أن نحكم جانباً ونترك الجوانب الأخرى، فنحكِّم الدين مثلا أو الأخلاق أو السياسة أو الشعور الجمالي، التجريدي أو اللاشعور الفردي أو اللاشعور الجماعي، فكل هذه خيوط في التجارب الفنية، ومنها جميعا تتم التجربة وتتشكل، وقد تنقص جزءًا، كأن تنقص اللاشعور الجماعي فلا تكون أسطورة مثلاً، أو تنقص الخُلق فتكون شاذة عليه. غير أن ذلك لا يبطلها، فإن الفنان يهتم بأجزاء أخرى، ويحدث بينها من التناسق ما يجعل أثره الفني جميلاً جمالاً رائعاً" (شوقي ضيف، 2004، ص83).

من هنا نستنتج أن الجمال الفني الذي يصوره الفنان تحكمه عدة عوامل كامنة وغير كامنة، شعورية ولا شعورية، وهذا الفن يعود بمكاسب وفوائد على الكاتب سواء من الجانب الاقتصادي أو من حيث الجانب النفسي، وهذا الذي يهمنا في هذا الصدد، وهنا نعني المكاسب النفسية التي دائما يكون ورائها دوافع إبداعية تُحرك الكاتب.

الفنان يتمتع بمهارات تشد الآخرين عند الاطلاع على عمله والاستمتاع به ويعود "الفنان الفضل في أنه حرفي، حقيقي بما ينتجه بمبادرته الخاصة كما يطيب له، في إيقاعه، حتى لو كان مكبلاً بطوق من المؤسسات والأذواق والصراعات في خاتمة عمله، ثمة تحفة نادرة يندرج في سياق الإنتاج، غير أنها تحتفظ بهويتها الخاصة وبأسلوبها المتميز" (جان بلامان نويل، 1999: ص56)

ثالثاً: الأساس النفسي للإبداع الفني في رواية التابوت:

يقول جيلفرود Guilford نقلاً عن عفاف عويس: "أن النبوغ الإبداعي في الفنون والعلوم لا يرجع إلى خاصية واحدة، وإنما يرجع إلى عدد كبير من العوامل والقدرات الإبداعية التي تتفاعل فيما بينها وتتشكل طبقاً للمناخ النفسي الذي تتاح لها الظهور فيه" (عفاف أحمد عويس، 2003: ص16).

كما يرى مصرى عبد الحميد حنوره أن محور العملية الإبداعية هو المبدع نفسه "وما يتفاعل داخله من خصائص ومقومات وإمكانيات" (مصري حنوره، 1998: ص234).

كما أن الإبداع الفني "فيه متعة وسعادة نفسية وروحية للناس، فضلاً عما له من أثر في إرهاف إحساس الناس، وتنمية أذواقهم وخُلقهم وضمائرهم الدينية والروحية والوطنية". (عبد الرحمن عيسوي: ص26)

ويعتقد الباحث أن بعض الخصائص العقلية التي تظهر في سرد "رواية التابوت" هو مجال "السلوك الجمالي والاستكشافي، مثل: حب الاستطلاع، والقدرة على التشكيل، والحكم والتفضيل، وانتقاء الإيقاع المناسب للنشاط، وتحمل الغموض، والاستمتاع ... الخ. يُضاف إلى ذلك بالطبع نوع من حسن التوافق مع البيئة والقدرة على التواصل مع الآخرين والإفادة من تراث الجماعة". (مصرى عبد الحميد حنوره، 1998: ص76)

نحاول في هذه الأسطر إبراز الأساس النفسي للإبداع الفني في رواية التابوت من خلال طرح القدرات الإبداعية للروائي وكذلك التعمق نسبياً في العالم النفسي لرواية التابوت مسترشدين ببعض نصوصها.

1 - القدرات الإبداعية الفنية في رواية التابوت:

أ - الطلاقة:

يقصد بالطلاقة "القدرة على إنتاج عددٍ كبيرٍ من الأفكار أو الألفاظ التعبيرية في وحدة زمنية معينة" (زينب شقير، 2006: ص282).

وهذا ما نلاحظه في مقاطع رواية التابوت من تزاحم الألفاظ المعبرة عن المواقف والأحداث والأشياء "رؤى جديدة غريبة استيقظت في رأسي. في الرأس تجاويف مطموسة ترقد فيها قوى أخرى من التفكير، تظل راكنة، نائمة، قابعة في مباطن الذاكرة يوقظها الواقع المؤلم. تهتك الأستار وتحرق حجب الألفة والتوالي، تستيقظ هذه الصور في الرأس ثم تفيض بأحكامها المختلفة" (عبد الله الغزال، 2003: ص84).

إن المبدعين "غالباً ما يكون لديهم فيض من الأفكار والمقترحات" (زينب محمود شقير، 2006: ص282).

وللطلاقة أربعة عناصر كما يستخلصها جيلفورد هي: (طلاقة لفظية – طلاقة فكرية – طلاقة التداعي – طلاقة تعبيرية)، والطلاقة اللفظية تتمثل في قدرة المبدع على إنتاج أكبر قدر ممكن من الألفاظ والمعاني، ويمكننا القول بأن هذا ما نلاحظه في رواية التابوت.

ب - مواصلة الاتجاه والمرونة في رواية التابوت:

ويقصد به "أن الكاتب حين يعثر على فكرة قصته الأولى لا يستعجل استثمارها، كما أنه لا يسقطها من حسابه، ولكنها تظل جاثمة في منطقة معينة من شعوره تتجمع من حولها الألوان والأفكار حتى تسطع أخيراً كالشمس بعد رحلة ضبابية كانت فيها الفكرة غائمة، وبرزت أخيراً بفضل إيجابية الكاتب وإحساسه بفكرته" (مصري عبد الحميد حنورة، 1998: ص172). وهذا ما نلاحظه في رواية التابوت حيث إبراز القصة الروائية في صورتها المترابطة، التي تحكي

صورة محددة متكاملة تجعلنا نعيش مع الحدث.

إن الروائي عبد الله الغزال يبني لنا عالماً فسيحاً في روايته حيث "يصور الحياة من خلال تكوين معرفي متكامل، هو مزيج من الفلسفة والتاريخ والاقتصاد والاجتماع وعلم النفس ويرجع الفضل في لمّ هذا الشتات غير المتجانس وصياغته صياغة إبداعية فنية إلى قلة القيود الشكلية في الرواية" (أحمد محمد محمد الشيلابي، 2003: ص13).

والمبدعون "يتميزون بالمرونة الفكرية، أي بالقدرة على تعبير الحالة الذهنية والأفكار بتغير الموقف. فمن المطلوب أن يكون الشخص قادراً على تغيير حالته العقلية لكي تتناسب مع تعقد الموقف الإبداعي. والمرونة هنا تشير إلى عكس ما يسمى بالتصلب الذهني والجمود الذي يصف بعض أشكال التفكير، التي يتميز أصحابها باعتناق أفكار ثابتة محددة، يواجه بها مواقف الحياة مهما تنوعت واختلفت"(عبد الستار إبراهيم ، 1985: ص294).

من خلال تصفحنا لرواية التابوت نجد أن الكاتب يتسم بالمرونة الفكرية من خلال الوصف المتغير والمعبر عن مواقف روايته، فهو تارة يذهب بأحلامه لحبيبته المزعومة، وتارة يذهب إلى حياته في البيت، وتارة يعانق السماء في التخيل؛ ليصل إلى عالم فيه من التناقضات: فيه السكون والحركة، فيه النوم والصحوة. وتكاد تقرأ حكايات متعددة في رواية واحدة وأنت تقرأ روايته وتشرد بعيدا عن ما هو يريد أن يصل إليه، ثم ترجع إلى بداية حكايته، إنه يسير في طرقات متفرعة من طريق رئيس، ثم يرجع إلى نفس الطريق، ثم بعدها يتحكم في الرجوع إلى الأصل بطريقة تشد الانتباه وتؤلم الرأس في بعض الأحيان من الانفلاتات الفكرية التي يتحرك فيها، إنه في عالمه الوصفي متحرر الفكر بلا قيود. يدخل

في مداخل متعددة ويرجع من مدخل واحد.

ج - الجمال الوصفي الإبداعي الفني في رواية التابوت:

يشدنا في رواية التابوت الوصف الدقيق للرواية على سبيل المثال، الوصف الدقيق في حركات وسكنات الجنود بدقة عميقة. كما يقول سمر روحي الفيصل في مقدمته لرواية التابوت: "لقد توافرت في رواية (التابوت) ميزة كبرى هي البنية المتماسكة ذات السرد الوصفي القادر على إعلان داخلية الشخصية المحورية من بداية النص إلى نهايته، دون أي خلل أو ترهُّل. والظن أن هذا السرد الوصفي قادر على أن يشدَّ قارئ الراوية؛ لأن هذا وصف تعبيري ماتع" (عبد الله علي الغزال: 2005).

فالوصف عند المبدع "ليس مجرد سرد تسجيلي لما هو قائم في الطبيعة، الوصف الفني يختلف عن الوصف العلمي من حيث أنه تسجيل لطبيعة. إنه عملية إعادة خلق للطبيعة. أي رُؤيتها على طبيعتها، بطريقة خاصة وليس كما يراها به غيره من سائر خلق الله" (مصري عبد الحميد حنوره، 1998: ص79).

ونعتقد أن الكاتب حاول أن يجسد هذا الوصف للطبيعة بطريقته وأسلوبه الخاص وهذا يمكن أن نطلق عليه الوصف الإبداعي.

"أجزاء السيارة تكاد تنخلع مع كل سقطة في حفرة في الطريق، مع كل تجربة للاستكانة تبرز في نفسه. ويرجع بيته. يتمدد على الأرض فوق فراش الإسفنج الرقيق المغلف بقماش ثوبين قديمين لأمه. تأتي له أمه بالغداء. يأكل أو لا يأكل ثم يعاود تمدده" (عبد الله الغزال، 2003: ص230).

"حدقت إلى الزجاج، كان أبي يلتفت جهة السائق ويداه تتحركان. لم أسمع صوتــه ولكنني عرفت أنه يتحدث. كان ظهره العريض، وحركته تنسجم انسجاماً

أثارني مع الشاحنة المضطربة. ورائحة الوقود المحترق، وما إن جئنا المدينة حتى قال أبي: إن عمله في الصحراء علمه إصلاح السيارات. بعد أشهر فتح أبي ورشته. وبعد شهور أخرى دخلت الجامعة ودخلت ورشة أبي" (عبد الله غزال، 2003: ص148).

2 - اللاشعور الإبداعي الفني في رواية التابوت:

إن الخلق الفني يعوض عن "عوز الحياة"، ويميل إلى إطلاق عقد نفسية تعوق حياة الفنان. ولآثار الخلق الفني من النتائج في نفس المشاهد والجمهور مثل ما لها في نفس الفنان، فالجمهور الذي يعيش تلك الظروف النفسية ذاتها، ويعاني تلك الحاجات الحيوية ذاتها يتذوق الأثر الفني على هذا الأساس. (سامي الدروبي، 1981: ص234).

لذلك يرى فرويد "أن ما يحدث في أثناء الابتكار هو بعد المبتكر عن الواقع إلى حياة خيالية وهمية بما يسمح له بالتعبير عن المحتويات اللاشعورية التي لم يستطيع إشباعها في أثناء حياته اليومية الواقعية. بمعنى أن الابتكار بمثابة تعبير عن محتويات لا شعورية غير مقبولة اجتماعياً صورة مقبولة وبصياغة تقبلها الأنا" (آمال عبد السميع باضه، 2005: ص167).

كما أن "الخطابات الإبداعية أقوى من خطاب التحليل النفسي والخطابات النقدية الأخرى، حيث تحمل أباً رمزياً متعدد الوجوه يظهر من خلال سلال الدال المتلاحمة ليشكل المعنى الخاص الذي يضل موضوعاً للرغبة" (عبد الله عسكر، 2001: ص197).

من خلال القراءة النفسية لرواية التابوت يتبين أن الكاتب يسرد روايته بتقاطعات مختلفة عن السرد الأصلي لرحلته، وهذه الوقفات يذهب فيها بخياله

داخلاً اللاشعور، وفي هذه اللحظات يبدع ويصور ويوصف مواقف حياته والشخصيات المحيطة به، وفي هذه الوقفات تحديداً يدخل الكاتب عوالم الحزن والكآبة والقلق الدفين، وعالم من التناقض أحياناً بين الموت والحياة، بين السعادة والحزن، بين التشاؤم والتفاؤل الواقعي؛ لأنه لا يستطيع أن يفصح عنه في الواقع فيعبر عن ذلك من خلال كتاباته الإبداعية. وهنا يكمن الأساس النفسي الفعال للإبداع الفني موضوع ورقتنا هذه، والأساس النفسي في هذه الرواية محوره اللحظات النفسية الإبداعية التي يصف فيها الكاتب فقرات روايته سطراً سطراً، صاعداً ونازلاً هضاب روايته، مستكشفا لنا وجدانه الذي سطر به سطور روايته، والذي له الدور الكبير في جمال هذه الرواية، أي الجمال الفني الإبداعي.

ومن خلال اطلاعنا على بعض الأدبيات في مجال علم النفس والأدب، تبين أن هناك اختلاف في آراء العلماء فيما يتعلق بعلاقة العقد النفسية والاضطراب النفسي بالفن؛ حيث رأينا في الأسطر السابقة ما ذكره المحللون النفسيون حول الفن وعلاقته بالعصاب والطاقة الجنسية لدى الفنان. نقول هنا أن لكل إبداع فني خصوصية تتأثر بالأضلاع الأربعة للأساس النفسي الفعال، وهي العقلي المعرفي والوجداني والجمالي والاجتماعي. وقد يتفق كثير من العلماء على أن الإبداع الفني في أساسه هو الخيال الواسع للفنان، وهذا الخيال هو الذي يعبر عنه واقعه النفسي. وما يهمنا هنا هو الكيفية التي تصور الإبداع الفني. ونقصد هنا ما الذي يجعل هذا الفنان فناناً؟ وكيف كان البناء النفسي لهذا الإبداع؟

كما أن الكاتب يذهب بنا إلى صور أخرى في اللاشعور، "رأيت صوراً كثيرةً تنطلق في ممرات عقلي وتتوارى كما تتوارى الأطياف، ثم تُبعث أخرى. تلاحقت الصور والأصوات. رأيت حياتي القديمة شاهدت الدنيا التي ظلت تؤرقني

وتعذبني. فتح باب هائل في سراديب ذاكرتي المنهكة. رأيت تلك الصور تنهض وتفتح أبواباً أخرى، تراءت وراءها دنيا أخرى وصور أخرى. أنا واقف ألاحق ذاكرتي. أرى بصري يتابع في رهبة سيرة نفسي، وخطوات ذلك الإنسان الذي يخرج دائما وفي رئتيه الرطبتين صرخة ضاحكة كقطرة حبر. ثم يكبر يخرج كل صباح ليتأمل العالم، وتضج به الدنيا حوله من تيارات صاخبة وخافتة يصنعها الواقع المعاش حولنا. أحداث الوجود كله. سواء ما بقى منها من أنفاس متصاعدة لذكريات أظلها الزمن الدابر، أو ما هو كائن عائش مازال يستنشق نسيم الحياة" (عبد الله الغزال، 2003: ص84).

في رواية التابوت نلمس مكونات الجهاز النفسي وهي الأنا والهو والأنا الأعلى، كما نلمس أيضاً صراعات هذه المكونات حيثُ تتصارع "أنا التابوت" إن صح لنا تسميتها والتي تتصارع مع الهو المتمثل في اللذة.

3 - الموت والحياة في رواية التابوت:

"سر كبير مبثوث في الكون أراه هنا في هذا الوادي المعتم المتواري في بقع نائية مجهولة في جوف صحراء قاحلة ميتة. إنني أسمع صوت "عمر"، وأسمع مذياع "زيدان"، وتصل أذني طلقات "جمعة" وقهقات "بشير" الحياة تسري تحتي وأمامي وفوقي. والموت أيضا يختبئ في مكان ما هنا أيضا".

من خلال قراءتنا النفسية لرواية التابوت نجد أن الموت بارز فيها، وفي مواقف عديدة في الرواية. كما نستطيع أن نقول إن الموت يتمثل في بعض المفاهيم في الرواية، ابتداءً من اسمها التابوت، وكذلك أسماء بعض فصولها على سبيل المثال: ألواح، أغنية الليل الحزين، تابوت.

"ولكن الموت والحياة في مدائننا البعيدة الرائعة شيء آخر، الموت في المدينة

صديق الحياة ورفيقها الطيب، يصاحبها وينظفها من أعضائها المريضة وأجزائها الشائخة المتعبة، يستأصل أورامها لتظل حية، فتية. بضة. راكضة متوقدة بالعزم والإرادة.! ولكن لا .. إنهما شيء واحد في كل مكان. حتى في المدينة، الموت والحياة هما نفسهما ذلكما الكائنان الخفيان، يلتفان على بعضهما في وحشية. يتلاقحان كما تتلاقح الثعابين، يلدان الواقع، تفقس البيوض عن واقع آخر.

عن ثعابين جديدة . تكبر. تلتف هي الأخرى حول بعضها في أزواج، وتفقس بيوض أخرى، وهكذا... ما الذي جاء بي إلى هنا.؟!!" (عبد الله غزال، 2003: ص264).

إن هذا المقطع يعبر عن مكامن الإبداع الخفي لدى الكاتب، الذي كما ذكرنا سابقاً أنه كان منطلقاً من أساسه النفسي، وهذا الوصف يعبر أيضاً عن حالة تُسمى (عُصاب الحرب) وهي حالة نفسية يمر بها الجنود خلال الحرب.

"لا أدري إلى أي مصير مشؤوم ستأخذني هذه الطائرة...إنها لعبة الحياة. لعبة الحياة القذرة حين تشبك يديها في مخالب الموت، وتشرع في رقصها المجنون الموت المخيف، أشعر به يصاحبني في هذه الطائرة، لا أدري أين يختبئ ذلك الشيء المرعب!" (عبد الله الغزال، 2003: ص61).

"الذباب الذي رافقنا في رحلتنا إلى هذا المكان المجهول جلبته رائحة البصل والعنب والعرق وبقايا الدماء اليابسة التي تغطي بلا شك أرضيات التوابيت وجوانبها. هبط معنا هو الآخر ولكن بإرادته أو بإرادة غريزته. قادته الحياة إلى هنا يلعق بخراطيمه الطويلة اللزجة ما يعتصر من العنب من سوائل، وما تنضح به أجسادنا من عرق وخوف. تنتفخ مؤخراته بالأشياء السائلة اللزجة. تمتلئ بالأمل الداعر والأسرار الملونة القذرة. ترتعش أجنحته فوق مؤخراته، ثم يبدأ في الطنين"

(عبد الله الغزال، 2003: ص65).

يصور لنا هذا المقطع إبداع الكاتب الذي تحركه طاقته النفسية المتفجرة بخياله الواسع المتعمق في وصف الموت وأحداث الحرب التي عاشها، كما تحكي هذه المقاطع الخوف من المجهول وقلق الموت والاكتئاب النفسي، وهي التي تدفع الكاتب في تحريك أساسه النفسي، ويشير إلى أنَّ له دور في الإبداع النفسي.

قلق الموت نراه واضحاً في مقاطع رواية التابوت، وهي تتمثل في الشيء الغريب والخوف من المجهول، ورؤية الموت مراراً وتكراراً من خلال وصفه البديع، وحتى عندما يصف لنا البتول وهي نائمة يصفها بأشياء ومواد جامدة ساكنة لا تتحرك وكأنها ميتة.

4 - البتول كداعم نفسي في رواية التابوت:

لعبت البتول أدواراً مهمة في رواية التابوت، وكانت السند والداعم النفسي من خلال الرسائل.

"تداخل نشيج "بتول" مع نغمات البحر في رأسي، وعلا صوت المطارق الضخمة التي تفتت الصخر في عمق النفق قرب الميناء" (عبد الله الغزال، 2003: ص58).

"كانت البتول رائعة تستقبل جنوح نفسي واضطرابها وتشظيها المؤلم بنفس هادئة مستبشرة. أركن إليها دائما في ليالي الصيف وأيامه القائظة، أختفي في أعماقها كما تختفي العصافير في التفافات أوراق الشجر" (عبد الله الغزال، 2003: ص92).

شخصية البتول تمثل في شخصية الكاتب النقطة المفرحة في دائرة مغلقة حزينة يتنفس بها عندما يصل إلى أعماق الحزن ويختنق بحزنه، وهذا ما يُجَمل

من حزنه من خلال وصف البتول بأوصاف هي أقرب إلى حالة الفرح والتفاؤل القليل الضوء والمختفي وراء حزن شديد الإضاءة. وهي بمثابة الداعم النفسي والساند النفسي الذي يهدأ من روعه ويونس وحشته ويخفف من اكتئابه وقلقه، وهذا ما يطلق عليه علماء التحليل النفسي "بالعلاقة الاجتماعية" والمقصود بها وجود ساند يتمثل في شيء معين مثل الحب، أو شخص معين أو كتابة، أو دين...الخ. فهذه الأشياء تحمينا في بعض الأحيان من الانزلاق في الاضطرابات النفسية والعقلية.

5 - سيكولوجية شخصيات رواية التابوت:

من خلال الوصف الدقيق لشخصيات الرواية يبرز الجانب الانفعالي الذي له دور كبير في رسم شخصيات الرواية، وهذا ما يمتعنا به الكاتب في وصف شخصياته، ويعدد لنا السمات النفسية والبدنية والاجتماعية في الشخصية. "في أوقات كثيرة كان "زيدان" صموتا نائيا بنفسه عن حياة الوادي والخيمة. كنت أراه متبتلاً غائباً في دنيا أخرى متوارية وراء آفاق غريبة، لم يكن من اليسير الكشف عنها بمجرد حديث عابر، أو تصريح ساعة غسق" (الغزال، 2003: ص250).

في هذه الفقرة يصف الحالة النفسية لشخصيته الروائية، وما ينتابها من قلق وشرود.

"خرجت مرتين مع "جمعة" و"بشير" لجلب الحطب. عندما يلحظ "جمعة" بداية اختفاء جزء من قرص الشمس وراء القمم البعيدة يأخذ لفة الحبل ويمتشق بندقيته، ، ويحكم لثامه ثم يقترح الذهاب في جولة لجلب الحطب. في المرة الأولى ذهبت معه، وأصر "بشير" على أن أرافقهم في الجولة، وقال لي إن الخروج إلى الصحراء ساعة الأصيل يطلق النفس من قيود كثيرة" .

(عبد الله الغزال، 2003: ص211).

يعايشنا الكاتب أحداث ومواقف لشخصياته الروائية وكأنها تحدث الآن - هي في حالة حركة - كما يصف لنا أماكن حياتهم وكيف يعيشون بدقة كبيرة حيث نراه يبدع في وصف عين الشرشاره نقلاً من زيدان.

يرى حسن الأشلم: "بأن الروائي الواقعي يقوم بتقديم شخوص مختلفة عن بعضها، ويجعل لكل شخصية قصة خاصة بها، ثم يقوم برسم صورة لشخصية تبرز ملامحها الجسدية، وطبيعتها النفسية أو العاطفية، ويسرد تاريخ حياتها ومراحل نموها، حتى تنتهي" (حسن الأشلم، 2006: ص28)

من خلال وصفه لشخصياته الروائية نجده يدخل إلى عوالمهم النفسية، حيث يصف آلامهم ومعاناتهم النفسية، وأحياناً يدخل إلى خيالهم، إنَّ هذا الجانب لدى الكاتب من الجوانب الرئيسة التي تشد القارئ لروايته، وهذا يؤكد الأساس النفسي الفعال لدى الكاتب، الذي يصور لنا هذه الأشياء الجميلة والمحزنة في آن واحد.

"كان "بشير" يدندن بلحنه المخيف المثير، ودخان عوده المحروق لا يزال يتبعثر متخللاً أطياف الوهج الأحمر ثم يغيب في سواد العتمة والصخور. أفقت على صوت حركته وهو يرمي العود بطرفه المحترق وينزل منحدرا على السفح الوعر. قال: إنه سيحضر بعض السكر ليصنع شاياً آخر" (عبد الله الغزال، 2003: ص262)

رابعاً: التوصيات:

من خلال الاستنتاجات السابقة للورقة يوصي الباحث بالآتي:

1 -ضرورة غرس الاتجاهات الإبداعية نحو الحياة في مجتمعنا، والمقصود بالاتجاه الإبداعي هنا هو المعتقدات التي يتبناها الشخص عن الحياة بشكل

عام، ومن متطلباته تقبل الذات والتسامح مع الاختلافات عن الآخرين، والانفتاح نحو الخبرة والنزعة الجمالية والفنية، والتوازن بين حاجات تحقيق الذات وحاجات الاتصال بالآخرين.

2 - إن الخروج عن التفكير المألوف والشائع ليس في مجمله علامة من علامات شذوذ المرء. ونجد كثيراً من الناس ينظرون إلى أي تغيير أو انحراف عن المألوف بأنه علامة عن اضطراب وتعقيد الحياة وعدم التكامل "ولما كان التكفير الإبداعي في أساسه خروج عن المألوف فإن كثيراً من المبدعين يحتاجون لمن يدعم لديهم الإحساس بأن أفكارهم ونشاطاتهم الذهنية تختلف عن المرض العقلي أو النفسي"(عبد الستار إبراهيم، 1985: ص216). ومن هنا يأتي دور البيئة المحيطة من أصدقاء، وكذلك التوعية الثقافية بشأن هذه الجوانب.

3 - تعلم بعض الأساليب والطرق لمواجهة الصعوبات، وأن الفشل قد يؤدي إلى النجاح وفي هذا الصدد يقول بيفردج Beverdige نقلاً عن عبد الستار إبراهيم "وأن من الدروس القاسية التي يجب أن يتعلمها الباحث المبتدئ، أن يتجرع مرارة الفشل دون أن يستكين أو يقهر" (عبد الستار إبراهيم ، 1985: ص317).

4 - الاهتمام بالأنشطة التعليمية من رحلات ومخيمات وأيام علمية خارج سور المؤسسة التعليمية وهذا من شأنه أن يدفع بالطلاب إلى الخيال والإبداع والاتجاه الفني الإبداعي من خلال تغير البيئة التي يتعامل فيها الطلاب، والانطلاق إلى بيئة مختلفة كالبحر والصحراء والمناطق الخضراء المفتوحة، فهي تعطي دفعاً للإبداع وتجدد للعقل الإنساني عند الطلبة.

5 - من الأمور التي يتحاكى عنها الأجداد، الروايات والقصص والخرافة المنقولة شفهياً فيها نوع من الإبداع الفطري وفيها ظاهرة السرد المريح، والتي كنا نستمع

إليها بشغف وننتبه إليها بشكل يثير في داخلنا عوالم تنفتح إلى حالة إبداع مكنونة في داخلنا، وهذه الروايات المحكية والمنقولة شفاهة هي مصدر آخر من مصادر تنمية الإبداع عند الأطفال وطلاب المدارس. يفضل الاهتمام بها وجعلها في كتيبات على شكل قصص برسوم كارتونية جذابة للطفل.

خامساً. المقترحات:

1 -القيام بدراسات مسحية نفسية لكتاب الرواية الليبية، من حيث وقت الكتابة والتخطيط والوصف والأصالة؛ لأن هذه الدراسات النفسية تفيدنا في تطور الأدب الروائي في مجتمعنا.

2 -القيام بدراسات عن طلاب مراحل التعليم المختلفة، بشأن الكشف عن المبدعين الفنيين في مجال أجناس الأدب المختلفة.

3 -القيام بدراسات نقدية باستخدام المناهج النقدية المختلفة، وإبراز خصوصية الإبداع الفني الليبي من خلال هذه المناهج.

4 -عمل دراسات نفسية تحليلية من منظور مدرسة التحليل النفسي لإبراز البناء النفسي للرواية الليبية.

الملخص:

يعبر بنا الكاتب في رواية التابوت بمراحل حياته التي يصور لنا فيها طفولته وشبابه ومواقف حياته تصويراً إبداعياً، تتحرك فيه انفعالاته وأحاسيسه الداخلية، وهذه المراحل لها الأثر الكبير في رسم روايته وخط سطورها، حيث لا نجد سطراً إلا ويعبر عن الأساس النفسي الذي يدفع ويفجر الإبداع الفني من خلال الوصف المبدع وشد القارئ كما ذكرنا آنفاً.

إن الكاتب عبد الله الغزال ينبوع من الإبداع يتفجر من حين لآخر في رواياته

الواحدة تلو الأخرى، ويبزغ لنا إبداعه من خلال المواقف لمراحل حياته، واصفاً لنا هذه التركيبة الروائية من العمل الإبداعي، داخلاً أعماق النفس البشرية من خلال العوالم المشوهة والمنكسرة والتي تتوحد مع مشاعر وأحاسيس المتلقين وهذا ما يسميه العالم النفسي يونج اللاشعور الجمعي والتي فعلاً جسد بها الإبداع الفني لديه. ويمكننا أن نطلق عليه "الينبوع العميق المتجدد"، كما نطلق على روايته أيضاً اسم نفسي "آنا التابوت".

المراجـع

1- آمال عبد السميع باضه، التفوق العقلي والإبداعي والموهبة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2005.

2- إبراهيم فتحي، معجم المصطلحات الأدبية، المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، تونس، 1986.

3- أحمد محمد الشيلابي، القضايا الاجتماعية في الرواية الليبية، دراسة في المضمون والرواية الأيدلوجية، دار ومكتبة الشعب، مصراته ، ليبيا ، 2003.

4- جان بلامان نويل، التحليل النفسي والأدب، تعريب الدكتور عبد الوهاب تزو، منشورات عويدات ، بيروت - لبنان، 1999.

5- حسن الأشلم ، الشخصية الروائية عند خليفة حسين مصطفى ، مجلس الثقافة العام، سرت - ليبيا، 2006.

6- زينب محمود شقير، الاكتشاف المبكر والرعاية المتكاملة للتفوق والموهبة والإبداع، دار الكتاب الحديث، القاهرة - مصر، 2006.

7- سامي الدروبي، علم النفس والأدب، دار المعارف، القاهرة – مصر، 1981.

8- شوقي ضيف، في النقد الأدبي ، دار المعارف، القاهرة ، 2004.

9- عبد الحكيم سليمان المالكي، جماليات الرواية الليبية من سرديات الخطاب إلى سرديات الحكاية، منشورات جامعة مصراته، ليبيا، 2008ف.

10- عبد الرحمن عيسوي، سيكولوجية الإبداع دراسة في تنمية السمات الإبداعية، دار النهضة العربية ، بيروت - لبنان.

11 - عبد الستار إبراهيم، الإنسان وعلم النفس، سلسلة عالم المعرفة - الكويت، 1985م.

12 - عبد الله عسكر، مدخل إلى التحليل النفسي اللاكاني، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 2001.

13 - عبد الله علي الغزال ، الخوف أبقاني حياً، مؤسسة الانتشار العربي، بيروت - لبنان، 2008.

14 - عبد الله علي الغزال، رواية التابوت، مصراته: الشروق للطباعة والإعلان ، مصراته – ليبيا ، 2003.

15 - عفاف أحمد عويس، سيكولوجية الإبداع عند الأطفال، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2003.

16 - مصري عبد الحميد حنوره، علم نفس الأدب، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 1998.

د/ صالح حسين الأخضر
كلية التربية – الخمس / جامعة المرقب

اللغة ألفاظ تنقل من خلالها مشاعر الإنسان وما يدور بخلده، ولولا اللغة لما كان هناك تواصل بين أبناء الإنسانية، فاللغة هي الأداة الأولى المعتمد عليها في الاتصال بين البشر، فسلامة أداة الاتصال سلامة للرسالة التي تنقلها، فإذا تغير اللفظ وانحرف عن الوظيفة التي يجب أن يؤديها، فسد مضمون الرسالة المؤداة ، وانحراف اللفظ عن وظيفته يكون بسبب تغير هيئته وتشابهه بآخر سواء أكان مسموعا أم مقروءا ، وسواء أكان خطابا أم كتابة .

لقد كانت اللغة في العصور المتقدمة خالية من اللحن والتحريف لانعزال العرب في صحراء الجزيرة العربية، وإن كان هناك بعض الاتصال عن طريق التجارة إلا أنه قليل لم يؤثر في نقاء هذه اللغة، لقد كان العربي فصيحا بطبعه ، يتكلم لغته سليقة لا قاعدة، ويجفو عن الخطأ طبعا لا تطبعا ، ولما نزل الوحي على رسول البشرية -صلى الله عليه وسلم -كانت اللغة في أوج مجدها وتألقها ونقائها، قال تعالى ﴿ نزل به الروح الأمين * على قلبك لتكون من المنذرين * بلسان عربي مبين﴾ [1] .

[1] . الشعراء الآيات 193 ، 194 ، 195 .

ومع انتشار الإسلام اختلط العرب بغيرهم مما أدى إلى اختلال اللسان العربي بتفشي اللحن، سواء أكان في الإعراب أم في الإعجام؛ لأن الكتابة العربية لم تكن مشكولة ولا منقوطة، يروي أهل اللغة أن أبا الأسود الدؤلي دُعي من قبل الإمام علي بن أبي طالب -رضي الله عنه -لوضع قواعد يعرف بها سليم اللفظ من عليله حفظا لكتاب الله من اللحن، فامتنع واستثقل ذلك، حتى وصل أثره إلى بيته عندما تعجبت ابنته من السماء قائلة: ما أجملُ السماء، خلطت بين التعجب والسؤال برفع "أجمل" والصحيح في التعجب النصب، فأجابها قائلا، نجومها، أي: أجمل شيء فيها هو النجوم، فقالت: ما أريد ذلك، وإنما أردت التعجب منها، فأدرك أن الخطر كبير[1]، فاستجاب لطلب الإمام علي ووضع حركات الإعراب، ويروى أيضا أن ذلك وقع في خلافة عمر بن الخطاب - رضي عنه - حيث قدم عليه أعرابي فقال: من يقرئني شيئا مما أنزل الله تعالى على محمد -صلى الله عليه وسلم -، فأقرأه رجل سورة براءة فقال:﴿ أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ ﴾ [2] – بعطف الرسول على المشركين - فقال الأعرابي : أوقد برئ الله من رسوله ؟، إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر - رضي الله عنه - مقالة الأعرابي فدعاه فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله -صلى الله عليه وسلم؟ -، فقال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن، فسألت من يقرئني، فأقرأني هذا سورة براءة فقال ﴿ أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولِهِ ﴾ فقلت: أوقد برئ الله تعالى من رسوله؟، إن يكن الله تعالى برئ من رسولـه فأنا أبرأ منه، فقال

---

[1] . انظر: سبب وضع علم العربية للسيوطي 53 ، نشأة النحو للطنطاوي 29 .

[2] . التوبة الآية 3 .

عمر رضي الله عنه: ليس هكذا يا أعرابي فقال: كيف هي يا أمير المؤمنين؟ فقال: ﴿ أَنَّ اللهَ بَرِيءٌ مِّنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ ﴾ فقال الأعرابي: وأنا - والله - أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، فأمر عمر - رضي الله عنه -أن لا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة، وأمر أبا الأسود الدؤلي أن يضع النحو[1] ، ويروى أن أبا الأسود سمعها بنفسه فقال: لا يسعني إلا أن أضع شيئا أصلح به نحو هذا فوضع النحو وكان أول من رسمه[2] .

لم تكن اللغة قبل الإسلام تعتمد على الخط، بل الغالب على العرب اعتمادهم على الحفظ، ولم يكن منهم إلا القليل الذين يحسنون الخط، وكان الخط بداية رسما للحروف دون الشكل والنقط، فوضع أبو الأسود الحركات إلا أنها كانت على هيئة نقط، ولكن الحروف يتشابه بعضها مع بعض، ونتيجة لهذا التشابه حدث الخلط بينها كالتشابه الحاصل بين الباء والنون والياء والتاء والثاء وبين الجيم والحاء والخاء، وبين الدال والذال ، وبين الراء والزاي ، فقام نصر بن عاصم بأمر من الحجاج بن يوسف الثقفي وأعجم الحروف حتى يفرق القارئ بينها[3]، لأن بعض الكلمات قد تتشابه في الصورة وعدد الحروف ، فإذا أعجمت تبين المقدم منها من المؤخر بتبين التاء من الثاء ، والدال من الذال، ومع ذلك لا زال اللحن يدب عن طريق الاستعمال كمن يستعمل الذال دالا، في نحو قوله تعالى﴿ قل أعوذ برب الفلق ﴾[4] وما شابهها، فأعوذ من التعوذ، ومعناه التحصن

---

[1] . انظر : نشأة النحو للطنطاوي 25 .

[2] . شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف 15 .

[3] . انظر: تصحيح التصحيف وتحرير التحريف للصفدي 2 .

[4] . الفلق الآية 3 .

وأما أعود فهو مشتق من العودة ومعناه الرجوع، وهذا اللحن متفش شائــع عندنا، وهذا الذي يسميه العلماء بالتصحيف أو التحريف، وهما من أخطر الآفات التي تبتلى بها العلوم عامة، وعلوم الدين خاصة، إذ التحريف فيهما تغيير للمراد، بل ربما تقلبه إلى معنى معاكس، ومع هذا لا ينبغي أن نهول من الأمر فقد انبرى العلماء وبذلوا جهودا مضنية في سبيل تجنبه، وحصر وإيضاح ما وقع فيه التصحيف والتنبيه عليه .

وتدارك أهل اللغةِ اللغةَ بوضع ضوابط تضبط اللسان وتجنبه الوقوع في الزلل، حتى لا تختلط المفاهيم، جراء تغاير التركيب وضبط الألفاظ، بما يسمى عند النحاة بقواعد الإعراب، والقاعدة الإعرابية بنيت على السماع المنقول عن العرب الأقحاح، ولكن هذا المسموع قد يشوبه شيء من التحريف والتصحيف، كما اختلفت الرواية في المسموع عنهم، فهل يؤثر التصحيف والتحريف على بناء القاعدة النحوية؟، وما علاقة اختلاف الرواية بهما؟، وهل يعد اختلاف الرواية منهما؟ ، يحاول هذا البحث جذب الانتباه لذلك، وإلا فإن هذا البحث لا يفي بالغرض فحتى تنجلي حقيقة أثر التصحيف أو التحريف واختلاف الرواية على بناء القاعدة النحوية نحتاج إلى دراسات موسعة في الشواهد النحوية المحرفة والتي اختلفت الرواية فيها، ولهذا فإن هذا البحث يقوم على التعريف بهذه العناصر، وتسليط الضوء على اختلاف الرواية، وسرد بعض مواضعه التي بنيت عليها قاعدة نحوية وآراء النحاة فيها .

أولا : التعريف بالتصحيف والتحريف

التصحيــف: هو تغييــر يطرأ على اللفظ في نقط الحروف أو الحركات، مع

بقاء صورة اللفظ على ما هو عليه [1].

والتحريف: تغيير صورة الكلمة عن وجهها وذلك بالتغيير في الحروف، أو الزيادة والنقص[2] .

فالتصحيف خاص بالنقط والحركات، والتحريف يشمل كل تغيير في صورة الكلمة، وبعض العلماء لا يفرق بينهما ويجعلهما مترادفين، وهو مأخوذ من الصحف قال أبو أحمد العسكري : " فأما معنى قولهم الصحفي والتصحيف فقد قال الخليل: إن الصحفي الذي يروي الخطأ على قراءة الصحف باشتباه الحروف، وقال غيره: أصل هذا أن قوما كانوا أخذوا العلم عن الصحف من غير أن يلقوا فيه العلماء فكان يقع فيما يروونه التغيير فيقال عنده "قد صحفوا" ، أي: رووه عن الصحف، وهم مصحفون، والمصدر التصحيف" [3]، وعرفه حمزة الأصفهاني بقوله : أما معنى قولهم " التصحيف" فهو أن يقرأ الشيء بخلاف ما أراد كاتبه، وعلى غير ما اصطلح عليه في تسميته، وأما لفظ "التصحيف" فإن أصله فيما زعموا أن قوما أخذوا العلم عن الصحف من غير أن لقوا فيه العلماء فكان يقع فيما يروونه التغيير فيقال عندها "قد صحفوا فيه" أي رووه عن الصحف "[4] .

وللتصحيف والتحريف أسباب منها ما يعود إلى الرسم قال الأصبهاني: " وأما سبب وقوع التصحيف في كتابة العرب فهو أن الذي أبدع صور حروفها لم يضعها على حكمة ، ولا احتاط لمن يجيء بعده ، وذلك أنه وضع لخمسة أحرف

---

[1] . انظر: التعريفات للجرجاني75، 82 .

[2] . انظر: التعريفات للجرجاني75 .

[3] . شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف للعسكري 13 .

[4] . التنبيه على حدوث التصحيف 26 .

صورة واحدة وهي : الباء ، والتاء ، والثاء ، والياء ، والنون ، وكان وجــه الحكمة فيه أن يضع لكل حرف صورة مباينة للأخرى حتى يؤمن عليه التبديل" [1] ، ومنها ما يعود إلى المعنى بتفسير اللفظ على غير سياقه، والمراد في هذا المبحث التصحيف اللفظي، ولعلي أوجز أسباب التصحيف في سببين :

1 – التشابه بين الحروف عند إهمال النقط .

2 – قلة الحصيلة اللغوية والدراية بلغات العرب عند المتأخرين .

ثانيا : اختلاف الرواية:

بالحقيقة التاريخية نعرف أننا لا نتصل بالشاعر فنسمع عنه مباشرة، وإنما يصل إلينا الأثر اللغوي من شعر أو نثر قبل التدوين عبر رواة متعددين، وكان العرب الأوائل يعتمدون على ذاكرتهم التي خلقها الله حفظا من سلف إلى خلف، ولكن تلك الذاكرة قد يعزب عنها شيء مع قوة ملكة الحفظ التي أعطاها الله لهم، فقد يستبدل الراوي لفظة بلفظة أخرى تفيد نفس المعنى، ولتعددهم فإنه يروى المعنى الواحد بألفاظ متعددة، ولا يدرى بالتحديد عند أي الرواة تغير اللفظ، ولا ما هو اللفظ الأصلي الذي قاله الشاعر أو الناثر، ولا شك أن الشاعر أو الناثر الأول لم يقل إلا إحداهما، وإن تطرق الاحتمال - ولو بضعف - أنه قالها جميعا فسمــع أحد الرواة أحــدها، والآخر أخـرى، ونظن أن هـذا وإن كان محتمــلا فهو الأقل؛ لأن الشاعر يعي موضع اللفظ واختياره له، ويحفظ ما قال، فحافظ الرواة على مؤدى البيت أو القصيدة، فاختلاف الرواية هو الاختلاف بين الرواة في نقل النصوص، فنصــوص اللغـة نقلت سـماعا عن العرب الأقحاح، ومصادر

[1] . التنبيه على حدوث التصحيف 27 .

اللغة عند أهل اللغة: القرآن الكريم، وشعر العرب في عصر الاستشهاد ، وبدرجة أقل عند بعض النحاة الحديث الشريف .

فالقرآن الكريم متفق على الاستشهاد به على تقعيد قواعد اللغة؛ لأنه كتاب الله المنزل على عبده -محمد صلى الله عليه وسلم- وقد تكفل الله بحفظه من التبديل والتغيير قال تعالى ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَفِظُونَ ﴾[1] ، وإن وقع فيه اختلاف الرواية؛ لأن رواياته كلها من عند الله، ونطق بها رسول الله -صلى الله عليه وسلم - جميعا، وجميع الروايات حجة .

والمصدر الثاني المعتمد في تقعيد اللغة: الشعر الجاهلي وصدر الإسلام، وإن اختلفت روايته عند جمهور النحاة فإنهم يستشهدون بالبيت الشعري وإن تعددت رواياته في موضع الاستشهاد نحو قول الشاعر:

ذُمَّ الْمَنَازِلَ بَعْدَ مَنْزِلَةِ اللِّوَى وَالْعَيْشَ بَعْدَ أُولئِكَ الأَيَّامِ[2]

استشهد به النحاة على أن أولئك يستعمل في العقلاء وغير العقلاء قال ابن هشام:

ويقلُّ مجيئه لغير العقلاء كقوله:

..... وَالْعَيْشَ بَعْدَ أُولئِكَ الأَيَّام"[3]

وقال ابن عقيل : "ومن ورودها في غيـر العاقل قوله [البيـت]"[4] ، قـــال ابن

---

[1] . الحجر الآية رقم 9 .

[2] . البيت من بحر الكامل لجرير في ديوانه 990/2 . والرواية فيه " أولئك الأقوام"

[3] . أوضح المسالك 63/1 .

[4] . شرح ابن عقيل 132/1 .

عطية في تفسير قوله تعالى ﴿ رَأَيْتُهُمْ لِي سَجِدِينَ ﴾[1] :" إنه إنما قال رأيتهم في نجوم؛ لأنه لما وصفها بالسجود وهو من فعل من يعقل، عبر عنها بكناية من يعقل، وحكى الزجاج أن العرب تعبر عما يعقل وعما لا يعقل بـ"أولئك" وأنشد هو والطبري [البيت] فأما حكاية أبي إسحاق عن اللغة فأمر يوقف عنده، وأما البيت فالرواية فيه الأقوام" [2]، وقال القرطبي:" وهذا أمر يوقف عنده، وأما البيت فالرواية فيه الأقوام"[3]، وقال العيني: "ويروى "الأقوام" بدل "الأيام" فحينئذ لا شاهد فيه، وزعم ابن عطية أن هذه الرواية هي الصواب، وأن الطبري غلط إذ أنشده "الأيام" وأن الزجاج اتبعه في هذا الغلط"[4]، ورد ذلك أبو حيان قال: "وليس ما تخيله صحيحاً، والنحاة ينشدونه بعد أولئك الأيام ولم يكونوا لينشدوا إلاّ ما روي، وإطلاق أولاء وأولاك وأولئك وأولالك على ما لا يعقل لا نعلم خلافاً فيه"[5]، ويرى الشاطبي أن العرب اعتنت بنقل ألفاظ الشاعر قال:" خلاف ما عليه في نقل الشعر وكلام العرب فإنهم– أعني رواته – لم ينقلوه أخذا لمعناه فقط، بل المعتنى به عندهم كان اللفظ لما ينبني على ذلك من الأحكام اللسانية، فاعتنى النحويون بالاستنباط مما نقل من كلام العرب عن الثقات، وتركوا ما نقل من الأحاديث لاحتمال إخراج الراوي لفظ الحديث عن القياس العربي، فيكون قد بنى على غير أصل، وذلك من جملة تحريهم في المحافظة على القواعد اللسانية، ولو رأيت

---

[1] . يوسف الآية 4 .

[2] . المحرر الوجيز 456/3 .

[3] . الجامع لأحكام القرآن 169/10 وينظر اللباب لابن عادل 285/12 .

[4] . المقاصد النحوية 409/1 .

[5] . البحر المحيط 33/6 .

اجتهادهم في الأخذ عن العرب، وكيفية التلقي منهم لقضيت العجب"[1]

ويأتي في المرتبة الثالثة نثر العرب من أقوال وخطب وحكم، وكثيرا ما استشهد به سيبويه في كثير من المواضع نحو: "كما جعلوا عَسَى بمنزلة كان في قولهم: عسى الغُوَيْرُ أَبْؤُساً .... ومن يقول من العرب: ما جاءتْ حاجتُك، كثيرٌ كما يقول: من كانتْ أمُّك"[2]، و "ومنه قولُهم: هذهِ الظُّهْرُ أو العَصرُ أو المغرب، إنّما يريد صلاةَ هذا الوقت"[3]، و"وزعم أبو الخطَّاب أنهَّ سمع من يوثق به من العرب يقول: آتيك بكرةً وهو يريد الإتيان في يومه أو في غده"[4]، فكان ما نقل عن العرب مستند سيبويه وغيره من النحاة قريبي العهد من عصر الاستشهاد.

وأما الحديث النبوي الشريف الذي هو قول رسول الله -صلى الله عليه وسلم- وهو أفصح من نطق بالضاد قال أحمد بن فارس: "معلومٌ أن رسول الله -صلى الله عليه وسلم- كان أفصح العرب وأعربها، وقد نزهه الله عز وجل عن اللحن"[5] ولكنه لم ينقل إلينا بلفظه كما هو القرآن؛ وإنما نقل إلينا بمعناه، ولذا اختلف النحاة في الاستشهاد به فمن رافض ومانع للاستشهاد به ومن مجيز بقيد على ما يأتي :

1 – منع الاستشهاد بالحديث الشريف في الدراسات اللغوية والنحوية ويمثل هذا الفريق ابن الضائع، وأبو حيان، وحجتهما في ذلك أن الرواة أجازوا رواية الحديث بالمعنى، وأنه وقع اللحن كثيرا فيما روي من الحديث؛ لأن كثيـــرا من الرواة كانوا

---

[1] . المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية 402/3.

[2] . الكتاب 51/1 .

[3] . المصدر نفسه 215/3 .

[4] . المصدر نفسه 294/3 .

[5] . مأخذ العلم 37 .

غير عرب، وأن أئمة النحو المتقدمين لم يحتجوا بشيء منه كأبي عمرو بن العلاء، وعيسى بن عمرو، والخليل، وسيبويه من أئمة البصريين، والكسائي، والفراء، وعلي بن المبارك الأحمر، وهشام الضرير من الكوفيين ، قال البغدادي:" وتوسط الشاطبي فجوز الاحتجاج بالأحاديث التي اعتني بنقل ألفاظها"[1] يقول الشاطبي:" وإذا فرض في الحديث ما نقل بلفظه وعرف بذلك بنص أو قرينة تدل على الاعتناء باللفظ صار ذلك المنقول أولى ما يحتج به النحويون واللغويون والبيانيون ويبنون عليه علومهم"[2] .

2 - إجازة الاستشهاد بالحديث النبوي مطلقا، ويمثل هذا الفريق ابن مالك، وابن هشام النحوي، والجوهري، والحريري، وابن سيده، وابن فارس، وابن خروف، وابن جني، وابن بري، والسهيلي وغيرهم [3]، قال الشاطبي على إجازة ابن مالك:" أما الحديث فإنه خالف في الاستشهاد به جميع النحويين المتقدمين؛ إذ لا تجد في كتاب نحوي استدلالا بحديث منقول عن رسول الله -صلى الله عليه وسلم -إلا على وجه أذكره بحول الله، وهم يستشهدون بكلام أجلاف العرب وسفهائهم، وبأشعارهم التي فيها ذكر الخنا والفحش، والذين لا يعرفون قبيلا من دبير، بل روى أبو حاتم عن أبي عمر الجرمي أنه أتى أبا عبيدة معمر بن المثنى بشيء من كتابه في تفسير غريب القرآن، قال: فقلت له: عمن أخذت هذا أبا أبا عبيدة؟ فإن هذا تفسيرٌ خلاف تفسير الفقهاء، فقال: هذا تفسير الأعراب البواليين على أعقابهم، فإن

---

[1] . خزانة الأدب 35/1 .

[2] . المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية 402/3.

[3] . انظر: إسفار الفصيح للهروي "قسم الدراسة" 232 .

شئت فخذ، وإن شئت فذر، ويتركون الأحاديث الصحيحة كنا ترى، ووجه تركهم للحديث أن يستشهدوا به ما ثبـت عندهم من نقلــه على المعنى، وجواز ذلك عند الأئمة، إذ المقصود العظم عندهم فيه إنما هو المعنى لتلقي الأحكام الشرعية لا اللفظ"[1]

3 - توسط فريق ثالث ويمثله السيوطي، وقال الشاطبي معبرا عن موقفه من ذلك قوله: وعلى هذا نقول: إن الحديث في النقل ينقسم قسمين: أحدهما ما عرف يعتني ناقله بمعناه دون لفظه، فهذا لم يقع به استشهاد أهل اللسان، وقسم عرف أن المعتنى به فيه نقل معانيه لا نقل ألفاظه، فهذا لم يقع به استشهاد من أهل اللسان ، والثاني : ما عرف أن المعتنى به فيه نقل ألفاظه لمقصود خاص بها، فهذا يصح الاستشهاد به في أحكام اللسان العربي كالأحاديث المنقولة في الاستدلال على فصاحة رسول الله صلى الله عليه وسلم ككتابه لهمدان : أن لكم فراعها ووهاطها وعزازها" [2] .

ويمكن أن نورد بعض الأمثلة لما وقع فيه التصحيف من الحديث الشريف قال الخطاب البستي: "حديثُ سَمُرَة بنِ جُنْدَب في قِصَّةِ كُسوفِ الشمسِ والصلاة لها قالَ: فدُفِعْنا إلى المسجد، فإذا هو بأزَزٍ، أي بجمعٍ كثيرٍ غَصَّ بهم المسجد، رواهُ غيرُ واحدٍ من المشهورين بالروايةِ: فإذا هو بارِزٌ، من البُروزِ، وهو خَطَأٌ، ورواهُ بَعْضُهم؛ فإذا هو يتأَزَّزُ، وقد فَسّرْتُهُ في موضِعِهِ من الكتابِ وأَعَدْتُ لك ذِكْرَهُ ليكون منك ببالٍ،وفي حديـث أبي ذر -رضي الله عنه -أَنَّهُ سألَ رسولَ الله- صلّى

[1] . المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية 401/3 .

[2] . المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية 402/3 . وانظر: الاقتراح 29 .

اللهُ عليه وسلّم -عن الصلاةِ فقالَ: خَيْرٌ موضوعٌ فاستكثِرْ مِنهُ، يُروى على وجهين: أحدهـما: أنْ يكونَ "موضــوعٌ" نَعْتاً لمِا قَبْلَهُ، يُريدُ أَنَّها خيرٌ حاضرٌ فاستكثر منه، والوجهُ الثاني: أنْ يكونَ الخيرُ مضافاً إلى الموضوع، يريدُ أَنَّها أَفْضَلُ ما وُضعَ من الطاعاتِ وشُرِعَ من العباداتِ"[1]. والكثير من الأحاديث النبوية لها أكثر من رواية، ولا تدرى الرواية الصحيحة من الرواية غير الصحيحة، لذا رفض النحاة المتقدمون الاستشهاد بالحديث النبوي في تقعيد القواعد على الإطلاق، وإن استشهادهم بالكلم اليسير لا يخرق امتناعهم عن الاستشهاد به، وأما الشعر العربي فاستشهدوا به حتى سنة150هـ وآخر الشعراء المستشهد بشعرهم إبراهيم بن هرمة المولود سنة 80هـ، والمتوفى سنة 176هـ .

وهذا التاريخ الذي وضع لنهاية عصر الاستشهاد يجعلنا أمام جدلية في الاستشهاد بالحديث النبوي الذي يدخل تحت هذا التاريخ المتفق على أنه عصر الاستشهاد، وأمام سؤال: هل النحاة بصدد الاستشهاد بالمعاني أم بالألفاظ؟ ولا شك أن لغة أهل عصر الاستشهاد حجة في اللغة، مما يثير في أنفسنا عدة تساؤلات منها: لِم لَم يستشهد بالأحاديث الشريفة التي تبث أن رواتها رواة عصر الاستشهاد، وأنهم هم حجة في اللغة؟ ونورد مثالا لذلك وهو موطأ الإمام مالك - رحمه الله - ومستند ذلك أمران:

1 - إن رواة أحاديث الموطأ من عصر الاستشهاد وهم إما تابعي أو صحابي.

2 - إن رواة أحاديث الموطأ هم من أهل المدينة العرب الخلص، وإن اختلطوا بالأعاجم فهو اختلاط مؤقت لا يؤثر على لسان، فهو إما خروج للجهاد ثم الرجوع

[1] . إصلاح غلط المحدِّثين 29 .

إلى المدينة، أو زوار للحرم النبوي للحج .

وإذا ما قارنا هذا التاريخ الذي جُعل نهاية عصر الاستشهاد وروايةَ الحديث النبـوي الشريف وما جمــع منه لوجدنا أن موطــأ مالك يقارب هذا التاريخ، فقد ولد مالك -رحمه الله تعالى- سنة93هـ، وتوفي سنة 179 ، أي: أن الإمام مالك معاصر للشاعر إبراهيم بن هرمة المولود سنة 80هـ والمتوفى سنة 178هـ ، ولا شك أن مالكا أخذ الحديث عمن عاش قبل سنة 150هـ، ذلك العصر الذي شهد له النحاة بالفصاحة ومنهم الصحابة والتابعون وتابع التابعين، أضف إلى ذلك أنه أخذ عن أهل المدينة الذين لا يزالون بعيدين في تلك الفترة عن الاختلاط المغير للألسنة، وإن خرج الصحابة للجهاد في بلدان أخرى، فلا أقل من أن تؤخذ الأحاديث النبوية التي وردت في موطأ مالك شواهد في تقعيد اللغة، وإن لم ترق إلى مستوى التحقق من أنه لفظ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- فلا شك أنها ألفاظ الصحابة والتابعين من أهل المدينة، وإلا فلنجعل فاصلا زمنيا آخر غير هذا التاريخ لعصر الاستشهاد بالشعر العربي الذي هو أكثر عرضة في التداول بين فئات الناس المختلفة، أما الحديث النبوي الشريف فاقتصر تناوله واعتماد الرواية فيه على الموثوق بهم، فلا تكون إلا من أهل الثقة في ذلك العصر.

والحال أن التصحيف من الرواة لم يقتصر على الحديث النبوي الشريف وحده والذي نرى أن رواته أكثر تثبتا فلو علم الراوي أن هذا لفظ رسول الله -صلى الله عليه وسلم- لا يعدل عنه أبدا، ولكنه وقع من رواة الشعر أيضا، وحتى من بعض العلماء، ونورد بعضا مما وقع فيه التصحيف .

تصحيف بعض االعلماء في الشعر وغيره

التصحيف ظاهرة بشرية فالإنسان موصوف بالنقصان فلا كمال إلا لله تعالى

وما وقع منهم لم يكن عن عمد وقصد، وذاك باب آخر، حتى إنه لم يسلم من ذلك أكابر العلماء، وأعلام الأمة، قال السيوطي:" وقد وقع فيه جماعةٌ من الأجلاء من أئمة اللغة وأئمة الحديث، حتى قال الإمـام أحمد بن حنبل: ومَنْ يَعْرَى من الخطأ والتصحيف؟"[1]، ويروي الكوفيون أن حمادا الراوية كان قد حفظ القرآن من المصحف فكان يصحف نيفا وثلاثين حرفا[2]، قال العسكري :" أخبرني أبو علي الرازي قال: كان عندنا شيخ يروي الحديث من المغفلين فروى يوما أن النبي- صلى الله عليه وسلم -احتجم وأعطى الحجام آجرّةً"[3]، وأورد الأصفهاني تصحيفا لخمسة وعشرين عالما في أشعار العرب نورد منهم على سبيل المثال أربعة :

1 – أبو عبيدة

روى الأصبهاني لأبي عبيدة تصحيفا في بيت من أشعار العرب قال:" قال الرياشي: سمعت كيسان يقول: كنت على باب أبي عمرو بن العلاء، فجاء أبو عبيدة ينشده لأبي شجرة قوله :

ضن علينا أبو عمرو بنائلـه وكـل مختبـط يوما لـه ورق

ما زال يضربني حتى حَديت له وحال من دون بعض البغية الشفق

فقلت: حديت حديت وضحكت فغضب، وقال: وكيف هو؟ فلما أكثر قلت: إنما هو خديث ، فانخدل وما أحار جوابا"[4] .

---

[1] . المزهر في علوم اللغة 302/2 .

[2] . شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف 12 .

[3] . المصدر نفسه 21 .

[4] . التنبيه علي حدوث التصحيف للأصفهاني 57 .

وروى عنه تصحيف قول امرئ القيس :

تجاوزت أحراسا وأهوال معشر علي حراصا لو يسرون مقتلي

قال: والصواب في رواية الأصمعي وهي "لو يشرون مقتلي" بالشين المعجمة، قال: ومعنى يشرون: يظهرون، يقال منه أشررت الثوب أشرّه إشرارا إذا نشرته"[1].

2 – أبو عمر بن العلاء

روى أبو عمر بن العلاء بيت امرئ القيس

تأوبني دائي القديم فغلسا أحاذر أن يشتد دائي فأنكسا

مصحفا فقال أبو زيد: هذا تصحيف؛ لأن المتأوب لا يكون مغلسا في حال واحدة، لأن الغلس إنما هو آخر الليل، تأوب جاء في أوله، وإنما هو فعلسا، أي: اشتد وبرّح[2] .

3 - الخليل بن أحمد الفراهيدي

قال الأصبهاني:" قال ابن دريد: خالف الخليل الناس في أشياء منها: قوله: يوم بغاث، بغين منقوطة، وهذا يوم مشهور من أيام الأوس والخزرج، وهو بعاث بعين غير منقوطة، وقال في حرف الخاء المنقوطة: "بنو جخجبا" ولا خلاف بين الناس أنه بحاء غير منقوطة، وقال : "الخصب" الحية، وإنما هو الخضب بضاء منقوطة، وقال: " الهميع" الموت الوحي، ولا خلاف بين الناس أنه الهيمغ بغين منقوطة، وقال في حرف السين:"السدف" الشخص، وإنما هو الشدف بشين منقوطة، وهذا من غلط الليث عن الخليل، وذكر العسل بن ذكوان: أن الأصمعي

---

[1] . التنبيه علي حدوث التصحيف للأصفهاني 58 .

[2] . انظر: التنبيه علي حدوث التصحيف للأصفهاني 68 .

كان منكرا على الخليل روايته هذا البيت

أفاطم إني هالك فتبيني ولا تجزعي كل النساء يتيم

وإنما هو

..... ولا تجزعي كل النساء تئيم

من آمت المرأة تئيم "[1] .

4 – الكسائي

روى الكسائي قول الشاعر

أعيس منهالا من الكثيب

فبلغت روايته أبا عبيدة فقال : أبلغوه عني الرواية :

أميس منها لا من الكثيب

فذكر ذلك له فقال: أصاب الشيخ أبو عبيدة وأخطأت أنا[2] .

ومع وجود التصحيف والتحريف فلم يغفله العلماء بل تتبعوه ونصوا عليه قال الحريري في درة الغواص :" ونظير هذا التحريف قول الشاعر :

حسدوا الفتى إذ لم ينالوا سعيه فالقوم أعداء له وخصوم

كضرائر الحسناء قلن لوجهها حسدا وبغـــيا إنه لدميم

فينشدونه "ذميم" بالذال المعجمة لتوهمهم أن اشتقاقه من الذم، وهو بالدال المبهمة لاشتقاقه من الدمامة، وهي القبح، وإلى هذا نحا الشاعـر؛ إذ بقباحة الوجه تتعايب

---

[1] . التنبيه على حدوث التصحيف للأصفعاني 75 .

[2] . انظر : التنبيه على حدوث التصحيف للأصفعاني 86 .

الضرائر "[1] .

وقد اهتم الأزهري في معجمه بالتنبيه على التصحيف نحو تعليقه في مادة "برح ، بزخ" قال الليث: البَزْخُ: الجَرْفُ بلغة عُمان، قلت: هذا تصحيف، والصواب البَرْخ بالراء[2] .

وألف بعض العلماء مؤلفات خصصوها للتصحيف والتحريف، أوضحوا فيها وبينوا ما وقع من تصحيف وتحريف مثل :

1 – التنبيه على حدوث التصحيف لحمزة بن الحسن الأصفهاني المتوفى سنة 360هـ .

2 - شرح ما يقع فيه التصحيف والتحريف لأبي أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد العسكري المتوفى سنة 382هـ .

3 – التطريف في التصحيف للسيوطي المتوفى سنة 911هـ .

4 - تصحيح التصحيف وتحرير التحريف للصفدي المتوفى سنة 764هـ، يقول السيوطي:" أفرده بالتصنيف جماعة من الأئمة؛ منهم العسكري والدار قطني، فأما العسكري فرأيت كتابا مجلدا ضخما فيما صحف فيه أهل الأدب من الشعر والألفاظ وغير ذلك "[3] .

والتصحيف والتحريف على ضربين :

1 - تصحيف أو تحريف لا يؤثر في الإعراب وبذلك فإنه لا يقدح في بناء

---

[1] . درة الغواص للحريري 34 .

[2] . تهذيب اللغة "ب ز خ" 213/7 .

[3] . المزهر في علوم اللغة 302/2 .

القاعدة الإعرابية، وهذا غير مراد في هذا البحث .

2- تصحيف أو تحريف يؤثر على بناء القاعدة الإعرابية، وما اختلاف رواية في شاهد نحوي إلا نوع من تحريف أو تصحيف .

بعض القواعد النحوية المختلف في شواهدها

الشاهد النحوي إذا دخله الاحتمال في الرواية يبطل به الاستدلال كما هي القاعدة قال سعيد الأفغاني:" لا يحتج بما له روايتان إحداهما مؤيدة لقاعدة تُزْعم، والثانية لا علاقة لها بها، لاحتمال أن الشاعر قال الثانية، والدليل متى تطرق إليه الاحتمال سقط به الاستدلال"[1]، وإذا ورد بروايتين فلا بد أن تكون إحداهما غير صحيحة قال الرضي: "وإذا كان "فَعْلَة" أجوف واويا فقد يجمع على فُعَل كدُوَل ونُوَب، وجُوَب، وليس هذا قياس فَعْلَة - بفتح الفاء - بل هو محمول في ذلك على فُعْلَة - بضمها - نحو بُرْقَـة وبُرَق، ودُولَـة ودُوَل، وقد جاء في ناقصه فُعَل أيضا شاذا كقَرْيَة وقُرًى، قال أبو علي: وبَرْوَة وبُرًى، قال: وهو الذي يجعل في أنف البعير، والمعروف في هذا المعنى البرة، وفى كتاب سيبويه نَزْوَة ونُزًى - بالنون والزاى - ولا شك أن أحدهما تصحيف الآخر"[2] ولا شك أن الشاعر لم يقل إلا واحدة منها فقط، وما الروايات الأخرى إلا من صنيع الرواة، لطول العهد، وكثرة النقلة، وهذا من سنة الله في الكون، الذي خلق الإنسان وجبله على النسيان فهو ليس بآلة تسجيل جامدة لا تزيد ولا تنقص، بل هو عقل بشري يتفاعل مع ما سمع قد يعجبه لفظ فيستبدلـه بلفظ الشاعـر فيقـع التحريف، وليس هذا على سبيل

---

[1] . الموجز في قواعد اللغة العربية 15

[2] . شرح الشافية 102/2 .

الكثرة إذا نجد عددا من الروايات متفقة في روايــة قصيدة أو ديوان، ولا نجد بينها إلا الاختلاف القليل، ولنأخذ أمثلة لبعض من نبهوا من النحاة على التصحيف في الرواية، أو بالاستشهاد بالبيت أو الحديث على غير أصله:

1 – المبرد

قال: "فأما قوله:

إني وأسطار سطرن سطرا لقائل: يا نصر نصر نصرا[1]

فإن هذا البيت ينشد على ضروب: فمن قال: يا نصر نصراً نصراً، فإنه جعل المنصوبين تبييناً لمضموم، وهو الذي يسميه النحويون عطف البيان، ومجراه مجرى الصفة، فأجراه على قولك: يا زيد الظريف وتقديره تقدير قولك: يا رجل زيداً أقبل. جعلت زيداً بياناً للرجل على قول من نصب الصفة، وينشد: يا نصر نصر نصراً. جعلهما تبييــناً، فأجرى أحدهــما على اللفــظ، والآخر على الموضــع؛ كما تقول: يا زيد الظريف العاقل، ولو حمل العاقل على أعني كان جيداً، ومنهم من ينشد: يا نصر نصر نصراً. يجعل الثاني بدلاً من الأول، وينصب الثاني على التبيين. فكأنه قال: يا نصر نصراً، وأما الأصمعي فزعم أن هذا الشعر: " يا نصر نصراً نصراً " وأنه إنما يريد: المصدر؛ أي: انصرني نصراً، وقال أبو عبيدة: هذا تصحيف إنما قاله لنصر بن سيار: يا نصر نصراً نصراً إغراء، أي: عليك نصرا، يغريه به"[2]، وقال البغدادي:" وملخص ما ذكرنا: أن "نصراً" الأول روي فيه وجهان: ضمه ونصبــه؛ والثانــي روي فيه أربعة أوجه: ضمه ورفعه ونصبه وجره؛

---

[1] . البيت من بحر الرجز منسوب لرؤبة في الكتاب 185/2، خزانة الأدب 195/2 .

[2] . المقتضب 209/4 .

والثالث روي فيه وجـه واحد وهو النصـب، واعلـم أن الصاغاني قال في العباب، وتبعه صاحب القاموس: إن اسم الحاجب إنما هو "نضر" بالضاد المعجمة، وأن الثلاثة في البيت الأول بالإعجام، وإهمال الصاد تصحيف؛ وأما نصر في البيت الثاني فهو بالإهمال لا غير، وكذا قال ابن يسعون: رأيت في عرض كتاب أبي إسحاق الزجـاج بخط يده وهو أصلـه الذي قرأ فيه على أبي العباس: نضر الذي هو الحاجب بالضاد معجمة "[1] .

2 - ابن جني

نبه ابن جني في كتابه الخصائص على بعض التصحيف قال في باب في الفرق بين تقدير الإعراب وتفسير المعنى :

"وما دمية من دمى ميسنان معجبة نظرا واتصافا[2]

أراد فيما قيل ميسان فزاد النون ضرورة، فهذا لعمري تحريف بتعجرف عار من الصنعة"[3] ، وقال في تحريف الحرف :" قالوا: لا بل ، ولابن ، وقالوا : قام زيد فم عمرو كقولك: ثم عمرو، وهذا وإن كان بدلا فإنه ضرب من التحريف، وقالوا في سوف أفعل: سو أفعل ، وسف أفعل، حذفوا تارة الواو، وأخرى الفاء، وخففوا رب، وإن، وأن، فقالوا :

---

[1] . المقتضب 209/4 .

[2] . البيت منسوب لسحيم العبد في معجم ما استعجم1284/4، سر صناعة الإعراب147/1، المحكم والمحيط الأعظم 383/8 .

[3] . الخصائص 282/1 .

..... رُبَ هَيْضلٍ لَجبٍ لَفَفْتُ بهيضلِ [1]" [2]

وقال: "وأما هديكر فقال أبو علي: سألت محمد بن الحسن عن الهيدكر فقال: لا أعرفه، وأعرف الهيدكور، قال أبو بكر: وإن سمع فلا يمتنع، هذا حديث الهيدكر، وأما الهديكر فغير محفوظ عنهم، وأظنه من تحريف النقلة ألا ترى إلى بيت طرفة:

فهي بداء إذا ما أقبلت فخمة الجسم رداح هيدكر [3]

وكأن الواو حذفت من هيدكور ضرورة، فإذا جاز أن تحذف الواو الأصلية لذلك في قولك "الأسود بن يعفر":

فألحقت أخراهم طريق ألاهم ..... [4]

كان حذف الزيادة أولى، ويقال: تهدكرت المرأة، تهدكرا في مشيها، وذلك إذا ترجرجت" [5]

وقال في المحتسب : "ومن تحريف ألفاظ العدد ما أنشده أبو زيد في نوادره :

علام قتل مسلم تعمُّدا مذ سنة وخَمِسُون عددا

بكسر الميم من خمسون، وعذره وعلته عندي أنه احتاج إلى حركة الميم لإقامة الوزن، فلم ير أن يفتحها فيقول: خَمَسون؛ لأنه كان يكون بين أمرين: إما أن يُظن أنه كان الأصل فتحها ثم أُسكنــت، وهذا غير مألوف؛ لأن المفتوح لا يسكن لخفة

---

(1) . عجز بيت لأبي كبير الهذلي من البحر الكامل صدره

أَزُهَيْرَ إِنْ يَشِبِ القَذَالُ فإنني ..... . انظر: الخزانة 537/9

(2) . الخصائص 440/2 .

(3) . المصدر نفسه 440/2 .

(4) . المصدر نفسه 440/2 .

(5) . المصدر نفسه 202/3 .

الفتحة، وإما أن يقال: إن الأصل السكون فاضطر ففتحها، وهذا ضرورة إنما جاء في الشعر، نحو قوله:

..... مُشْتَبِهِ الأَعلاَمِ لَمَّاعِ الْخَفَق[1]

أي: الخفْق "[2]

وقال في التمام:" وأيضا فإن " فَعِلاً " بوزن الفعل نحو: علم وسلم، والصفة أشبه بالفعل و "فَعْل" مثال لا يوجد في الأفعال أبدا، فلذلك كان في الصفة قليلا منفردا، وإن شئت قلت: إنه في الأصل " فَعْل " ساكن العين إلا أنه اضطر إلى تحريكه وكسره فقال " حَشِر "كما أنشده أو زيد"[3]:[البيت]

3 - سعيد الأفغاني

أورد الأفغاني عدة نصوص حول الشواهد المختلف فيها والمحتج بها على قاعدة نحوية من ذلك :

1 - التذكير والتأنيث قول الشاعر

فلا مزنة ودقت ودقها ولا أرض أبقل إبقالها[4]

فإن في أبقل روايتين بالتذكير والتأنيث، فالرواية الأولى بالتذكير، والثانية بالتأنيث قال:

---

[1] . عجز بيت من بحر الرجز لرؤبة صدره

وقاتِمِ الأَعْماقِ خاوِي المُخْتَرَقْ .....

انظر: الخزانة 97/1 .

[2] . المحتسب 169/1 .

[3] . التمام في تفسير أشعار هذيل 36 .

[4] . البيت من البحر المتقارب لعامر بن جوين الطائي في: الكامل 252/1، الخزانة 64/1 .

..... ولا أرض أبقلت إبقالها

فمن احتج بالرواية الأولى على تذكير الأرض، عارضته الرواية الثانية ولا شك أن الشاعر لم ينطق بكلتا الروايتين، فإحداهما صحيحة والأخرى محرفة، ولا سبيل إلى معرفة الصحيح من الروايتين، ولكن بقرينة كثرة الاستعمال والشهرة قد تصحح إحداهما، إذا فهي في نفسها لا تصلح حجة ولو مع الشهرة وكثرة لوجود الروايتين، إذ قد يبقى احتمال أن الشعر قال الرواية التي هي أقل شهرة واستعمالا ولو باحتمال ضعيف، قال الأفغاني:" لا يحتج بما له روايتان إحداهما مؤيدة لقاعدة تُزْعم، والثانية لا علاقة لها بها، لاحتمال أن الشاعر قال الثانية، والدليل متى تطرق إليه الاحتمال سقط به الاستدلال، ادعى بعضهم أن "الأرض" تذكر وتؤنث، واستشهد للتذكير بقول عامر بن جُوَيْن الطائي في إحدى الروايتين [البيت]" [1] قال البغدادي:" وعند ابن كيسان والجوهري أن الفعل إذا كان مسندا لضمير المؤنث المجازي لا يجب إلحاق علامة التأنيث ..... وقال ابن هشام: فإن صحت الرواية وصح أن القائل ذلك هو الذي قال: ولا أرض أبقل بالتذكير صح لابن كيسان مدعاه وإلا فقد كانت العرب ينشد بعضهم بعضا، وكل يتكلم على مقتضى لغته التي فطر عليها ومن هنا كثرت الروايات في بعض الأبيات"[2] ،

2 - الاستشهاد بالبيت محرفا قال جميل العذري:

فقالت أكل الناس أصبحت مانحا لسانك كيما أن تغر وتخدعا[3]

---

[1] . الموجز في قواعد اللغة العربية 15 .

[2] . خزانة الأدب 64/1 .

[3] . البيت من البحر الطويل . انظر: الخزانة 481/8 .

قال سعيد الأفغاني: " وبرجوعنا إلى الديوان نطلع على الرواية الصحيحة وهي:

..... لسانك هذا كي تغر وتخدعا

فالرواية التي احتجوا بها محرفة في موضع الاستشهاد نفسه، وإذا لا صحة في صحة القاعدة المزعومة، فالواجب تحرير الشاهد، والتوثق في ضبطه في مظانه السليمة قبل البناء عليه"[1] ، وقال أبو زيد :"

فقلت ادع أخرى وارفع الصوت دعوة لعل أبي المغوار منك قريب[2]

ويروى "لعاً لأبي المغوار" وهي الرواية، كذا ينشد اللام الثانية من "لعل" مكسورة ، و"أبي المغوار" مجرور "[3] .

3 - مطابقة الفعل المتقدم لفاعله المتأخر في الإفراد والثنية والجمع ، أي: الجمع بين فاعلين الضمير والظاهر وهي ما تسمى بلغة أكلوني البراغيث ، والاستشهاد بحديث رسول الله - صلى الله عليه وسلم -يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة في النهار[4] ، قال الأفغاني:" كما يفيد جداً الرجوع إلى الشاهد في ديوان صاحبه إن كان شعراً، يفيد الرجوع إلى مصادره الأولى إن كان نثراً لمعرفة ما قبله وما بعده، فكثيراً ما يكون الشاهد الأبتر داعية الخطأ في المعنى والمبنى، زعم بعضهم جواز مطابقة الفعل المتقدم لفاعله المتأخر في الإفراد والثنية والجمع فأجاز قول "جاؤوا الطلابُ" واحتج بحديث في موطأ مالك: "يتعاقبون فيكم ملائكة

---

[1] . الموجز في قواعد اللغة العربية 19 .

[2] . البيت من البحر الطويل لكعب بن سعد الغنوي في : نوادر أبي زيد 218، الخزانة 453/10 .

[3] . نوادر أبي زيد 218 .

[4] . انظر: مسند الإمام أحمد 312/2 .

بالليل وملائكة في النهار.." ولا غبار على الاحتجاج بالحديث البتة، ولكننا حين رجعنا إلى موطأ مالك وجدنا للحديث أولاً وهو: "إن لله ملائكة يتعاقبون فيكم: ملائكة في الليل وملائكة في النهار.." [1] وإذاً لا شاهد صحيحاً على قاعدتهم المزعومة"[2] .

4 - يقول الشيخ الطنطاوي :" كثر ما وقع في شواهده الشعرية من تصحيف أو تحريف، ولا يجمل بي أن أعرض كل ما عثرت عليه من تلك الشواهد فإنه يقتضي مع التفصيل رسالة خاصة، فسأجتزئ بذكر بعض الشواهد، مع بيان أن ذلك التغيير العارض على الشواهد قد يجر عليها عدم صحة الاستشهاد بها في الحقيقة، وربما لا يستدعي ضررا في ناحية الاستشهاد بها، وهاك أمثلة للنوعيين:

مما لم يجن التغيير الطارئ فيه على الشاهد:

استشهاده في باب إعراب الفعل بعد قول الناظم "وبلن انصبه" على ورود "لن" للدعاء بقول الأعشى:

لن تزالوا كذلكم ثم لازلـ ت لهم خالد خلود الجبال[3]

وصحة البيت هكذا:

لن يزالوا كذلكم ثم لازلـ ت لهم خالد خلود الجبال

فإنه من معلقة الأعشى في جمهرة أشعار العرب.

والثاني: مما جنى التغيير فيه على موطن الشاهد:

---

[1] . انظر: موطأ مالك 170/1 .

[2] . الموجز في قواعد اللغة العربية 16 .

[3] . البيت من البحر الخفيف للأعشى في ديوانه 305 .

نحو الاستشهاد على اسمية "نعم وبئس" قال الطنطاوي : "وقد وردت فيه بعض شواهد محرفة نقلها عنه من بعده، ومن ذلك على سبيل المثال: استشهاد في أول باب "نعم، وبئس" للكوفيين على اسميتها بقول الراجز:

صبحك الله بخير باكر بنعم طير وشباب فاخر[1]

وصحة الشطر الثاني "بنُعْمِ عين...إلخ" كما في لسان العرب[2]، وشرح القاموس، وعلى هذا ضاع الاستشهاد بالبيت .

3 - استشهاده في إعراب الفعل بعد قول الناظم:

..... كذا بأن لا بعد علم ...

على أن المضارع نصب شذوذا بأن الواقعة بعد العلم بقول جرير:

نرضي عن الله إن الناس قد علموا ألا يدانينا من خلقه بشر[3]

والرواية "أن لن يفاخرنا" بنصب المضارع بلن، فطاش الاستشهاد للنصب بأن بعد العلم، وبراعة التحريف في البيت ظاهرة في استبدال الفعل الناقص بالتصحيح، واستبدال لا بلن[4].

---

(1) . البيت من بحر الرجز غير منسوب في: شرح الأشموني48/3 ، شرح الكافية الشافية 1103/2 ، لسان العرب مادة "نعم" 582/12 .

(2) . قال ابن منظور: " وحكى اللحياني: يا نُعْم عيني، أي: يا قرة عيني، وأنشد عن الكسائي [البيت] . لسان العرب "نعم" 582/12 .

(3) . البيت من البحر البسيط لجرير في ديونه 157/1 .

والبيت مستشهد على رواية " ألا يدانينا" في شرح الكافية الشافية1526/3، همع الهوامع 89/4 .

(4) . انظر نشأة النحو للطنطاوي 230 .

خاتمة

إن هذا البحث ليس الأول في هذا المضمار، وما هو إلا ومضة ممن سبقوه، والبحث في التصحيف والتحريف واختلاف الرواية في الشواهد النحوية ليس المقصود منها إضعاف القاعدة فهي راسية رسوّ الجبال؛ لأنها انعكاس لواقع وليست مستحدثة لأن يسير على وفقها ونهجها المتكلمون فحسب، فالقاعدة النحوية محكومة بنظام لغوي درج عليه أهل اللغة الفصحاء الذين نقلت عنهم، ومصادرها مصادر متينة وأعلاها درجة القرآن الكريم، والمتكلم والقارئ محكوم بالقاعدة، فاللغة بقواعدها لا تسمح لأي متكلم أن يتكلم كما يشاء، وإلا انصرم عقدها وانحلت عراها، والبحث لا يهدف إلى الوصول إلى نتائج محددة، وإنما إبراز هذا الموضوع للتوسع فيه، وإبراز حقائق الاختلاف في الرواية، وهل هي من قبيل التصحيف والتحريف، وقد يكون بالإمكان من خلال البحث الدقيق المتأني أن يعرف اللفظ الأصلي للشاعر أو الناثر من المنحول، ومتى تم ذلك إن كان منحولا، أو أن القائل واحد ولكنه في أزمان متفاوتة، وذلك من خلال أسلوب واستعمال الشاعر للألفاظ، وأي اللفظين أقرب تناغما وتناسقا مع تراكيب الشاعر وكثرة استعماله في جميع قصائده، وما الدلالة القريبة والمتممة لمعاني القصيدة كلها لا بيت منها، وذلك بدراسة زمن ومناسبة بناء القصيدة، ونقرب ولو بوجه من الوجوه اللفظ الأصلي من المنحول، ومن ثم تبنى عليه وتقوى دون شك أو شذوذ، وإن تساوت الروايتين وكانتا محتملتين معا فكل منهما صالح أن يبنى عليها قاعدة لوحدها ولا نضعفـها، وهذا الأمر يحتاج إلى دراسات مبسوطة، فيه نوع من البحث

والنقاش العلمي الجاد، ولذا فإن هذا البحث لم يعد لكي يخرج بنتائج محددة، بل يكفيه أن يثير هذا الموضوع لبحثه من جديد ومناقشته من قبل الأساتـذة وطــلاب العلم، فإن أصبت فمنة منه سبحانه وتعالى، وإن أخطأت الهدف فألتمس العذر وعلى الله أجر القصد، والحمد لله رب العالمين وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه أجمعين .

مصادر البحث

القرآن برواية قالون عن نافع

- أوضح المسالك إلى ألفية بن مالك لابن هشام، تح: هادي حسن حمودي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط. الثانية، 1414هـ - 1994م .
- إسفار الفصيح للهروي ، تح: أحمد بن سعيد بن محمد قشاش، عمادة البحث العلمي بالجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ط الأولى، 1420هـ
- إصلاح غلط المحدثين لحمد بن محمد بن إبراهيم الخطابي البستي، تحقيق د. حاتم صالح الضامن، مؤسسة الرسالة ، بيروت – لبنان، ط.الثانية 1405هـ - 1985م .
- البحر المحيط لأبي حيان ، تح:عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان، ط.1413هـ - 1993م .
- التعريفات لعلي بن محمد الجرجاني، تح: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، ط. الأولى 1405م .
- تهذيب اللغة للأزهري، تح: عبد السلام سرحان وآخرين، الدار المصرية للتأليف والترجمة .
- الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الخامسة، 1417هـ 1996م .
- خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، لعبد القادر البغدادي، تح: محمد نبيل طريفي وآخر، دار الكتل العلمية، بيروت ، 1998م .

- الخصائص لابن جني، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط. الثانية، 1371هـ - 1952م .
- ديوان جرير بشرح محمد بن حبيب، تح: نعمان محمد أمين طه، دار المعارف القاهرة .
- سر صناعة الإعراب لابن جني، تح: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط. الثانية، 1413هـ - 1993م .
- شرح الأشموني "منهج السالك" ، تح: عبد الحميد السيد محمد عبد الحميد، المكتبة الأزهرية للتراث، القاهرة .
- شرح ديوان الأعشى لحنا نصر الحتي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط. الثانية، 1414هـ - 1994م .
- شرح ابن عقيل، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، ط. العشرون 1400هـ - 1980م .
- شرح الكافية الشافية لابن مالك، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة .
- الكامل في اللغة والأدب للمبرد، تح: حنا الفاخوري، دار الجيل، بيروت، ط. الأولى 1417هـ - 1997م .
- كتاب سيبويه لأبي بشر عمرو بن قنبر، تح: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، ط. الأولى .
- اللباب في علوم الكتاب لابن عادل الدمشقي، تح: عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،ط. الأولى 1419هـ

- 1998م .
- لسان العرب لابن منظور، دار صادر، بيروت، ط. الأولى، 1410هـ - 1990م .
- مأخذ العلم لأحمد بن فارس ، تح: محمد بن ناصر العجمي، دار البشائر الإسلامية، ط. الثانية، 1426هـ - 2005م .
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية، تح: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى 1422هـ 2001م .
- المزهر في علوم اللغة وأنواعها لجلال الدين السيوطي، تح: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط. الأولى، 1418هـ - 1998م .
- مسند الإمام أحمد، تح: السيد أبو المعاطي النوري، عالم الكتب، بيروت، ط. الأولى، 1419هـ - 1998م .
- معجم ما استعجم من أسماء البلاد والمواضع لأبي عبيد البكري، تح: مصطفى السقا، دار الكتب، بيروت، ط. الثالثة 1403هـ .
- المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية لأبي إسحاق الشاطبي، تح:عياد بن عيد الثبيتي، معهد البحوث وإحياء التراث الإسلامي /، جامعة أم القرى مكة المكرمة، السعودية، ط. الأولى 1428هـ - 2007م .
- المقاصد النحوية على هامش الخزانة للعيني، دار صادر، بيروت، ط. الأولى.
- الموجز في قواعد اللغة العربية لسعيد بن محمد الأفغاني ، دار الفكر .
- موطأ الإمام مالك، تح: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، مصر .

- النوادر في اللغة لأبي زيد، تح: محمد عبد القادر أحمد، جامعة الفاتح، ط. الأولى .
- همع الهوامع على جمع الجوامع للسيوطي، تح: عبد السلام محمد هارون و عبد العال سالم مكرم، دار البحوث العلمية، الكويت 1399هـ – 1979م ، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط. الثانية 1407هـ - 1987م .

د. صالح المهدي الحويج
جامعة الزيتونة

أولاً: مقدمة البحث:

الأسرة أول صورة من خلالها ينمو إحساس الإنسان بالأمن والحياة المتوافقة التي تتمتع بالصحة النفسية التي هي انعكاس لحياة أسرية مستقرة خالية من الصراعات يقوم فيها الوالدان بدور فعال في بناء شخصية الطفل من خلال المعاملة داخل هذه البيئة المصغرة.والذي يقوم بعملية التنشئة في بداية حياة الفرد منذ ولادته مجموعة الأسرة، فحياة الوليد ومعيشته تتوقف أساساً على أسرته وبالدرجة الأولى على أمه بالذات، ولا تتركز أهمية الأسرة بالنسبة للطفل حول أنها تحفظ له الحياة فحسب، بل إنَها تتعدى ذلك إلى عملية بناء شخصيته وجعله آدمياً متوافقاً مع أفراد المجموعات التي سيندمج فيها مستقبلاً.

ويعد فرويد من أوائل الذين تناولوا أثر المعاملة الوالدية في إصابة الأبناء بالمرض النفسي، حيث يرى أن ما يزرعه الوالدان في نفوسهم خلال السنوات الأولى سيظهر لاحقاً على شخصياتهم. (الدسوقي، 1979: 33) حيث تنمي المعاملة القاسية فيهم مشاعر عدم الاطمئنان الذي يجعلهم يلجأون إلى أساليب توافقية غير مناسبة لجذب الانتباه كالغيرة والعدوان والعزلة (كروي، 1995:36) على حين توقظ فيهم المبالغة في الحب والحماية الاستعداد للإصابة بالأمراض العصابية. إلا أنَ شعور الأبناء بعدم الأمن في علاقتهم بوالديهم يسبب لهم القلق الذي أشارت إليه هورني يدفعهم إلى اتخاذ أساليب توافقية مختلفة للتخفيف من حدته، ومع مرور الزمــن تثبت هذه الأساليب في شخصياتهم فيصبحون عدوانيين

أو مبالغين في الخضوع، وقد يتخذون لأنفسهم صوراً مثالية غير واقعية أو يغرقون في الإشفاق على ذاتهم لكسب تعاطف الناس (هول، 1969 : 178).

وتعد التنشئة الاجتماعية هي المسؤولة عن تشكيل السلوك الاجتماعي للفرد وعن استدخال ثقافة المجتمع في بناء الشخصية، وعن توافقه الاجتماعي، تعلمه الأدوار الاجتماعية والقيم والاتجاهات والمعايير الاجتماعية وفلسفة الحياة. (فوليت، 1986 : 53)

ويعتبر الاهتمام بالطفولة في أي أمة هو في الحقيقة اهتمام بمستقبل هذه الأمة حيث أنَ أطفال اليوم هم شباب الغد وعدته ورجال المستقبل وقادته، ورعايتهم وإعدادهم للمستقبل ضرورة حتمية حضارية يفرضها التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر (الغبرة ، 1978 : 5)

والعنف من بين أولى مظاهر السلوك التي عرفتها المجتمعات البشرية، لكن معدلاته ارتفعت كثيراً خلال العقود الأخيرة، كما أنَ أنواعاً جديدة ظهرت لأول مرة ولا يكاد مجتمع معاصر يخلو من بعض أشكال العنف، وبعض أشكاله عرفتها المجتمعات منذ زمن قديم، إلاَ أنَ بعض أسبابه مرتبط ببعض خصائص المجتمع الحديث، وخصوصاً ما يبدو أنَه يعبر عن الضغوطات ومشاعر الإحباط. (التير، 1997: 11) وقد اهتمَ الباحثون في مختلف فروع العلوم الاجتماعية بدراسة مختلف الموضوعات المرتبطة بالأسرة، إضافة إلى أنَ العنف الذي يحدث في داخل محيطها لم يحظ بالاهتمام الذي يستحقه.

ثانياً: إشكالية البحث:

ظاهرة العنف مرضية وسلبية تؤثر على شخصية الإنسان ومستقبله فيما بعد، ولذلك جاءت هذه الورقة محاولة لتسليط الضوء على دور البيئة الأسرية في نشر

العنف لدى الأطفال وكذلك توظيف أهم النظريات النفسية التي تناولت موضوع العنف وكذلك بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة، والتوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات في هذا الشأن.

ويعتبر الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي تشير إلى تطور المجتمعات، وقد تنوعت المشكلات والاضطرابات السلوكية التي تتعلق بالطفل وبصحته النفسية، كما تنوعت أساليب العلاج لهذه الاضطرابات التي تناولها الكثير من المتخصصين. والعنف يعتبر أهم هذه الاضطرابات الجديرة باهتمام الباحثين لما له من آثار سلبية على حياة الطفل وحياة المحيطين به، فالطفل العنيف والعدواني يقضي معظم وقته في التفكير في كيفية الاعتداء على الآخرين أو على الممتلكات، مما يؤدي إلى إهدار طاقاته وجهوده في القيام بهذا السلوك دون الاستفادة منها في جوانب إيجابية.

ولا يخفى على أحد دور الأسرة في بناء شخصية الطفل وتحديد ملامحه السلوكية مستقبلاً، ويتوقف النمو السوي لشخصية الطفل على طبيعة العلاقات السائدة داخل الأسرة ، لما لها من أهمية بالغة في التأثير على الطفل.

ويمكن تحديد المشكلة البحثية في هذه الورقة في التساؤل التالي:

ما دور البيئة الأسرية في نشر العنف بين الأطفال؟

ثالثا: أهداف البحث:

1 -عرض لبعض النظريات والمبادئ المتعلقة بكل من البيئة الأسرية والعنف.

2 - توظيف الدراسات السابقة والاستفادة منها في توضيح دور البيئة الأسرية في نشوء العنف لدى الأطفال.

3 - التوصل إلى جملة من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمَ

استخلاصها من الإطار النظري والدراسات السابقة ، ومدى أهمية الاستفادة منها في وضع حلول للكثير من الإشكاليات التي تتعلق بموضوع الورقة.

رابعاً: أهمية البحث

يقوم الوالدان بدور بارز في تشكيل شخصية الأبناء عن طريق تدريبهم على إصدار الاستجابات الصحيحة باستخدام أساليب متنوعة من المعاملة خاصة، وأنهم في مرحلة الطفولة لا يكونون قادرين على إصدار أحكام على السلوك إلاَ في ضوء آثاره المباشرة لعدم معرفتهم بالمعايير المحددة للصواب والخطأ. (صادق، 1990 -279)

المسلمات:

1 - ترجع كثير من المشكلات التي يعاني منها الإنسان إلى البيئة المحيطة به.

2 - التنشئة الاجتماعية واكتساب القيم الإيجابية يجب أن تبدأ منذ الطفولة.

3 - الحاجة الماسَة إلى وضع برامج لتوعية أولياء الأمور بكيفية التعامل مع أبنائهم.

البيئة

مفهوم البيئة:

إنَ ما نقصده في هذه الورقة هي البيئة الأسرية، ولكن رأينا أن نعرج على مفهوم البيئة بشكل عام حيث أنَ البيئة الأسرية لا تقتصر على العلاقات فقط؛ بل حتى السكن نوعه وظروفه يمكن تضمينها للبيئة الأسرية.

وقد اختلفت الأدبيات في تحديد مصطلح البيئة، ولعل ذلك يرجع إلى وجهات النظر التي تستند إليها هذه الأدبيات، فالأدبيات التي تستند إلى وجهة النظر الاجتماعيـة تحدد على أساس اجتماعي، والأدبيات التي تستند إلى وجهة النظـــر

الجغرافية تحدده على أساس جغرافي، وهكذا بالنسبة للأدبيات الأخرى التي تستند إلى وجهات نظر معينة. وترى وجهة النظر النفسية أنَ البيئة عبارة عن المجموع الكلي للمؤثرات التي يتلقاها الفرد من بداية وجوده في الرحم حتى مماته.

إنَ المتمعن لهذا التعريف، يجد أنَ البيئة لم تتحدد على وجه الدقة، بيد أنه اكتفى بالإشارة إلى أنَها عبارة عن تنبيهات يتعرض لها الإنسان ابتداءً من لحظة وجوده في الرحم، مروراً بولادته ومجيئه إلى بيئة جديدة وانتهاء برحيله عن الدنيا. إذاً فإنَ البيئة من وجهة النظر النفسية عبارة عن تنبيهات مختلفة في النوعية تستدعي استجابات معينة. وهناك وجهة النظر الأيكولوجية، إذ ترى أنَ البيئة هي ذلك الوسط أو المجال المكاني الذي يعيش فيه الإنسان، يتأثر به ويؤثر فيه، هذا الوسط أو المجال قد يتسع ليشمل منطقة كبيرة جداً، وقد تضيق دائرته ليشمل منطقة صغيرة جداً لا تتعدى رقعة البيت الذي يسكن فيه، بعبارة أخرى تشمل البيئة السماء التي فوقنا، والأرض التي تحت أقدامنا، إنَها كل الكائنات الحية نباتية كانت أم حيوانية، تؤثر فينا ونؤثر فيها، إنَها كل ما تخبرنا به حاسَة السمع والبصر والشم والتذوق واللمس سواء كان هذا من صنع الطبيعة أو من صنع الإنسان.

وهناك وجهة نظر ثالثة، إذ ترى أنَ البيئة هي عبارة عن عوامل طبيعية تحيط بالإنسان هذه العوامل تشتمل على: الأرض والماء والمناخ والصوت والروائح والذوق، والعوامل البيولوجية المرتبطة بالحيوانات، والنباتات والعوامل الاجتماعية الجمالية.

ونستطيع من خلال ما سيق أن نحدد نوعين من البيئة هما:

1 - البيئة الطبيعية 2 -البيئة البشرية.

بالنسبة للنوع الثاني المتعلق بالبيئة البشرية نقول: إنَ البيئة البشرية هي تلك البيئة المخصصة للإنسان فحسب، إذ يمارس فيها نشاطات معينة بهدف تحقيق منجزات معينة، ويلاحظ على هذه البيئة غلبة الطابع الاجتماعي الإنساني على محتوياتها كافة، ذلك الطابع الذي يعود مردوده على الإنسان نفسه بمعنى أنَ ثمة علاقات اجتماعية تسود بين الأفراد داخل هذه البيئة إلى جانب وجود عدد من القواعد الاجتماعية التي تنظم العلاقات بينهم.

إنَ ما يجب الإشارة إليه في هذا الصدد أنَ البيئة البشرية من الممكن أن تنقسم إلى عدد من البيئات استناداً إلى العوامل الاجتماعية، فعلى سبيل المثال: تقسم البيئة البشرية إلى ثلاث بيئات اعتماداً على مؤشر المستوى الاجتماعي-الاقتصادي، إذ ستكون هناك بيئات فقيرة وبيئات متوسطة راقية.

وإذا اعتمدنا على مؤشر المناخ الأسري سنجد أنَ هناك بيئات تتسم بالاستقرار والدفء الأسري، وبيئات أخرى تتسم بالاضطراب الأسري، وإذا اعتمدنا على مؤشر مستوى التعليم، سنجد أنَ هناك بيئات متعددة، تأتي في طليعة هذه البيئات من حيث مستوى التعلم، البيئة الجامعية، ثم المدرسة الثانوية فالإعدادية، وأخيراً المدرسة الابتدائية، إذ تقتصر مهمتها المعرفية على الإلمام بعموميات المعرفة فحسب، وهكذا بالنسبة لبقية البيئات البشرية الأخرى إذ تقسم إلى عدد من البيئات، استناداً إلى بضعة مؤشرات اجتماعية.

وكما سبق أن أسلفنا أن البيئة الأسرية لا تقتصر على العلاقات بين أفرادها فقط، ولهذا نعرج على موضوع الازدحام والضوضاء، وتأثيرها على سلوك الأطفال حتى لا يكون هذا الموضوع في طي النسيان عند تناول البيئة الأسرية.

يشير إلى حضور الآخرين الذي ينجم عنه شعور بالضيق وعدم الارتياح، نتيجة أنَ ازدحام القيود التي تفرض على سلوك الفرد فضلاً عن الضغوط التي يتعرض لها جراء جوده في حضور الآخرين.

إذاً فالازدحام هو متغير نفسي أكثر من كونه متغير فيزيقي والضوضاء هي عنصر مستحدث من عناصر تلوث البيئة، وهو لا يوجد منتشراً في كل مكان ولكنه يتركز بصفة خاصَة في المناطق الصناعية وفي مناطق التجمعات التي تزدحم فيها المباني وتكتظ بالسكان وتؤدي الضوضاء إلى حالات فقد السمع كما تؤدي الضوضاء العالية إلى تغيرات في جسم الإنسان فهي تسبب انقباض الشرايين والشعيرات الدموية وارتفاع ضغط الدم. (حسن، 2003 - 17) كما تسبب الضوضاء العالية كثيرا من حوادث العنف بين الناس، وهناك اتفاق عام على أنَ الضوضاء التي تقل عن (75) ديسيبل تكون مأمونة الجانب إلى حد كبير وقد تعرض الإنسان إلى فقدان حاسة السمع أو غيرها من آثار الضوضاء. (المهدي ، 1995 - 6) ولكي نوضح العلاقة بصورة جلية يمكن استثمار موضوع التصميم المعماري في ذلك. فقد بات واضحاً أنَ التصميم المعماري هو أحد الميادين التي عني بها علم النفس البيئي. والمقصود بالتصميم المعماري هنا: القدرة على تكييف البيئة أو تعديلها وفقاً لمقتضيات الإنسان سواء في الميدان النفسي أو في الميدان الاجتماعي.

والتصميم المعماري يساعدنا على الدوام في تكييف وتعديل البيئة بشكل يتناسب مع حاجاتنا النفسية والاجتماعية وفي المحصلة النهائية: إنَ البيئة المحيطة بالإنسان لا تتسم بالجمود أو السكون؛ وإنَما هي في حالة تعديل مستمر طبقاً لمقتضياته؛ لأنَ الإنسان هو المستفيد الأول والأخير هنا، فلقد كُيفت وعُدلت

بعض البيئات التي لم تكن في يوم ما صالحة للسكن البشري، بيد أن الإنسان بجهوده الدائمة في ابتكار المزيد من التصاميم البيئية جعل منها بيئات صالحة. وفي الوقت نفسه عمد إلى خفض صعوبات العيش فيها، وعلى ذلك فإنَ التصميم المعماري لا يوفر للإنسان البيئة التي تحميه من مخاطر الطبيعة فحسب؛ بل يحقق له إلى جانب ذلك جملة من الوظائف النفسية، وفي هذا السياق نستعرض أهمها:

1- تسهيل التفاعل الاجتماعي بين الأفراد في مجتمع يتسم بالعزلة بين أفراده وجماعاته فضلاً عن ضعف العلاقات الاجتماعية السائدة بين هؤلاء.

2- تقليل معدلات الجريمة، لعل ذلك يتضح بإدخال بعض التحسينات على نوعية البيئة السكنية، وذلك بتقليل الازدحام داخل المنزل الواحد، وتيسير بعض وسائل الترفيه بهدف إتاحة الفرصة للأفراد لقضاء بعض ساعات الفراغ فيها.

3- تقليل معدلات الإصابة بالاضطرابات النفسية والعقلية، وذلك باستثمار الفضاءات الموجودة في المناطق السكنية، وتحويلها إلى أماكن ترفيهية يقضي فيها الصغار والكبار ساعات الفراغ، أو عند الشعور بالضيق أو الاكتئاب وبذلك فإنَ هذه الأماكن قد تسهم في تخفيف درجة الضيق والتوتر وفي الوقت نفسه تسهل على الفرد فرصة اللقاء بأشخاص آخرين تجمعه بهم الصداقة والمودة.

4- إن التخطيط السليم للبيئة السكنية وتجهيزها بشبكة من الخدمات التي تساعدها على التخلص من النفايات والملوثات سيشيع بيئة خالية من الأمراض وبالتأكيد إشاعة بيئة نظيفة سينمي أنماطاً من السلوك المقبولة بيئياً بين الأفراد، ووفقاً لهذا المنطق يتوقع أن يبرز سلوك المساعدة للأفراد الذين يقعون في محنة أو طارئ بسبب أن الأجواء النظيفة ستحث الأفراد في التنظيم الاجتماعي على

تقديم ألوان شتى من المساعدة.

5- إنَ زيادة عدد سكان المدينة سيفضي إلى ازدحام حركة المرور نتيجة الرحلات اليومية، ولاسيما في ساعات الذروة، مما يقتضي التدخل المباشر في تنظيم هذه الحركة وتخفيف الازدحام عن بعض الشوارع والطرقات في المدينة وهناك يسهم التصميم المعماري في وضع الخطط المناسبة لتقليل الازدحام ومن ثمَ تسهيل حركة المرور وهذا سيفضي بالنتيجة إلى تقليل المشكلات المترتبة على ازدحام المرور، ومنها على وجه التحديد تقليل الإصابات الناجمة عن التصادم وتخفيف حالة العدوان لدى سائقي المركبات. تلك الحالة الناشئة عن الإرهاق النفسي، والتبرم جراء الانتظار والاستياء من الضجيج الصادر عن منبهات المركبات.

6- عند إنشاء المكتبات ينبغي أن تشيد على فضاءات بعيدة عن مصادر الضوضاء وعند وضع التصميم المعماري لها، ضرورة أن يعمد المصمم المعماري إلى جعل فضاءاتها الداخلية تحث على الهدوء، فإنَ الفضاءات الداخلية ينبغي أن توحي للداخل أن ثمة قدسية للمكان، وهو الأمر الذي يجعله يتخذ نمطاً معيناً من السلوك.

7- في حالة إنشاء بيئات للتعلم يقتضي من المصمم المعماري مراعاة المراحل الارتقائية التي يمر بها الإنسان، والحاجات النفسية المرتبطة بكل مرحلة عمرية، وهذا معناه أن لكل مرحلة عمرية بيئة تعلم تختلف عن المراحل العمرية الأخرى. (حسن،2003: 18 - 20).

الأسرة

التنشئة الأسرية:

الأسرة أصغر خلية اجتماعية يرتبط بها الإنسان منذ طفولته، وهي ضرورية لبقائه فهي التي تتولى رعايته جسمياً وعاطفياً وفكرياً واجتماعياً (الجميلي،1995: 47) والاندماج في إطار الأسرة الثقافي، وفي الإطار العام للمجتمع (راجح، 1985: 495).

تعريف الأسرة:

عرفتها الخشاب أنَها "اتحاد حتمي تؤدي إليه الاستعدادات والقدرات الكامنة في الطبيعة البشرية النازغة إلى الاجتماع وهي بأوضاعها ومراسمها اجتماعية تنبعث من ظروف الحياة التلقائية للنظم والأوضاع الاجتماعية، كما أنَها ضرورة حتمية للقاء الجنسي البشري، ودوام الوجود الاجتماعي، ويتحقق ذلك بفضل اجتماع اثنين هما الرجل والمرأة، والاتحاد الدائم المستقر بينهما بصورة يقرها المجتمع هو الأسرة".(موسى،1993: 135)

وعرفتها الخولي بأنَها " أصغر وحدة اجتماعية مسؤولة عن المحافظة على نسق القيم الذي يتحدد عن طريق الدين والأنساق التربوية، فيتحكم في تحديد أنماط السلوك المرغوبة والمطلوبة أو الشرعية ومن واجباتها أنَها تعمل على تماثل أعضائها، وامتصاص توتراتهم وبدون إنجاز هذه المتطلبات لا يمكن للنسق الأسري والمجتمع أن يوجد" (موسى،1993: 135)

وعرفها بوجاردس بأنّها "جماعة اجتماعية صغيرة تتكون عادةً من الأب والأم وواحد أو أكثر من الأطفال يتبادلون الحب ويتقاسمون المسؤولية وتقوم الأسرة بتربية الأطفال وتوجيههم وضبطهم ليصبحوا أشخاصاً يتصرفون بطريقة اجتماعية" (الياسين،1981: 15)

وقد برزت العديد من الوظائف للأسرة منها:

1 - حفظ النوع البشري وفق قواعد اجتماعية، مبنية على تعاليم إلهية في الشريعة الإسلامية بقصد التعمير والاستقرار.

2 - تربية الأطفال وإكسابهم العادات والمعتقدات والخبرات اللازمة لهم، وتنمية الشعور بالانتماء الأسري والاجتماعي وتكوين شخصيتهم.

3 - القيام بوظيفتها النفسية بتوفير علاقات الاهتمام والتكافل لأفرادها، والأمن النفسي، لخلق إنسان متزن ومستقر، يشعر بالانتماء الأسري والتفاعل المتعمق من أجل مصلحة الأسرة والمحافظة على كيانها ووحدتها.

4 - القيام بوظيفتها الاقتصادية بتوفير الاحتياجات والمتطلبات اللازمة للحياة وتحقيق أمن الأسرة المادي.

5 - القيام بوظيفتها الحضارية بإنجاب الأطفال وتربيتهم ليتلاءموا مع الجيل الحاضر، ومنع أفرادها من اقتراف السلوكيات غير الاجتماعية التي تتفق مع قيم المجتمع وإعداد أعضائها للعمل والتفاعل والمشاركة الاجتماعية. (الجميلي، 1995: 25)

أهمية السنوات الأولى في حياة الأبناء:

تتحكم في نمو الطفل ثلاثة عوامل هي: الوراثة، الخبرات المبكرة داخل الأسرة، وأحداث الحياة اللاحقة (صادق،1990: 278) فهو يأتي للعالم مزوداً بصفات وراثية أخذها من والده كالطول والوزن ولون البشرة والعينين والتكوينات العصبية ومعدل نشاط الغدد.....إلخ (جلال،1986: 489)، وعندما يولد ينتقل من بيئة داخل رحم الأم إلى بيئة مختلفة تماماً، فبعد أن كان مقيد النشاط يتعرض لقليل من المنبهات أصبح معرضاً للعديد من المنبهات كالضوء والحرارة والصوت ..إلخ، الأمر الذي يتطلب منه تكيفاً معها وهو باستعداداته وإمكانياته البسيطة في

ذلك السن لا يكون قادراً على مواجهة ما قد يتعرض له في هذه البيئة الجديدة. (المليجي،1982: 152) ويتعرض الطفل في سنواته الأولى أثناء تفاعله مع العالم الخارجي الدائم التغير إلى صدمات وتجارب تترك أثرها في نفسيته وشخصيته في سن الرشد يمكن تحديدها كالتالي: (موسى،1993: 135)

1 - الصدمات التي تتصل بعملية الإرضاع كعسر الرضاعة أو الرضاعة غير المنتظمة أو المقترنة بانفعال الأم وسخطها، فموقف الرضاعة ليس عملية إشباع للحاجات الفسيولوجية فقط؛ بل إنَه موقف اجتماعي يتألف من الطفل وأمه يتأثر فيه بحالة الأم النفسية ومزاجها ويتأثر بالعادات الاجتماعية بكيفية الرضاعة.

2 - الصدمات التي تنشأ من التعجل والقسوة في تعليمه ضبط مثانته وأمعائه في مواعيد معينة مما يسبب قلقاً شديداً للطفل، وقد يخلق في نفسه مشاعر عدوانية تجاه والديه ويمهد لإصابته بالعصابية في مستقبل حياته.

3 - الصدمات التي تنشأ من علاقة الطفل بوالديه وإخوته فقد يسرف الوالدان أو من يقوم مقامهما في كبح دوافع الطفل الأساسية وكل إحباط لدافع أساسي يكون بمثابة صدمة انفعالية بالإضافة إلى ما يقوم بينه وبين إخوته من غيرة وصراع وتنافس على الاستحواذ بحب الوالدين.

كل تلك الصدمات تؤثر تأثيراً سيئاً في شخصيته وقد تظهر لديه مشكلات سلوكية مختلفة كالمخاوف واضطراب النوم والتبول اللاإرادي ونوبات الغضب، وتمهد الطريق لاضطرابات أشد خطورة في شخصيته عندما يكبر (راجح،1985: 519)

إنَ المختصر السابق عن الأسرة كفيل بتوضيح دورها في تشكيل شخصية الطفل، وتعرضه للاضطرابات النفسية عن طريق أساليب المعاملة التي يتـــعامل

بها مع الطفل

العنف:

العنف كلمة واسعة التداول اليوم بغض النظر عن اللغة المستخدمة، يستخدمها عامة الناس كما يستخدمها المتخصصون في دراسة السلوك، يتطلب استخدامها كمفهوم اجتماعي تحديد المعاني التي يمكن أن تعنيها، وقبل حصر هذه المعاني لا بد من التوقف عند مفهوم آخر يتداخل باستمرار مع العنف وهو مفهوم العدوان، وتجدر الإشارة إلى أنَ العدوان كنزوة من النزوات التي توجه السلوك موجودة عند الحيوان أيضاً. (التير،1997: 12)

تعريف العنف:

لقد اختلفت وجهات نظر العلماء في تعريف العنف إلا أنَه توجد نقاط التقاء لأغلب التعريفات، وينبع الاختلاف من اختلاف القاعدة التي ينطلق منها كل منطق، فمنهم من تبنى العنف من منظور نفسي، ومنهم من تبنى المنظور الاجتماعي، وهناك وجهة نظر بيئية وغيرها، ويعرف بعض علماء النفس العنف بأنَه نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط يكون مصحوباً بعلامات التوتر، ويحتوي على نية مبنية لإلحاق ضرر مادي أو معنوي بكائن حي، أو بديل عن كائن حي.

ويرى أحمد زكي بدوي "أنَ العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما "، ويعرفه آدموندز Edmands " أنَ العنف بدني أو مادي أو معنوي يلحقه شخص بآخر" (حسين وآخرون، 1983: 5)

ويعرفه ستردوردوستيل (1989) بأنَه " سلوك مؤذ يوجه للطرف الآخر بهدف منعه من فعل شيء لا يرغبه المعتدي، أو إكراهاً على فعل شيء لا يرغبه" (شوقي، 1993: 23) ويمكن النظر للعنف على أنَه نمط من أنماط السلوك، ويمكن أيضاً النظر إليه كظاهرة.

والعنف كسلوك أو كظاهرة موجودة في سلوك البشر منذ قديم الزمن فهو لا يقتصر على مجتمع معين أو حضارة معينة، والمتمعن لتاريخ البشرية يدرك ذلك تماماً، بيد أنَ السلوكيات العنيفة ليست واحدة عبر الأزمان.

أشكال العنف:

أشكال العنف كثيرة منها البسيط الذي لا تتعدى آثاره غضب الآخر، ومنها الشديد الذي يصل إلى إنهاء حياة الآخر. ويميز البعض نوعاً مستقلاً يطلقون عليه العنف المعنوي أو النفسي، ويقصدون به الأفعال التي تهدف إلى إجبار الآخرين على تبني مواقف أو اتجاهات أو مبادئ بوسائل بعيدة عن طريق الإقناع، وهي وسائل تشتمل على الكذب، وإعادة تفسير الأحداث، وتعريض الأفراد لحالات نفسية يفقدون فيها السيطرة على قواهم العقلية، وعلى مشاعرهم وأحاسيسهم، أو ما يطلق عليه عمليات غسيل المخ.(التير،1997: 15 - 16)

وهناك من يميز أربعة أنواع للعنف هي: عنف مقصود، وعنف غير مقصود وعنف واضح، وعنف كامن. والعنف في داخل الأسرة هو أحد أهم أنواع العنف من حيث القدم والانتشار، وقد حظي باهتمام كبير من المهتمين والعاملين والباحثين في المجال الاجتماعي، وقد تطورت بعض المؤشرات لقياس هذا النوع تضم الضرب بأنواعه بما فيه البسيط، والتهديد بالضرب، والحذف بشيء حاد، والتهديد باستخدام الأدوات المختلفة بما في ذلك السكاكين والأسلحة، والاستخـــدام

الفعلي لهذه الأدوات والطرد وحبس الحرية والحرمان من الحاجات الضرورية والإرغام على القيام بفعل ضد الرغبة الخاصَة، والشتم والتوبيخ، ولأنَ نسبة كبيرة من الآباء والأمهات تلجأ إلى الضرب خصوصاً البسيط لمعاقبة الأبناء على قيامهم بعمل غير اجتماعي أو التقصير في الواجبات. (التير،1997: 18)

أسباب العنف:

توجد العديد من الأمور التي تعتبر أسباباً للعنف منها (أسباب شخصية، أسباب اجتماعية، أسباب مجتمعية).

الأسباب الشخصية تتمثل في الأسباب العصبية والكيمائية وكذلك الاتجاهات التعصبية، وباعتبار أنَ موضوع الورقة يتحدث عن البيئة الأسرية ودورها في العنف لدى الأطفال سنولي الأسباب الاجتماعية شيئاً من التركيز والتوضيح، والأسباب الاجتماعية تتمثل في أساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة وبعض الظروف الاجتماعية السيئة التي يمكن أن تسود في الأسرة والمجتمع. فالتنشئة الاجتماعية تعد من أبرز المتغيرات الاجتماعية التي ترتبط بالسلوك العدواني، فهناك علاقة وثيقة بين أسلوب التنشئة التي تعايشه الشخص في محيط أسرته عندما كان طفلاً، واحتمالات أن يقدم على ارتكاب السلوك العنيف.

خصائص الشخصية العنيفة:

1 - يغلب عليهم الميل إلى أفكار الشك والشعور بالاضطهاد.

2 - الميل للقتل أو النهب أو السرقة أو التمرد والثورة والعصيان.

3 - اضطرابات شديدة في الشخصية.

4 - فشل دراسي وأسري.

5 -أوهام مرضية قد تدفع بهم نحو الشك، التخوف والرغبة في الانتقام. (شقير،

2005: 55 - 65)

الاتجاهات النفسية في تفسير العنف:

أ - الاتجاه التحليلي:

ترى نظرية التحليل النفسي أنَ السلوك العدواني والعنف وإيذاء الغير أو الذات وأشكال العنف الجسدي والعدوان باللفظ كالكيد والإيقاع والتشهير، ومختلف السلوكيات المتوقع حدوثها تحت هذا المفهوم، ناتجة عن غريزة التدمير أو الموت، ويرى فرويد أنَ العنف والعدوان نتيجة إحباط سابق أو توقع الإحباط. (راجح ،1997: 11)

ب- الاتجاه السلوكي:

ترى النظرية السلوكية أنَ العنف لا يورث فهو إذن سلوك مكتسب يتعلمه الإنسان أو الفرد أو يعايشه خلال حياته في مرحلة الطفولة، فإنَ التعرض لخبرة العنف في المراحل الأولى من حياته فهو ما سيمارسه لاحقاً مع غيره من الناس وحتى مع عناصر الطبيعة نباتاً كانت أم حيواناً، فالعنف إذا ظلَ يلازم الإنسانية ويقلق مضاجعها، فيبقى يطرح نفسه بظله الثقيل ويبدد كل آمال البشرية.(فونتاتا ،1986: 5)

ج - الاتجاه الإسلامي:

الإسلام لا عنف لا إرهاب ولا ديكتاتورية ولا استبداد ولا حب إراقة الدماء، وإنَما هو عدل وشورى وتبادل للرأي وحب الخير ونشر الأمن ودعوة للسلام في رفق ولين وإخاء. إذاً الإسلام دين يرفض العصبية ولا يرضى أن تكون مسلكاً من مسالك الناس ويرفض العنف ولا يقرّه ولا يرضاه.

ولنا في رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة في طريقة معاملته للأطفال

والنساء والأيتام والشيوخ، حيث كان يعاملهم بالرفق واللين والحسنى ويبتعد عن العنف بكل أشكاله.(النبأ، 2006 : 6)

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة والتي تناولت التنشئة الوالدية وعلاقتها ببعض المتغيرات، وكذلك بعض الدراسات التي تناولت العنف والدراسات السابقة مجال خصب لتوضيح العلاقات والاستفادة من نتائجها في تقديم الاقتراحات والحلول.

أولا: الدراسات التي تناولت التنشئة الأسرية والمعاملة الوالدية:

1 - دراسة عبد القادر (1970):

تناولت العلاقة بين الدفء الأسري والانسجام الأسري وشخصية الطفل، وقد بلغت العينة (216) أسرة، توصلت الدراسة إلى أنَ المعاملة التي تتسم بتقبل الطفل يؤدي إلى تمتعه بخصائص شخصية طيبة مثل التودد نحو الآخرين والتوافق الاجتماعي، والاتزان الانفعالي والتحرر من القلق، والموضوعية، والمبادأة، أمَا الأساليب التي تتسم بالرفض فإنَها تؤدي إلى خصائص سلبية في شخصية الطفل مثل عدم التوافق، والقلق، والاكتئاب، وعدم النضج، والحساسية الزائدة، والخنوع والاتكالية، وعدم الرضا.

2 - دراسة أبو الخير:

تناولت أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية عند الأبناء، وتكونت العينة من (40) من المضطربين نفسياً و (333) طالباً لم يراجعوا العيادة النفسية، تراوحت أعمار جميع أفراد العينة من (15 - 25) سنة، ووجد اختلاف في إدراك الأبـناء المضطربـين سلوكياً لآبائهم وأمهاتهم عن إدراك

الأسوياء حيث يشعرون بأنَ والديهم عاملوهم بسلبية ورفض وكانوا أقل استحساناً لتصرفاتهم وأقل حباً لهم بينما أدرك الأسوياء والديهم على أنَهم عاملوهم معاملة حسنة وأنَهم كانوا متفقين فيما بينهم وكانوا أكثر حباً لهم وأكثر استحساناً لتصرفاتهم.

3 - دراسة السيد (1993):

وتناولت الدراسة موضوع إساءة معاملة الأطفال وكانت العينة عبارة عن (3) حالات من الأطفال الذين جاءوا بصحبة والديهم للعلاج من بعض المشاكل النفسية والسلوكية وتعرضوا للإساءة وسوء المعاملة من قبل الآباء، وتوصل إلى أنَ الاضطرابات النفسية والسلوكية التي تتركها الإساءة والإهمال من الآباء في نفوس الأطفال يؤدي إلى استجابات مختلفة (كالعدوان، عدم القدرة على التحكم والضبط، وعدم الثقة) كدفاعات ضد القلق والاكتئاب.

4 - دراسة خطاب (1993)

تناولت أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بسمات الشخصية وقد تكونت عينة الدراسة من (150) فرداً (75 ذكراً أو 75 أنثى) من طلاب الجامعة، ووجدت علاقة إيجابية بين إدراك الذكور والإناث للتسلط والتذبذب الوالدي وسمة الفصام والانحراف السيكوباتي والاكتئاب والهستيريا، ووجدت علاقة سلبية بين إدراك الذكور والإناث للسواء الوالدي وسمة الفصام والانحراف السيكوباتي والهستيريا والاكتئاب.

ثانياً: دراسات تناولت موضوع العنف:

1 - دراسة حسين (1989):

وتناولت العلاقة بين السلوك العدوانـــي لدى الطفـل الوحيد وأساليب التنشئة

الاجتماعية في الأسرة، وبلغت (80) طفلاً وحيداً و (106) طفلاً وحيد الجنس و(108) طفلاً غير وحيد، وتوصلت الدراسة إلى أنَ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة في مستوى السلوك العدواني وذلك لصالح الطفل غير الوحيد، كما توصلت إلى أنَ هناك اختلاف في أساليب المعاملة الوالدية بين الطفل الوحيد والطفل غير الوحيد والطفل وحيد الجنس وتوصلت إلى أنَ هناك ارتباط بين درجات السلوك العدواني لدى الأطفال الوحيدين والأطفال وحيدي الجنس والطفل غير الوحيد وبعض أساليب التنشئة الوالدية.

2 - دراسة عبد العزيز (1995):

تناولت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى الأبناء ذوي الإعاقة السمعية، وبلغت العينة (42) تلميذاً أصم متوسط العمر، أعمارهم 3 – 10 و (33) تلميذة من الصّم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من أسلوب الرفض الوالدي وأسلوب القسوة والتدليل وإثارة الشعور بالنقص والتفرقة من جانب الأب والأم معاً والمستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والسلوك العدواني لدى ذوي الإعاقة السمعية.

3 - دراسة حنا (1998):

تناولت الدراسة العوامل المسببة للعنف لدى الطلاب وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات مجموعة الطلاب شملت (300) طالب وطالبة من الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية، ومجموعة أولياء الأمور وشملت(150) مبحوثاً، ومجموعة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وشملت (140) مبحوثاً من الاتحاديين الممارسين في المجال، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنَ أهم أسباب العنـف هو الشعور بالإحـــباط وضعف نسق القيم والمظاهر الجسمية الدالة على

الضخامة وقوة البنية، كما تمثلت الأسباب التي ترجع للأسرة في عدم متابعتها للأبناء، ومن ثمَ الأسلوب الخاطئ في معاملة الأسرة للأبناء والتفكك الأسري.

4 - دراسة احبيل (2006):

تناولت العنف اللفظي الوالدي تجاه الأطفال وعلاقته بالصحة النفسية، وقد بلغت عينة الدراسة (68،98) تلميذاً وتلميذة بالصف الرابع والخامس والسادس، وتوصلت إلى أن التعرض للعنف اللفظي يؤثر على الأطفال بغض النظر عن الجنس.

أهم النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة:

الإنسان يختلف عن بقية الكائنات الأخرى في بداية حياته، فالوليد الإنسان يولد ضعيفاً وفي حاجة لمن حوله، لذلك يظل معتمداً على والديه والمحيطين، والعرض السابق لبعض الدراسات السابقة يوضح ويؤكد على دور الأسرة ومعاملة الوالدين في تشكيل شخصية الطفل وتمتعه بالتوافق النفسي والصحة النفسية، وكذلك دورها في نشوء الاضطراب والمرض النفسي في شخصية الطفل.

ويمكن عرض أهم النتائج في ضوء تلك الدراسات وهي كالآتي:

1 - أنَ النمو النفسي والاجتماعي للأطفال يرتبط بنوع العلاقة بينهم وبين آبائهم.

2 - العلاقات الأسرية السيئة والنابذة مثل (التشدد والعدوانية، والرفض والتفرقة في المعاملة، والتناقض في التعبير العاطفي والحماية المفرطة) تؤدي إلى اضطراب الأبناء وتعرضهم للتوترات الشخصية والأمراض النفسية.

3 - هناك علاقة قوية وواضحة بين البيئة السيئة والعنف لدى الأطفال.

4 - إنَ التفوق والنجاح يرتبط بأمور عدة من أهمها البيئة الأسرية والظروف الفيزيقية كذلك لايستـــهان بها علماً بأنَ البيئة الفيزيقية المنزلية جزء من البيئة

الأسرية.

5 - إنَ الإحباط المتكرر الذي يتعرض له الأطفال داخل المحيط العائلي يؤدي إلى العنف.

أهم التوصيات في ضوء النتائج:

1 - التركيز على برامج التوعية الإعلامية والدينية لتوضيح الأساليب السليمة التي يجب أن يتبعها الآباء في تعاملهم مع الأبناء.

2 - يجب تنبيه الآباء إلى أنَ الأطفال لا تقتصر حاجاتهم على المتطلبات المادية فقط فهم في حاجة إلى العطف والحنان وقضاء الوقت مع الوالدين بنفس الحاجة للمتطلبات المادية، وهذا كفيل بمكافحة الفراغ العاطفي الذي له تأثيراته السلبية مؤكداً.

3 - السعي لفتح مراكز الإرشاد لإرشاد الآباء في التصدي لبعض المشكلات التي تواجههم في التعامل مع الأطفال.

4 - مساعدة الأسر التي تعاني من مشكلات اجتماعية واقتصادية ليسود بداخلها أجواء صحية خالية من التوترات والتناقضات.

5 - إلقاء المحاضرات باستضافة ذوي الاختصاص في المجالات المهتمة بالأسرة.

6 - توجيه أنظار الوالدين إلى تهيئة جو تربوي ونفسي سليم داخل الأسرة والابتعاد عن تعريض الطفل للإحباطات المستمرة للتقليل من ظهور السلوك العدواني عند الأطفال، وعدم التمييز بين الأبناء لما لذلك من آثار سلبية على نفسية الطفل، ولما له من دور في توليد الحقد والكراهية.

المقترحات:

1 - بناء مقياس مقنن لقياس السلوك العدواني خاص بالبيئة الليبية.

2 - إجراء دراسة مسحية لأشكال العنف السائدة داخل الأسرة الليبية.

3 - إجراء دراسة مقارنة بين أشكال العنف الصادرة عن الوالدين تبعاً للمستوى التعليمة للوالدين.

4 -القيام بدراسة ارتباطية للتعرف على العلاقة فيما بين السلوك العدواني وطبيعة السكن.

المراجع

1 - التير، مصطفى: العنف العائلي، الرياض، أكاديمية نايف: 1997م.
2 - الجميلي، خيري وآخرون، المدخل في الممارسات المهنية في مجال الأسرة والطفولة، الإسكندرية، المكتب العلمي،1995م.
3 - الدسوقي، كمال: النمو التربوي للطفل المراهق، بيروت: دار النهضة العربية للنشر،1992م.
4 - الرفاعي، نعيم، الصحة النفسية (ط7)، مكة، مكتبة أجياد للتراث، 1987م.
5 - السمالوطي، نبيل، الإسلام وقضايا علم النفس الحديث،(ط2)جدة، دار الشروق، 1984م.
6 - الغبرة، نبيه: السلوكية عن الأطفال (ط2)، بيروت، المكتب الإسلامي: 1978م.
7 - المهدي، أمل، برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى أولياء الأمور،رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، 1995م.
8 - الياسين، جعفر، أثر التفكك العائلي في جنوح الأحداث، بيروت، عالم المعرفة،1981م.
9 - بدوي، أحمد، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، بيروت، مكتبة لبنان، 1987م.
10 - جلال، سعد، في الصحة العقلية، القاهرة، دار الفكر العربي، 1986م.
11 - حسين، محي الدين وآخرون السلوك العدواني ومظاهره لدى الفتيات الجامعيات القاهرة، دار المعرفة، 1993م.

12 - حسن، محمود، البيئة والأطفال، القاهرة، دار الأوقاف العربية، 2005م.
13 - راجح، أحمد، أصول علم النفس. القاهرة: دار المعارف، 1985م.
14 - شقير، زينب، العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة النهضة العربية، 2005م.
15 - شوقي، طريف، السلوك العدواني، القاهرة، مطابع زمزم، 1993م.
16 - صادق، عادل، في بيتنا مريض نفسي، جده: الدار السعودية للنشر والتوزيع 1990م.
17 - كوري، جيرالد: الإرشاد والعلاج النفسي بين النظرية والتطبيق. ترجمة الخفاجي، مكة: المكتبة الفيصلية، 1995م.
18 - مجلة النبأ، العددان (67،68) أغسطس 2002م.
19 - فوليت، إبراهيم: دور التنشئة الاجتماعية في ثقافة الطفل ونموه الخلقي، القاهرة، المركز القومي لثقافة الطفل، 1986م.
20 - موسى، رشاد.دراسات في علم النفس المرضي، القاهرة، دار عالم المعرفة، 1993م.
21 - مونتاتا، ديفيد، الشخصية والتربية ، ترجمة يعقوب، عبد الحميد، العراق، مطابع التعليم العالي، 1986م.
22 - هول ، ك.ج. لندزي ، علم النفس العيادي. بيروت: دار العلم للملايين، 1981م.

د. عمر علي سليمان الباروني
كلية التربية - جامعة مصراتة

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

تعد اللغة أهم خصيصة إنسانية على الإطلاق، ومن غير هذه اللغة لا يستطيع الإنسان أن يتفاهم أو يتواصل مع بني جلدته؛ فاللغة هي الوسيلة الوحيدة للاتصال والتفاهم بين الناس، فهي ظاهرة سلوكية اجتماعية، تنشأ في المجتمع وتتطور بتطوره، والهدف منها التواصل.

ودراسة اللغة عند الطفل تعد ثمرة من ثمار التقدم، حيث بدأت دراسة اللغة عند الطفل تحظى بعناية علماء اللغة واهتمامهم، وبرز (علم النفس اللغوي)، الذي ظل - إلى فترة طويلة - هو العلم المعني بدراسة اكتساب اللغة وتعلمها عند الطفل؛ فاهتم العلماء العرب والغربيون، بموضوع الاكتساب اللغوي، وأولوه عناية كبيرة؛ مما يجعل البحث فيه من الموضوعات ذات الطابع المتميز، من حيث الحداثة، ومن حيث كونه أساسًا مهمًّا في معرفة اللبنة الأولى، التي عليها يبني الإنسان معرفته اللغوية؛ ومن ثَمّ كان عنوان البحث: (الاكتساب اللغـوي في ضوء

النظريات اللغوية الحديثة).

وتتعدد النظريات ومسمياتها حول اكتساب اللغة عند الإنسان، ويبدو أن أغلب هذه النظريات لا يخرج عن إطار نظرية (التقليد والمحاكاة)، ونظرية (التعلم والتشريط/السلوكية)، ونظرية (تحليل المعلومات/العقلانية)؛ وهذا ما جعل بعض الباحثين يُمسك عن ذكر غير هذه النظريات الثلاثة عند تناوله مسألة الاكتساب اللغوي، فيقول: "هناك ثلاث نظريات استقر عليها علماء النفس اللغوي، تفسر عملية اكتساب اللغة [نظرية المحاكاة، ونظرية التعلم الشرطي، ونظرية تحليل المعلومات]، وثمة مَن يشيرون إلى نظرية رابعة، ويطلقون عليها اسم (النظرية البيولوجية)، والتي يترأس أتباعها العالم الألسني البيولوجي (إي.هـ.لننبرغ E.H.LENNBERG)، غير أن الملاحظ أن هذه النظرية تلتقي بواحدة من النظريات الثلاث الرئيسة - وهي نظرية (تشومسكي)، المعروفة باسم (نظرية تحليل المعلومات)– في أكثر من مجال"[1]؛ لذلك رأى الباحث أن يقسم البحث– بعد المقدمة– إلى ثلاثة مطالب، على النحو الآتي:

المطلب الأول - اكتساب اللغة في ضوء نظرية (التعلم والتشريط/السلوكية)، ويشمل الفروع الآتية:

* اهتمام علماء النفس التقليدي باللغة.
* ثورة السلوكيين على علم النفس التقليدي.
* نظرة السلوكيين إلى الاكتساب اللغوي.

المطلب الثاني - اكتساب اللغة في ضوء نظرية (تحليل المعلومات/العقلانية)،

(1) ينظر: أبو عرقوب، أحمد حسن: تطور لغة الطفل، مركز غنيم– عمّان، 1989م، ص:36.

ويشمل الفروع الآتية:

* رفض (تشومسكي Chomsky) مبادئ المدرسة السلوكية.
* المقدرة الفطرية عند الإنسان.
* الكفاية اللغوية والأداء الكلامي.

المطلب الثالث - اكتساب اللغة في ضوء نظرية (التقليد والمحاكاة)، ويشمل الفروع الآتية:

* أسس نظرية التقليد والمحاكاة.
* رفض بعض العلماء نظرية التقليد والمحاكاة.
* مراحل التقليد عند الطفل في ضوء نظرية التقليد والمحاكاة.

ثم ذكرت خاتمة لخصت فيها أهم النتائج التي تمخضت عنها هذه الورقات، وأردفت البحث بفهرس للمصادر التي استعنت بها في إعداده. أسأل الله– تعالى– التوفيق والسداد، وما توفيقي إلا بالله.

(المطلب الأول)

(نظرية التعلم والتشريط/ السلوكية)

تتداخل دراسة الاكتساب اللغوي في المدرسة السلوكية؛ بسبب طول الفترة التي ظلت مهيمنة عليها هذه المدرسة في هذا المجال، ومن ثم حاولت تناول هذه الظاهرة في نظر المدرسة السلوكية في ما يأتي:

الفرع الأول- اهتمام علماء النفس التقليدي باللغة:

يدرس علم النفس موضوعات كبرى مثل: (التعلم، والدوافع، والإدراك)، وكلها تتصل بموضوعات أخرى مثل: (التخيل، والتفكير، والحكم، والاستدلال)، ومن ثم وجد علـماء النفـس أنفسـهم أمام مشكلـة السلوك اللغوي بما له من صلة بهذه

الموضوعات جميعا؛ لذا أصبحت دراسة السلوك اللغوي موضوعًا مهمًّا من موضوعات علم النفس، وقد انطلقت هذه الدراسة في خطواتها الأولى من رواق المدرسة الإنجليزية التجريبية، وعلى رأسها (جيمس مل james mill) وابنه (ستيوارت مل stuart mill)، التي رأت أن العمليات العقلية تتم بناء على نوع من الترابط، أي: أن الأفكار البسيطة والمدركات المباشرة تترابط بعضها ببعض بنوع من الكيمياء العقلية، بحيث تكون في النهاية أفكارًا أكثر تعقيدًا، وقد أثرت هذه المقولة على نظرتهم للغة؛ فقد قالوا: إن الأفكار المعقدة تشبه ترابط الكلمات في تراكيب بنائية، وهذه التراكيب تكشف عن ارتباطات بين الأفكار الأدنى مستوى التي تمثلها وتعبر عنها الكلمات في اللغة[1].

وهذه "المدرسة الإنجليزية - التي يمثلها الترابطيون الإنجليز - تهتم أساسًا بتفسير العمليات العقلية عن طريق تداعي الأفكار، وهي لا تستند في ذلك إلى معرفة عميقة وواسعة باللغة؛ وإنما كانت تعتمد في ذلك على المعرفة اللغوية التي كانت شائعة في عصرهم، كالمعرفة بطريق الإسناد اللغوي والصفات والصيغ الصرفية وطرق الاشتقاق، وغير ذلك مما كان متداولا بين علماء فقه اللغة... في ذلك الوقت"[2].

وفي ألمانيا كان (ولهام فونت Wilheim Vundt) أول من أسس معملاً لعلم النفس، عام (1879م)، وأول عالم نفس يكتب المقالات الطوال حول سيكولوجية

([1]) ينظر: خليل، حلمي: اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)، دار المعرفة الجامعية، ط 1، 1987م، ص:21 - 22.

([2]) خليل، حلمي: اللغة والطفل، ص:21- 23.

اللغة، وهي مقالات لم تلق ما هي جديرة به من العناية والاهتمام، على الرغم من أنها تحتوي على مناقشات تفصيلية وتفسيرات مهمة لجوانب معينة من السلوك اللغوي، مثل: تركيب الكلمة، ورمزيتها، وإدراك الكلام، حيث كشف هذا العالم عن طريق ملاحظات استبطانية عما أسماه: (التفكير بدون صورة)، وهذا التفكير نوع من السلوك الذاتي الذي يلحظ في عملية التفكير، ولا يمكن إدراجه تحت موضوعات علم النفس المعروفة في ذلك الوقت، مثل: الإدراك والشعور، وقد أثارت هذه الفكرة نقاشًا حادًّا بين علماء عصره، ولكن نتائج هذا النقاش عادت بالنفع على علم النفس؛ إذ توصل العلماء إلى وجود نزعات معينة، واتجاهات شعورية، واستعدادات خاصة، تلعب دورا في التفكير الإنساني عامة، وفي السلوك اللغوي بخاصة[1].

الفرع الثاني- ثورة السلوكيين على علم النفس التقليدي:

كانت بداية المدرسة السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي، وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث، واعتمادها على المنهج التجريبي المخبري. ومن رواد هذه المدرسة (إيفان بافلوف Ivan Pavlov)، رائد المدرسة السلوكية التقليدية ومنشِئُها في روسيا، و(واطسون Watson) منشئ السلوكية التعليمية في أمريكا[2]، والذي رفض

([1]) خليل، حلمي: اللغة والطفل، ص:21- 23.

([2]) ينظر: الوعر، مازن: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل)، دار طلاس، ط1، 1988م، ص: 66- 67، وخرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م، ص:138، وأوكان، عمر: اللغة والخطاب، أفريقيا الشرق، المغــرب، 2001م، ص:20 -21، والبهسناوي، حسام: لغة الطفل في

مفاهيم علم النفس التقليدي برمتها[1].

ويعد (واطسون) أبا السلوكية، الذي وضع فيها كتابا أسماه بالمصطلح نفسه[2]، إلا أن جذور هذا المذهب لا تعود في حقيقة الأمر إلى (واطسون)، وإنما تعود إلى (جيمس W.james)[3].

وقد قدم (واطسون) عام 1924 نظريته السلوكية، التي جعلت علم النفس التجريبي دراسة للسلوك الملاحظ، تقف الملاحظة في مواجهة الآراء العقلية من ناحية، والأساليب الاستبطانية من ناحية ثانية، والنظريات المعرفية من ناحية ثالثة. ونشر فصلاً بعنوان (الكلام والتفكير) ينفي فيه وجود العقل، ويعتبر التفكير بمثابة كلام الفرد إلى نفسه أو هو الكلام ناقص الحركة، وحاول تفسير السلوك اللفظي– كبقية أشكال السلوك– في ضوء تكوين العادات، وتدخل المدعمات المختلفة بين المنبهات والاستجابات لأحداث التشريط. ولعل ظهور نظرية (واطسون) كان رد فعل لعدم كفاءة نظريات التشريط الكلاسيكية لتغيير كل أنواع

= ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، الناشر مكتبة الثقافة الدينية، دار المصري للطباعة، (د. ت.)، ص:93.

([1]) الوعر، مازن: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل)، ص:66، والزغلول، عماد عبد الرحيم: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان - الأردن، ط2، 2006م، ص:49.

([2]) ينظر: أوكان، عمر: اللغة والخطاب، ص:19.

([3]) ينظر: الشايب، فوزي حسن: محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة– عمان، 1999م، ص:343.

التعليم بالنسبة للسلوك اللفظي[1].

وتقوم المدرسة السلوكية على مبدأ السلوك الملاحظ، وهذا المبدأ يقف بوضوح ضد الآراء الذهنية والاستبطانية، معبرًا عن رفضه الكامل للوجود العقلي والفكري والمعنوي والدلالي.

وبوجه عام يسلك (واطسون) المسلك نفسه، إلا أنه يحاول أن يبرهن على عدم وجود الحياة العقلية، وينسب الفكر لمرحلة واحدة من حياة الفرد، وهذه المرحلة تكون ضمن حديث الفرد مع الذات، وهذا ما جعل المعنى مرفوضًا عنده أيضًا، أما الكلام فقد جعله ضمن مرحلة أخرى لا تمت بصلة إلى الذهن، واعتبره نشاطًا حركيًّا وعادات لفظية[2].

وفي أمريكا اهتم علماء النفس باللغة مع بداية القرن الماضي اهتمامًا كبيرًا، وظهر عددٌ من مجلة (علم النفس الأمريكي) عام (1930م) خُصص بالكامل لدراسة مشكلات علم النفس اللغوي، وبخاصة المتعلقة بمفهوم اللغة والكلام[3].

ويرى السلوكيون أن اكتساب اللغة لدى الطفل، يندرج ضمن إطار نظرية التعلم؛ فاللغة عندهم شكل من أشكال السلوك؛ لذا لا يقـرُّون بوجـود أي فرق بين

([1]) ينظر: الوعر، مازن: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل)، ص:67، والبهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:93- 94.

([2]) ينظر: أوكان، عمر: اللغة والخطاب، ص:19- 21، والراجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت– لبنان، 1979م، ص:39 -40.

([3]) ينظر: خليل، حلمي: اللغة والطفل، ص:23.

تعلمها وتعلم أي مهارة سلوكية أخرى[1]. أي أن اللغة عندهم شيء يفعله الطفل، وليست شيئًا يملكه، كما أن اللغة متعلمة وفقًا لنفس المبادئ المستخدمة في تدريب الحيوانات، ومثل سلوكيات الحيوانات المتعلمة هذه، فإن السلوك اللغوي متعلم بالتقليد والتعزيز، وكان من أشهر من قال بذلك عالم النفس الأمريكي الشهير (سكينر - Skinner)، صاحب كتاب(السلوك اللغوي)[2]، فهو يرى أن اللغة عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ[3]؛ لأن الطفل يولد وذهنه صفحة بيضاء خالية من اللغة تمامًا، والتدريب المتواصل هو الذي يؤدي إلى اكتساب الطفل عادة اللغة المعقدة، وهذا هو نفسه الذي أدى إلى تعلم الفئران عادات معقدة، على ما أجراه عليها من تجارب[4].

ومعنى هذا أن السلوكيين يعتبرون اللغة مجموعة عادات صوتية يكيفها حافز البيئة، فهي–في نظرهم– لا تتعدى كونها شكلا من أشكال الحافز، فالاستجابة حافز، أي أن المتكلم حين يسمع جملة معينــة، أو يشعر بشعور معين تتولد عنده

(1) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1980م، ص:129.

(2) ينظر: خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:110-111، والبهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:94.

(3) ينظر: البهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:93-94، والزغلول، عماد عبد الرحيم: نظريات التعلم، ص:87.

(4) ينظر: خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:138، وعبد الهادي، جودت عزت: نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية، الناشر الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان– الأردن، ط1، 2000م، ص:50.

استجابة كلامية، دون أن ترتبط هذه الاستجابة بأي شكل من أشكال التفكير، فالاستجابة الكلامية مرتبطة– بصورة مباشرة– بالحافز، ولا تتطلب تدخل الأفكار أو القواعد النحوية[1].

ويميز (سكينر) بين طرق ثلاثة يتم بها تشجيع استجابات الكلام:

الأولى - تتمثل في أن الطفل يستخدم استجابات ترددية (Echoic) حيث يحاكي صوتا يقوم به آخرون يظهرون التأييد فورًا، وتحتاج هذه الأصوات لأن تتم في حضور شيء قد ترتبط به.

الثانية - تتمثل في نوع الطلب، حيث تبدأ كصوت عشوائي، وتنتهي بارتباط هذا الصوت بمعنى لدى الآخرين.

الثالثة - تظهر فيها الاستجابة المتقنة، ويتم القيام بإحدى الاستجابات اللفظية، عن طريق المحاكاة عادة في حضور الشيء[2].

وفي تصور السلوكيين أن محاكاة الكلام وترداده هو بمثابة مصدر تشجيع ومكافأة أو تحفيز لمرحلة المناغاة عند الطفل، وينجم عن الترداد المتواصل والممارسة لهذه العادات اللفظية، اكتساب الأصوات اللغوية بصورة آلية، و"من خلال هذه العادات اللفظية تنبثق الكلمات عند الطفل، عن طريق التعزيز الذي يقوم به الأهل، فالطفل يحاول التحكم بمحيطه بواسطة التلفظ بالكلمات؛ فيتجاوب

([1]) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:73، وإفيتش، ميلكا: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 2000م، ص:278، وأوكان، عمر: اللغة والخطاب، ص:21.

([2]) ينظر: البهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:94.

الأهل مع كلمات الطفل ويوفرون له كل حاجاته ورغباته"[1].

ويرى أتباع المدرسة السلوكية أن الطفل في فترة اكتسابه اللغوي يتلقى "التعزيزات الإيجابية فقط في حال قيامه بالاستجابة الكلامية الصحيحة، فالطفل– من هذه الزاوية– كناية عن صفحة بيضاء تتلقى مثيرات البيئة، وبالتالي تتقدم عملية اكتسابه اللغة، بالقدر الذي تتوفر فيه الاستجابات الصحيحة وتتعزز"[2].

<u>الفرع الثالث</u> - نظرة السلوكيين إلى الاكتساب اللغوي:

نظر أنصار المدرسة السلوكية "إلى طبيعة اللغة نظرة سطحية ظاهرية؛ تمشيا مع مبادئ ومنهج علم النفس السلوكي، الذي لم يكن يُعنَى إلا بظاهر الأشياء التي يمكن قياسها وإجراء التجارب عليها، وبهذا حولوا عملية الكلام واكتساب اللغة إلى عملية آلية، لا كبير دخل للمحاكمات العقلية بها"[3]، وهم يرون أن الاكتساب اللغوي يتم عبر المكونات الآتية:

أ - (الفونولوجيا): يرى السلوكيون أن اكتساب (الفونولوجيا) يتم من خلال تحويل الأصوات العفوية التي تصدر عن الطفل إلى شكل أصوات اللغة أو إلى فونيمات، عن طريق تعزيزها باتجاه أنموذج الكبار، فالاستجابات اللفظية تتولد عبر المثير أو الحافز الفيزيائي، وتتعزز بمحاولات الطفل التلفظ بها[4].

ب- (الصرف والنحو): يرى السلوكيون أن العلاقات النحوية والصرفية بين

([1]) زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:129- 130.

([2]) المصدر السابق، ص:130- 131.

([3]) خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:139.

([4]) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:129.

مفردات الجملة علاقات أفقية، أي: أن الجملة تتألف من سلسلة من الكلمات المصفوفة بعضها بجانب بعض، وأن معنى تلك الجملة يتألف من معاني المفردات، بالإضافة إلى العلاقات الأفقية الظاهرة بينها، والتي تنظمها قواعد اللغة[1].

ج - (الدلالة): أما معاني الكلمات فيكتسبها الطفل "عبر مسار تشريطي بقدر ما يكتشف الأشياء التي تشير إليها الكلمات عبر اقترانها بالكلمة التي يتلفظ بها، ويكتسب أيضا القواعد التركيبية عندما يتعلم الترتيب الصحيح للكلمات في الجمل"[2].

وتعتمد المدرسة السلوكية في عملية الاكتساب اللغوي مبدأ التعميم لتفسير اكتساب الطفل للكلمات وللتراكيب الجديدة[3]، وهنا يلعب التماثل والتشابه بين الأشياء الفيزيائية، وبين العلاقات القائمة فيما بينها، دورا أساسيا في عملية تعميم المعاني التي سبق للطفل اكتشافها، على أشياء متقاربة، ويتم أيضا تعميم الوظائف النحوية على النمط التماثلي نفسه، كما أن تفهم الجمل الجديدة يحصل– فضلا عن ذلك– عن طريق تعميم وظائف الكلمات النحوية المكتسبة لدى الطفل.

ويؤكد (سكينر) في كتابـه (السلـوك الكلامي)، أن السلوك اللغوي لدى الطفل

([1]) ينظر: خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:139.

([2]) زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:130، وينظر: الحمداني، موفق: اللغة وعلم النفس (دراسة للجوانب النفسية للغة)، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الجمهورية العراقية، (د. ت.)، ص:136.

([3]) ينظر: الحمداني، موفق: اللغة وعلم النفس (دراسة للجوانب النفسية للغة)، ص:135.

يتعزز باستجابات أفراد البيئة المحيطة به، أو الوسط الاجتماعي، وأن أي سلوك هو رد فعل - أي استجابة لمثير خارجي خاص - ويحمّل هذه البيئة أو الوسط الاجتماعي مسؤولية العمل على اكتساب الطفل لغتها، ويرى أن الأهل هم مصدر المعطيات اللغوية التي يتعرض لها الطفل، وعملية التعزيز– برأيه– هي العملية اللازمة لتوفير العادات الكلامية ومن ثم اكتسابها[1].

وقد تأثر علماء اللغة بالمدرسة السلوكية؛ فأخذوا ينظرون إلى اللغة بوصفها مجموعة من العادات كغيرها من العادات السلوكية الأخرى، فكان عالم اللغة الأمريكي (بلومفيلد – Bloomfield) متجها في أعماله الأولى إلى الاتجاه العقلي، ولكن بمجيء عام (1926م) هجر هذا الاتجاه، واتجه نحو مبادئ (ويس – Weiss) عالم النفس السلوكي، ومن ثم شكل (بلومفيلد) ما عرف في تاريخ الفكر اللغوي باسم المدرسة السلوكية[2].

وهذا التأثر يظهر من تعريف (بلومفيلد) للغة؛ فهو يرى أن اللغة: "سلوك بشري، وأنها لذلك تشبه سائـر أنــماط السلوك الإنساني"[3]، وأن كل سلوك لفظي

([1]) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:130، والحمداني،/موفق: اللغة وعلم النفس (دراسة للجوانب النفسية للغة)، ص:134، وإفيتش، ميلكا: اتجاهات البحث اللساني، ص: 278.

([2]) ينظر: خليل، حلمي: اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)، ص: 23- 24، والبهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:96، والوعر، مازن: تشومسكي، مجلة اللسان العربي، العدد (31)، 1988م، ص:163.

([3]) استيتية، سمير شريف: اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث - إربد، جدارا للكتاب العالمي–عمـان، ط2، 2008م، ص:166.

مرجعه إلى ثلاثة عناصر، أوضحها - (بلومفيلد) - من خلال الحوار الخيالي المشهور، الذي جرى بين (جاك) و(جيل) حول التفاحة، والمفسَّر من خلال الثنائية (مثير- واستجابة)، وهذه العناصر الثلاثة هي:

1 - المثير: وهو ما يسبق عملية التكلم من أحداث عملية، وتتجلى في رؤية (جيل) التفاحة.

2 - الاستجابة: وهي عملية التكلم، وتتجلى في طلب (جيل) من (جاك) أن يحضر لها التفاحة.

3 - استجابة السامع: وهي الأحداث العملية التي تعقب عملية التكلم، وتتجلى في قطف (جاك) التفاحة وتقديمها لـ(جيل)[1].

وباكتساب كل فرد في طفولته عادة اجتماعية ممن هو أكبر منه سنًّا، تترابط هذه العناصر الثلاثة (1، 2، 3) بشكل وثيق لتصبح عادة اجتماعية[2].

وعندما أراد علماء اللغة من أتباع هذه المدرسة– أمثال بلومفيلد وغيره– تطبيق هذه النظرة على اللغة استبعدوا المعنى من دراسات اللغة، وحصروها بالأصوات والتراكيب الصرفية والنحوية فقط؛ فقسموا الجملة إلى نماذج من حيث شكلها الخارجي والترتيب الأفقي التتابعي للمفردات فيها، بغض النظر عن المعنى

(1) ينظر: مونان، جورج: علم اللغة في القرن العشرين، ترجمة: نجيب غزاوي، الجمهورية العربية السورية، وزارة التعليم العالي، (د. ن.)، و(د. ت.)، ص:117، وليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط1، 1985م، ص:68 -69، والشايب، فوزي حسن: محاضرات في اللسانيات، ص:344- 346.

(2) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، (د. ت.)، ص:148.

النهائي الذي ينتج عن ذلك، فمثلاً كان أحد النماذج التي وضعوها مؤلفًا من إطارين: الفعل اللازم / يتبعه الفاعل / ويمكن أن يتبعه إطار شبه الجملة كالجار والمجرور، ومثال ذلك: ذهب الرجل إلى السوق، وتحت هذا النموذج تندرج جميع الجمل المشابهة، فمثلاً الجملتان: (سعى/ الرجل/ إلى رزقه)، و(سعى/ الرجل/ إلى هلاكه)، هما جملتان متشابهتان تمامًا، وتتبعان أنموذجًا واحدًا، على الرغم من أن الجملة الأولى تفيد أن الرجل هو الذي حصل الرزق، أما الثانية فتفيد أن الرجل هو الذي سيقع عليه أو يصيبه الهلاك أو الموت[1].

وتميزت المدرسة السلوكية بخمسة ملامح هي:

1 - التنكر للمصطلحات الذهنية، مثل: العقل، المفهوم، الفكر، وغيرها، ورفض الاستبطان بوصفه وسيلة للحصول على معطيات صحيحة في السيكلوجيا.

2 - المساواة بين السلوك الإنساني، والسلوك الحيواني؛ بإلغاء العقل.

3 - الميل لتقليل دور الغريزة والقدرات والدوافع الفطرية، والتركيز على الجانب المؤدى من قبل التعليم في تفسير اكتساب الحيوانات والإنسان لأنماط سلوكها.

4 - تعد السلوكية نصيرًا للمدرسة التجريبية، التي ترى أن التجربة هي المصدر الرئيس للمعرفة.

5 - القول بالآلية أو الحتمية، الذي يقضي بأن كل شيء يحدث في الكون سببه

(1) ينظر: خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:139 -140، ومونان، جورج: علم اللغة في القرن العشرين، ص:121، والراجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، ص:41، 111.

القوانين الطبيعية ذاتها[1].

وقد انتُقدت هذه النظرية من قبل نظرية (تحليل المعلومات) كما سيأتي.

(المطلب الثاني)

(نظرية تحليل المعلومات/العقلانية)

يعتقد أصحاب المدرسة السلوكية أن اكتساب اللغة يتحقق عن طريق البيئة الاجتماعية، وأن عقل الطفل صفحة بيضاء نقية تستقبل ما يرد عليها من الصيغ والعبارات، وأن اللغة هي المنهل الذي يعود إليه الطفل عند الضرورة لكي يختار منه الكلمات والعبارات، إلا أن النقلة النوعية والتطور الذي حصل على اللغة - على يد أصحاب نظرية (تحليل المعلومات) أو العقلانيين بعامة، و(تشومسكي Chomsky) عالم اللغة الأمريكي بخاصة - كان مخالفًا لما تعارف عليه السلوكيون نحو اللغة.

وقد تناول (تشومسكي) ظاهرة الاكتساب اللغوي تناولاً– في اعتقادي - لم يسبق إليه؛ حيث تطرق لهذه الظاهرة تحت عنوانات كثيرة، "ولعل أكبر حدث لساني– وهو المتمثل في ظهور المدرسة التوليدية - إنما هو ناتج عن موقف مبدئي من موضوع اكتساب اللغة، حيث حصل ذلك حينما انشق (تشومسكي) عن الهيكليين (البنيويين)، فعرف اللغة بأنها: ملكة فطرية تكتسب بالحدث، معتبرًا أن صيغها الأولية ليس إلا مجرد قادح شرارة. في حين يعد الهيكلـيون اللغة عادة من

(1) ينظر: الشايب، فوزي حسن: محاضرات في اللسانيات، ص: 346، وخرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:111.

العادات السلوكية تكتسب بالمحاكاة والقياس"[1].

ومن الممكن طرح هذه الظاهرة عند أصحاب نظرية (تحليل المعلومات) أو العقلانيين في الفروع الآتية:

الفرع الأول- رفض (تشومسكي) مبادئ المدرسة السلوكية:

يصف (تشومسكي) المدرسة السلوكية بأنها تبسيطية تجعل الإنسان شبيها بالآلة، ومن ثم يرفض مبادئها التي لا تفرق بين السلوك الإنساني والسلوك الحيواني؛ بل يذهب (تشومسكي)- ومن قبله (إدوارد سابير E.SAPIR)[2]– إلى أبعد من ذلك، فيؤكد أن اللغة هي التي تميز الإنسان عن الآلة وعن الحيوان؛ فهي من اختصاص البشر، وأن وسائل الاتصال الأخرى التي تستعملها الحيوانات، وسائل قاصرة، ولا تتمتع بالعناصر الأساسية التي تكوّن لغة الإنسان، ويؤكد أن اللغة غير خاضعة لأي حافز، وهذا يعني أن اللغة ليست سلوكًا يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة حسب- كما يرى السلوكيون -؛ بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيمًا عقليًّا معقدًا؛ لأنها أداة تعبير وتفكير في آنٍ واحد[3].

([1]) المحاسنة، فايز عيسى: الملكة اللغوية عند ابن خلدون، دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد (3)، العدد (3)، 1428هـ. 2007م، ص:143.

([2]) ينظر: سابير، إدوارد: اللغة (مقدمة في دراسة الكلام)، ترجمه عن النص الإنجليزي وقدمه: المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، 1995م، 15/1-20، وليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ص:66.

([3]) ينظر: ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ص: 250-251، وزكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:265- 266، وخرما، نايف: أضواء على

ومما قام به (تشومسكي) في حياته العلمية المبكرة في علم اللغة: هجومه الساحق المدمر على آراء (سكينر) التي عرضها في كتابه (السلوك اللغوي)، حيث نقض (تشومسكي) جميع الأسس التي قامت عليها تلك الآراء والنظريات، فبينما يرى (سكينر) أن اللغة لا تعدو أن تكون عادة اجتماعية، مثلها في ذلك مثل سائر العادات الاجتماعية الأخرى، وأن اكتسابها يتم بنفس الطريقة، أي: عن طريق المحاولة والخطأ، بناءً على التجارب المخبرية على الحيوانات، وقد أثبت (تشومسكي) في هجومه أمرين:

الأمر الأول: أن لا علاقة إطلاقًا بين سلوك الفئران في صناديق التجارب في المختبرات[1]– "حينما تريد أن تصل إلى غذائها بدفع حاجز خاص في القفص الذي حبست فيه"[2] - وبين اللغة البشرية؛ لأن اللغة من اختصاص البشر، وأن وسائل الاتصال الأخرى التي تستعملها الحيوانات قاصرة للغاية، ولا تتمتع بالعناصر الأساسية التي تكوّن لغة الإنسان، فالإنسان عند (تشومسكي) ليس آلة تتحرك حسب قوانين تحددها مواقف معينة بمقاييس المنبه والاستجابة، فهو يختلف عن الحيوان، لا بقدرته على التفكير والذكاء فحسب، ولكنه يفترق عنه –

= الدراسات اللغوية المعاصرة، ص: 114، والراجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، ص: 112، وبوقرة، نعمان: اللسانيات (اتجاهاتها وقضاياها الراهنة)، عالم الكتب الحديث، 2009م، ص:137.

([1]) ينظر: موور، تيرينس، وكارلنغ، كرستين: نحو علم لغة لما بعد مرحلة جومسكي. ترجمة: حامد حسين الحاج ، بغداد، ط1، 1998م، ص:134، ونايف خرما: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:113.

([2]) ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ص:36.

وهو الأهم – بقدرته على اللغة.

الأمر الثاني: أن فهم (سكينر) لطبيعة اللغة فهم خاطئ من أساسه، فبينما يعتبر(سكينر) اللغة مجموعة من العادات الظاهرية التي تتكون لدى الإنسان؛ نتيجة للاستجابات المتواصلة للمؤثرات الخارجية من دون حاجة إلى جهاز فطري، أو عقلي خاص يعين على ذلك، ويعتقد بإمكانية التنبؤ بالسلوك اللغوي للفرد عن طريق دراسة المؤثرات الخارجية المحيطة به، أوضح (تشومسكي) أن (سكينر) ليس في موقف من يستطيع الحديث عن مسببات السلوك اللغوي ما دام لا يعرف طبيعة ذلك السلوك[1].

ومن الممكن تقسيم الرفض التشومسكي للمدرسة السلوكية إلى ناحيتين: ناحية سياسية اجتماعية، وناحية علمية.

أولاً- الناحية السياسية الاجتماعية: ينتقد (تشومسكي) السلوكيين بزعمهم أن الإنسان صفحة بيضاء مصقولة، و"بأن ما يقوم به الإنسان محدد بصورة تامة بملكاته الموروثة، وبتاريخ تعزيز المثيرات، لا يعود هناك أي مجال لاستغراب أو لرفض ما قد يقوم به القيمون على المجتمع، أو الذين ينصِّبون أنفسهم قيمين على المجتمع...، وحين يتم إقناع المواطن بأن سلوكه نتيجة الشروط الوراثية، أو الشروط المحيطة به، فلا يجب أن يعترض إذا قام العلماء أو المفكرون برسم سلوكه وفق الشروط الخارجية...، وبمجرد الإقرار بأن طبيعة الإنسان – في نواحيها السلوكية – نتاج التاريخ والعلاقات الاجتماعيـة القائمـة، تزال كل العوائق

(1) ينظر: المصدر السابق، ص:36- 37، وخرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:113 -114.

والحواجز في وجه تسلط أي حكم قائم"؛ بل إنه يشير إلى أن بعض الفلاسفة التجريبيين قد ارتبطوا بالاستعمار[1].

ثانيًا - الناحية العلمية: ينتقد (تشومسكي) المفاهيم التي ترتكز عليها الآراء السلوكية كالمثير والاستجابة، وعملية تعزيز الاستجابات، بأنها لا تحدَّد بصورة علمية وافية، فلا يتم تحديد المثير ولحظه إلا عندما تلحظ الاستجابة التي يثيرها، وهذا ليس مفهوما موضوعيا؛ وذلك لأنه لم يعد جزءا من العالم المحيط بالإنسان، وإنما أصبح جزءا من جهاز الإنسان العضوي، ومن ثم لا يمكن التكهن بالسلوك الكلامي عن طريق المثير الذي يرتد عند محاولة تحليله إلى البيئة المحيطة بالمتكلم؛ لأن تمييز المثير لا يحصل إلا عندما تتم الاستجابة له، ومن هنا فإن تحديد علم النفس السلوكي للمثير والاستجابة للمثير هو تحديد دائري[2].

ورأى (تشومسكي) أنه من الأفضل النظر إلى اللغة في ضوء الأصول النفسية والعقلية، ومن ثم يقترح العودة إليها، وإحياء بعض المفاهيم التقليدية لهذه الأصول، وبخاصة عند (ديكارت descartes) وغيره من الفلاسفة العقليين في القرن السابع عشر[3].

وقد رفض أتباع هذه المدرسة مفهوم العادة الذي قال به السلوكيون، ويرون أنّ

([1]) زكريا، ميشال: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1984م، ص:146- 147.

([2]) ينظر: المصدر السابق، ص:148 -149.

([3]) ينظر: المصدر السابق، ص:74، وخليل، حلمي: اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)، ص:29.

مفهومي (المثير والاستجابة) هما مفهومان أجوفان؛ لأن اللغة ليست استجابة لمثيرٍ سلوكي محددٍّ، أو مجرد عادات كلامية، أي: مجرد عمل لا إرادي، كما أنها ليست استجابة لشعور معيّن بالألم، أو بالفرح، أو بالجوع، ومن هذا المبدأ يميز أصحاب نظرية (تحليل المعلومات) أو العقلانيون بين ما هو فيزيائي وبين ما هو عقلي، فالفعل الكلامي هو عمل عقلي - في المرتبة الأولى– وإن كان مرتبطا بصورة متبادلة بالفعل الفيزيائي، ومن هنا لا يمكن وصفه نشاطا لغويا مقتصرا على النشاط الفيزيائي.

ويستدل أصحاب نظرية (تحليل المعلومات) أو العقلانيون، على كون اللغة نشاطا عقليا بما أثبتته التجارب المخبرية من أن الحيوان يمكن تدريبه على الاستجابة للحافز، أما الإنسان– وإن كان بالإمكان تدريبه وتحفيزه – فهو يستطيع أن يكمل تعلمه دون معاونة الآخرين؛ لأن التصرف الإنساني تصرف إرادي نابع عن إرادة حرة، فهو يختلف عن تصرف الحيوان المشروط بالحافز[1]، فالإنسان في إمكانه مع وجود الحافز أن يتوقف عن الكلام.

<u>الفرع الثاني</u>- المقدرة الفطرية عند الإنسان:

يرى أصحاب هذه المدرسة أن الطفل يتعلم قواعد لغوية بالغة التعقيد بسرعة هائلة، مـما يوحي بوجود تركيب خاص يؤهله لاكتساب اللغـــة، عن طريق تحليل

([1]) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:75، وجومسكي، نعوم: محاضرات ودن (تأملات في اللغة)، ترجمة: مرتضى جواد باقر، وعبد الجبار محمد علي، مراجعة: عبد الباقي الصافي، دار الشؤون الثقافية العامة– بغداد، ط1، 1990م، ص:20.

البيانات اللغوية التي يتسلمها، وتكوين الفرضيات حول كيفية بناء التركيبات اللغوية، ويطلق على هذه القدرة التحليلية اسم (تحليل المعلومات)، ويقصد بذلك أن ذهن الطفل يقوم باختزال المعلومات وتحليلها والقياس عليها، ومن ثم يستطيع من خلال سماعه لعدد محدود من الجمل توليد ما لا يحصى منها، وهذه المقدرة لا يختص بها إنسان دون آخر؛ لأن أصحاب هذه المدرسة يعتقدون أن هناك ميلا وراثيًّا لاكتساب الطفل اللغة[1]، مما جعل (ستيفن بنكر steven pinker) يقول: "كما تنسج العناكب بيوتها تماما، كذلك يتعلم البشر اللغة"[2].

وكذلك تتمثل هذه المقدرة أو الفطرة في إتقانه للقواعد العامة التي تقوم عليها كل اللغات، فالطفل عندما يتكلم لا يعتمد على السماع والمحاكاة فقط، وإنما يضع ما يسمعه في إطار هذه القواعد العامة لجميع اللغات[3].

ومما ركز عليه (تشومسكي) طبيعة النمو العقلي عند الطفل، وعلى كفايته اللغوية الفطرية التي تقوده في اكتشافه قواعد لغته الأم، فالطفل يمتلك بالفطرة تنظيمًا ثقافـــيًّا يمكن تسميته (الحالة الأساسية للعقل)، فمن خـــلال التفاعل مع

([1]) ينظر: الحمداني، موفق: اللغة وعلم النفس (دراسة للجوانب النفسية للغة)، ص:136.

([2]) ينظر: غولنكوف، روبرتا مكنك - وبيسك، كاثي هيرش: كيف يتكلم الأطفال خلال السنوات الثلاث الأولى، ترجمة: أحمد رمو، منشورات دار علاء الدين، دمشق- سورية، ط1، 2002م، ص:9.

([3]) ينظر: حسام الدين، كريم زكي: أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، دار الرشاد للطباعة والتأليف، ط3، 1421هـ. 2001م، ص:57، وعبابنة، يحيى، والزعبي، آمنة: علم اللغة المعاصر مقدمات وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، إربد– الأردن، 1426هـ. 2005م، ص:59 -61.

البيئة، وعبر سيرورة النمو الذاتي، يمر العقل بتتابع حالات تتمثل فيها البنى الإدراكية، وفي ما يتعلق باللغة بالذات تحصل تغيرات سريعة بالنسبة إلى الحالة الأساسية للعقل، خلال المرحلة المبكرة من الحياة، وبعدها تكتمل حالة عقلية ثابتة وصلبة، تتعرض في ما بعد إلى تغيرات طفيفة، وهذه الحالة الصلبة يشير إليها (تشومسكي) من حيث إنها حالة نهائية للعقل، تتمثل في معرفة اللغة بطريقة ما عند الإنسان. فـ(تشومسكي) يرى أن الطفل يملك بالفطرة مجموعة من الفرضيات المجردة، يطبقها على ما يتعرض له من معطيات لغوية مماثلة، ويملك– أيضًا– بالفطرة أشكالاً مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عبر استيعابه لمعطيات لغته، وفي مقدوره أن يصوغ– بصورة لا شعورية – عددًا غير محدود من الفرضيات التي تنص على كيفية إنتاج الجمل وتفهمها وتكونها، يسمع الطفل بعدها مقاطع لغته التي سيكتسبها، ومن ثم يكتشف تدريجيًّا أن بعض هذه الفرضيات التي قد صاغها لا تتوافق مع معطيات اللغة، وبعضها الآخر يتوافق، فمن المتوقع أنه سيتوصل إلى أن يقبل– وهنا بصورة لا شعورية– كل الفرضيات، التي تتيح له اعتماد التفسيرات الصحيحة حول جمل لغته، وفي هذه المرحلة يكون الطفل قد امتلك قواعد لغته[1].

والفطرية اللغوية تعد القضية الأكثر عمقًا في التفكير الـ(تشومسكي)، التي تهدف إلى الإجابة المقنعة عن السؤالين التاليين اللذين هما في الأصل بمثابة احتجاج عن وجهة نظر المدرسة السلوكية، وهذان السؤالان هما:

([1]) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث. (مبادئها وأعلامها)، ص:262– 263، وغازي، يوسف: مدخل إلى الألسنية، دار السؤال للنشر، دمشق، ط 1، 1985م، ص:300.

الأول: لماذا يستطيع الأكثر غباءً من الناس الكلام، في حين لا تتمكن من ذلك أذكى القرود؟

الثاني: كيف نفسر قدرة المتكلم على الإنتاج والفهم الفوري لجمل جديدة لم يسمع بها من قبل؟

والجواب: أن الطفل يمتلك منذ ولادته آلية فطرية، تسمى عند (تشومسكي): وسيلة الاكتساب اللغوية (Linguistic acquisition device)، وهذه الوسيلة ما هي إلا مكوّن واحد من الجهاز الكلي للبنى العقلية، أي: أن ملكة اللغة هي مجرد ملكة واحدة من ملكات العقل[1].

ويرى (تشومسكي) أن الخصائص الفطرية هي السبب الذي يجعلنا "نحصل على حالات متطورة للمعرفة"[2]، وهذه الخصائص التي يحتوي عليها عقل الطفل– أو ما يمكن أن نسميه: ملكة فطرية– تجعله قادرا على تعلم اللغة الإنسانية، وعلى تقبل المعلومات اللغوية وتكوين بنى اللغة خلالها، وهذه الملكة تهيئه لتكوين قواعد لغته من خلال الكلام الذي يسمعه، لا تقليدًا على طريقة الببغاء، ولا عبر تعلّم متتابع ومتدرج، بل بالتزامه بمبادئ عامة يطبقها على قسم كبير من تنظيمه اللغوي بصورة إبداعية، وبالتوافق مع قدراته الفطرية؛ لأنه بإمكانه أن يؤلف ويكون جملا جديدة وصحيحة نحويا، لم يقل بها أحد من قبل، أو على الأقل لم يسمعها هو نفسه من قبل، وهذا يعني أن ما يتعلّمه الطفل

(1) ينظر: الشايب، فوزي حسن: محاضرات في اللسانيات، ص:379، وغازي، يوسف: مدخل إلى الألسنية، ص:300.

(2) تشومسكي، نعوم: محاضرات ودن (تأملات في اللغة)، ص:16.

بالفعل هو قواعد تحويلية، تعطي القدرة للمتحدث على توليد أنواع يصعب حصرها من الجمل الجديدة ذات الطابع النحوي، أي أن ما يُتَعَلّمُ ليس سلسلة من الكلمات في حد ذاتها، وإنما يتعلمها الفرد كمفاهيم تمثل فئة بعينها تنتمي إليها هذه المفاهيم، وقد أطلق (تشومسكي) على تلك القدرة أو الملكة الفطرية التي منحها الله الطفل، مصطلح (المعرفة اللغوية)، "ويعتقد أن أهم مقومات هذه القدرة هي معرفة الفرد بالقواعد الصرفية النحوية، التي تربط المفردات بعضها ببعض في الجملة، بالإضافة إلى معرفة مجموعة أخرى من القواعد، أطلق عليها اسم (القواعد التحويلية)...، تعمل على البنية الباطنية العميقة للجملة– وهي البنية التي تحمل المعاني– فتحولها إلى الشكل الخارجي الذي يعبر عنه بالأصوات"[1]، وهو ما يطلق عليه البنية السطحية للجملة.

الفرع الثالث - الكفاية اللغوية والأداء الكلامي:

إن أنصار نظرية (تحليل المعلومات) يقرون بمقدرة الإنسان على إنتاج جمل لغته وفهمها، أو ربطه المعاني الذهنية بمجموعة الإشارات الصوتية التي ينطق بها في عملية التكلم، وتسمى هذه المقدرة بـ(الكفاية اللغوية)، وهي معرفة الإنسان الضمنية بلغته، أي أن الإنسان يملك كفاية لغوية قد انطبع عليها منذ طفولته وخلال مراحل اكتسابه اللغة، وهي ملكة بديهية لا شعورية، تجسد العملية الحالية التي يقوم بها متكلم اللغة؛ بهدف صياغة جمله من خلال تنظيم من القوانين يربط

(1) ينظر: خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، ص:114 - 115، 140 - 141، وخليل، حلمي: اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)، ص:30، وزكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:262.

بين المعاني والأصوات، وهذا يعني أن الكفاية اللغوية تَمَلّك التنظيم اللغوي بالسليقة، فاللغة آلية تنظم ديناميكية التكلم، والقواعد هي التنظيم المحرك لهذه الآلية، والأداء الكلامي هو الاستعمال الآني للغة ضمن سياق معين[1].

وللغة عند (تشومسكي) وجهان: ذهني خالص، سماه: الكفاية، وعملي منطوق مسموع، سماه: الأداء، ويرى أن الكفاية هي: القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني مشترك بين المرسل والمستقبل، سداه الصوت، ولحمته الدلالة، وعلى أساسه تتمثل القواعد اللغوية[2].

وتتضمن الكفاية اللغوية عدة مهارات ذهنية، من أهمها: التصور، ثم التنظيم الذي يجعل الكلام منظمًا، ثم التتابع الذي يجعل المهارات الذهنية قادرة على البقاء والاستمرار، ثم الاستدعاء الذي يجعل اللغة مطواعًا للحضور في المواقف الحياتية المختلفة، ثم الاختيار الذي يجعلنا قادرين على تخير التعبير المناسب لكل موقف، ثم التقويم الذي يجعلنا نحكم من خلاله على سلامة لغتنا أو خطئها. وأدق وصف للأداء هو ذلك الوصف الذي يجعل اللغة واقعًا حيًّا في المنطوق والمسموع، بحيث يتحد الأداء الصوتي مع المضمون الدلالي؛ وبذلك يكون الأداء هو الصورة الواعية التي تمثل الصورة المعقولة من اللغة[3].

فـ(تشومسكي) لا اعتبار للنص عنده؛ لأنه يهتم بما أنتج النص أكثر من اهتمامه

([1]) زكريا، ميشال: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص:62.

([2]) ينظر: استيتية، سمير شريف: اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، ص:177.

([3]) ينظر: المصدر السابق، ص:177- 178، والعبيدي، رشيد: مباحث في علم اللغة واللسانيات، دار الشؤون الثقافية العامة، ط1، بغداد، 2002م، ص:302.

بالنص ذاته، وهذا على عكس ما يرى (بلومفيلد)، الذي ركز على النص، واهتم بما هو حادث بالفعل.

والكفاية عند (تشومسكي) صفة للفرد؛ إذ هي معرفة المتكلم والسامع للنظام اللغوي؛ وعليه فإن لهجة الفرد هي الأساس عند (تشومسكي) وأسلافه الأمريكيين، أما لغة المجتمع الأوسع فمفهوم ثانوي؛ لأنها لا تزيد على كونها طريقة مناسبة للإشارة إلى عدد كبير من الكفايات اللغوية الفردية المتشابهة إلا في بعض التفاصيل الثانوية، وهذا عكس ما يرى (سوسير saussure)؛ فاللغة عنده لا توجد على نحو كامل إلا عند الشعب ككل، وأما في ذهن الفرد فلا تكون كاملة مهما كانت ذخيرته وخبرته اللغوية[1].

ويعتبر نشوء مفهوم الكفاءة حدثًا مهمًّا من وجهة نظر معرفية، فقد حارب (تشومسكي)– أيضًا– النزعة الشكلية (البلومفلدية)، التي كانت مسيطرة في محيط كان من المعيب القبول فيه بوجود أي شيء مجردٍ في المخ حين يكون مركز عملية لغوية[2].

ووفقًا لما ذهب إليه (تشومسكي) فإن الطفل لا يكون عنصرًا يقتصر دوره على التلقي والأخذ والتقليد، وإنما يمثل عنصرًا إيجابيًّا يستخدم قدراته العقلية (الإبداعية) أثناء اكتسابه للغة، وتوليد نماذجها المختلفة.

([1]) ينظر: الشايب، فوزي حسن: محاضرات في اللسانيات، ص:374، وده سوسرُّ، فردينان: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي، ومجيد النصر، دار النعمان للثقافة، لبنان، 1984م، ص:21.

([2]) ينظر: مونان، جورج: علم اللغة في القرن العشرين، ص:204.

ويرى (تشومسكي) أن الطفل يتناول مادته اللغوية في مرحلة اكتسابه اللغة، من لغة كلية محددة، فيقتصر عمله على تحديد لغته من ضمن مجموعة اللغات المحتملة، أو ما يمكن تسميته: باللغة الكلية، وينص (تشومسكي) على ثلاثة أنواع من هذه الكليات اللغوية:

أ- الكليات الجوهرية: وتتكون هذه الكليات الجوهرية من مجموعة فئات مثبتة، تؤخذ منها العناصر الخاصة بكل لغة، وتندرج ضمن الكليات الجوهرية فئات الاسم والفعل التي تحتوي عليها كل اللغات.

ب- الكليات الصورية: وهي عبارة عن الشروط، أو الضوابط، أو القوانين المشتركة بين اللغات.

ج- الكليات التنظيمية: تقوم هذه الكليات بإظهار الطريقة التي تنتظم بها قواعد كل مستوى من مستويات اللغة، وتقوم بتبيين إجراء القوانين في كل مستوى نسبة إلى المستوى الآخر، ونسبة إلى قوانين من نوع آخر، كما أنها تقوم بتحديد تداخل العلاقات بين القواعد فيما بينها.

فالكليات الجوهرية تختص بالمفردات المختصة بوصف اللغات، والكليات الصورية تتناول خصائص القوانين المؤلفة لقواعد اللغة، والكليات التنظيمية تتناول كيفية ارتباط القوانين بعضها ببعض، وعلاقات المستويات اللغوية بينها[1]، فهي كليات مكمل بعضها ببعض، ويتناول مكتسب اللغة من خلالها مادته اللغوية، ومن ثم إمكانية صوغ ما يود صوغه من جمل لغته.

([1]) ينظر: زكريا، ميشال: الألسنية علم اللغة الحديث (مبادئها وأعلامها)، ص:263- 265.

(المطلب الثالث)

(نظرية التقليد والمحاكاة)

يشير علماء اللغة في دراساتهم إلى عنصر التقليد ودوره في اكتساب اللغة، وبخاصة أثناء مرحلة الكلام الفعلي، أي: مرحلة اللغة المشتركة، غير أنهم يعطون (التلقين والتكرار) أهمية خاصة، وهما ما يسميهما علماء النفس: (التدعيم السمعي)، وبهذا يجمع علماء النفس وعلماء اللغة على التسليم بدورهما الفعال في اكتساب الطفل أصوات اللغة وكلماتها وجملها[1]. ومن الممكن عرض هذه النظرية من خلال الفروع الآتية:

الفرع الأول- أسس نظرية التقليد والمحاكاة:

تقوم أسس هذه النظرية، على الملاحظة السطحية لعملية اكتساب اللغة عند الأطفال[2]، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن التقليد اللغوي عند الطفل، يعتمد على ميل فطري مزود به، وأن أعمال المحاكاة التي يتجه إليها الطفل بدافع هذا الميل تنبعث عن قصد وإرادة منه، وتقوم قواه الفكرية على أدائها وتنظيمها، وإصلاح فاسدها، وجعلها مطابقة للأصل، وفهم مدلولها وحفظها، واستخدامها فيما وضعت له[3].

وقد أكد (بريير pereire) أن المحاكاة أهم عامل في تعلم اللغة، واستعرضت (مكارثي Macarthy) بعـض آراء الباحثين في هذا الشأن، وتوصلـت إلى أن

([1]) حلمي، خليل: اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)، ص: 78 - 79.

([2]) ينظر :أبو عرقوب، أحمد حسن: تطور لغة الطفل، ص: 36.

([3]) ينظر: البهساوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:87.

المحاكاة تظهر لدى الغالبية من الأطفال بعد الشهر التاسع من العمر[1].

ويرى علماء هذه النظرية أن التقليد اللغوي، لا يختلف - في أساسه - عن ألعاب الطفل الراقية، مثل ألعاب الاستطلاع، والحل، والتركيب، والتصوير، والمقاتلة، والألعاب الاجتماعية، والصناعية، والزراعية[2].

وتذهب طائفة من العلماء– منهم: (لودانتيك Le. Dantec) - إلى أن التقليد اللغوي عملية آلية مجردة عن القصد والإرادة وعمل الفكر، ولا يعتمد في تحققه إلا على أمور جسمية خالصة، وترى هذه الطائفة أن ثمة ارتباطا بين أعضاء نطق الطفل، وأعضاء سمعه؛ فيزعم (لودانتيك) أن أعضاء النطق والسمع عند الطفل هما جهاز واحد، ترسل ناحية منه ما تستقبله الناحية الأخرى[3].

الفرع الثاني- رفضُ بعض العلماء نظرية التقليد والمحاكاة:

رفض بعض العلماء هذه النظرية، واعترضوا على ما جاءت به، وذكروا من الأدلة ما يدل على فسادها، من هذه الأدلة:

1 - لا يقوم الطفل بترداد الكلمة عند سماعه إياها كما يردد الببغاء ما يسمعه من أصوات، بل يرددها فاهما معناها فهما كاملا أو ناقصا، من سياق الحديث وملابسات الأحوال، وبعد أن يحفظـها، وتستقر في متن لغتـه، يلفظها وحده كلما

(1) ينظر: هرمز، صباح حنا: سيكولوجية لغة الطفل، (د. ن.)، ط 1، 1989م، ص:52.

(2) ينظر: البهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:87.

(3) ينظر: المصدر السابق، ص: 88.

أراد التعبير عما تدل عليه[1].

2- لا يكتسب الطفل في هذه المرحلة مفردات لغته عن طريق المحاكاة حسب، وإنما يكتسب كذلك قواعدها التي تربط عناصر الجملة وترتب أجزاءها، وتهتم بتنظيم العبارات، وتصريف المشتقات، ومراعاة أزمنة الأفعال، وإسنادها إلى الضمائر والأسماء الظاهرة، والتذكير والتأنيث، والإفراد والجمع، وغير ذلك.

3- إن تدرج الطفل في تقليد مفردات لغته بداية بتقليد أسماء الذوات، ثم الأفعال والصفات ثم تتلوها الضمائر، ونهاية بالحروف والأدوات، إنما يرجع إلى تدرج ارتقائه الفكري، وذلك يعد دليلاً على تدخل التفكير والفهم في عملية التقليد اللغوي.

4- الطفل الذي يولد مصابا بجنون، ينشأ أبكم، ولو كانت أعضاء سمعه ونطقه سليمة؛ لأن هذا الجنون يحول بينه وبين فهم معاني الكلمات.

5- يبدأ الطفل تقليده اللغة بصورة غير دقيقة، وفيها أخطاء كثيرة، ما تلبث أن تزول مع نمو وعيه الفكري.

6- الطفل الذي يسوده الخمول وتنقصه قوة العزم والإرادة، وتضعف رغبته في الاشتراك في حلبة الحياة، يتأخر كثيرا في التقليد اللغوي، وفي اكتساب لغته عن الأطفال العاديين[2].

([1]) ينظر: وافي، علي عبد الواحد: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر للطبع والنشر، (د. ت.)، ص:215، والحمداني، موفق: اللغة وعلم النفس دراسة للجوانب النفسية للغة، ص:133.

([2]) ينظر: وافي، علي عبد الواحد: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص:216- 218، والبهسناوي، حسام : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:89 (الهامش).

وهذه الاعتراضات دليل على أن عملية التقليد اللغوي لدى الطفل ليست عملية آلية، أو منعكسة على الوجه الذي يراه (لودانتيك)، وإنما هي عملية عن إرادة وقصد، تقوم بتحقيقها القوى الفكرية لدى الطفل[1].

الفرع الثالث - مراحل التقليد عند الطفل في ضوء نظرية التقليد والمحاكاة:

يحدد (لويس Lews) مراحل التقليد عند الطفل إلى ثلاث مراحل، اعتمد في تحديدها على الدراسة التي قام بها (جيرنساري jernsey) على نحو مائتي طفل، وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: وهي التي يستجيب فيها الطفل إلى نطق الآخرين، بإصدار أصوات أشبه ما تكون بتقليد صوتي ساذج، وتشغل هذه المرحلة فترة الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من حياة الطفل.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة توقف أو نقصان للاستجابات الصوتية، التي تتميز بها المرحلة الأولى، وتقع هذه المرحلة ما بين الشهر الخامس والتاسع.

المرحلة الثالثة: وهي تتميز بالتقليد المقصود، والتي تظهر في حوالي الشهر التاسع من عمر الطفل[2].

وبعض العلماء لا يوافقون على اعتبار المرحلة الأولى عند (لويس) من التقليد في شيء، وإنما يعتبرونها مرحلة أقرب إلى اللعب الصوتي أو المناغاة

([1]) ينظر: البهسناوي، حسام : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص: 89 (الهامش)

([2]) ينظر: المصدر السابق، ص:88- 89، وخليل، حلمي: اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ص:77- 78.

التلقائية، وعلى ذلك يقسمون التقليد والمحاكاة إلى مرحلتين هما:

1 - مرحلة التقليد غير المقصود.

2 - مرحلة التقليد المقصود.

ويصنف التقليد عند (مكارثي) وفقًا لثنائيات، في مراحل أربعة هي:

1 - تقليد تلقائي وإرادي، حيث يحدث الطفل أصواتا لا دخل للتقليد فيها، كما يحدث أصواتا أخرى نتيجة تأثره بالكبار.

2 - تقليد مع الفهم وتقليد بدون فهم.

3 - تقليد عاجل وتقليد آجل.

4 - تقليد دقيق وتقليد غير دقيق[1].

ولا يستند التصنيف السابق إلى تحديد زمني لعمر الطفل، فهو تصنيف تتداخل فيه المراحل الأربعة تداخلا يؤدي إلى عدم قدرة العلماء على تحديد هذه المراحل وتعيينها.

لقد استحوذت فكرة التقليد في اكتساب اللغة عند الطفل على اهتمامات العلماء وأفكارهم، وبخاصة في مرحلة الكلام الفعلي، أي: في مرحلة اللغة المشتركة، غير أنهم يعطون أهمية خاصة للتلقين والتكرار، فيما يسميه علماء النفس: (التدعيم السمعي)[2]، يقول الدكتور السعران: "يتعلم الطفل آخر الأمر لغة

([1]) ينظر: البهسناوي، حسام : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص :90، وخليل ، حلمي : اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ص:78.

([2]) ينظر: البهسناوي، حسام : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص:90 - 91.

جماعته، ومما يعينه على ذلك قدرته الفائقة على التقليد، وشدة تطلعه، وما يجده من عناية من حوله من الكبار لا سيما الأم، فالأم أو من يقوم مقامها، تظل تناغيه وتكرر على مسمعه دون أن تمل الكلمات والجمل والعبارات والأغاني والأناشيد، حتى عندما تعرف أنه لا يفهم، عنها، ولكنهما يجدان [أي: الطفل وأمه] في ذلك من المتعة ما يدعوهما إلى الاستغراق فيه، وهكذا يسمع الطفل الكلمات والجمل مرات ومرات بطريقة محببة، الطفل يجد من تشجيع من حوله على محاولاته الكلامية ما ييسر له الطريق، كما أن الطفل ينفسح أمامه المجال لتصحيح أخطائه اللغوية في نطق الأصوات، أو صيغ الكلمات، أو في تركيب الجمل، أو في مدلولات الكلمات، فالأب والأم والإخوة والأخوات والأقارب والرفاق الكبار والخدم...، لا يزالون يصححون له أخطاءه، وإن كانوا أحيانا يعملون على استبقاء بعض أخطائه استملاحًا واستطرافًا...، وقد يصحح الطفل بعض أخطائه نتيجة إدراكه الخاص"[1].

وقد كان تركيز العلماء في آرائهم على تقليد الطفل للأصوات دون سائر مستويات الكلام من ألفاظ وعبارات وتراكيب ودلالات، وما قد يطرأ من تغيير واختلاف تقتضيها ضرورات الاستعمال.

وكذلك تظهر آراؤهم التقليد عند الطفل بأنه أشبه بجهاز تسجيل لا يتلفظ إلا بما قد سجله من قبل على شريطه الخاص، حيث يلتزم بتلفظ الأصوات التي يسمعــها، وهو بذلك لا يستطيـع أن يغير أو يبدل مما يسمعه، وهذا يخالف الواقع

(1) السعران، محمود: اللغة والمجتمع، دار المعارف - الإسكندرية، ط 2، 1963م، ص:52-53.

التقليدي عند الطفل، فهو يغير ويبدل في الأصوات، حيث ينطق صوتًا بدلاً من صوت، أو يسقط صوتًا من أصوات الكلمة، أو يقدم صوتًا على صوت وهكذا.

ومما يجب التأكيد عليه أن اللغة ليست مجرد أصوات يسمعها الطفل فيقلدها دون أدنى تدخل منه بالتغيير أو التبديل، فاللغة نظام، وكل لغة من اللغات لها نظامها الخاص، سواء على مستوى الأصوات، أو البنية، أو العبارات، أو التراكيب والدلالة.

هذا النظام اللغوي بإمكان الطفل أن يدركه عندما يصل إلى سن الثالثة أو الرابعة؛ بل بإمكانه أن ينسج على منوال هذا النظام جملا وتراكيب لم يكن قد سمع بها من قبل.

والطفل في هذه السن ينطق بجمل مبنية بناءً نحويًّا محكمًا، ويستعمل اللغة استعمالاً تلقائيًّا دونما جهد يشي بعمليات قياس سابق على لاحق، وعليه من المستحيل– إذن - أن نتصور أن كل جملة يتفوه بها الطفل لا بد أن يكون قد سمعها من قبل، كما يوحي بذلك مصطلح التقليد أو المحاكاة التي تدعو إليه هذه النظرية[1].

ويرى الباحث أن هذه النظرية تتداخل في بعض جوانبها مع نظرية (تحليل المعلومات)، وهو ما أشار إليه أحمد أبو عرقوب[2].

([1]) ينظر: البهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص: 91-92، وخليل، حلمي: اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي، ص:80-81.

([2]) ينظر: أبو عرقوب، أحمد حسن: تطور لغة الطفل، ص:38.

الخاتمة

هناك الكثير من النظريات– غير التي ذكرتها - تناولت ظاهرة الاكتساب اللغوي والتعلم عند الإنسان، وأكثرها تحمل أكثر من مسمى، ولكنها لا تخرج– في مجملها من وجهة نظر الباحث - عما تناولته تلك النظريات الثلاث التي سبق ذكرها في أول البحث.

وختامًا: بعد الاطلاع على ظاهرة الاكتساب اللغوي في النظريات النفسية واللغوية الحديثة، حاولت بقدر المستطاع– ولم آل جهدًا– جمع ما قد قيل حول اكتساب اللغة عند أهم هذه النظريات ومناقشته، ويمكن تلخيص أهم النتائج التي تمخضت عنها هذه الورقات في الآتي:

1 - تُعنى السلوكية بالمستوى السطحي للكلام، وتترك المستوى العمقي، وهي بذلك تهمل المعاني الكامنة وراء المنطوق.

2 - كثرة الانتقادات التي أثيرت حول آراء النظرية السلوكية تؤدي إلى عدم الثقة فيما تقوم عليه من مبادئ.

3 - إن استعمال اللغة لا يخضع لأي مثير ملحوظ؛ بل هو متحرر من كل ضابط، كما يرى أصحاب نظرية (تحليل المعلومات).

4 - إن صوغ الطفل جملاً لم يسمع بها من قبل، يؤكد بطلان القول بالمثير والاستجابة، ويؤكد أن الطفل يمتلك منذ ولادته آلية فطرية بها يمكنه صوغ مثل هذه الجمل.

5 - النظريات الرئيسة لظاهرة الاكتساب اللغوي هي: (التقليد والمحاكاة، والتعلم والتشريط، وتحليل المعلومات)، وأما بقية النظريات التي تناولت هذه الظاهرة فهي تصب في حوض هذه النظريات.

6 - يعكس الاكتساب اللغوي بداية تجربة الإنسان في مجال اللغة.

أسأل الله – تعالى– أن يكون عملي هذا على الوجه المرتضى، والله ولي التوفيق.

كشاف بمصطلحات البحث

يحتوي هذا الكشاف على بعض المصطلحات الواردة في البحث وتفسيرها بما يتماشى ومحتواه العلمي:

1 - الآلية = التعلم عن طريق التجربة أو الآلة.

2 - الاستجابة = رد فعل الكائن الحي على المنبهات التي تثير سلوكه وتؤثر في جهازه العصبي.

3 - الاستبطان = تأمل الفرد لما يجري في داخله من خبرات حسية أو عقلية.

4 - تحليل المعلومات = نظرية ترى أن السلوك اللغوي يعتبر في أصله سلوكًا عقليًّا معرفيًّا ناتجًا عن عمليات عقلية، وليست عمليات روتينية، أو حركية، أو سلوكية.

5 - التدعيم السمعي = التلقين والتكرار.

6 - التشريط = التعلم عن طريق ما يعرف بالمثير والاستجابة.

7 - التعزيز = دعم عملية اكتساب اللغة.

8 - التعميم = مبدأ لتفسير سلوك الاستعمال اللغوي.

9 - التقليد والمحاكاة = اكتساب اللغة عن طريق ترديد ما يسمعه الطفل في بيئته.

10 -التوليديــة = نظرية ترى أن الإنسان يكتســب كفاية لغويــة يستطيع بها توليد

وابتداع جمل جديدة لم يسبق لأحد قولها.

11 -الحتمية = هي وجود سبب ما لكل حدث أو ظاهرة (نتيجة).

12 -الدلالة = معاني الكلمات.

13 -الدوافع = الحاجات الأساسية الملحة التي تتطلب إشباعًا وتفرض على صاحبها القيام بعمل ما.

14 -السلوك اللغوي = مجموعة من العادات اللغوية المكتسبة عن طريق المحاولة والخطأ. أو هو الارتباط بين المثير القادم من العالم الخارجي والاستجابة اللفظية للفرد.

15 -السيكلوجيا = علم النفس.

16 -العقلانية = منحًى فلسفي يؤكد أن الحقيقة يمكن أن تكتشف بشكل أفضل باستخدام العقل والتحليل الواقعي.

17 -علم النفس اللغوي = ما يدرس القوانين العامة للسلوك الإنساني.

18 -الفطرية = ما يحتويه العقل بالفطرة.

19 -الفونولوجيا = علم الأصوات.

20 -الكفاية = هي معرفة المتكلم الضمنية بقواعد اللغة؛ ومن ثَمّ القدرة على بناء أنموذج لغوي ذهني مشترك بين المرسل والمتلقي.

21 -الكلاسيكية = الميل إلى مراعاة الأشكال التقليدية التي استقر عليها العرف.

22 -الكليات التنظيمية = تتناول كيفية ارتباط القوانين اللغوية.

23 -الكليات الجوهرية = تختص بالمفردات اللغوية.

24 -الكليات الصورية = تتناول خصائص القوانين اللغوية.

25 -المثير = ما يسبق عملية التكلم أو الاستجابة.

26 -النص = القالب اللغوي المحفوظ.

27 -النظرية البيولوجية = تهتم بدراسة الكائنات الحية.

كشاف المصادر والمراجع

أولاً - الكتب:

1 - استيتية، سمير شريف: اللسانيات (المجال، والوظيفة، والمنهج)، عالم الكتب الحديث - إربد، جدارا للكتاب العالمي– عمان، ط. (2)، 2008م.

2 - إفيتش، ميلكا: اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل فايد، المجلس الأعلى للثقافة، ط. (2)، 2000م.

3 - أوكان، عمر: اللغة والخطاب، أفريقيا الشرق، المغرب، 2001م.

4 - إيلوار، رونالد: مدخل إلى اللسانيات، ترجمة: بدر الدين القاسم، مطبعة جامعة دمشق، 1400هـ - 1980م.

5 - البهسناوي، حسام: لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، الناشر مكتبة الثقافة الدينية، دار المصري للطباعة، (د. ت.).

6 - تشومسكي، نعوم: محاضرات ودن (تأملات في اللغة)، ترجمة: مرتضى جواد باقر، وعبد الجبار محمد علي، مراجعة: عبد الباقي الصافي، دار الشؤون الثقافية العامة – بغداد، ط. (1)، 1990م.

7 - حسام الدين، كريم زكي: أصول تراثية في اللسانيات الحديثة، دار الرشاد للطباعة والتأليف، ط. (3)، 1421هـ-2001م.

8 - الحمداني، موفق: اللغة وعلم النفس (دراسة للجوانب النفسية للغة)، وزارة التعليم

العالي والبحث العلمي، الجمهورية العراقية، (د. ت.).
9 - خرما، نايف: أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1978م.
10 - خليل، حلمي: اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي)، دار المعرفة الجامعية، ط. (1)، 1987م .
11 - ده سوسرُّ، فردينان: محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي، ومجيد النصر، دار النعمان للثقافة، لبنان، 1984م.
12 - الراجحي، عبده: النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت– لبنان، 1979م.
13 - الزغلول، عماد عبد الرحيم: نظريات التعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط. (2)، 2006م.
14 - زكريا، ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث) قراءات تمهيدية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع بيروت، 1984م.
15 - زكريا، ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث) مبادئها وأعلامها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر بيروت 1980م.
16 - زكريا، ميشال: مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر بيروت، 1984م.
17 - سابير، إدوارد: اللغة (مقدمة في دراسة الكلام) ترجمه عن النص الإنجليزي وقدمه: المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، 1995م.
18 - السعران، محمود: اللغة والمجتمع، دار المعارف - الإسكندرية، ط. (2)، 1963م.

19 - الشايب، فوزي حسن: محاضرات في اللسانيات، وزارة الثقافة، عمّان، 1999م.
20 - عبابنة، يحيى، والزعبي، آمنة: علم اللغة المعاصر مقدمات وتطبيقات، دار الكتاب الثقافي، إربد– الأردن، 1426هـ - 2005م.
21 - عبد الهادي، جودت عزت: نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية، الناشر الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ط. (1)، 2000م .
22 - العبيدي، رشيد: مباحث في علم اللغة واللسانيات، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط. (1)، 2002م.
23 - غازي، يوسف: مدخل إلى الألسنية، دار السؤال للنشر، دمشق، ط. (1)، 1985م.
24 - غولنكوف، روبرتا مكنك - وبيسك، كاثي هيرش: كيف يتكلم الأطفال خلال السنوات الثلاث الأولى، ترجمة: أحمد رمو، منشورات دار علاء الدين، دمشق - سورية، ط. (1)، 2002م.
25 - بو قرة، نعمان: اللسانيات (اتجاهاتها وقضاياها الراهنة)، عالم الكتب الحديث، 2009م.
26 - ليونز، جون: نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة وتعليق: حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط. (1)، 1985م.
27 - مونان، جورج: علم اللغة في القرن العشرين، ترجمة: نجيب غزاوي، الجمهورية العربية السورية، وزارة التعليم العالي، (د. ن.)، و(د. ت.).
28 - موور، تيرينس، وكارلنـغ، كرستين: نحو علـم لغة لما بعـد مرحلة جومسكي،

ترجمة: حامد حسين الحاج بغداد، ط. (1)، 1998م.

29 - هرمز، صباح حنا: سيكولوجية لغة الطفل، (د. ن.)، ط. (1)، 1989م.

30 - وافي، علي عبد الواحد: نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، دار نهضة مصر للطبع والنشر، (د. ت.).

31 - الوعر، مازن: قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث (مدخل)، دار طلاس، ط. (1)، 1988م.

ثانيًا - الدوريات:

1 - المحاسنة، فايز عيسى: الملكة اللغوية عند ابن خلدون، دراسة لسانية مقارنة، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلة علمية عالمية محكمة، المجلد (3)، العدد (3)، 1428هـ - 2007م.

2 - الوعر، مازن: تشومسكي، مجلة اللسان العربي، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب، العدد (31)، 1988م.

د. خالد محمد التركي
كلية التربية – جامعة المرقب

الملخص

يسعى البحث الحالي إلى تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة المرقب من خلال التعرف على آراء الطلبة/المعلمين في برنامج التربية العملية بأبعاده المتعلقة بأهداف وخطوات البرنامج وأدوار المشرف وإدارة المدرسة المتعاونة، ويتطلع إلى الخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في تطوير برنامج التربية العملية في الجامعات الليبية بعد الوقوف على السلبيات ومحولة تدليلها وتعزيز الايجابيات، واستخدم في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانه كأداة لجمع البيانات من تكونت من (65) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية.

وتوصل البحث إلى مجموعة نتائج كانت على النحو الآتي: احتل مجال المشرف على الترتيب الأول من حيث درجة رضا الطلبة /المعلمين، ويليه إدارة المدرسة المتعاونة، ثم أهداف البرنامج وخطوات تنفيذه، كما أظهرت النتائج أن تقدير الطلبة/المعلمين للفائدة التي حصلوا عليها بعد الممارسة العملية كانت عالية جداً.

وفي ضوء النتائج قدمت مجموعة توصيات كان أهمها: ضرورة العمل على تطوير أهداف برنامج التربية العملية بكليات التربية بشكل مستمر وفقاً للمستجدات ومتغيرات العصر، وضع دليل مفصل خاص ببرنامج التربية العملية،اعتماد أسس

علمية لاختيار المدارس المتعاونة، تخصيص منسق لبرنامج التربية العملية، العمل على زيادة الفترة الزمنية الخاصة بالتطبيق العملي، وتطوير آليات ونماذج تقويم الطلبة /المعلمين.

مقدمة

يعد المعلم أحد أهم مدخلات العملية التعليمية، وذلك لدوره الكبير في نجاح التربية لبلوغ غاياتها وتحقيق وجودها في تطوير الحياة للأفضل، ويتوقف ذلك بالدرجة الأولى على نوعية الإعداد الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة ومستوى ذلك الإعداد، كذلك على جودة التدريب بعد ذلك أثناء الخدمة، ومن ثم فالمعلم الجيد شرط أساسي ومقوم ضروري لتطوير التعليم وتحديثه لمواكبة العصر واستشراف المستقبل وتوقع تحدياته.

ويتضمن برنامج إعداد المعلم في بشكل عام الجوانب العلمية المتخصصة، والجوانب الثقافية العامة، والجوانب التربوية المهنية بشكل متوازن يتناسب مع المرحلة التعليمية وطبيعة التخصص، ويهدف جانب الإعداد العلمي التخصصي تزويد الطالب بالمعرفة العلمية الوظيفية بطريقة تمكنه من نموه المهني ومتابعة كل جديد، وإكسابه القدرة على التفكير العلمي، ويهدف الجاني الثقافي تزويده بقدر من الثقافة الإنسانية العامة، وثقافة المجتمع بصفة خاصة.

والجانب التربوي المهني يعد من أهم جوانب إعداد المعلم حيث يهدف إلى تكوين المربي القادر على توجيه العملية التربوية نحو طريقها السليم، وجوهر هذا الجانب هي التربية العملية. حيث ينخرط الطالب/المعلم في تدريب ميداني حي بالمدارس في مهنة التدريس، بما تنطوي على هذه المهنة من وظائف وأدوار، وما تشتمل عليه من مسئوليات والتزامات، وذلك من خلال معايشة الطالـــب/ المعلم

للواقع التعليمي معايشة كاملة تكفل له إمكانية التدريب العملي الواقعي على المهام والوظائف التي ينتظر منه القيام بها كمعلم فيما بعد.

وللتربية العملية دوراً حيوياً في إعداد الطالب/ المعلم، فهي توفر له فرصاً حقيقية لممارسة ما تم دراسته في المساقات الأكاديمية والمهنية والثقافية في البيئة المدرسية التي قد يعمل فيها بعد التخرج، كما أن في هذه الفترة يتعرف على أهم متطلبات مهنة التدريس، ويكتسب من خلالها فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح، وصفات المعلم الجيد، وأبرز طرائق التدريس وأساليبه،وكيفية اختيار واستخدام الوسائل والتقنيات التربوية، وكيفية إدارة فصله، وتقويم تلاميذه، بالإضافة إلى ذلك التعرف على الأنشطة المدرسية و نظام المدرسة وكيفية الإشراف على هذا النظام، كما تنمو في هذه الفترة بعض جوانب شخصية الطالب/المعلم ليصبح قائداً ومعلماً في المستقبل[1].

مشكلة البحث

تعتبر التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلم في كليات التربية كونها تتيح للطالب/المعلم فرص التطبيق العملي لما اكتسبه من خبرات نظرية.

ومن خلال تواجد الباحث في كلية التربية كعضو هيئة تدريس، وإشرافه على بعض طلبة التربية العملية فقد لاحظ بعض الصعوبات والعراقيل التي تواجه الطلبة في أثناء ممارستهم لبرامج التربية العملية.

لذلك كان لابد من إجراء الدراسات التي تتعلق بتقويم برامج التربية العملية

[1] . بسام أبو شعيرة غانم(2008م) التربية العملية بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، دار المجتمع العربي، الأردن.

باستمرار، للوقوف على حقيقتها، وتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف، حيث أن التقويم المستمر لهذه البرامج له دور ايجابي في تلبية متطلبات خطة التطوير التربوي والتفاعل مع مستجدات العصر.

وبناء على ذلك جاء هذا البحث بهدف تقويم برامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين في كلية التربية جامعة المرقب كعينة أو نموذج لكليات التربية في الجامعات الليبية.

تحديد مشكلة البحث

تتحدد مشكلة البحث الحالي في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة المرقب؟

وتتفرع من هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1. ما تقدير الطلبة/المعلمين لأهداف برنامج التربية العملية وإجراءات تنفيذه ؟
2. ما تقدير الطلبة/المعلمين لدور المشرف في برامج التربية العملية؟
3. ما تقدير الطلبة المعلمين لدور المدرسة المتعاونة في برامج التربية العملية؟
4. ما تقدير الطلبة/المعلمين لمدى الفائدة التي حصلوا عليها من برامج التربية العملية؟
5. ما تقويم الطلبة المعلمين لمجالات برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة المرقب؟

أهداف البحث

1. يسعى البحث الحالي إلى التعرف على آراء الطلبة/المعلمين في برنامج التربية العملية بأبعاده المتعلقة بالأهداف وخطوات البرنامج وأدوار المشرف التربوي والأكاديمي وإدارة المدرسة المتعاونة وإجراءات برنامج التربية العملية.

2. يتطلع هذا البحث إلى الخروج بتوصيات ومقترحات تسهم في تطوير برنامج التربية العملية، في الجامعات الليبية، بعد الوقوف على السلبيات ومحاولة تدليلها وتعزيز الإيجابيات.

أهمية البحث

1. تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية التربية العملية التي تعد عنصراً مهماً وأساسياً في عملية إعداد المعلم، فهي تعد أخصب الفترات في حياة معلم المستقبل، وتتمثل فيها العلاقة بين كليات التربية وعملها الأكاديمي التأهيلي والمدارس وعملها التطبيقي.

2. يعطي تقويما لبرنامج التربية العملية بكلية التربية من وجهة نظر الطلبة/ المعلمين، لتقديم تغذية راجعة على أسس علمية للعاملين في برنامج التربية العملية من أجل تطويرها وزيادة فاعليتها، لتحسين مستوى الخرجين وزيادة كفاءتهم.

3. تقليص الفجوة بين النظرية والتطبيق في العمل التربوي، وذلك من خلال توفير معلومات عن فاعلية الخبرة الميدانية لإلقاء الضوء على الإعداد الأكاديمي.

حدود البحث

تم إجراء البحث الحالي ضمن الحدود الأساسية الآتية:

1. الحدود المكانية : طلبة السنة الرابعة بجميع التخصصات بكلية التربية جامعة المرقب.

2. الحدود الزمنية: تم إجراء البحث في السنة الجامعة 2013 -2014م.

3. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على محاور البرنامج المتعلقة بأهداف البرنامج وخطوات تنفيذه ومدى الاستفادة منه، ودور المشرف، وإدارة المدرسة.

مصطلحات البحث

- **تعرف التربية العملية إجرائياً بأنها:** فترة من الإعداد الموجه يقضيها طالب السنة الرابعة بكلية التربية، في إحدى المدارس التي تحددها له كليته، ويقوم في أثنائها بالتدريب على تدريس مادة دراسية معينة بفصل دراسي أو أكثر من فصول المدرسة خلال فترتين الأولى منفصلة والثانية متصلة .

- **تقويم البرنامج:** عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات عن الأنشطة والعمليات التي يتم خلالها تنفيذ البرامج والتأثيرات التي تحدثها للحكم على البرامج ومدى فاعليتها لاتخاذ قرارات مستقبلية حولها.[1]

الإطار النظري

التربية العملية هي برنامج تدريبي علمي تقدمه كلية التربية وإعداد المعلمين على مدى فترة زمنية محددة، وتحت إشرافها، حيث يهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية، تطبيقاً عملياً، في أثناء قيامهم بمهام التدريس الفعلي في المدرسة، الأمر الذي يعمل على تحقيق الألفة بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية من جهة، وعلى إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية والانفعالية من جهة أخرى.[1]

---

[1]. Worthen, B. , Sanders, J., Fitzpatrick, J. (1997). Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. New York: Longman .

فالتربية العملية هي عبارة عن موقف يوضع فيه الطالب في محك فعلي مع التلاميذ والمدرسين والإدارة المدرسية، تحث إشراف أساتذة تربويين من الجامعة وموجهين تربويين إضافة إلى مدير المدرسة حتى يستطيع هذا الطالب /المعلم من خلال هذا التفاعل التعليمي التربوي أن يكتسب خبرات تساعده على التخلص من مظاهر الخوف والرهبة، ويستطيع التعايش مع هذا الموقف الجديد حيث سيداوم في المدرسة كأي معلم مقيم، ويساعده ذلك على نمو جوانب الشخصية لكونه أصبح قائداً ومعلماً ومسئولاً.

وهناك بعض المسلمات المرتبطة بنظام لتربية العملية الميدانية أهمها ما يلي[2]:

1.أن التربية العملية هي نظام فرعي لنظام أصلي، يتضمن إعداد المعلم أكاديميا ومهنياً وثقافياً وشخصياً.

2. أن التربية العملية حلقة في سلسلة إعداد المعلم يجب أن يسبقها برامج تمهيدية تمهد وتعد لها، كما يجب أن تليها بعد التخرج برامج تدريبية في أثناء الخدمة.

3. أن التربية العملية نظام فرعي يسهم في تشكيله وتشغيله مدخلات بشرية واجتماعية ومادية، وعليه فلا يمكن تطوير هذا النظام إلا إذا طورت هذه المدخلات وتفاعلت بدرجة أعلى من الكفاءة.

أهمية التربية العملية

أكدت العديــد من الدراســات والبحوث على أن التربيــة العملية تأتي في

---

[1] حسان محمد حسان، التربية العملية في دول الخليج- واقع وسبل تطويره، مكتب التربية العربي ، الرياض 1992م 11.

[2] علي راشد، اختيار المعلم وإعداده مع دليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م، ص93.

مقدمة العناصر التي يشتمل عليها أي برنامج لإعداد المعلمين، فهي العنصر الأساسي والوحيد الذي يهيئ الطالب/ المعلم لمهنة التعليم من الناحية العملية النفسية والفنية، ويمكن تحديد أهمية التربية العملية في النقاط الآتية[1]:

1.أنها تؤهل الطالب/المعلم لاكتساب بعض المهارات الأساسية للتدريس مثل:(تحضير الدروس، وكيفية عرض الموضوعات الدراسية، وكيفية إدارة المناقشة داخل الفصل، وإجراء عمليات التقويم لدروسه، وغيرها من المهارات اللازمة للمعلم الناجح.

2.تعتبر خبرة فريدة لمعلم المستقبل، حيث تتيح له أن يتفاعل مع التلاميذ وكذلك مع كل العاملين في المدرسة في مواقف تعليمية حقيقية.

3. أنها تساعد الطالب/المعلم ومن خلال المشرف المتخصص على اكتساب فهماً واسعاً وعميقاً لعملية التعلم، ومعرفة مشكلات التعليم الحقيقية.

4.كما أن التربية العملية تعد فرصة فريدة يختبر فيها الطالب/المعلم نفسه ويختبر رغبته الحقيقية وميوله الصادقة لكي يصبح معلماً بالفعل، ويكون فيها اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس.

5.كما أنها تعتبر عنصراً أساسياً للطالب/المعلم حيث يسمح له بنقل النظريات والمبادئ والمفاهيم التربوية التي تعلمها في قاعات المحاضرات في كليته إلى مجال التطبيـق والممارسة في حجـرات الدراسة بالمدرسة وهي ميـــدان عملـــه في

[1] .علي راشد، اختيار المعلم وإعداده مع دليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م، ص93.

المستقبل.

أهداف التربية العملية

الهدف العام للتربية العملية هو إنما الصفات والمهارات اللازمة لمعلم الغد من خلال إطار وظيفي يرتكز على نظرة واعية سليمة عن العملية التربوية وعن دور المعلم فيها، ويمكن تحديد أهم أهداف التربية العملية في النقاط الآتية[1]:

1.أن يعرف الطالب /المعلم بالمسئولية تجاه هذه المهمة الموكلة إليه، ويشعر بأهمية الدور الذي يقوم به.

2.أن يفهم الطالب / المعلم أهمية ما درسه من مقررات دراسية وأهمية أن يكون متمكنًا منها لكي يستطيع مواجهة وإجابة أسئلة التلاميذ في مجال درسه.

3.اكتساب المهارات اللازمة للقيام بالتدريس داخل الفصل.

4.إحداث تغيرات موجبة في شخصية الطالب المعلم.

5.اكتساب وتنمية الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس.

6.الوقوف على الأنشطة المدرسية المختلفة والمساهمة بفاعلية في بعضها.

7.أن يتعرف الطالب/المعلم على للوائح المنظمة للمدرسة،وعلى خصائص النظام المدرسي، ويدرك عملياً أهمية الإدارة المدرسية، ودورها في تحقيق أكبر عائد من النتائج المستهدفة منها.

---

[1] يمكن الرجوع إلى كل من :

- غالب محمود الطويل، المدخل لطرق التدريس العامة في الرياضيات والعلوم، جامعة سرت، 2002م، ص281.
- علي راشد(2001م)، اختيار المعلم وإعداده مع دليل التربية العملية، مرجع سابق.

الخطوات الإجرائية في تطبيق برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة المرقب

يبدأ برنامج التربية العملية بقيام الأساتذة بقسم العلوم النفسية والتربية بحصر أعداد طلاب السنة الرابعة والتنسيق مع مكتب التعليم بالمنطقة التابع لوزارة التعليم لتحديد المدارس التي سيتم التطبيق العملي للطلاب فيها.

وبعد توزيع الطلاب على مجموعة من المدارس، يتم تحديد المشرف التربوي والمشرف الأكاديمي لكل مجموعة حسب تخصصهم.

يتم تقسيم البرنامج إلى فترتين: تسمى الفترة الأولى بالتربية العملية المنفصلة، والفترة الثانية التربية العملية المتصلة:

الفترة الأولى:التربية العملية المنفصلة: حيث يداوم الطلاب يوماً واحداً في الأسبوع، في المدارس المحددة، وتكون مدتها حوالي ثمانية أسابيع، ويكلف الطالب/المعلم في الأيام الأولى بالحضور مند بداية الدوام المدرسي حيث يكون للطلاب دفتر للحضور خاص بهم.

ويقوم الطلاب /المعلمون بحضور حصص محددة لهم من قبل إدارة المدرسة بمعدل حصتين أو ثلاثة في اليوم لكي يشاهدوا مع المشرف التربوي شرح المعلم المقيم في نفس تخصصهم، ليجلس المشرف بعد ذلك مع الطلاب ويستمع إلى وجهة نظرهم وآرائهم في العمل الذي قام به المدرس من وجهة نظر نقدية، ويقوم المشرف بتوضيح هذه النقاط إن كانت سلبية أو إيجابية.

بعد ذلك يشجع الطلاب ليقوم أحدهم بالشرح في وجود المشرف التربوي ومدرس الفصل إن أمكن، وزملائه الطلاب، وبعد الانتهاء من الدرس تتم المناقشة الناقدة من زملائه ومن قبل المشرف التربوي وكذلك الأكاديمي، وهكذا يتكرر هذا الموقف لكل طالب يتشجع لكي يشرح درساً أمام التلاميذ وهكذا تستمر التربية

العملية المنفصلة.

الفترة الثانية: التربية العملية المتصلة: وهي عملية تتم على في نفس المدارس التي تمت فيها التربية المنفصلة وبنفس التوزيع على المدارس، وفيها يقضي الطلاب أسبوعين كاملين متصلين متفرغين للتدريب على التدريس ومنقطعين عن الدوام في الجامعة، ويخصص لكل طالب/معلم جدول حصص شبه كامل لا يقل عن درسين في اليوم، ويكون دوامه رسمياً مع بداية طابور الصباح وحتى نهاية الدوام الرسمي للمدرسة .

ويقوم الطالب/المعلم بالتحضير اليومي لهذه الدروس في دفتر تحضير خاص ويدخل إلى فصله لشرح درسه دون مشاركة أحد من زملائه ويكون هو بمثابة المدرس لهذا الفصل.

ويقوم المشرف بالتفقد أو المرور على الطلاب في الفصول يومياً لمتابعتهم أثناء عملية التدريس، وبعد ذلك تتم عملية توجيه النقد لهم خارج الفصل أو بعد الانتهاء من عملية التدريس، وغالباً ما تتم عمليات التقويم من قبل المشرف التربوي والأكاديمي، ومدير المدرسة في الأسبوع الأخير من التربية العملية، حتى تتاح أكبر فرصة للطلاب لكي يتكيفوا مع عملية التدريس.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات العلمية التربية العلمية بالتقصي والتحليل، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات والبحوث التي تحصل عليها الباحث: _ دراسة المغيدي

(1998)[1] التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة الملك فيصل، وتم تصميم استبانة شملت (69) فقرة، موزعة على أربعة مجالات رئيسية: دور المشرف التربوي، ودور المعلم المتعاون، ودور مدير المدرسة، ودور ورشة التربية العملية، وزعت على (150) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج هي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الطلبة والطالبات في دور المشرف ودور المعلم المتعاون ودور المدرسة لصالح الطالبات، كذلك اتضح أن اتجاهات الطلبة (ذكور وإناث) كانت ايجابية نحو أبعاد التربية العملية.

_ دراسة كيث(Keith 2000)[2] التي هدفت إلى الكشف عن مساهمة برنامج التربية العملية، في فهم الطلبة/المعلمين لعملية التدريس، واستخدام الباحث المقابلة كطريقة لجمع المعلومات البيانات من عينة تكونت من طلبة التربية العملية في جامعة لندن بالمملكة المتحدة، وتوصلت الدراسة إلى أن برنامج التربية العملية أسهم في إكساب الطلبة/المعلمين فهماً أعمق للتدريس عن طريق توظيفهم للدراسات النظرية في نواحي تطبيقية، ولكن هناك البعض يفتقدون الفهم العميق للتدريس.

[1] الحسن المغيدي(1998م) تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(33).

[2]Keith Wood(2000), The Experience Of Learning to Teach: Changing Student Teachers Ways of
Understanding Teaching, 32(1).

دراسة (ايزايس2001)[1] التي أجملت أهم المشكلات التي كانت وراء قصور تطوير برامج التربية العملية، في توفير الأجهزة والأساليب الحديثة للتعلم الذاتي، وكذلك لكثرة الطلاب /المعلمين في المدرسة الواحدة، وتناقض آراء المشرفين في تقييم هؤلاء الطلاب المعلمين في أثناء تدريبهم.

دراسة حمادة(2005)[2] التي حاول فيها دراسة واقع التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة من وجهة نظر الدارسين، وتم استخدام استبانة كأداة للدراسة، شملت عدة محاور هي:دور المشرف الأكاديمي، والتدريس المصغر، وعدد ساعات التدريب، وتقويم الدارسين، واختبار مدرسة التدريب، والمعلم المعاون، ومساق التربية العملية، وقد بلغ مجتمع الدراسة (134) دارساً خلال العام الجامعي2002 -2003، وتبين ايجابية التوجيه نحو زيادة عدد ساعات التدريب، كما أشار الدارسون إلى فعالية مدارس التدريب، فيما تبين أن المعلم المتعاون يفرض على المتدربين نمطاً معيناً لتحضير الدروس.

دراسة أبونمرة (2005م)[3] التي هدفت إلى تقويــم برنامــج التربية العملية في

[1] إيزيس رضوان(2001)، مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب/ المعلم، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع74.

[2] شريف علي حماد(2005م) واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد13، ع1 .

[3] محمد خميس ابونمرة(2005م) تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين، مؤتة للبحوث والدراسات، ع(20).

كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة /المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (117) واستخدمت في هذه الدراسة استبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات قد تحققت بدرجة كبيرة على المجالات الآتية: تنظيم برنامج التربية العملية، عملية الإشراف التربوي، التقويم في برنامج التربية العملية، الكفايات التعليمية، وأن أهداف برنامج التربية العملية قد تحققت بدرجة متوسطة على مجال المدارس المتعاونة.

دراسة اللولو(2006)[1]التي هدفت إلى تقويم برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة الإسلامية في غزة من وجهة نظر الخريجات، واستخدمت في هذه الدراسة بطاقة خريج مقننة كأداة لجمع البيانات مكونة من (73) فقرة، موزعة على سبع مجالات هي: المساقات الدراسية، الاتجاه نحو مهنة التدريس، المهارات المكتسبة من البرنامج، وتطوير البرنامج، وواقع التدريب الميداني، ومهارات الاتصال والتواصل، والرضا عن البرنامج، وتطوير البرنامج، وبينت الدراسة أهمية المساقات العملية والتطبيقية بالنسبة للمواد النظرية، كما أظهرت رضا الطالبات عن المدرسين، وبرنامج الكلية، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية الاتجاهات الايجابية والمهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وحاجات الطالبات للمهارات التكنولوجية والحاسوبية.

[1] سناء إبراهيم دقة، فتحية اللولوة(2006)دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ع(15).

دراسة هزاع (2005)[1] التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية في جامعة عدن، وبناء برنامج علاجي للتربية العملية لطلبة اللغة العربية، والتعرف على أثره في أداء الطلبة/المعلمين، وقد اشتملت عينة الدراسة على(51) طالباً وطالبة، واستخدمت الباحثة بطاقة ملاحظة لتقويم أداء الطلبة/المعلمين، وأظهرت الدراسة ضعفاً في كفاءة برنامج التربية العملية المعتمدة بكلية التربية في جامعة عدن، بخاصة في مجال"مهارات التدريس"، وإيجابية برنامج التربية العملية المقترح لتحسين أداء الطلبة المعلمين في هذا المجال، وأهمية التدريس المصغر، ودوره الفعال في تدريب الطلبة /المعلمين.

دراسة يوسف أبو شندي وأبو شعيرة، وغباري(2009)[2] التي هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وتألفت عينة الدراسة من (96) طالباً وطالبة، وكانت أداة الدراسة الاستبانة تكونت من (59) فقرة، وأظهرت النتائج تقويم الطلبة المعلمين لمجالات الدراسة كان إيجابيا، وأظهر الطلبة عدم رضاهم على مجال مدير إدارة المدرسة المتعاونة.

[1] أنيسة محمود هزاع(2005م) بناء برنامج للتربية العملية لطلبة اللغة العربية في كليات التربية في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

[2] يوسف أبو شندي، خالد أبو شعيرة، ثائر غباري(2009م)تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد التاسع، العدد الأول.

دراسة أبو دلبوح(2009)[1]التي هدفت إلى الكشف عن آراء الطلبة المعلمين لدور التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية في جامعة اليرموك، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (70) طالباً وطالبة تم اختيارها بطريقة عشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود سلبيات وقصور في المعلم المتعاون وأنه من الضروري أن يدرك دوره اتجاه طالب التربية العملية وأن يطلع على آخر المستجدات التربوية، كما بينت النتائج وجود أن عدد الزيارات الإشرافية وغير كافية.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة يتضح الآتي:

1. أن التربية العملية على جانب كبير من الأهمية، ولها دور مهم في إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة، وإكسابه الكفايات التدريسية اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وتنمية الاتجاهات الايجابية لديهم نحو مهنة التدريس، كما في دراسة: زيتون، وعبيدات (1984)، و(Keith 2000)، اللولو(2006)، و دلبوح(2009).

2.هناك مجموعة من الدراسات مثل دراسة المغيدي(1998)،وهزاع(2005)، وحمادة(2005)، وأبو نمرة(2005م)، ودلبوح(2009)،و تناولت تقويم برامج التربية العملية من عدة محاور بغية التحقق من فعالية كل محور، كان أهمها: تخطيط وتنفيذ برنامج التربية العملية، دور المشرف التربوي، مدير المدرسة، أو المعلم المتـعاون، وعملية التقويـم، فيـما تناولت بعض الدراسات جانباً محدداً من

[1] موسى عبد الكريم أبو دلبوح(2009م) دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك،مجلة جامعة دمشق، المجلد(25)، العدد(1+2).

جوانب التربية العملية، لاختبار فعاليته وأثره في المتدربين، وبعض الدراسات اشتملت على متغيرات مثل الجنس، ومنطقة التدريب، والتخصص، والمعدل التراكمي كدراسة المغيدي(1998)، وأبو شندي وأبو شعيرة، وغباري(2009).

3. أشارت بعض الدراسات إلى وجود بعض القصور في برنامج التربية العملية، وتتعلق هذه المشكلات بأهداف برامج التربية العملية وأدوار كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون كدراسة المغيدي(1998)، واللولو(2006)، أبو دلبوح(2009).

وتأسيساً على ما تقدم من عرض لبعض الدراسات السابقة التي استفاد منها الباحث في اعتماد أداة البحث، وتحديد أهم المحاور التي سيتم دراستها وأخذ وجهات نظر الطلبة /المعلمين فيها وهي محاور متعلقة بـ:(أهداف البرنامج وخطوات تنفيذه ،ومدى الاستفادة منه، ودور المشرف، وإدارة المدرسة)، وذلك للخروج بمقترحات وتوصيات تساعد في تحسين وتطوير برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة المرقب.

طريقة البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وذلك لمناسبته في الكشف عن واقع برنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة المرقب.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث طلبة كلية التربية بجامعة المرقب المسجلين لمقرر التربية العملية في العام الجامعي2014/2013 البالغ عددهم(437) طالباً وطالبة تابعين لأثني عشـر قسـماً، وتم اختيار عينة عشوائيـة بلغت(65) طالباً وطالبة،

والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة حسب الأقسام التي يتبعونها، والعينة التي تم اختيارها:

جدول (1) مجتمع الدراسة ، و العينة التي تم اختيارها لتطبيق الأداة

القسم	مجتمع البحث			عينة البحث		
	ذكور	إناث	المجموع	ذكور	إناث	المجموع
العلوم النفسية والاجتماعية	3	28	31	1	6	7
معلمة فصل	0	44	44		8	8
الجغرافيا	0	14	14		4	4
اللغة انجليزية	7	109	116		15	15
اللغة فرنسية	6	7	13	2	1	3
اللغة عربية	4	128	132	1	14	15
فيزياء	0	12	12		3	3
كيمياء	0	4	4		1	1
أحياء	2	16	18	-	4	4
الحاسوب	1	11	12		3	3
الرياضيات	0	30	30		2	2
التربية بدنية	0	11	11	-	-	
المجموع	23	414	437	4	61	65

أداة البحث

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث تم بناء استبانه في صورة

مبدئية مكونة من (78) فقرة موزعة على أربع مجالات هي: مجال أهداف البرنامج وخطوات تنفيذه، ومجال المشرف، مجال إدارة المدرسة المتعاونة، مجال: الفائدة التي حصلوا عليها الطلبة /المعلمين بعد تطبيق برنامج التربية العملية، وكان لكل فقرة مقياس ثلاثي، حيث تم حساب الدرجة(3) للخيار(متوفرة بشكل كبير)، ودرجة(2) للخيار(متوفرة إلى حد ما)، ودرجة واحدة للخيار (غير متوفرة).

صدق أداة البحث

تم الاعتماد على أسلوب الصدق المضمون" صدق المحكمين"[1] لقياس الصدق المنطقي للاستبانة، فتم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين بلغ عددهم(6) من أساتذة الجامعة ومشرفي التربية العملية في جامعة المرقب وجامعة مصراتة، وقام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على فقرات الاستبانة وفق ملاحظات المحكمين.

ثبات الاستبانة

للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها على(18) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث، كتجربة استطلاعية، وتبين من التطبيق الاستطلاعي للاستبانة أنها على درجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل الارتباط (0,82) تقريباً، وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعامل ارتباط سبيرمان_ براون، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة ومعدة للتطبيق بصورتها النهائية.

([1]) صلاح الدين محمود علام(2002م): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعادلة الأوساط الفرضية.

إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد التوصل إلى الصورة للاستبانة، تم تطبيق الاستبانة على عينة تكونت من (75) طالباً وطالبة بعدما أنجزوا برنامج التربية العملية كاملاً.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول:"ما تقدير الطلبة/المعلمين لأهداف برنامج التربية العملية وإجراءات تنفيذه؟" تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقدير الطلبة/المعلمين وذلك على كل فقرة من فقرات المجال، والجدول (2)يوضح ذلك:

الجدول (2) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة/المعلمين لأهداف برنامج التربية العملية وإجراءات تنفيذه مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	ساعدني ما درسته في الكلية من مواد تربوية ومواد تخصصية في تكوين فكرة واضحة عما ينبغي أن أقوم به كمعلم.	2.80	0.520
2	تؤكد الأهداف على النمو المهني للطالب المعلم لتحقيق ذاته	2.74	0.585
3	الأهداف مرتبطة بأهداف المقررات ذات العلاقة بعمليتي التعليم والتعليم	2.73	0.625
4	تؤكد الأهداف على الكفايات التعليمية المناسبة لمهنة التدريس	2.70	0.643
5	تؤكد الأهداف على المهارات التفاعلية	2.66	0.632

6	نموذج تقويم الطلبة شامل لأهم كفايات التدريس	2.62	0.658
7	توزيع مراحل البرنامج إلى مرحلتين (منفصلة ومتصلة) مناسب	2.59	0.684
8	تربط أهداف التربية العملية بين النظرية والتطبيق	2.51	0.786
9	أهداف البرنامج واقعية وقابلة للتحقيق	2.47	0.684
10	عدد الزيارات للمشرفين كافية	2.38	0.777
11	أساليب تنفيذ البرنامج واضحة ومنظمة	2.38	0.805
12	أهداف البرنامج شاملة لجوانب العملية التعليمية كافة	2.34	0.828
13	أطلعنا على أهداف وخطوات تنفيذ برنامج التربية العملية مند بداية السنة	2.32	0.865
14	تؤكد الأهداف على تعزيز الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس	2.20	0.832
15	أساليب تقويم الطلبة المعلمين مناسبة	2.16	0.931
16	يوزع الطلبة المعلمين على المدارس وفق رغباتهم	2.02	0.809
17	يستمع المسئولين في الكلية لمشكلات الطلبة	1.87	751
18	تتناول الأهداف مكونات التربية العملية بشكل متوازن	1.86	0.803
19	المدة الزمنية لبرنامج التربية العملية مناسبة	1.69	0.880
	المجموع	30.60	6.435

يتضح من الجدول السابق أن تقديرات الطلبة/المعلمين لفقرات المجال تراوحت ما بين (2.80 _ 1.69)، حيث هناك عدد من الفقرات قد نالت رضاء الطلبة/المعلمين بدرجة عالية كان أولها الفقرة (ساعدني ما درسته في الكلية من مواد تربوية ومواد تخصصية في تكوين فكرة واضحة عما ينبغي أن أقوم به كمعلم)، وجاءت الفقـرة (المدة الزمنية لبرنامــج التربية العملية مناسبة) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي منخفض.

وحيث تبين أن متوسط تقديرات الطلبة/المعلمين لهذا المجال أقل من التقديرات المفترضــة وأن العديد من فقراتــه جاءت بنسب متوسطــة أو منخفضة،

وحسب وجهة نظر الباحث يعزى هذا النوع من عدم الرضا إلى وجود نوع من الخلل في وضوح أهداف برنامج التربية العملية للطلبة/المعلمين، وضعف التواصل بين الجامعة والمدرسة، وأن المدة الزمنية لفترة التدريب غير كافية، وتغيب المشرف في بعض الأوقات، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (أبو شندي، أبو بعيره، وغباري2009م)، ودراسة(الخميس2004م)، (وحمادة2005م).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:" ما تقدير الطلبة/المعلمين لدور المشرف في برامج التربية العملية؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة/ المعلمين وذلك على كل فقرة من فقرات المجال، والجدول(3)يوضح ذلك:

الجدول (3) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة/المعلمين لمجال مشرف التربية العملية مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يستجيب المشرف لأسئلتي وملاحظاتي عند مراجعته	2.88	0.501
2	يشجعني المشرف على الاعتماد على الذات وإزالة مظاهر الرهبة والخوف	2.81	0.519
3	يوجد للمشرف برنامج منظم للزيارات الصفية	2.80	0.520
4	يرشدني إلى إتباع خطوات تعليمية مناسبة للمستوى التعليمي للطلاب	2.73	0.545
5	يناقشني على أدائي بعد الانتهاء من الحصة	2.70	0.643
6	أفكار المشرف وأرائه واضحة لدى الطالب المعلم	2.66	0.632
7	يعمل على إحاطة الطالب المعلم بالمناخ الصفي العام	2.61	0.659
8	يساعدني في التعرف على الوسائل والتقنيات التربوية المتاحة والمناسبة	2.59	0.684
9	يبقى المشرف طوال الحصة	2.52	0.685

10	يقوم المشرف بمتابعة التخطيط قبل التنفيذ	2.49	0.694
11	يناقش المشرف الطالب/المعلم عقب زيارته الصفية لتزويده بالتغذية الراجعة	2.47	0.714
12	يحرص على توعية الطالب المعلم بدوره ومسؤولياته الصفية	2.47	0.684
13	يساعدني على تقويم أدائي ذاتياً	2.44	0.737
14	يقوم بالإطلاع على دفتر التحضير بشكل مستمر	2.41	0.710
15	يعزز اتجاهات الطالب /المعلم نحو مهنة التعليم	2.38	0.743
16	يساعدني المشرف على كيفية الإعداد للحصة اليومية	2.36	0.809
17	يراعي المشرف الفروق الفردية بين الطلبة المعلمين	2.28	0.823
18	يهتم بالجوانب النفسية للطالب المعلم	2.12	0.862
19	يعمل على متابعة الإجراءات الإدارية الخاصة بالطالب المعلم	2.06	0.878
	المجموع	51.26	7.566

يتضح من الجدول السابق أن تقديرات الطلبة/المعلمين لفقرات المجال تراوحت ما بين (2.88 _ 2.06)، وهي درجات عالية الفاعلية، ونالت رضاء الطلبة /المعلمين بشكل واضح، وجاءت الفقرة(يستجيب المشرف لأسئلتي وملاحظاتي عند مراجعته) في المرتبة الأولى، وهذا يؤكد على أهمية دور المشرف باعتباره قائداً وخبيراً ونموذجا للطلبة المعلمين، وجاءت الفقرة(يعمل على متابعة الإجراءات الإدارية الخاصة بالطالب المعلم)في المرتبة الأخيرة .

وهو مجال حصل على متوسطات حسابية أكثر من التقديرات الافتراضية، وأن الطلبة/المعلمين يقدرون دور المشرف سوى المشرف العلمي أو المشرف التربوي في مساعدتهم على امتلاك المهارات و الكفايات المهنية اللازمة لهم كمعلمي المستقبل، ومساعدتهم في معرفة كيفية الإعداد للحصة وإتباع الخطوات العلمية السليمة للسير في الدرس، وإصلاح الأخـطاء فور وقوعـها، والتغلب على

كافة الصعوبات التي قد تواجههم في أثناء التطبيق، ومناقشة الطالب بعد الانتهاء من الحصة.

كما أن نسبة متوسطة من الطلبة -عينة البحث- ترى أن الزيارات الإشرافية في المدارس غير كافية، وأن متابعة المشرف للإجراءات الإدارية الخاصة بالطالب/ المعلم غير كافية وهذا قد يعود السبب فيه إلى الأعباء الكبيرة الملقاة على عضو هيئة التدريس خاصة أن عملية الإشراف على الطلبة /المعلمين في المدارس هم فقط الذين يقومون بها، وهذا الأمر نفسه قد يكون السبب في ارتفاع نسبة الرضا للطلبة المعلمين عن المشرف بشكل عام باعتباره من أعضاء هيئة التدريس بالكلية وهو على دراية بالمهام الإشرافية ولديه الخبرة الكافية لذلك، خاصة أن هؤلاء الأساتذة الذين يشرفون على التطبيق العملي هم من قاموا بتدريس الطلاب على الجانب النظري، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة(شاهين 2007م)، ودراسة(Sandholtz and Shannon 2000).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:" ما تقدير الطلبة المعلمين لدور المدرسة في برامج التربية العملية؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة/ المعلمين وذلك على كل فقرة من فقرات المجال، والجدول(4)يوضح ذلك:

الجدول (4) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة /المعلمين لمجال إدارة المدرسة المتعاونة مرتبة ترتيباً تنازليا

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تتعامل إدارة المدرسة باحترام مع الطالب المعلم	2.66	0.597

2	تهيئ إدارة المدرسة المناخ المناسب للطالب المعلم	2.55	0.665
3	تكلف معلم يتعاون مع الطلبة المعلمين ويوجههم ويساعدهم على أداء مهامهم	2.52	0.658
4	ساعدتني إدارة المدرسة على فهم الواقع الاجتماعي في المدرسة	2.51	0.786
5	تتيح لي إدارة المدرسة الفرصة للمشاركة في النشاطات المدرسية	2.39	0.684
6	تحرص إدارة المدرسة على متابعة الطلبة المعلمين أثناء مراحل التربية العملية	2.36	0.777
7	تُعرف إدارة المدرسة الطالب المعلم بمرافق المدرسة ومعلميها	2.25	0.839
8	تعمل على متابعة الإجراءات الإدارة للطلبة المعلمين	2.07	0.719
9	يقدم مدير المدرسة الإرشاد والتوجيه للطالب المعلم	2.01	0.801
10	تدرك المدرسة أهداف برنامج التربية العملية	1.92	0.822
11	تحرص إدارة المدرسة على الإجابة عن أسئلة الطالب المعلم بموضوعية وتوفر له كل احتياجاته	1.87	0.751
12	المدرسة تسمح للطالب المعلم بتطبيق الأساليب التدريسية التي أختارها	1.74	0.732
13	قلة التقنيات والوسائل التعليمية وصعوبة توفيها في المدارس المتعاونة	1.58	0.810
14	تحرص إدارة المدرسة على حضور الطالب المعلم قبل الطابور الصباحي	1.56	0.850
15	توفر إدارة المدرسة للطالب المعلم دليل المعلم والكتب المدرسية اللازمة	1.24	0.543
16	أتاحه لي فرصة الاطلاع على الأمور الإدارية بالمدرسة	1.17	0.514
	المجموع	31.45	5.22

يتضح من الجدول السابق أن تقديرات الطلبة /المعلمين لفقرات المجال تراوحت ما بين 2.66- 1.17 حيث كان أعلى متوسط للفقرة(تتعامل إدارة المدرسة باحترام مع الطالب المعلم)، وأقل متوسط للفقرة(أتاحه لي فرصة الاطلاع

على الأمور الإدارية بالمدرسة).

وهي تبين أن مستوى رضا الطلبة/المعلمين يتراوح مابين متوسط ومنخفض وهو بشكل عام أقل من التقديرات الافتراضية، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى كثرة الأعباء الملقاة على مديري المدارس حيث لا يتاح لهم الوقت الكافي للإشراف على طلبة التربية العملية، وتخوف بعض مديري المدارس من شكاوي أهالي الطلبة في مدرسته من الطلبة /المعلمين إذا ما وقع منهم خطأ وهي نتيجة تتفق مع دراسة(نصر، وحمدان2003م)[1]، ودراسة(طلافحة، مروان2003م)[2].

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:"ما تقدير الطلبة/المعلمين لمدى الفائدة التي حصلوا عليها من برامج التربية العملية؟"، للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة/ المعلمين وذلك على كل فقرة من فقرات المجال، والجدول(5)يوضح ذلك:

الجدول (5) المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية لتقديرات الطلبة/المعلمين لمجال: الفائدة التي حصلوا عليها بعد تطبيق برنامج التربية العملية مرتبة ترتيباً تنازليا

[1] حمدان نصر، وآخرون(2003م) فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة. المجلة التربوية، الكويت، العدد(17).

[2] مروان طلافحة، (2003م)، تقويم برنامج التربية العملية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها، مجلة كليات المعلمين، العدد(3).

م	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أصبحت استطيع صياغة أهداف تعليمية مناسبة للدرس	2.81	0.509
2	اكتسبت مهارة التخطيط والتحضير لتنفيذ الحصة	2.73	0.552
3	أصبحت أشعر بالمسئولية اتجاه مهنة التدريس	2.72	0.646
4	طبقت من خلالها ما درسته في المجال العلمي والتربوي المهني	2.70	0.545
5	تعرفت على الأنظمة واللوائح المدرسية	2.66	0.632
6	عرفت كيف أهيئ التلاميذ للدرس	2.61	0.659
7	زادت ثقتي بقدراتي التدريسية	2.53	0.729
8	اكتسبت مهارة حسن التصرف في الأوقات الطارئة	2.51	0.786
9	أتيحت لي الفرصة لتطبيق طرائق تدريسية مناسبة للتلاميذ	2.50	0.280
10	شعرت بأهمية ما درسته في الكلية من مقررات دراسية خاصة بالجانب التربوي	2.49	0.684
11	أصبحت قادراً على ضبط الصف(الفصل)	2.47	0.714
12	اكتسبت مهارة توجيه الأسئلة إلى التلاميذ	2.41	0.710
13	تعلمت كيف يتم تنظيم الوقت وإدارته بشكل سليم	2.35	0.758
14	عرفت كيف استخدم التقنيات والوسائل التعليمية في الفصل	2.34	0.770
15	تعرفت على الجدول المدرسي وكيفية تنفيذه	2.31	0.843
16	تخلصت من مظاهر الخوف والرهبة من المواقف التدريسية	2.28	0.809
17	صرت متحمساً لأداء مهنة التدريس	2.24	0.825
18	تعلمت كيفية إعداد اختبارات لمعرفة مستوى تحصيل التلاميذ	2.21	0.832
19	يكسب برنامج التربية العملية الطلبة المعلمين المهارات الضرورية لمهنة التدريس	2.20	0.837
20	تعرفت على الأنشطة المدرسية والمشاركة فيها	2.19	0.766
21	عرفت كيف أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	2.06	0.878
	المجموع	49.58	13.93

من الجدول (5) يتضح أن معظم تقديرات الطلبة /المعلمين للفائدة التي حصلوا عليها من تطبيقهم لبرنامج التربية العملية كانت مرتفعة حيث تراوحت مابين(2.81 - 2.06)وحصلت الفقرة(أصبحت استطيع صياغة أهداف تعليمية مناسبة للدرس) على أعلى درجة، وجاءت لفقرة(عرفت كيف أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ) في ذيل الترتيب .

وهذه النتائج تشير إلى ارتفاع المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات، ومن خلالها يؤكد الطلبة/ المعلمين على الفائدة التي حصلوا عليها من التطبيق العملي لمهنة التدريس تحت إشراف الكلية وأن البرنامج ساهم في زيادة مستوى كفاءتهم التدريسية، أن البرنامج قد غطى الكثير من احتياجاتهم المهنية كمعلمين، خاصة أن فقرات هذا المجال هي بمثابة الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وهذا يبين أهمية برنامج التربية العملية في كليات التربية وكليات إعداد المعلمين، من خلال إعطاء الفرصة للطلاب المعلمين لتطبيق ما درسوه من مساقات نظرية تتعلق بمهنة التدريس، وأهمية إشراف الكلية على ذلك الممارسة حتى تقيم ممارسات الطلبة وتصحح أخطائهم أو تسد أي نقص قد يكون موجود قبل الممارسة الفعلية لهذه المهنة، وذلك لارتقاء بها ومن تم تحسين العملية التعليمية ككل، وهذه النتائج تتفق مع دراسة (الطيب، الكيلاني2004)، ودراسة(أبو دلبوح 2009)، ودراسة(المقدادي2003)[1]

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس:" ما تقويم الطلبة المعلمين لمجالات برنامج

[1] أحمد المقدادي(2003)، تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية،دراسات، العلوم التربوية، العدد(30) الجزء(2).

التربية العملية في كلية التربية جامعة المرقب؟'

لمعرفة وجهة نظر الطلبة/ المعلمين ببرنامج التربية العملية بكلية التربية جامعة المرقب في كل عناصره، وبعد حساب المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات الأداة، وللأداة ككل، تم احتساب الأوساط الفرضية لكل مجال وذلك بتطبيق معادلة الوسط الفرضي[1]، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول(6) الأوساط الحسابية الفرضية والمحسوبة لكل مجال من مجالات الأداة وللمجالات ككل

مجال التقويم	الأوساط الفرضية	الأوساط المحسوبة	الفرق بين الأوساط الفرضية والمحسوبة
أهداف البرنامج وخطوات تنفيذه	38	30.60	- 7.40
المشرف	38	51.76	12.24
إدارة المدرسة المتعاونة	32	31.45	- 0.55
الفائدة التي حصلوا عليها الطلبة/المعلمين بعد تطبيق برنامج التربية العملية	42	49.58	7.42
المجموع	150	163.39	13.61

يشير الجدول (6) إلى الأوساط الحسابية المحسوبة من استجابات الطلبة/المعلمين عن أداة البحث كانت أكثر من المتوسطات الحسابية المفترضة بالنسبة لمجالي التقويم(المشرف - الفائدة التي حصلوا عليها الطلبة /المعلمين بعد

[1] الوسط الفرضي= (أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص) - أقل درجة ÷2)+ أقل درجة ممكنة.

تطبيق برنامج التربية العملية)، وكانت الأوساط الحسابية المحسوبة أقل من المتوسطات الحسابية المفترضة بالنسبة لمجالي التقويم(المشرف التربوي والأكاديمي - والفائدة التي حصلوا عليها الطلبة /المعلمين بعد تطبيق برنامج التربية العملية)،وأظهرت هذه النتائج أن أكبر فرق هو لصالح مجال(المشرف) بفرق يقدر بـ(12.24)، وأقل فرق لمجال(أهداف البرنامج وخطوات تنفيذه) بفرق سلبي مقداره(7.40).

التوصيات

في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحث بالآتي:

1.العمل على تطوير أهداف برنامج التربية العملية بكليات التربية بشكل مستمر وفقاً للمستجدات ومتغيرات العصر، ومتطلبات مواجهة التغير الشامل في مناحي العملية التعليمية كافة.

2. وضع دليل مفصل خاص ببرنامج التربية العملية، بحيث يتضمن أهداف التربية العملية وأهميتها،وعناصرها، وخطوات تنفيذها، ويوضح فيه دور كل من الجامعة، والمشرف التربوي و الأكاديمي، وإدارة المدرسة المتعاونة، ويعمم على المشرفين، وطلبة السنة الرابعة، بجميع كليات التربية حتى تتوحد الرؤى التدريبية في جميع الجامعات الليبية.

3.عقد اجتماعات مع طلبة السنة الرابعة في بداية العام الجامعي بحيث يتم تعريفهم بطبيعة التربية العملية، وأهميتها بالنسبة لمعلم المستقبل، والأهداف التي يجب أن تتحقق من خلالها، والمهام التي ينبغي أن يقوم بها الطالب/المعلم، والشروط التي ينبغي أن تتوفر فيه قبل أن يقوم بمهامه، وتعريفه بطبيعة المدرسة، وطبيعة الأنشطة فيها.

4. وضع أسس علمية لاختيار المدارس المتعاونة باتفاق مسبق بين الكلية ومديري المدارس، وتزويد إدارة المدارس المتعاونة بنشرات عن التربية العملية وتحدد فيها مهامهم المختلفة.

5. الاستفادة من الإنجازات التكنولوجية وذلك استخدام التلفزيون التعليمي وأشرطة الفيديو الأقراص المضغوطة (CD)، بحيث يشاهد الطالب/ المعلم من خلالها نماذج أو استراتيجيات تدريسية مختلفة ، ليتعرف عليها بالصوت والصورة لتمنحه قدرا جيدا من الخبرة التدريسية يمكن أن يستفيد منها قبل الخوض في التطبيق العملي.

6. تخصيص منسق لبرنامج التربية العملية ليقوم على إدارة وتوجيه برنامج التربية العملية، بحيث يتابع سير العمل، ويقوم بالاتصال مع جهات الاختصاص، ويسهم في حل المشكلات التي قد تواجه الطلبة/المعلمين.

7. الاختيار الجيد للمشرف بأن تكون له خبرة في مجال الإشراف، ويكون على دراية بماهية التربية العملية وأهدافها، وطبيعة الطلاب/المعلمين وخصائصهم، وحاجاتهم الإنسانة والوظيفية.

8. العمل على زيادة الفترة الزمنية الخاصة بالتطبيق العملي للطلبة/المعلمين في المدارس.

9. تطوير آليات ونماذج تقويم الطلبة المعلمين، بأن يستخدم ملف انجاز لكل طالب/ معلم استنادا على مبدأ التقويم الواقعي، ويتكون هذا الملف من مجموعة من المهام التي يطلب من الطالب القيام بها أثناء ممارسته للتربية العملية، ليتم تقويم أدائه في ضوء انجازاته الحقيقية.

المراجع والمصادر

1. أحمد المقدادي(2003)، **تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات في الجامعة الأردنية**، دراسات، العلوم التربوية، العدد(30) الجزء(2).

2. أنيسة محمود هزاع(2005م)، **بناء برنامج للتربية العملية لطلبة اللغة العربية في كليات التربية في الجمهورية اليمنية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.

3. إيزيس رضوان(2001م)، **مشكلات التربية الميدانية وقلق التدريس لدى الطالب/ المعلم**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(74).

4. الحسن المغيدي(1998م)، **تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(33).

5. بسام أبو شعيرة غانم(2008م)، التربية العملية بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، دار المجتمع العربي، الأردن.

6. حسان محمد حسان(1992م)، التربية العملية في دول الخليج - واقع وسبل تطويره، مكتب التربية العربي ، الرياض.

7. حمدان نصر، وآخرون(2003م)،**فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة**. المجلة التربوية، الكويت، العدد(17).

8. سناء إبراهيم دقة، فتحية اللولوة(2006م)، **دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة**، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، العدد(15).

9. شريف علي حماد(2005م)، **واقع التربية العملية في مناطق جامعة القدس المفتوحة بمحافظات غزة من وجهة نظر الدارسين**، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، مجلد13، العدد1.

10. صلاح الدين محمود علام(2002م): **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.

11. عايش زيتون، سليمان عبيدات(1984م)، **دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية**، دراسات، سلسلة العلوم الإنسانية، الجامعة الأردنية، العدد (26).

12. علي راشد (2001م).اختيار المعلم وإعداده مع دليل التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة،

13. غالب محمود الطويل(2002م)، المدخل لطرق التدريس العامة في الرياضيات والعلوم، جامعة سرت.

14. مروان طلافحة(2003م)، **تقويم برنامج التربية العملية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها**، مجلة كليات المعلمين، العدد(3).

15. محمد خميس ابونمرة(2005م)، **تقويم برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأهلية في الأردن من وجهة نظر الطلبة المعلمين**، مؤتة للبحوث والدراسات، العدد(20).

16. موسى عبد الكريم أبو دلبوح(2009م)، **دور برنامج التربية العملية في إعداد الطالب المعلم في كلية التربية الرياضية جامعة اليرموك**، مجلة جامعة دمشق، المجلد(25)، العدد(1+2).

17. يوسف أبو شندي، خالد أبو شعيرة، ثائر غباري (2009م)، **تقويم برنامج**

التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات تطويره، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإسلامية، المجلد التاسع، العدد الأول.

19. Worthen, B. , Sanders, J., Fitzpatrick, J. (1997). Program evaluation: alternative approaches and practical guidelines. New York: Longman

20.Keith Wood(2000), The Experience Of Learning to Teach: Changing Student Teachers Ways of

د/ أحمد عبد السلام ابشيش
كلية التربية – الخمس / جامعة المرقب

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على نبينا محمد المبعوث رحمة للعالمين ، وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

أما بعد: فإن الحديث عن الاحتجاج بالقدر على المعاصي لا يكفيه بحث كهذا البحث الذي كان المقصود منه إظهار عدم جوازه بشيء من الإيجاز غير المخل وبيان عدم تعارض القدر والأمر ، إذ لو جاز الاحتجاج بالقدر على المعاصي التي تكون بترك فعل المأمور، أو فعل المنهي عنه، لبطل الغرض من التكاليف الشرعية، ولادَّعى المكلف أن ما حصل منه من تقصير في واجب أو فعل محرم إنما هو بقدر محتوم، وأن الله قدرها عليه فيدفع عن نفسه اللوم محتجا بالقدر على أفعاله، ناسيا في ذلك علاقة القدر بالشرع، وأن الذي قدر هو الذي نهى وأمر وأن التفريط في ترك الواجب أو ارتكاب ما نهي عنه ليس بحجة لرفع اللوم عنه [1]

وفي هذا البحث بيان لمعنى القدر، ومراتبه ، وعلاقته بالتكاليف الشرعية، وعدم الاحتجاج به على المعاصي ، وضرورة الأخذ بالأسباب التي رتــب الشارع

(1) إذ لو كانت حجة على الذنب لكانت حجة لإبليس ولفرعون ولكل كافر وفاجر .
انظر: مجموعة الفتاوى 68/8 .

مسبباتها عليها ، ومن هذه الأسباب الدعاء لدفع المكروه او لجلب المحبوب .

معنى القدر لغة واصطلاحا

المعنى اللغوي : القدر: القضاء والحكم ومبلغ الشيء، وقدَّر الله تعالى ذلك عليه يقدِره ويقدُره قدْرا وقدَرا وقدره عليه وله .[1]

وفي الاصطلاح : قال النووي : المراد بالقدر : القدر المعروف ، وهو: ما قدر الله وقضاه ، وسبق به علمه وإرادته .[2] وقال ابن حجر : والقَدَر بفتح القاف والمهملة : قال الراغب :" القدر بوضعه يدل على القدرة وعلى المقدور، الكائن بالعلم، ويتضمن الإرادة عقلا، والقول نقلا، وحاصله وجود شيء في وقت، وعلى حال، بوفق العلم والإرادة والقول، وقدَّر الله الشيء بالتشديد: قضاه ويجوز بالتخفيف "[3] .

والإيمان بالقدر واجب لأنه أحد أركان الإيمان . قال ابن تيمية : "القدر يؤمن به ولا يحتج به، فمن لم يؤمن بالقدر ضارع المجوس، ومن احتج به ضارع المشركين، ومن أقر بالأمر والقدر، وطعن في عدل الله وحكمته، كان شبيها بإبليس، فإن الله ذكر عنه أنه طعن في حكمته، وعارضه برأيه وهواه ، وأنه قال: ﴿ بما أغويتني لأزينن لهم في الأرض﴾[4]

مراتب القدر :

من خلال التعريف السابق للقدر يظهر أن له أربع مراتب ، وهي :

---

(1) القاموس المحيط 118/2 مادة (ق د ر) .

(2) شرح النووي على صحيح مسلم 175/17 .

(3) فتح البارئ 583/4 .

(4) سورة الحجر الآية 39 ، وانظر: مجموعة الفتاوى 71/8 .

1 . العلم ، أي علم الله للأشياء ما كان منها، وما سيكون، وما لم يكن لو كان كيف يكون، وقد أقر بذلك . أي بعلم الله . جميع الخلق بما فيهم القدرية الذين نفوا القدر . ولهذا احتج عليهم أهل السنة به . أي بالعلم . إذ يلزمهم الكفر بنفيه؛ لأن نفي العلم جهل .

2 . الكتابة: أي كتابة ما هو كائن، وما سيكون . روى مسلم عن عبد الله بن عمرو بن العاص قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: "كتب الله مقادير الخلائق قبل أن يخلق السماوات والأرض بخمسين ألف سنة "[1] قال النووي: "قال العلماء : المراد تحديد وقت الكتابة في اللوح المحفوظ أو غيره، لا أصل التقدير، فإن ذلك أزلي لا أول له " .[2]

3 . المشيئة أي أن ما كان وما يكون إنما هو بمشيئة الله ، أي إرادته الكونية، فلا يكون في الكون شيء حتى العجز إلا بقدره ومشيئته سبحانه، قال تعالى : ﴿ إنما قولنا لشيء إذا أردناه أن نقول له كن فيكون ﴾[3] قال ابن كثير: "ثم أخبر تعالى عن قدرته على ما يشاء، وأنه لا يعجزه شيء في الأرض ولا في السماء، وإنما أمره إذا أراد شيئا أن يقول له كن فيكون."[4] فالإرادة هنا كونية ، وكذلك الأمر، وهذا مراد ابن حجر من قوله: بوفق العلم والإرادة والقول .

والفرق بين الإرادة الكونية والإرادة الشرعية، أن الكونية لا بد من حصولها وكذلك الأمر الكوني كما سيأتي .

---

(1) أخرجه مسلم في صحيحه . كتاب القدر . باب : حِجَاج موسى وآدم عليهما السلام .

(2) شرح النووي على صحيح مسلم 16 / 174 .

(3) سورة النحل الآية 40 .

(4) تفسير القرآن العظيم 569/2 .

لا تعارض بين القدر والأمر والنهي :

المراد بالأمر هنا الأمر الشرعي لا الكوني، والفرق بينهما أن ما كان أمرا كونيا فإن جميع المخلوقات تخضع له، وهو لازم لكل الموجودات بقول الله﴿ كن﴾ أما الأمر الشرعي فهو خطابٌ للمكلفين، فقد يحصل من البعض ولا يحصل من البعض الآخر، والله خلق العباد ليعبدوه وحده ، فأمرهم بهذه العبادة ونهاهم عن عبادة غيره ، فحصلت هذه العبادة من بعض المكلفين، وعبد البعض الآخر غيره، وهذا يدل على أن للمكلفين اختيارا، وهو ما يميز بين الأمرين، أي: الأمر الكوني والأمر الشرعي، ولو شاء الله لجعل العباد جميعا على عبادة واحدة وعلى إيمان واحد، قال تعالى ﴿ ولوشاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعا ﴾[1] والآيات في هذا المعنى كثيرة، فلو عارض أحد بين القدر والأمر لارتفع التكليف بالأوامر والنواهي الشرعية، ولاكتفى برفع الملام عنه بحجة أن من وقع منه تفريط في جانب الإيمان، وترك الأخذ بالأسباب، إنما هو بقدر، وقد جعل الله سبحانه وتعالى حصول بعض المسبَّبات بأسبابها، وذم من ترك الأخذ بالأسباب محتجا بمشيئة الله ، فقد أخبر سبحانه عن المشركين عندما ظنوا أن شركهم وعبادتهم من دونه إنما هو بمشيئته فقال ﴿ وقال الذين أشركوا لو شاء الله ما عبدنا من دونه من شيء نحن ولا آباؤنا ولا حرمنا من دونه من شيء كذلك فعل الذين من قبلهم فهل على الرسل إلا البلاغ المبين ﴾[2] قال ابن كثير: "يخبر تعالى عن اغترار المشركين بما هم فيه من الإشراك واعتذارهم، محتجين بالقدر...ومضمون كلامهم

---

(1) سورة يونس الآية 99 .

(2) سورة النحل الآية 35 .

أنه لو كان تعالى كارها لما فعلنا لأنكره علينا بالعقوبة، ولما مكننا منه قال تعالى رادًّا عليهم ﴿ فهل على الرسل إلا البلاغ المبين ﴾ [1] أي: ليس الأمر كما تزعمون أنه لم ينكره عليكم، بل قد أنكره عليكم أشد الإنكار، ونهاكم عنه آكد النهي، وبعث في كل أمة، أي: في كل قرن، أو طائفة من الناس رسولا، وكلهم يدعون إلى عبادة الله وحده وينهون عن عبادة ما سواه " [2] فبعثة الرسل هي لقطع اعتذار المشركين في عدم ترك الشرك، بحجة اعتمادهم على مشيئة الله، وكأن لسان حالهم يقول: إن عبادتنا لغير الله هي بقدر، ولم يلتفتوا إلى ما يقتضيه الأمر بعبادة الله وحده، والنهي عن عبادة ما سواه في الكثير من الآيات القرآنية، بل إن القرآن صرح بكذبهم في دعواهم هذه فقال ﴿ سيقول الذين أشركوا لو شاء الله ما أشركنا ولا آباؤنا ولا حرمنا من شيء كذلك كذب الذين من قبلهم حتى ذاقوا بأسنا قل هل عندكم من علم فتخرجوه لنا إن تتبعون إلا الظن وإن أنتم إلا تخرصون﴾ [3] أخبر سبحانه عن المشركين أنهم اتبعوا الظن في دعواهم، وليس لهم علم بهذا، بل اعتقاد باطل، وقولهم سبقهم إليه غيرهم من مكذبي الرسل من الأمم السابقة الذين أذاقهم الله بأسه بالهلاك أحيانا، وبنصرة رسله عليهم، وأتباع رسلهم أحيانا أخرى ، فلو كانت هذه الحجة صحيحة فلماذا أذاقهم الله بأسه، فظهر بهذا كذبهم بقوله تعالى﴿ وإن أنتم إلا تخرصون ﴾أي: تكذبون على الله [4]

قال ابن تيمية : " وسلف الأمــة وأئمــتها متفــقون على أن العــباد مأمورون بما

(1) سورة النحل الآية 35 .

(2) تفسير القرآن العظيم 568/2 .

(3) سورة الأنعام الآية 143 .

(4) انظر : تفسير ابن كثير 186/2 .

أمرهم الله به، منهيون عما نهاهم الله عنه، ومتفقون على الإيمان بوعده ووعيده الذي نطق به الكتاب والسنة، ومتفقون على أنه لا حجة لأحد على الله في واجب تركه، ولا محرم فعله، بل لله الحجة البالغة على عباده، ومن احتج بالقدر على ترك مأمور أو فعل محظور، أو دفع ما جاءت به النصوص في الوعد والوعيد، فهو أعظم ضلالا، وافتراء على الله، ومخالفة لدين الله من أولئك القدرية ."[1]

سوى ابن تيمية بين تارك المأمور وفاعل المحظور، وبين دافع نصوص الوعد والوعيد، وذلك لأن الوعد مترتب على امتثال الأمر، والوعيد على فعل المنهي عنه، وقد جاءت النصوص بإثابة المطيعين، وعقاب العاصين، فلو كان الأمر كما يزعم المحتجين بالمشيئة، لم يبق لهذه النصوص معنى، ولم يعد للعباد حاجة في بعثة الرسل إليهم، وفي هذا من الضلال ما لا يخفى. وكما أن العبد يعمل أعمال الخير يرجو الثواب عليها، فإنه يترك أعمال الشر ليقي نفسه من العقاب، وهذا معلوم بالشرع، ومن المعلوم أيضا أن للعبد مشيئة في فعله الخير وتركه الشر، هذه المشيئة أو هذه الإرادة هي التي بسببها حصل له من الثواب والعقاب ما حصل، إذ لو كان مسلوب الإرادة فإنه لا يثاب ولا يعاقب، لأنه ليس من الحكمة معاقبة مسلوب الإرادة، وسلب الإرادة إما أن يكون من فعل الغير كالإكراه، أو يكون بسبب مرض، ولهذا نجد في الشرع العديد من الأدلة التي تسقط الحكم عن المكره ومن في حكمه كالنائم والناسي ومن زال عقله بجنون .

وقد اتفق المسلمون على أن المصلي إذا عجز عن بعض أركان الصلاة أو بعض واجباتها أو شروطها، أو القيام، أو القراءة ، أو الركوع ، أو ستر العورة، أو

(1) مجموعة الفتاوى 268/8 .

استقبال القبلة، أو غير ذلك سقط عنه ما عجز عنه، وإنما يجب عليه ما إذا أراد فعله إرادة جازمة أمكنه فعله .[1] والله سبحانه وتعالى حكيم في شرعه، حكيم في قدره، حكيم في فعله، وليس من الحكمة تسوية المطيع إذا أطاع بإرادته، بالعاصي إذا عصى بإرادته، وليس من الحكمة أيضا تسوية المسلم بالكافر، إذا حصل الإسلام والكفر منهما بإرادة واختيار .

والعبد إذا أراد فعل الطاعة الواجبة عليه إرادة جازمة كان قادرا على فعلها، وإذا أراد ترك المعصية التي حرمت عليه إرادة جازمة كان قادرا على تركها، ولهذا لم يقدر الله حق قدره من ذهب إلى أن العبد مجبور على المعاصي بحجة حصولها، وإذا حصلت لزم من حصولها أن الله أرادها منه، وقد مر إبطال القول بأن الله أقر المشركين على كفرهم، فالله سبحانه لم يرض لعباده الكفر قال تعالى ﴿ ولا يرضى لعباده الكفر ﴾[2] وإن حصل الكفر من بعض العباد فإن الله أراده كونا ولم يرده شرعا .

الاحتجاج بالقدر على المعصية

المعصية تكون بترك مقتضى الأمر وهو الواجب، أو فعل مقتضى النهي وهو المحرم أو المكروه، فالعبد بين "افعل" وهذا للوجوب أو الندب، أو لا تفعل وهذا للتحريم أو للكراهة، وليس من اللازم أن يحصل منه فعل كل ما أمر به شرعا كما أنه ليس من اللازم الكف عن كل ما نهي عنه، والله سبحانه وتعالى خلق العباد ليعبدوه، أي: ليطيعوه قال تعالى﴿ وما خلقت الجن والإنس إلا

---

(1) انظر : مجموعة الفتاوى 261/8 .

(2) سورة الزمر الآية 7 .

ليعبدون ﴾[1] أي: ليوحدوه في العبادة، ونهاهم عن الإشراك به في العديد من الآيات قال تعالى ﴿ واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئا ﴾[2] فالأمر بعبادته وحده متضمن النهي عن الإشراك به، وهذا هو توحيده، ولهذا التوحيد مكملات ولوازم، وهي فعل الواجبات الشرعية وآكدها إقامة الصلاة، وترك المحرمات، ومنها قتل النفس بغير حق، وظلم الناس بسلب أموالهم وهتك أعراضهم، والاعتداء عليهم وقد يحصل من بعض العباد خلاف ما أمروا به، كما يحصل بعض ما نهوا عنه أي: قد يحصل تضييع لبعض الواجبات الشرعية، مثل ترك الصلاة، ومنع الزكاة وغيرهما، كما يحصل قتل النفس التي حرم الله قتلها، وظلم للناس من سرقة وضرب وغيرهما من المخالفات الشرعية التي رتب الشرع على مخالفتها حدودا وعقوبات لردع العصاة، وأكثر ما تكون هذه العقوبات في الجناية على النفس من قتل وهتك عرض، وعلى المال من سلب ونهب، أما ترك الواجبات وفعل المحرمات فإنه قد وردت الأدلة بالوعيد لأصحابها، وبالعقاب أيضا .

ومما ينبغي بيانه في هذه المسألة أن المعاصي لو ترك أصحابها بلا عقاب، أو وعيد لاستووا في ذلك مع المتقين، وهذا خلاف ما صرحت به النصوص من عدم التسوية بينهما، بل إن الأمر على خلاف ذلك، حيث يظهر عدم التسوية بين أصحاب الطاعات أنفسهم في أكثر من آية، وكذلك يظهر التفاوت بين أصحاب المعاصي، فالمحاربون مثلا لهم من العقاب ما يتناسب مع شدة فعلهم، والمتحايل على الشرع ورد بشأنه من الوعيد أكثر من غيره، ولو استووا في رفع الملام

(1) سورة الذاريات الآية 55 .

(2) سورة النساء الآية 36 .

لارتفعت الحكمة من التمييز بينهما، فكيف يسوغ الاحتجاج بالقدر على أن ما حصل من معاصي إنما هو بقدر، وأن الفاعل مقدر عليه ما كان منه، وقد تناسى المحتج بها ما يقتضيه الأمر والنهي الشرعيين. فقاتل النفس ظلما منهي عن الإقدام على هذا الفعل الذي لو كان لكان بقدر الله، ولو ساغ له الاحتجاج بالقدر لعارض بذلك ذلك النهي، ولارتفع التكليف بعدم القتل عنه، ولو سرق ماله واحتج عليه بالقدر ما كان ليرضى به، ولجادل عن حرمة ماله بقول النبي صلى الله عليه وسلم " أتدرون أي شهر هذا؟ " قالوا: الله ورسوله أعلم. قال: "شهر حرام قال: "فإن الله حرم عليكم دماءكم وأموالكم وأعراضكم كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا"[1]، وما احتج به يكون حجة عليه. إلا أن صاحب المعصية كما يقال عند المعصية جبري، أي أنه مجبور عليها. قال ابن تيمية :" وأما قول القائل : الزنا وغيره من المعاصي مكتوب علينا فهو كلام صحيح، لكن هذا لا ينفعه الاحتجاج به، فإن الله كتب أفعال العباد خيرها وشرها، وكتب ما يصيرون إليه من الشقاوة والسعادة، وجعل الأعمال سببا للثواب والعقاب، وكتب ذلك، كما كتب الأمراض وجعلها سببا للموت وكما كتب أكل السم وجعله سببا للمرض أو الموت، فمن أكل السم، فإنه يمرض أو يموت، والله قدر وكتب هذا وهذا، كذلك من فعل ما نهي عنه من الكفر والفسق والعصيان، فإنه يعمل ما كتب عليه، وهو مستحق لما كتبه الله من الجزاء لمن عمل ذلك .

وحجة هؤلاءعلى المعاصي من جنس حجة المشركين الذين قال الله فيهم : ﴿ وقال الذين أشركـــوا لو شاء الله ما عبدنا من دونه من شيء نحن ولا آباؤنا ولا

(1) أخرجه البخاري في صحيحه كتاب الأدب باب 43 .

حرمنا من دونه من شيء كذلك فعل الذين من قبلهم ﴾[1].[2]

وكذلك لا يجوز الاحتجاج بالقدر في ترك المستحب ففي الصحيحين وغيرهما عن علي بن أبي طالب أن رسول اللهﷺ طرقه وفاطمة بنت النبيﷺ ليلة فقال: " ألا تصليان ؟ " فقلت: يا رسول الله أنفسنا بيد الله، فإذا شاء أن يبعثنا بعثنا. فانصرف حين قلت ذلك، ولم يرجع علي شيئا، ثم سمعته وهو مولٍّ يضرب فخذه وهو يقول:﴿ وكان الإنسان أكثر شيء جدلا ﴾[3]هذا لفظ البخاري[4]قال النووي : "المختار في معناه أنه تعجب من سرعة جوابه، وعدم موافقته له على الاعتذار بهذا، ولهذا ضرب فخذه"[5] وقال ابن حجر: "فيه إثبات المشيئة لله ، وأن العبد لا يفعل شيئا إلا بإرادة الله ... وفيه جواز ضرب الفخذ عند التأسف، وقال ابن التين: كره احتجاجه بالآية المذكورة، وأراد منه أن ينسب التقصير إلى نفسه "[6]

وكما أنه لا يجوز الاحتجاج بالقدر في ترك المستحب، فمن باب أولى ألا يحتج به في ترك واجب، أو فعل محرم، وإن كان حصوله بقدر، بل إن الشريعة حرمت قتل النفس، وحرمت كل ما من شأنه أن يكون سببا من أسباب هذا القتل قال تعالى ﴿ ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة﴾ [7] وقال:﴿ولا تقتلوا

---

(1) سورة النحل الآية 35 .

(3) مجموعة الفتاوى 8/ 161 .

(3) سورة الكهف الآية 54 .

(4) أخرجه البخاري في صحيحه . باب : تحريض النبي ﷺعلى صلاة الليل .

(5) شرح النووي على صحيح مسلم 54/6 .

(6) فتح البارئ 14/4 .

(7) سورة البقرة الآية 195 .

أنفسكم ﴾[1] ولهذا رخص للمريض في الفطر، وأبيح للمضطر ما حرم عليه حال الاضطرار حفظا للأنفس، ولو ترك المضطر الأخذ بالرخص، وحصل له موت أو ما هو دونه من زيادة مرض، أو تأخر شفاء فإنه فاعل للمنهي عنه في الآيتين، ولا يمكنه الاحتجاج بالقدر؛ لأن ما فعله من محرم كان بإمكانه تركه، وما تركه من الأخذ بالأسباب كان بإمكانه فعله، كما لا يمكنه الاحتجاج بالقدر لو أحدث الموت بغيره، وإن كان ما فعله كان بقدر، هذا ما كان بالفعل، أي: ما يقوم بفعله الإنسان، أما العجز فهو خلاف الفعل، فهل يكون هو بقدر؟، روى مسلم عن طاوس أنه قال: أدركت ناسا من أصحاب رسول الله ﷺ يقولون: " كل شيء بقدر، وسمعت عبد الله بن عمر يقول: قال رسول الله ﷺ : "كل شيء بقدر حتى العجز أو الكيس، أو الكيس والعجز" [2]، هذا الحديث أخرجه الإمام مسلم من طريق مالك بن أنس، وهو في الموطأ بهذا اللفظ [3] قال ابن عبد البر:" في في هذا الحديث أدل الدلائل على أن الشر والخير كل من عند الله، وهو خالقهما، لا شريك لـه، ولا إله غيره ؛ لأن العجـز شر، ولو كان خيرا ما استعاذ منه رسول الله ﷺ "[4] وقال النووي: "قال القاضي: رويناه برفع العجز والكيس، عطفا على كل وبجرهما عطفا على شيء، قال: ويحتمل أن العجز هنا على ظاهره، وهو عدم القدرة، وقيل: هو ترك ما يجب فعله، والتسويف به، وتأخيره عن وقته قال: ويحتمـل العجز عن الطاعـات، ويحتمـل العموم في أمور الدنيا والآخرة والكيس

(1) سورة النساء الآية 29 .

(2) أخرجه مسلم في صحيحه كتاب القدر . باب : كل شيء بقدر .

(3) أخرجه مالك في الموطأ كتاب القدر باب : النهي عن القول بالقدر .

(4) التمهيد 692/2 .

ضد العجز، وهو النشاط والحذق بالأمور، ومعناه أن العاجز قد قدر عجزه والكيس قد قدر كيسه"[1] ومع ذلك فلا يمكن رفع اللوم عن العاجز، ولو كان عجزه في أمور الدنيا، إذا ترك الأخذ بالأسباب فيما يصلح به معاشه .

الأخذ بالأسباب مع عدم الاعتماد عليها في جلب نفع أو دفع ضر :

المقدر منه ما يكون حصوله بسببه، أي: أنه لا يحصل المقدر إذا لم يأخذ العبد بالأسباب التي جعلها الله موصلة لحصوله ، فمثلا النجاح قد يكون مقدرا على الطالب إذا قام بما يحصل به هذا النجاح من مذاكرة وغيرها، وكذلك الشفاء أحيانا يكون بسبب أخذ الدواء، وإنجاب الأولاد يكون بالزواج، فهذه المذكورات وغيرها هي من أمور الدنيا، أباح الشرع الأخذ بها لحصول المقدور، ولكن ليس من اللازم تحقق المقدور عند الأخذ بها، فقد يأخذ العبد بالسبب ولا يحصل له ما أراده من هذه الأسباب؛ وذلك لأن إرادة الله هي النافذة، لا إرادة العبد، وفي هذه المسألة بيان لبعض ما يجب اعتقاده حول حصول المقدور من عدمه، وهو الاعتقاد الجازم بأن الأسباب ليست هي المؤثرة بطبعها في تحقق المراد دون إرادة الله؛ لأن الاعتقاد بتأثير الأسباب والاعتماد عليها وحدها دون الله قدح في التوحيد

قال ابن تيمية: "ومما ينبغي أن يعلم ما قاله طائفة من العلماء ، قالوا: الالتفات إلى الأسباب شرك في التوحيد ... وبيان ذلك أن الالتفات إلى السبب هو اعتماد القلب عليه، ورجاؤه والاستناد إليه، وليس في المخلوقات ما يستحق هذا؛ لأنه ليس مستقلا [2] .

---

(1) شرح النووي لصحيح مسلم 175/16 .

(2) مجموعة الفتاوى 104/8 .

قوله: "الالتفات إلى الأسباب شرك في التوحيد"، أي: توحيد الربوبية؛ لأن الله سبحانه هو وحده الذي جعل الأسباب لمسبَّباتها، وهذا داخل في التدبير الذي هو من مقتضى الربوبية، وأما قوله: " لأنه ليس مستقلا " أي: السبب ليس مستقلا في إحداث المسبَّب، وإنما هو بأمر الله، وإرادته، وعلى هذا فأخذ الدواء دون إرادة الله للشفاء، ما كان يحصل شفاء، ولكن لا يعني هذا ترك الأسباب التي جعلها الله أسبابا لمسبباتها؛ لأن تركها طعن في الشريعة حيث تقرر فيها مشروعية الأخذ بالأسباب ، وقال : "وأما قولهم: الإعراض عن الأسباب بالكلية قدح في الشرع، بل هو قدح في العقل؛ فإن أفعال العباد من أقوى الأسباب لما نيط بها ... بل ما أمر الله به من العبادات والدعوات والعلوم والأعمال من أعظم الأسباب ... وكذلك ما نهى عنه من الكفر والفسوق والعصيان، هي من أعظم الأسباب لما علق بها من الشقاوات"[1] أي: أن لأسباب البر التي يثاب عليها أسبابا، ولأعمال الفجور التي يعاقب عليها أسبابا قال تعالى ﴿ فأما من أعطى واتقى وصدق بالحسنى فسنيسره لليسرى، وأما من بخل واستغنى وكذب بالحسنى فسنيسره للعسرى ﴾[2]، وهذا من عدل الله ولطفه بعباده، بأن جعل هذه الأسباب موصلة لمسبباتها، حتى لا يبقى للعبد حجة، وفي هذه المسألة بيان ما يجب على العبد نحو ربه، وتنزيهه عما لا يليق به، فالواجب عليه أن يحسن الظن بربه، وذلك بأن يعتقد أن الله لن يخذله إذا أحسن العمل، واتقى ربه، وهذا ما جاءت به آيات الوعـد، وهي كثيرة حيث وعد الله عباده المتقين بالنعيم المقيم والفوز بالجنة،

(1) مجموعة الفتاوى 104/8 .

(2) سورة الليل الآيات 6- 10 .

بفضله ورحمته، لمن أطاعه واتقاه، ففي هذه الآيات ما يلقي في النفس من الطمأنينة وانشراح الصدر بفعل المأمور وترك المحظور، مع ما يجده العبد من لذة الطاعة، والندم على المعصية، وهذا من توفيق الله .

من الأسباب المشروعة الدعاء :

شرع الله الدعاء وأمر به في العديد من الآيات القرآنية قال تعالى ﴿ ادعوا ربكم تضرعا وخفية إنه لا يحب المعتدين، ولا تفسدوا في الأرض بعد إصلاحها وادعوه خوفا وطمعا إن رحمة الله قريب من المحسنين﴾ (1) وقال ﴿ وقال ربكم ادعوني استجب لكم إن الذين يستكبرون عن عبادتي سيدخلون جهنم داخرين﴾(2) وقال ﴿ فادعوه مخلصين له الدين ﴾(3)، وقد أخبر سبحانه عن كثير من رسله أنهم دعوه وقد أثنى عليهم بدعائهم له فقال﴿ إنهم كانوا يسارعون في الخيرات ويدعوننا رغبا ورهبا وكانوا لنا خاشعين﴾ (4)، مما يدل على أن للدعاء أثرا وللأمر به حكمة ؛ إذ لو لم يكن له أثر في جلب نفع أو دفع ضر، لانتفت الحكمة من الأمر به، وهذا ممتنع عن أوامر الله سبحانه وتعالى، فأما الحكمة بالأمر بالدعاء فظاهرة من كون الدعاء عبادة، وذلك لما يظهره العبد من الذل والخضوع لربه سبحانه، ولما يرجوه من حصول المرغوب، أو دفع المكروه، وقد أظهرت الرسل هذا الجانب . أي الدعاء . في أسمى معانيه، وهم أكرم الخلق وأعلمهم بربهم، وأكثرهم له دعاء، فأخبر عنهم بقوله﴿ ويدعوننا رغبا ورهبا﴾

(1) سورة الأعراف الآية 55 -56 .

(2) سورة غافر الآية 60 .

(3) سورة غافر الآية 65 .

(4) سورة الأنبياء الآية 90 .

فهذه حكمة جلية في أن الأمر بالدعاء عبادة، والله يحب من عباده أن يدعوه، ولهذا أمرهم به ، كما أن للدعاء أثرا في دفع المكروه الذي يكون مقدرا فعن ثوبان قال: قال رسول الله ﷺ :" لا يزيد في العمر إلا البر، ولا يرد القدر إلا الدعاء، وإن الرجل ليحرم الرزق بخطيئة يعملها"[1] ففي هذا الحديث دليل على أن الدعاء جعله الله سببا لرد ما يكون مقدرا، قال الشيخ عبد الرزاق البدر: " فهذا فيه دليل على أن الله سبحانه يدفع بالدعاء ما قد قضاه على العبد، وقد ورد في هذا المعنى أحاديث عديدة، وحاصل معناها إن الدعاء من قدر الله عز وجل؛ إذ أن الله سبحانه قد يقضي بالأمر على عبده قضاء مقيدا بأن لا يدعوه، فإذا دعاه اندفع عنه، وفي هذا دلالة على أن الدعاء من أعظم الأسباب التي تنال بها سعادة الدنيا والآخرة ؛ خلافا لبعض المتصوفة الذين يعتقدون أن الدعاء لا تأثير له في حصول مطلوب، ولا دفع مرهوب، وإنما هو مجرد عبادة محضة، وأن ما حصل به يحصل بدونه"[2]، قال ابن تيمية : " وكذلك الدعاء والتوكل من أعظم الأسباب لما جعلها الله سببا له، فمن قال: ما قدر لي فهو يحصل دعوت أو لم أدع، وتوكلت أو لم أتوكل فهو بمنزلة من يقول: ما قسم لي من السعادة والشقاوة فهو يحصل لي آمنت أو لم أؤمن، وأطعت أم عصيت، ومعلوم أن هذا ضلال وكفر"[3] .

وعن عبادة بن الصامت أن رسول اللهﷺ قال : " ما على الأرض مسلم يدعو الله

---

(1) أخرجه ابن ماجة باب : في القدر .

(2) فقه الأدعية والأذكار 108/1 .

(3) مجموعة الفتاوى 108/8 .

بدعوة إلا أتاه الله إياها أو صرف عنه من السوء مثلها، ما لم يدع بإثم أو قطيعة رحم"[1] ففي هذا الحديث والذي قبله أن الدعاء يرد ما قدره الله، وقد مر من كلام الشيخ عبد الرزاق أن الدعاء من القدر، بمعنى أن الله قدر حصول بعض المكروهات إذا لم يحصل من العبد دعاء، كما قدر عدم حصولها إذا قام بالدعاء والنفوس مجبولة على البحث عما ينقذها، فتلتجئ إلى الدعاء وخاصة عند اشتداد الأمر، مما يدل على أنها تعلم أنه قد يستجاب لها فيندفع بهذا الدعاء ما كانت تخافه، وقد أخبر الله عن المشركين أنهم كانوا يخلصون الدعاء عند اشتداد الأمر بهم فقال ﴿ فإذا ركبوا في الفلك دعوا الله مخلصين له الدين﴾ [2] وأخبر أنه يجيب المضطر فقال ﴿ أمن يجيب المضطر إذا دعاه ويكشف السوء﴾ [3] فتبين من هذه الآيات وغيرها ما ذكره ابن تيمية وغيره من أن ترك الدعاء لحصول مرغوب، أو دفع مكروه، هو ترك للأسباب التي جعلها الله سببا، وهذا قدح في الشريعة، وإعراض عما شرعته، وهو دليل على جهل قائله، كما أن المحتج بالقدر على المعاصي جاهل بحقيقة توافق الشرع والقدر؛ فالله أمر وقدر ونهى وقدر، وحكمته بالغة، وقد تقصر العقول عن إدراكها، فلا سبيل إلى سعادة العبد إلا باتباع شرعه، والتسليم له في حكمه ، وحسن الظن به في وعده .

ومن ترك الأسباب معتمدا على ما قدر له ، جاهل هو أيضا بأحكام الشريعــة فهو وغيره في الخطأ سواء ، وعلى هذا فلا يجوز الاحتجاج بالقدر في

---

(1) أخرجه الترمذي في سننه كتاب الدعوات ، باب : في انتظار الفرج وغير ذلك .

(2) سورة العنكبوت الآية 65 .

(3) سورة النمل الآية 64 .

المسائل الآتية :

الأولى : فعل المعاصي بحجة أن الله أرادها كونا؛ وذلك لما يترتب على هذا القول من إسقاط التكاليف الشرعية على العباد .

الثانية : ترك أسباب الهداية بحجة أن العبد ميسر إما إلى السعادة، وإما إلى الشقاء وهو في بطن أمه، والعجب أن القائلين بهذا لا يعتمدونه في ترك الأخذ بأسباب الرزق، وذلك لو سئل الواحد منهم . وكان قد جد في طلب رزقه . لماذا هذا التبكير؟، أو لماذا هذا الجد والنشاط ؟، لأجاب أن على الإنسان أن يأخذ بالأسباب؛ لأن ما هو مقسوم له لا يناله إلا بالسعي إليه .

الثالثة : ترك الدعاء بحجة أن القدر لابد وأن يكون دعا العبد ، أو لم يدع، وفي هذا إعراض عما جاءت به النصوص، إما أمرا بالدعاء، وإما إخبارا عمن دعا ربه فاستجاب له بحصول المرغوب أو دفع المكروه .

الخاتمة

في هذا البحث بيان لمسألة الاحتجاج بالقدر على المعاصي، وقد تبين أن مثل هذا الاحتجاج لا يسلم لقائله من الاعتراض عليه إما نقلا أو عقلا، وقد ظهر ضعف هذا الاحتجاج مما لا يدع مجالا للشك في بطلانه؛ إذ أن الشريعة ألزمت أتباعها بأحكامها، ومن أحكامها وجوب الإيمان وتحريم الكفر، وكذلك حفظ الأرواح والأموال وتحريم قتل النفس بغير حق، وكذلك تحريم أخذ مال الغير بغير حق، وهذا مما لا يختلف فيه اثنان، فلو ساغ الاحتجاج بالقدر على أن حدوث قتل النفس والاعتداء على مال الغير، وكذلك ترك الواجبات، وترك الأخذ بأسبابها إنما هو بقدر الله لا يلام فاعله عليه، وأن العبد لا يلام على ما قدره الله عليه لانتفت الحكمة من هذه الأحكام، وهذا القول لا يقول به أحد يعتد بقوله، وقد خالفت الجبرية في هذا قول عامة أهل العلم، فلا يلتفت إلى خلافهم في هذه المسألة، كما أنه لا يختلف أصحاب الحاجات في ضرورة الآخذ بالأسباب وضرورة الإلحاح في الدعاء عند نزول المكروه بهم، تاركين القول بعدم نفع الأسباب، مرجحين أن ترك الأخذ بالأسباب خلاف لما جاءت به النصوص، ولا يسع المكلف إلا العمل بما يوجبه الشرع ، والكف عما حرمه .

والله أعلم ، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم

مصادر البحث ومراجعه

أولا: القرآن الكريم وتفسيره :

. القرآن الكريم برواية قالون عن نافع

. تفسير القرآن العظيم لأبي الفداء عماد الدين إسماعيل بن كثير الدمشقي ت 774 هـ ، ط دار المعرفة 1400 هـ . 1980م .

ثانيا مدونات الحديث وشروحها :

. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والمسانيد للإمام الحافظ أبي عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر القرطبي ت 462 هـ ، ط دار الكتب العلمية الطبعة الأولى 1419 هـ . 1999م .

. الجامع الصحيح المسند من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه (صحيح البخاري) لأبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري ت 256 هـ ، ط دار التقوى الطبعة الولى 1421 هـ . 2001م .

. الجامع المختصر من السنن عن رسول الله ﷺ ومعرفة الصحيح والمعلول وما عليه العمل . المعروف بجامع الترمذي : محمد بن عيسى بن سورة الترمذي ت 279 هـ ط مكتبة المعارف الطبعة الأولى .

. سنن ابن ماجة ، لأبي عبد الله محمد بن يزيد القزويني ت 273 هـ ، ط مكتبة المعارف الرياض ، الطبعة الأولى .

. صحيح مسلـم ، لأبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيـــري ت 261 هـ ، ط دار

الحديث القاهرة 1422 هـ . 2002م .

. صحيح مسلم بشرح النووي للإمام أبي زكرياء يحيى بن شرف النووي ت 676 هـ ، ط دار الفكر ، 1424 هـ . 2004م .

. الموطأ للإمام مالك بن أنس ت 179هـ، ط دار الحديث 1421 هـ . 2001 م .

. فتح البارئ شرح صحيح البخاري للإمام الحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ت 852 هـ ، ط دار الكتب العلمية الطبعة الثالثة 1421 هـ.

ثالثا : مصادر أخرى :

. فقه الأدعية والأذكار ، عبد الرزاق بن عبد المحسن البدر ، ط مكتبة الملك فهد الوطنية 1424 هـ .

. القاموس المحيط لمجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي ، ط مكتبة ومطبعة مصفى البابي الحلبي 1371 هـ . 1953م .

. مجموعة الفتاوى لتقي الدين أحمد بن تيمية الحراني ت 728 هـ ، ط دار الوفاء الطبعة الثانية 1421 هـ 2001م .

د/مصطفى سالم حلبوص
كلية التربية/ جامعة الجبل الغربي

المقدمة :

الحمد لله رب العالمين، الذي كرّم الإنسان، وهداه سواء السبيل، وصلى الله على حبيبنا محمد أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين .

ظهر مصطلح الالتزام في الأدب في خمسينات القرن الماضي، وهو ليس بمستحدث جديد، وإنما له جذور متأصلة في العصور القديمة؛ حيث نجد أن الأدباء والشعراء - في الجاهلية، وفي العصور الأدبية المتتالية – كانوا أصواتا معبرة عن قبائلهم وجماعاتهم؛ يدفعهم اعتقاد راسخ بضرورة مشاركة الناس همومهم الاجتماعية، والوجدانية، والسياسية، بل جميع مناحي شؤونهم الحياتية .

وقد يصل هذا الالتزام إلى درجة الإيمان بقضية ما، أو فكرة معينة، عند غالبية الأدباء والشعراء فتنساب من وجدانهم قطع أدبية مرهفة، تلامس مشاعر الناس، في روعة بيان، ومتانة بنيان، وفيها يجدون آلامهم وآمالهم، وتطلعاتهم وطموحاتهم .

ومن هنا؛ فإن مفهوم الأدب الملتزم ((هو اعتبار الكاتب فنّه وسيلة لخدمة فكرة معيّنة عن الإنسان، لا لمجرّد تسلية غرضها الوحيد المتعة والجمال))(1) .

أما الفيلسوف الوجودي سارتر، فيعرّف الأدبَ الملتزم، بقوله: ((مما لا ريب

فيه أنّ الأثر المكتوب واقعة اجتماعيّة، ولا بدّ أن يكون الكاتب مقتنعا به عميق اقتناع، حتى قبل أن يتناول القلم؛ إنّ عليه بالفعل، أن يشعر بمدى مسؤوليته، وهو مسؤول عن كلّ شيء، عن الحروب الخاسرة، أو الرابحة عن التمرّد والقمع، إنّه متواطئ مع المضطهدين، إذا لم يكن الحليف الطبيعي للمضطهدين))(2) .

وفي هذه المداخلة البحثية، لا نريد أن نخوض في كنه تعريفات الأدب الملتزم وإشكالياته، بل سنتناول جماليات هذا الأدب، في ضوء التراث البلاغي، والنقدي عند العرب، وعلى وجه الخصوص عند الشاعر القروي (رشيد سليم الخوري) والمداخلة موسومة بـــ ((الصورة الشعرية في الشعر الملتزم، عند الشاعر القروي (رشيد سليم الخوري))) وهي دراسة وصفية تطبيقية؛ تتألف من مقدمة، وأربعة مباحث وخاتمة .

1- مولدته ودراسته :

قَامَ الشاعر القرويّ نفسه بترجمة وافية لمراحل حياته، التي قضاها في موطنه لبنان في مقدمة ديوانه المطبوع سنة 1952م(3) بمدينة صَنْبَول بالبرازيل؛ في سابقة هي الأُولى من نوعها، بين معاصريه من شعراء المهجر - وربما احتذى حذوه بعضهم – (4) حيث أَوقفَ قرّاءه ودارسيه، من خلالها على مراحل حياته الأُولى، مزيلا عنهم تخمينات البحث في أَسرار طفولته، ونازعا عن خفايا تكوينه أَي لَبْسٍ أَو غموض؛ هابطا بهم إِلى حنايا نفسه، كاشفا ما كان مستورا منها، وناشرا ما كان مغمورا فيها في صراحة فاضحة، وفي جرأَة رعناء، مدفوعا بمسوّغاته التي جمعها، في قوله: ((غدا ينفسح مجال النقد والتشريح، وتتبعثر الأَقلام بين الحقائق والأوهام، وليس أَعرف بي منّي، فما أَولاني أَنْ أُزوّد الراغبين بما يكفيهم عناء البحث، وريب الظن، ومذاهب التأْويل))(5) .

أَمَّا ما جَرى عليه من أَحداث لاحقة، سواء أَكانت في مهجره، أَم بعد عودته إِلى مسقط رأْسه - بعد كتابته تلك الترجمة - فمنشورة في مقابلاته المبثوثة، في طيّات الصحف والمجلات، بعد إِيابه من المهجر(6).

لَقَد كانَ الشاعر القروي صريحا كلَّ الصراحة، حين ترجم لنفسه، حتى أَنَّه لم يدع سؤالا لسائل ولا فضلة لمستطلع، ولا شهوة لصاحب فضول(7) ومن أراد التوسع والإحاطة بمعلومات أوفر حول القروي فليعد إلى كتب الأدب، والنقد والتراجم .

وُلِدَ القروي ((ليلة عيد الفصح، في الخامس من نيسان سنة1887م))(8) وفي تلك الليلة عمّت قرية البربارة فرحة مصحوبة بزغاريد فرح، نابعة من بيت سليم الخوري، ثم انتقت العائلة لطفلها الأول من الأسماء؛ اسم (رشيد) وبهذا الاختيار، الذي تراه موفّقا، لعلها كانت، تتشوّف لأَنْ يكون ابنها رشيد نبيها، أَو لعلّها كانت تصبو؛ لأَنْ يكون ولدا ذكيا نافعا، وبعد حين لعلّها تُلقي على عاتقه، من أَعبائها ما لا يقوى على حمله غيره !!.

أما لقبه (القروي) فله حكاية طريفة؛ مفادها باختصار؛ أن صاحب جريدة (المؤدب) في المهجر : نجيب قسطنطين الحداد، أَخذ يهاجم الشاعر رشيد سليم، باستهزاء وعداء مستفحلين، من خلال نقده - غير الموضوعي – لبعض قصائده المنشورة آنذاك، ثم انهال عليه بطائفة من النعوت، مبطّنة بالبذاءة، كان من بينها نعت موسوم بـــ ((الشاعر القرويّ)) (9).

مَا إِنْ سمع شاعرنا رشيد سليم الخوري بهذا اللقب، حتى اهتزت مشاعره فرحا، ثم سَرَتْ في أَوصاله نشوة، أَفصح عنها، في قوله : ((وقد عرتني لرتّته هزّة، ثم طُرتُ إِلى أَقرب حديقة، ونظمت قصيدتي : (لعينيك يا لبنان) (10) ..

تلك كانت أَوّل قصيدة، تنشر لي تحت اسم(الشاعر القرويّ)))(11) .

أما وفاته، فكانت مفاجئة في قريته البربارة، في فجر يوم الاثنين (27) من آب 1984م وتم دفنه في مراسم دفن رسمية؛ في يوم (29) من آب 1984م في حديقة بيته بالبربارة، في حضور كثيف ومهيب من الجمهور !! .

2 - الالتزام عند القروي :

لاَ بدّ للشاعر القروي من دفع ضريبة العلم والمعرفة، بعد أَنْ بدأَ يتحسَّس نبض المسيرة الاجتماعية من حوله، وأَهَمَّهُ ما يرسف فيه لبنان، والبلاد العربية عامة من قيود مجحفة، وتعسّف غاشم فانبرى ثائرا، في وجه الاستبداد التركي، صارخا في أُمته، بملء فيه - وهو لمّا يتجاوزْ سنّ الثامنة عشرة بعدُ - بقصيدة وطنية، منتقدا فيها قسوة الحاكم التركي وقتئذٍ ((المتصرف يوسف فرنكو باشا، وكان شديد البطش)) (12) وتلك القصيدة كانت بعنوان (كفى! يكفي!) وقد نُشِرَت في مجلة البراق - تقريبا - سنة1905م(13): (من الوافر)

كَفي! يكفِي! لَقَدْ طَفَـــحَ الإناءُ وضَـجَّ لهذهِ الفَوضى الفَـــضاءُ
وطَيـرُ الأَمــنِ طَـارَ فَليسَ إلاَّ نسورُ الظّلــم طَـابَ لها البقاءُ
إذا لَمْ يُشفَ"يوسفُ"مِنْ خَــبالٍ أَمَا مِنْ داءِ (سكتتنا) شِفاءُ ؟!
أتى فـي عصـره الدستور لكن كما طلعتْ على الأعمى ذُكاءُ
فســادٌ فــي الدوائرِ واختــلالٌ وظلـمٌ فــي المحاكم والتـواءُ (14).

وَلَعلَّنا نلمس – منذ هذه اللحظة – حسّه القومي، الذي أَجَّجه طغيان الحكّام الأَتراك، واستبدادهم في بلاد الشام في تلك الفترة، وربَّما دفعه هذا الأَمر؛ لاعتناق القومية العربية مذهبا وغاية، ومن أَجلها أَنفق عمره، وشعره داعيةً لها !! .

وَمعَ مرور الأَيـام ازْدادَتْ ثقافة القروي شمولا واتساعا، وامتلأَتْ ذاكرته علما

وأَدبا، فانفتح فكره على العالم، ونظر إلى أُمته العربية متحسِّسا نبض مسيرتها، فوقف منافحا عنها بشعره، جامعا للتبرعات من أَجل قضيتها الأُولى فلسطين، إلى درجة أَنْ قيل فيه: ((لو أُتيح أَنْ أُؤرخ القضية الفلسطينية جملة وتفصيلا، لسجلتُ اسم القروي في صورة (البسملة) ولنَحَتُّ له تمثالا؛ حفرتُ عليه : هذا شاعر عَمِلَ لفلسطين، ما لم تعمله الآلاف من الملايين))(15) كما ناصر جبهة تحرير الجزائر بشعره وبماله .

والعروبة لدى القروي، ليست شعارا يُرفَع، ولا نداء يُردَّد، ولكنها روح تسري في الروح، وكيان يتغلغل في الكيان المادي؛ إِنَّها الميراث الخلقي، الذي نستضيء به في سلوكنا، وهي قوة الإرادة، ومضاء العزم حين نواجه الأَعداء .

أَوقفَ حبّه وجلَّ شعره على أُمّته العربية وهمومها، فنَادَى بعروبتها صادقا، ودَعَا إلى وحدتها مخلصا، وغَاصَ بفكره وتأَمُّلاته في أَعماق شؤونها، وفي أَبعد الأَبعاد لصراعها مع المستعمرين .

وَانتَهى به المطاف؛ إلى أَنَّها يجب أَنْ تتغيّر جذريًّا، وأَنْ تتغيّر مُثُلها العليا، فضلا عن مفاهيمها المقدّسة؛ لأَنَّ العصر للأَقوياء، ولا مكان فيه للضعفاء ! .

وَحَرِيّ بها إذا نجَتْ من مستعمر؛ أَنْ تقع في يد مستعمر آخر، فما كاد الوطن يتخلّص من الاستعمار التركي، حتى وقع في يد مستعمر أَشدّ وأَنكى، وهو الاستعمار الفرنسي، الذي هلّلَ له بعض اللبنانيين في حينه، وفي طليعتهم جبران، وميخائيل نعيمه وغيرهما .

والتزامه هذا بقضايا أمته العربية؛ ليس بخافٍ على أحد، فالقروي منذ أَن اخضرَّ شاربه، إلى أَن انحنَى ظهره، وهو لا يدين بغير دين العروبة، فما يوحّد بين العرب؛ ذلك دينه وديدنه، ولم يُخفِ عقيدته هذه على أَحد، بل جَاهرَ بها مِرارا

وتَكْرارا، وهو لا يخشى في ذلك لومة لائم، كما أَنَّه لا يستحي من أَحد ولو خرجَ شعره عن المأْلوف كقوله : (من الطويل)

سلامٌ على كفرٍ يوحّد بيننا وأَهلاً وسهلاً بعدهُ بجهنَّم!! (16) .

وَلاَ يرى للعرب المسلمين، وإِخوتهم النصارى، إِلاَّ دينا واحدا، به يستقوون على أَعدائهم، ومن خلاله يحقّقون أَهواءهم، فصرخ فيهم قائلا: (من الكامل)

يَا مسلمونَ ويا نَصارَى دينُكم دينُ العروبةِ واحدٌ لا اثنانِ(17).

بل إنه يرى العروبة مثله الأعلى، حيث يقول : (من البسيط)

شَغَلتُ قلبي بحبّ المصطفى وغَدَتْ عُروبتي مَثلي الأَعلى وإِسلامي(18) .

ومن فرط التزامه بحب وطنه العربي، لم يتزوج قط، ولعله لا يريد معه ضَرَّة، وهذا ما صرّح به القروي عينُه، دون مُوَارَبة – قبل وفاته بوقت وجيز – في آخر مقابلة صحفية، أجريت معه؛ حيث أخبر عن ذلك، في قوله : ((في سبيل وطني حرمتُ نفسي نعمة الأسرة، وبهجة الأبوة)) (19) ثم لعله وجد في العزوبة فضائل جمة؛ حيث كفَتْه شرَّ الحَماة، وكفّت عن أمه شراسة الكنّة، وفي ذلك يقول: (من المتقارب)

كَفتْني العزوبةُ من ضرباتِ الـ حيــاة اثنتيـنِ مـا شرُّهنّهْ

فحَسبي بـهـا أَنَّني لـيـسَ لــي حَمـاةٌ ولـيس لأمـي كنّهْ (20) .

ومن الدليل على التزامه بقضايا أمته أيضا، ما تركه من نثر كثير، يتناول مواقفه الوطنية والقومية، وهي مواقف تنمّ عن صدق انتمائه إِلى قوميته العربية، ودعوته إِلى مناصرة مواطنيه العرب في الشرق العربي، ضد ما يكابدونه من قهر بالسيف والنار والجوع ، فضلا عن منافحته خصوم الأُمة، سواء أَكانوا من أَبناء جلدتــها، أَم من خصومــها الأَعاجــم، والرد بكلّ حزم، على مَنِ اتّهمه بالتعصّب

لقوميته العربية على حساب ديانته المسيحية !.

وَجَاءَتْ معظم هذه المواقف، في مقالات منشورة في أَعداد مختلفة، من الصحف السيّارة بالمشرق العربي، بيد أَنَّ قلّةً من تلك الرسائل، كانت موجّهة إلى بعض الرؤساء العرب؛ يحثهم فيها على تحقيق الوحدة بين الشعوب العربية، وبذل كلّ ما هو ممكن، ومتاح من أَجلها، كما أَنَّه لم يتورّع عن مهاجمة الانهزاميين منهم– حسب رؤيته - في فترة حاسمة، في مصير أُمته العربية، من أَمثال الرئيس التونسي السابق (الحبيب أَبو رقيبة) وغيره من السائرين في دائرة فلكه (21).

3- مفهوم الصورة الشعرية :

تستعمل كلمة صورة للدلالة على كلِّ ما له صلة بالتعبير الحسِّي، وتطلق – أَحياناً - مرادفة للاستعمال الاستعاري للكلمات، والصورة في مجملها، تعد وسيلة الشاعر، أَو الأَديب في نقل فكرته وعاطفته معاً إِلي قرَّائِه أَو سامعيه .

وَيُقاس نجاح الصورة، في مدى قدرتها على تأَدية هذه المهمة، كما أَنَّ حكمنا على جمالها أَو دقّتها، يرجع إِلى مدى ما استطاعت الصورة، أَنْ تحقّقه من تناسب، بين حالة الفنان الداخلية، وما يصوّره في العالم الخارجي تصويراً دقيقاً خالياً من الجفوة والتعقيد، وفيه روح الأَديب وقلبه .

وَهَذا بدوره، يقودنا إِلى تناول الصورة الشعرية في النقد المعاصر؛ حيث كان الشعر الفنّي الرفيع الأَوّل، يحفل بالصور الشعرية، بوصفها ((بنية من العلاقات، يكشف تفاعلها عن معنى القصيدة، كما يشير إِلى طريقتها المتميّزة، في إِثراء المتلقي، وتعميق وعيه بنفسه، وخبراته بالواقع، ومن هذه الزاوية تظهر أَهمية الصورة الفنية للناقد المعاصر، فهي وسيلته التي يستكشف بها القصيدة، وموقف الشاعـر من الواقع، وهي إِحدى معاييره الهامـــة، في الحكم على أَصالة التجربة،

وقدرة الشاعر على تشكيلها، في نسق يحقّق المتعة، والخبرة لمن يتلقاها)) (22) .

وَليسَ اعتماد الصورة الشعرية معيارا، أُسلوبا استحدثه النقاد المعاصرون، بل يمكن القول : إنَّه الأَساس الفطري الأَول في النقد، منذ أَقدم شواهد المفاضلة، بين الشعراء سواء أَكانت المفاضلة من محترفي صناعة الأَدب، أَمْ من عامة المتلقين، فكما رأَى النابغة الذبياني مآخذ في شعر حسان بن ثابت لخلل وجده، في ملامح صوره (23) كَذَلكَ نجد مثل هذا الخلل في ملامح الصورة، التي رَسمَها امرؤ القيس لفرسه؛ حيث ((فضَّلت أُمُّ جُنْدَب شعر علقمة، على شعر زوجها امرئ القيس، وعلَّلت التفضيل على أَساس الصورة، فصورة فرس علقمة، كانت كريمة، على خلاف صورة فرس زوجها))(24) .

وَمِن خلال الدراسات الكثيرة عن الصورة؛ لَحِقَتْ بها أَوصاف، ومسميات عدّة، ولعلّ من أَشهرها : الصورة الأَدبية (25) والصورة البلاغية (26) والصورة الشعرية، والصورة الفنية، والموازنة بين هذه التسميات فكرة تستحق العناء .

وَشعوري أَنَّ تسمية (الصورة الشعرية) هي الأَقرب إِلى مجال هذه الدراسة؛ لأَنَّ مفهوم مصطلح (الصورة) في تحوير وتبدّل مستمرين، حتّى أَنَّ كلَّ مدرسة فنية، تعطيه المفهوم الذي يتفق، وفلسفتها العامة ((والمسأَلة التي تكاد تكون موضع إِجماع، في الدراسات النقدية الحديثة – على تباين آرائها الشديد – هي أَنَّ الصورة بالمفهوم الفنّي لها تعني: أَيَّة هيئة تثيرها الكلمات الشعرية بالذهن، شريطة أَنْ تكون هذه الهيئَة معبّرة، وموحية في آنٍ))(27) .

وَهُناك مَن يَرى أَنَّ ((الصورة في الشعر المعاصر تجسيد للفكر والشعور؛ حيث تعتمد على التجسيد والتشخيص، وتراسل مدركات الحواس، وعلى الرؤية الشموليــة التي تلملم شــتات الصورة الجزئية المتناثــرة؛ ليتشكّـل منها صورة كلية

شمولية، في النص الشعري))(28).

وَمِن خلال مراجعة المصادر، ذات الصلة بالصورة الشعرية؛ اتضح أَنَّ أَوَّل من تحدَّث عن الصورة الشعرية، في العصر الحديث من النقاد العرب، وعدَّها معيارا نقديا؛ هو زكي مبارك، وهو أَقدم مَنْ وَردَت عنده تسمية (الصورة الشعرية) حيث يقول:((الصورة الشعرية أَثر الشاعر المُفلِق الذي يصف (المرئيات) وصفا، يجعل قارئ شعره، ما يدري أَيقرأُ قصيدة مسطورة، أَم يشاهد منظرا من مناظر الوجود ؟! والذي يصف (الوجدانيات) وصفا يخيّل للقارئ؛ أَنَّه يناجي نفسه، ويحاور ضميره لا أَنَّه يقرأُ قطعة مختارة لشاعر مجيد، والصورة الشعرية لا تكمل، إلاَّ حين يحيط الوصف بجميع أَنحاء الموصوف))(29) وَباعتبار الصورة الشعرية معيارا نقديا، يقول:((هذا فنّ جديد في نقد الشعر والموازنة بين الشعراء))(30) .

وَيُنبّه إلى أَهمية الصورة الشعرية في النّص الأَدبي، فيقول : ((إنَّ فضل الصورة الشعرية، إنَّما هو تمكين المعنى في النفس؛ لأَنَّ غاية الكلام البليغ من نثر، أَو شعر إنَّما هي التأْثير، والصورة الشعرية لما فيها من تحليل المعنى، وتعليله كافية في تحقيق غاية البيان))(31) .

وَعَنْ دور الصورة الشعرية في الشعر الحديث، وعن طبيعتها، وهي تؤدّي هذا الدور الإبداعي في التعبير، يقول مصطفى السحرتي:((وتقوم الصورة الشعرية بدور مهمّ في الشعر الحديث، وقد أَصبحت في كثير من أَنواع الشعر لبنة من لبناته، لا أَداة فقط من أَدوات التعبير، ولكي تؤدي الصورة دورها لا بدَّ من أَنْ تساير الانفعال، وتتساوق مع الفكرة، وإلاَّ كشفت عن زيف انفعالي، أَو زيف فكري))(32) .

كَمَا درسَ محمد بركـات الصورة الشعرية باستفاضة، وكشفَ عن حقيقتها في

قوله:((ما هي إلاَّ تجسيم للأَفكار التجريدية، والخواطر النفسية، والمشاهد طبيعية كانت، أَم خيالية على أَسس من المبادئ من مثل : التكامل في بنائها، والتناسق في شكلها، والوحدة في ترابطها؛ لتستوي عملا فنيا، ثم الإيحاء في تعبيرها، والتآزر الجزئي في تكاملها وإتمامها)) (33).

وَهُناكَ دراسات حديثة متعددة، استفاضت في دارسة الصورة الشعرية، في الشعر العربي - حديثه وقديمه – وخَلَصَتْ إلى أَنَّ الصورة الشعرية بوجه عام، هي أَهمّ ركائز العمل الفني، بل هي ((واسطة هذا العمل الأُولى، أَو واسطة بنيانه النسقي، فإِنَّ أَيَّة دراسة لها مستقلة، تعزلها عنه، تنتزعها في الواقع من مجال حياتها الذي تحياه، وتحيلها إلى مجرد تعبير ميت مبتور، لا روح فيه، ولا أَهميَّة له))(34).

وَهُناكَ مَن يَرى أَنَّ الصورة الشعرية الموحية، هي التي تتحرّر – بقدر ما - من الطابع الحسي الواضح، وترتفع إلى المستوى الفني الرفيع؛ حيث تعتمد على العاطفة، والانفعال في تكييف الصورة؛ أَيّ: أُسلوب اقتناصها مِن منبعها، وفي هدفها؛ أَيّ : وظيفتها وأَثرها، وبذلك تصبح الصورة الشعرية ((صورة حسيّة في كلمات - استعارية إلى درجة ما - في سياقها نغمة خفيضة من العاطفة الإنسانية، ولكنَّها أَيضا شُحِنَت – منطلقة إلى القارئ – عاطفة شعرية خالصة، أَو انفعالا))(35) .

كَمَا أَنَّ الصورة الشعريـــة الأَصيلة، من خـــلال رؤيـاها الشاملـة، لم تكن ((مجرد جمع أَجزاء متفرّقة - وعناصر تكوّن بدورها هذه الأَجزاء - بل هي عالم فنّي خاص، له علاقاته المكانية والزمانية، وسواها من الصلات بين الظواهر المصوَّرة))(36) .

وَجَوهر تلك الصورة، يكمن بالتأكيد ((فيما تختاره العبقرية من مضامين مرئية، يُفتَّش عنها في الطبيعة الخارجية؛ انطلاقاً من حالات النفس التي توحّد بين الحالات الداخلية، وتمثيلاتها الخارجية)) (37) .

ثُمَّ أَنَّ الصورة، لا تنفصل عن العوامل التعبيرية التي تساندها، وتعينها على إبراز وظيفتها كالموسيقى والإيقاع، والشعور العام الذي تتلّون به القصيدة ، ومِن الذين ساروا في هذا الاتجاه عبد القادر القط، الذي أَدرك أَنَّ الصورة الشعرية، هي: ((الشكل الفني الذي تتخذه الأَلفاظ والعبارات، بعد أَنْ ينظمها الشاعر في سياق بياني خاص، ليعبّر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكاملة في القصيدة مستخدما طاقات اللغة، وإمكاناتها في الدلالة والتركيب والإيقاع، والحقيقة والمجاز، والترادف والتضاد والمقابلة والتجانس، وغيرها من وسائل التعبير الفني))(38) .

وَخُلاصة القول: إِنَّ الصورة الشعرية ليست مجرد زخارف، أَو أَلوانا زاهية، ترصدها العيون وتتطلّع إِليها الأَفئِدة، أَو مجرد صور تلقائية من صور التعبير، تضجُّ بها حركة القصيدة؛ ولكنَّها الخيط الرفيع الذي يجمع، بين جزئيات مادة الشعر، وينبغي لهذا الرابط الرفيع؛ أَنْ يتَّسم بالرقّة والجمال والصدق؛ لأَنَّه لُبُّ العمل الفنّي، الذي يظلُّ حاضراً في معظم أَذهان الناس، طالما توافرت فيه عوامل النجاح، وطالما كان صاحبه ينشد - من وراءه - أَنْ يحظى بشيء من التقدير والإعجاب، فضلا عن إثارته لوجدان السامعين، وإمتاعهم بفنِّه الرفيع !! .

4- أنماط الصورة الشعرية في شعره الملتزم :

أ – نمط الصورة التشبيهية :

إِنَّ الصورة التشبيهية جزء مستقلّ، من أَجزاء الصورة الشعرية في شكلها

العام، وتكتسب أَهميتها من دورها الفاعل؛ لإبراز مفاتن النص الشعري، ومواطن جماله، وقوة تأْثيره في نفوس المتلقين؛ ولذلك فإِنَّ مفهوم صورة التشبيه الجمالي، هو تصوير يكشف عن حقيقة الموقف الشعوري، أَو الفني الذي عَانَاه الشاعر أَثناء عملية الإِبداع .

وَإِذا كان التشبيه، يمثّل مرحلة البداية، في التصوير الفني في الشعر العربي، فأَولى أَنْ نبدأَ به عند استعراض جماليات الصورة التشبيهية، في شعر الالتزام عند القروي .

لَقَد عُنيَ القروي بالتشبيه، وأَكثرَ منه في شعره، ولم يكن هذا غريبا، على شاعر العروبة، الذي نشأَ في بيئة لبنان، وعَانقَ فيها مظاهر المعاناة، وعندما هاجَرَ إِلى البرازيل، وجدَ نفسه في بيئة جديدة تنعم بالحرية والاستقلال، والعزة والكرامة، فانقبض قلبه ألمًا، وحُرقةً على أمته، بما ترسف فيه من جهل وقهر واستعباد !! .

استخدمَ الشاعر القروي معظم أَنماط التشبيه، في رسم صوره الفنية؛ المستمدة من بيئته، وتراثه وثقافته، وتجاربه، ومن المعروف أَنَّ التشبيه، ينقسم باعتبار وجه الشبه على قسمين : مفصل ، ومجمل .

- أَمَّا التشبيه المفصل (39) فقد وَردَ بكثرة في شعره الملتزم، ومن الشواهد على ذلك، لا الحصر ما وَردَ في قصيدة (الشهداء) في قوله : (من البسيط)

كأنما الجرحُ ثَغرُ المجدِ مبتسما والنَّصلُ فيه لسانٌ بالثناءِ شدا (40) .

ففي صدر البيت تشبيه مفصّل يكمن، في قوله : (كأَنَّما الجُرحُ ثَغرُ المجدِ مبتسما) حيث ذكر وجه الشبه، في قوله (مبتسما) وهنا وجه الشبه قد أَضفى صورة مغايرة لإِيحاءات الجرح؛ حيث انحرف بها عن شكلها المألوف،، وبانحرافها

تقوى، وتثبت في أذهان المتلقين .

وَوَرَدَ أيضا في قصيدة (لبيك) التي نظمها، عندما كان يصغي إلى أقوال الخطباء، في الحفلة التي أحياها مكتب تحرير الجزائر، في دمشق سنة 1958م في قوله : (من مجزوء الكامل)

الشعب كالإعصار يسحق غـادرا ويـجـرّ غـــادرْ (41) .

ففي هذا البيت نجد وجه الشبه ماثلا، في قوله : (يسحق) أي في سحقه للأعداء الغاصبين، وهو تشبيه مفصل؛ لما فيه من إيضاح الصور وتفصيلها، وتقديمها للمتلقين في كثير وضوح، ويسر بيان دونما إجهاد لأذهانهم .

- أما نمط التشبيه المجمل، فهو أكثر ورودا من سابقه، فضلا عن كونه أرفع درجة، وأجمل تعبيرا من المفصل؛ وذلك لما فيه من إثارة انتباه المتلقي، ودفعه للتفاعل مع النص بإيجابية، فضلا عن ترك حرية التأمل، والتدبر له، ومن الأمثلة على ذلك، ما ورد في قصيدة (إلى القمر) وهي تعبر عن وطنيته؛ لما فيها من حنين لوطنه وأمه وإخوته؛ حيث يقول : (من المتقارب)

فمن إخوة مثلِ عقدِ النجومِ وأُمّ تلـوح عليهـم هـلالا (42) .

فالمشبه : إخوة، والمشبه به : عقد النجوم، أما وجه الشبه، فمحذوف، وتقديره : في ترابطهم وإشعاع نور محبتهم، وفي قصيدة (عودة الشاعر) وهي التي تؤرخ لعودته، من مهجره إلى وطنه العربي الحبيب؛ حيث ألقاها في المهرجان التكريمي، الذي أحيته له مدينة دمشق، ليلة الخامس عشر من شهر إبريل سنة 1959م، وفيها يقول : (من البسيط)

حَسبي بكم شرفا أنَّي على ضِعتي كأنَّ كلَّ ملوكِ الأرضِ خُدّامي(43) .

أتى القروي بالتشبيه المجمـل في قوله : (كأن كل ملـوك الأرض خدامي)

فالمشبه : كل ملوك الأرض، والمشبه به : خدامي، وحذف وجه الشبه؛ ليترك المجال أمام خيال المتلقي؛ أن يتصوره في الشكل الذي يرتضيه، ويفضله .

ومن اللافت للنظر أَنَّ القروي، يكثر من استعمال أَداة التشبيه: (كأَنَّ) ولعلّها أَكثر تأْكيدا وأَزيد مَبنى، والشعراء يعمدون إليها، عندما يشعرون بالحاجة إلى زيادة التأْكيد، وهذا يكون - غالبا - مع التشبيهات، التي يخلق فيها الشاعر صورة، لا تتأَتى في الواقع، أَو تكون نادرة الورود على الأَذهان .

- وينقسم التشبيه باعتبار الأداة إلى قسمين : مؤكد، ومرسل، وشعر القروي يزخر بهذين النمطين وتكاد لا تخلو منه قصيدة، من شعره الملتزم؛ فالتشبيه المؤكد ما حُذِفت منه أَداة التشبيه، ووجه الشبه ويُطلَق عليه تشبيه بليغ أَيضا(44).

وعلى الرغم من أَنّ تسمية التشبيه البليغ، قد تشي بقدر من المعيارية، فإِنَّه ممّا لا شكّ فيه أَنَّ حذف أَداة التشبيه، ووجه الشبه، يؤدّي إلى أَكبر قدر من التلاحم، بين طرفي التشبيه، كما أَنَّها تتيح للملتقي فرصة الذهاب، إلى أَبعاد الالتقاء بين الطرفين، كيفما شاءَ له عقله أَنْ يذهب (45) .

ومن أمثلة التشبيه المؤكد البليغ، ما ورد في قصيدة (تسبيحة الحب) وهي من أحب القصائد إلى نفسه، حيث يقول : (من الوافر)

عَدوي أَنتَ عَوسجةُ الحديقـــهْ وأَنتَ الشوكُ في وَردِ الحقيقـــهْ
وأنـــتَ مَرارةُ الخمرِ العتيقـــهْ وأَنـتَ سـوادُ سـوداءِ الشقيقـــهْ
تزيدُ جمالها لطفا وظرفا (46) .

وهذا المقطع يضم أربع صور من نمط التشبيه البليغ، جاءت متتالية، ولعلها

تكرّس سماحة القروي وتسامحه، وعفوه عن خصومه، الذين لا يرضون عن التزامه العروبي، ولا شك بأن لها تأثيرا بالغا في نفوس المتلقين ! .

- أما التشبيه المرسل، فهو التشبيه الذي تذكر فيه الأداة (47) ومن أمثلته ما ورد في قصيدة (وعد بلفور) وذلك في قوله : (من الكامل)

تتهافتون على الجدار كأنه يومُ القيامة والجدارُ المحشرُ (48) .

وتبدو صورة التشبيه المرسل واضحة المعالم: تتهافتون؛ ضمير الرفع (الواو): المشبه، كأنه يوم القيامة : المشبه به، وحذف وجه الشبه؛ وهو في الواقع تشبيه مرسل مجمل، ويأتي في درجة ثانية بعد التشبيه المؤكد، أو البليغ، ومع هذا له قدرات فائقة، في نقل الصورة إلى المتلقين، مع قدرة التأثير على مشاعرهم !!.

- ثم إنه وظّف التشبيه التمثيلي(49) أحسن توظيف؛ وذلك لنقل تجاربه في الحياة، من خلال شعره في مشاعر رقيقة، ومعانٍ عميقة؛ لأَنَّ التشبيهُ التمثيلِي أَبلغُ من غيره، لما في وجههِ من التفصيلِ الذي يحتاجُ إِلى إِمعانِ فكر وتدقيقِ نظرٍ، وهو أَعظمُ أَثراً في المعاني؛ حيث يرفعُ قدرها ويضاعفُ قواها، في تحريكِ النفوس لها .

وَاللافت للنظر أَنَّ القروي، أَكثرَ من استعمال التشبيه التمثيلي، في شعره الملتزم، وعلى وجه الخصوص في مقطوعاته الشعرية؛ المسمّاة بالموجات القصيرة، وهي عبارة عن خواطر وتجارب، قد صاغها في شكل مقطوعات صغيرة؛ ولذلك فهي أَحوج للتشبيه التمثيلي، من غيرها، ومن الشاهد على ذلك، لا الحصر قوله : (من الرمل)

استَقِ الحكمَــة لا يَشغلك مِن أَيِّ ينبوعٍ جَرَتْ يا مُستقِي

فَشعاعُ الشمس يَمتصُّ النَّدى مِن فَم الورد وَوَحْلِ الطُّرُقِ (50) .

فقد شبّه الشاعر طالب الحكمة في بحثه عنها، وما يترتب على ذلك من شغف وإقبال ومعاناة بشعاع الشمس الذي يمتص الندى، وهو في امتصاصه هذا، لا يفرّق بين ينبوع صاف، أَو فم الورد، أَو وحل الطريق المتعفن، ووجه الشبه : الشغف والإقبال والمعاناة، وقد جاء في هيئة منتزعة من متعدّد .

وَالحقُّ أَنَّ التشبيه التمثيلي، يشيع المتعة الذهنية، التي تتأَتَّى للقارئ من إعمال فكره، فيما يقرأُ وتنبهه المستمر، وربطه لما مضى، بما هو آت ((إنَّ المعنى إذا أَتاك مُمثَّلا، فهو في الأَكثر ينجلي لك بعد أَنْ يُحْوِجك إلى طلبه بالفكرة، وتحريك الخاطر له، والهِمَّة في طلبه، وما كان منه أَلطف، كان امتناعه عليك أَكثر، وإباؤُه أَظهر، واحتجابه أَشدّ .. فإنَّ المعانيَ الشريفة اللطيفة، لا بُدَّ فيها من بناءِ ثانٍ على أَوّل، وردِّ تالٍ إلى سابق))(51) .

ب – نمط الصورة الاستعارية :

ليس هناك مفاضلة بين أَنواع الصورة، وإنَّما تفضل الصورة أُختها، بقدر ما تحويه من دلالات وإيحاءات، وتفضل بمدى توفيق الشاعر في صياغة موقفه، لا بنوع الصورة، أَو بمصادرها التخيلية؛ لذا فقد يكون التشبيه أَكثر تصويرا من الاستعارة، في سياق ما، والعكس – أَيضا - صحيح .

وَليسَ بمعنى تفضيل الاستعارة على التشبيه (52) عجز التشبيه عن أَداء دوره، وإنَّما لمرونة الاستعارة، وتجاوزها للعلاقات المنطقية في الواقع، وفي اللغة، وفي داخل سياق الاستعارة ((لسنا إزاء معنى حقيقي، ومعنى مجازي، هو ترجمة للأَوّل، بل نحن – في الحقيقة – إزاء معنى جديد، نابع من تفاعل السياقات القديمة، لكل طرف من طرفي الاستعارة، داخل السياق الجديد، الذي وضعت فيه، وبهذا الفهم لا تصبح الاستعارة من قبيل النقل أَو التعليق، أَو الادّعاء، وإنَّما

تصبح ... عبارة عن فكرتين لشيئين مختلفين ... ويكون معناها – أَي الاستعارة – محصّلة لتفاهمهما)) (53) وبذلك يكون أَرفع أَشكال الاستعارة ما يتبادل طرفاها التأْثير، والتأَثر ((لا أَنْ تقوم على علاقات حسيّة)) (54) ولا أَنْ تقوم على علاقات نفسية فقط، فدلالة الاستعارة شيء ثالث، ليس دلالة أَي من طرفي الاستعارة على حدة، أَو كما يقول آرنولد هوسر : ((تنطوي كل صورة شعرية أَصيلة على عنصر من عناصر ازدواج المعنى فالشيئان اللذان نعقد المقارنة بينهما في تشبيه ما، أَو نصل بينهما في كناية أَو استعارة، إِنَّما يشبهان – بالأَحرى - شيئا ثالثا، ولا يشبهان بعضها البعض)) (55) .

ولَمْ يكنِ النّقاد القدامى غافلين عن أَهمية الاستعارة ، ودورها في التصوير الشعري، فقد سبق لأَرسطو أَنْ نبَّه إِلى هذا المقياس الخطير، حين ذهب إِلى((أَنَّ امتلاك ناصية الاستعارة، كان ولا يزال من أَعظم الأَشياء؛ لأَنَّها الشيء الوحيد الذي لا يُلقّن، وهي أَيضا سمة العبقرية الأَصيلة))(56) .

وَهَذا محمد مندور يرفع من شأْنها، حتى أَنَّه عدّها لبنة أَساسية، في البناء الشعري، بل لا يكتمل بدونها ((فالاستعارة أَمر أَصيل في الشعر، بل نكاد نقول: إِنَّها خيوط نسجه، وهي منه كالنحو من اللغة، وكما اطّردت اللغات قبل أَنْ يعرف متكلموها القواعد،ويفطنوا إِلى وجودها، كذلك صَدرَ الشعر عن الاستعارة بفطرتهم، دون معرفة نظرية، ولا وعي تحليلي لطرق استعمالها))(57) .

- الاستعارة التصريحية، وهي ما صرّح فيها بلفظ المشبه به، مثل قوله تعالى : ﴿ فاصدع بما تؤمر ﴾(58) والشاعر القروي زيّن شعره الملتزم، بألوان الاستعارة التصريحية الزاهية، والدليل على ذلك ما ورد في قوله : (من الطويل)

بصدري كنوزٌ للغرام خبيئةٌ وهذا الذي شَاهدتِ بعضُ نَماذجي (59)

وتكمن الاستعارة التصريحية، في قوله: (بصدري كنوز) حيث شبّه كثرة الشوق، والوجد الدفين بالكنوز، وقيمتها الفنية، تبدو ماثلة، في مبالغته بعمق حبه ومغامراته .

وثمة صورة ثانية من صور الاستعارة التصريحية في قصيدة (جبل المأساة) التي تتناول قضية فلسطين، حيث يقول : (من الرمل)

وَعدُ (بلفورٍ) (كبلفورَ) انتهى في جحيم النار عصفا ودخانا(60) .

فالاستعارة تكمن في قوله: (انتهى في جحيم النار عصفا ودخانا) وهي من نمط الاستعارة التصريحية؛ فنهاية وعد بلفور، كانت أشبه بما التهمته نار جهنم؛ حيث تلاشى في الفضاء عصفا ودخانا، وهي صورة لها تأثيراتها في نفوس المتلقين؛ لأنها تعبر عما يدور في وجدانهم، من حَنْقٍ على بلفور وزيف وعده للصهاينة .

- الاستعارة المكنية، وهي ما ذكر فيها المشبه، وحذف المشبه به، ورمز إليه بلازم من لوازمه (61) وأكثر القروي من استعمال الاستعارة المكنية؛ لأن ((الاستعارة المكنية أَبلغ، وأَكثر تأْثيرا في النفس، وأَجمل تصويرا؛ وذلك لأَنَّ العمل الإبداعي فيها أَدق منه في الاستعارة التصريحية)) (62) وهذا ما ينسجم – أَيضا - مع آراء النقاد الأَوائل، فأَبو هلال العسكري يرى أَنَّ جمال الاستعارة في إِيجازها ((وإِخراج ما لا يُرَى إِلى ما يُرَى)) (63) وهي لفتة منه واضحة إِلى سر إبداع الاستعارة ؛ حيث تجسّد المعاني المجردة، وتشخّصها حتى تحسّ، وتلمس وترى !.

ومن أمثلة الاستعارة المكنية الواردة في شعره، ما ساقه في وصف حادث مروري، وقع له وهو يتجول في أصـقاع البرازيل؛ إما داعيا لقضية فلسطين، وإما

جامعا للتبرعات من أجلها؛ حيث يقول في قصيدة (إلامَ): (من المتقارب)

إلامَ عِيـافُـكَ أَنْ تشــرَبــا كـأَنَّ دِنانَــكَ لـنْ تَنضُبا؟!

نبذتَ العناقيدَ حتى استبدَّت رياحُ الخَريفِ بِكرَمِ الصَّبا (64) .

وَقَدْ شخَّصَ رياح الخريف، في هيئة مستبد ظالم، يفتك بنسمات الصبا ورقّتها، فضلا على أَنَّ هذه الصُّورة التي رسمها لرياح الخريف، ليست مجرد صورة حرفية أَمينة، ولكنّها صورة مرسومة بأَلوان مشاعره، وأَلحان وجدانه، وروائع تعبيراته .

ويستعين بالاستعارة المكنية في قصيدة (الرجاء الوطني) التي يقول فيها : (من المتقارب)

وجُدتُ عليه بمُزْنِ المُقَلْ فقُلْ (للأمازونِ) أنْ يَبخَلا (65) .

لم يُخفِ القروي دموعه حبا وخوفا على وطنه في آن واحد، بل بالغ في سكب دموعه من شدة خوفه على وطنه لبنان، الذي ما انفك يحمله في وجدانه أينما حلّ أو رحل، وهي صورة تتسلل إلى وجدان المتلقي، فيستشفها كاملة رائعة، عندما تلامس مشاعره بلطف ! .

جـ - نمط الصورة المجازية :

يَتحدّث عباس العقاد بإعجاب عن العربية لغة المجاز، ويعتقد أَنَّها سمّيت كذلك ((لأَنَّها تجاوزت بتعبيرات المجاز حدود الصور المحسوسة، إلى حدود المعاني المجردة، فيستمع العربي إلى التشبيه، فلا يشغل ذهنه بأَشكاله المحسوسة، إلاَّ ريثما ينتقل منها إلى المقصود من معناه ، فالقمر عنده بهاء، والزهرة نضارة، والغصن اعتدال ورشاقة، والطود وقار وسكينة)) (66) .

وتتأَكّـد أَهمية المجاز الذي يزيــل الرتابة عن الأَشياء، ويكشف عن علاقات

جديدة بين عناصر الوجود، تقدّم لنا عالمنا هذا القديم، ونفوسنا هذه، التي تلابسنا بشكل جديد مدهش، يحرّك الفكر، ويثير التأمل، وينشط الشعور، ويعيد الكائن البشري إلى مكانه من العالم، وصلته العميقة بكل مظاهره وظواهره، ولهذا سيبقى القول العربي: إنَّ المجاز أَبلغ من الحقيقة مرهونا بجدّة المجاز، وخصوصيته، وبراعته في التصوير (67) .

ثُمَّ إنَّ الشعراء انطلقوا إلى عالم الخيال الفسيح، لرسم الصورة الجزئية؛ ولذلك آثروا أُسلوب المجاز الذي هو أَبلغ من الحقيقة؛ لأَنَّ الحقيقة لا تسعفهم في هذا المجال، لتحقيق الغاية الفنية والأَدبية؛ وذلك لأَنَّ الشعراء يرون الأَشياء بعيون مشاعرهم، ليس كما يراها الآخرون، ولا يرونها مفردة، تعيش في عزلة بل يرونها ذات علاقة وصلات وثيقة .

وَسَيتمّ في هذه المداخلة استعراض المجاز العقلي، الذي هو لون بلاغي ((يدلّ على سعة العربية، وقدرتها على تجاوز الحقيقة إلى الخيال))(68) وهو في اصطلاح البلاغيين؛ إسناد الفعل أَو ما في معناه، إلى غير صاحبه لعلاقة مع قرينة، تمنع أَنْ يكون الإسناد حقيقيا (69) ويسمّى هذا النوع من المجاز عقليا ((لاستناده إلى العقل دون الوضع؛ لأَنَّ إسناد الكلمة شيء يحصل بقصد المتكلم، دون واضع اللغة)) (70) فضلا عن كون العقل هو الذي حكم بذلك، والتجوّز يكون في الإسناد والنسبة ولذلك سمّى– أَيضا – مجازا حكميا، ومجازا عقليا (71) ومجازا إسناديا، ومجازا في النسبة؛ لأَنَّ العقل هو الذي حكم بذلك، لا اللغة إذ جميع المفردات مستعملة، في أَصل وضعها اللغوي، والتجوّز وقع في الإسناد والنسبة الحكمية بين المسند والمسند إليه .

وَالمَجاز العقـلي شأْنـــه، شأْن المجاز – بوجه عام - يحيي التعبير، ويمنحه

طاقة مؤثرة، ومن المعلوم أَنَّ المجاز العقلي، يقوم على دعامتين كبيرتين، هما : المسند، والمسند إليه، وتبعا لطبيعة هذا الإسناد، تبدو خصائص الصورة الفنية المرسومة به؛ حيث يتنوّع الإسناد، بالنظر إلى المسند، إلى فعل أَو شبهه، وبالنظر إلى المسند إليه : إلى السبب، أَو الزمن، أَو نحوهما، أَو مجرد، أَو محسوس، أَو عاقل أَو غير عاقل، ونحو ذلك .

ثُمَّ إِنَّ المجاز لا يحسن، ولا يحقق القيمة الجمالية، إلاَّ إذا كان تعبيرا صادقا عن إحساس الشاعر وعواطفه الجياشة، وملائما للغرض الذي يتناوله، والموضوع الذي يعالجه، وكان فطريا بعيدا عن التكلّف والصنعة والإسراف .

ويمكن إيراد الشواهد على افتتان القروي، بنمط الصورة المجازية، وبخاصة صورة المجاز العقلي وحسن استخدامه له، في إبراز أَفكاره ومشاعره؛ وذلك مِن باب ضرب الأَمثلة، لا الحصر، ففي قصيدة (الأَرض العانس) تبدو صورة المجاز واضحة المعالم، في قوله : (من الخفيف)

أَذوَتِ النَّائباتُ زَهرِي وعُشْبِي وَكَسَتني بلأَنها الأَحداثُ (72).

فَإذا تأَملتَ البيت، لرأَيتَ أَنَّ المجاز العقلي، يكمن في قوله : - أَذوت النائبات زهري وعشبي – والنائبات في واقع الحال، لا تذبل الأَزهار ولا العشب، إِنَّما يذبلها ما قد يصيبها من ضعفٍ، إِمَّا بسبب ذبولها بعد اكتمال دورة حياتها الطبيعية، وإِمَّا بسبب شحّ ماء، وقلّة غذاء، ولكن لمَّا كان مرُّ النائبات وتعاقب السنين عليها سببا في هذا الضعف؛ لذا أُسند ذبول الزهر والعشب إِليها، لما بينهما من علاقة سببية، وهذا ما ينسحب على عَجُزِ البيت أَيضا، ولا يخفى علينا ما تعجّ به هذه الصورة، من جمال تعبيري مميّز، فيه إِيحاء مثير، وخيال فسيح .

وفي قصيدة (شكوى الغريب) يستفيد القروي من المجاز العقلي، في قوله :

(من الكامل)

أَمَّا أَنــا والغَـمُّ كبَّلنـــي صَخرٌ يُحسّ وليتَني صَخرُ ! (73) .

الفعل كبّلني بمعني قيَّدني، وقد أُسند الغمّ إلى غير فاعله الحقيقي؛ لأَنَّ الغمّ لا يقيد الجسم، وإنَّما الذي يقيده، ويحبسه هو السجّان، لا غير؛ ولا يخفى علينا ما في هذه الصورة، من إثارة للمشاعر والإحساسات، وما في هذا المجاز من إيجاز، ومن قيمة فنية أدبية، تعجب أذواق الأدباء البلغاء، وتؤسر ألباب المتلقين ومشاعرهم .

د - نمط الصورة الكنائية :

الكناية في مصطلح علماء البيان ((لفظ أُطلق، وأُريد به لازم معناه، مع جواز إرادة المعنى الأَصلي)) (74) وعلى ذلك فإنَّ للكناية دلالتين : دلالة اللفظ نفسه، وهي الدلالة الحقيقية؛ لكنَّها غير مقصودة، ودلالة ما وراء اللفظ، وهي الدلالة المجازية المقصودة .

ويمكن أَنْ نستخلص من ذلك أَنَّ طبيعة الكناية في انتقال الدلالة؛ هي ذاتها طبيعة المجاز المرسل، ولكن ثمَّة اختلاف بيّن بينهما؛ حيث يقول القزويني : ((فالفرق بينهما (الكناية) وبين المجاز من هذا الوجه؛ أَي من جهة إرادة المعنى، مع إرادة لازمه، فإنَّ المجاز ينافي ذلك))(75) .

ثُمَّ لا بُدَّ من التلازم بين المعنيين، وأَنَّه لا مانع من إرادة المعنى اللغوي في الوقت نفسه؛ حيث لا توجد قرينة مانعة، ومسأَلة التلازم بين المعنيين فيها نظر؛ لأَنَّ كثيرا من الكنايات، لا تتسق مع هذا الشرط، والأَخذ به يخرج كثيرا من الكنايات الجميلة، ويتركها دون هوية بيانية محدّدة، وهو إشكال انتبه إليه بعض الدارسين ((وفي هذا ما فيه من جور على الكناية، وتضييق لدلالتها، ليس له ما

يبرره فليست العلاقة بين المُكنَى عنه، والمُكنِي به منحصرة في اللزوم، موقوفة عليه، بل إنَّ هذه العلاقة عرفية أَكثر من كونها لزومية)) (76).

وَالقروي قد استفاد من التصوير الكنائي أَيَّما استفادة، ومن خلاله عرض مشاعره الجياشة تجاه وطنه الصغير لبنان، ووطنه العربي الكبير، وهذا ما نلمسه بوضوح، في وصفه لتحطم السفينة الشهيرة (تيتانيك) التي غرقت في المحيط الأطلسي، في أول رحلة لها، حيث يقول : (من الكامل)

جَبلانِ يَصطدمانِ، مَنْ أَنباكمُ أَنَّ الجَليدَ يحطمُّ الفُولادا ؟!

جَالا بِمُعترَكِ الصِّدامِ فَلَمْ يُطِقْ جبلُ الحَديدِ معَ الجَليدِ جِلادا (77) .

إِنَّه عَدل عن وصف السفينة وصفا مباشرا بالضخامة والفخامة، ولجأَ إِلى التصوير الكنائي حيث تخيّلها جبل حديد، من باب الكناية عن عظمتها، وقوة صلابتها؛ بيد أَنَّها هَوَت إِلى قاع المحيط، من أَوّل ارتطام لها بالجليد، فيا لها من فاجعة !!.

وَممَّا يُحسن ذكره هنا؛ أَنَّ الصورة الكنائية عند القروي، جاءَت في سياق التَّحسُّر على البعد عن وطنه، وعلى تفرّق الشمل، وبعده عن أَحبابه : (من المتقارب)

وَأَقرِ النَّسيمَ سَلامي نَسيمـا وأَهدِ الجِبالَ هُيامي جِبَالا

وَلُحْ فِي (الوطا) قَبلَ كُلِّ البِلادِ وأَلقِ مِن النُّورِ فيها حِبَالا

وَزُرْ بَيتَنا لَتَرى عَيْلَةً بِكُلِّ جَميلٍ تَفوقُ العِيَالا (78) .

وَاللافت للنظر أَنَّ معظم كنايات القروي، كانت من باب الكناية عن الصفات؛ لأَنَّ التعبير بكناية الصفة بلاغة، ليست في ذكر الصفة على وجه الصراحة؛ لأَنَّ إِثبات الصفة مع دليلها آكد، من إِثباتها مجرّدة عن الدليل .

أَمَّا المسوّغ من إكثار القروي من كناية الصفة، فإنَّه يعود إلى كثرة الوصف في شعره، والوصف يقوم على ذكر الصفات الرائعة والجميلة، وإعلاء قدرها في المحسوسات؛ ولذلك نلحظ أَنَّ أَكثر تلك الكنايات نابعة، من أَوصاف وطنه الحبيب، الذي فارقه منذ أمد بعيد .

هـ - نمط الصورة الحقيقية :

وَمِن أَساليب التعبير التي اعتمدها القروي، في شعره الملتزم، أُسلوب التصوير بالحقيقة التي تقابل المجاز؛ حيث يرى الجرجاني أَنَّها ((ضربٌ أَنتَ تصلُ منه إلى الغرضِ، بدلالةِ اللفظِ وحدَه)) (79) .

ثُمَّ يأْتي السكاكيّ بعد فترة طويلة من الجرجاني؛ ليوضِّحَ كُنْه هذه الحقيقة، فيقول : ((الكلمة المستعملة فيما هي موضوعة له، من غير تأْويل في الوضع)) (80) لأَنَّ الصورة الفنية، لا تقف عند أَلوان المجاز، بل تتجاوزها إلى التعبير بالحقيقة، التي هي لون لا يمكن إغفاله من أَلوان التصوير فإذا ((كان التصوير المجازي في الشعر مطلوبا، فإنَّ هذا لا يعني أَنَّ التصوير بالحقيقة غير مطلوب)) (81) .

وَالصّورة التي تنقل المشهد بشكله الواقعي، قد تبدو أَكثر تأْثيرا وإمتاعا، ولا تنقصها القدرة على استثارة المتلقي، وتحريك مشاعره، فإنَّ من المشاهد النفسية، والواقعية ما يحرّك العواطف، ويهزّ الوجدان بمجرد التعرّض له، وتلك الصور التي تنقل المشهد نقلا مجرّدا؛ هي الصور الذهنية .

وَقَد وُفِّق القروي في استخدامه لأُسلوب الحقيقة، في تلك القصائد التي انتهج فيها أُسلوب الحوار؛ لأَنَّ التصوير بالحقيقة يعتمد على رسم مشاهد متحركة في شكل قصصي، أَو حوار درامي، ومن باب ضرب الأَمثلة، لا الحصر، ما صَاغَه

مِن ذلك في قصيدة (العصفور والباشق والإنسان) حيث يقول : (من الكامل)

يَا باشـقُ ارحمـني وَرِقَّ لحالتي دَعـني لأَفـراخي الصّغار أَطيرُ
لا قـوَّةٌ لِـي للـدفـــاع فَإِنَّنــي طيرٌ ضعيــفُ الجانحين صَغيرُ
مَا فَي حَياتي للسّوى ضَرَرٌ وَلا ظلمٌ ويَكفــي أَنَّنــي عَصفورُ !! (82) .

وَالتَّصوير الحقيقي يبدو أَوضح مَا يكون في حوار العصفور، معَ خَصيمه الباشق؛ حيث جاءَ في هيئَة مجموعة من الصور المتحركة، التي تتواصل لترسم شريطا ناميا نابضا بالحياة، عمَّا ينطبع من أَفكار مشوبة بانفعالات متناقضة، في أَعماق القروي، فكلُّ ما في الكون من عَسْفٍ، وعلاقات ظالمة هي ذاتها التي يعاني منها هذا العصفور المهيض الجناح، الذي حَاولَ جاهدا الاستعطاف والاسترحام، في قوله: ((ويكفي أَنَّني عصفور)) بيد أَنَّ الباشق المُتَغَطْرِسَ، لَمْ يستجب لابتهالاته الصادقة، والنابعة من أعماقه في عفوية : (من الكامل)

خَلِّ البُكاءَ فَليــسَ دَمعُـكَ مَرويّا جَوفِي وَنارُ الجُوعِ فِيهِ سَعيرُ!
أَنــا إِنْ رَثيــتُ لأَنَّــةٍ أَو زفـــرةٍ أَيسـدُّ جُـوعــي أَنَّــةٌ وزفيــرُ ؟!
لَوْ لَمْ يَكنْ بَعضُ الطُّيورِ فَرائسا أَنَّــى تَعيشُ بَواشــقُ وَنُسورُ ؟!.
إِنَّ الطَّبيعــةَ أَوجَدتــنــي نَاهشًــا أَنَــا لَــمْ أَشأْ بَــلْ شَاءَ ذَاكَ قَديرُ(83).

وَمِنْ خلال الصور المتتابعة، والمزركشة بمداد الحقيقة ((فليس دمعك مرويا – ونار الجوع فيه سعير – إِنَّ الطبيعة أَوجدتني ناهشا – أَنا لم أَشأ بل شاء ذاك قدير)) استطاع القروي أَنْ ينقل دفقاته الشعورية إِلى المتلقين، في يُسرٍ وظرافة، دون تعقيد، أَو إطناب مُخلّ !!.

الخاتمة :

أوقف الشاعر القروي حياته، وشعره على قضايا أمته العربية؛ بحيث ((لم تعرف العروبة مثله شاعرا أمينا على عزّتها وكرامتها، ثابتا على مبادئها، زاهدا في مالها وحطامها)) (84)

ومن أجل حبه لوطنه العربي، وإيمانه بحق عروبته أن تحيا قوية شامخة، فقد استحق عن جدارة ودون مبالغة لقب ((قديس الوطنية العربية))(85) .

وفي حقيقية الأمر أن التزامه العروبي اللافت للنظر، جعله يحظى باحترام مميز، من معظم بني جلدته؛ لأنه كان يحمل مع شرفاء أمته لواء التحرر، والخلاص من هيمنة المستعمرين،ومن فكر بعض الاحتلاليين في تلك الفترة(86).

وإن أثار هذا الالتزام حفيظة بعض المسحيين المتعصبين، فرموه بتهمة الزندقة، والكفر بالمسيحية، ولم يغفل القروي عن هذا المشكل، بل وجدناه في وعي تام به، وبانعكاساته النفسية والاجتماعية، فتصدى لهم في شعره، غير مرة ، كمثل قوله : (من الكامل)

لم يَعنِ هذا الشعبُ أنّي شاعرٌ حـرٌّ بحبِّ بــلادِهِ مُتـفـانِ

بل كلّ ما يعنيه هل أنا مسلمٌ لله أم أنـا لم أزل نَصْراني؟! (87) .

ثم رأَينا كيف اتَّخذ الشاعر القروي الصورة الشعرية - بمفهومها العام - وسيلة للكشف عن تجربته الشعرية في طاقات إبداعاتها المطلقة، معتمدا في ذلك على علوم البيان: من تشبيه، واستعارة ومجاز، وكناية، وحقيقة، وتمَّ عرض كلّ منها، مع إبراز ما لها من إيحاءات، وتأْثيرات نفسية، وتعبيرية على المتلقين، وتمَّ حصر أنماط صوره الشعرية؛ المتمثّلة في التراث البلاغي والنقدي عند العرب .

ولعل الناس تجد في هذه المداخلة المتواضعة ما يفيد، ولعلها تبرز جماليات الصور الشعرية في أناقتها الفنية، في شعر القروي الملتزم بقضايا أمته العربية .

الهوامش والمراجع :

1 - مجدي وهبة – معجم مصطلحات الأدب – مطبعة دار القلم، بيروت سنة 1974م، ص79 .

2 - جان بول سارتر – الأدب الملتزم – ترجمة : جورج طرابيشي، منشورات دار الآداب، بيروت ط2،سنة1967م،ص44 -45 .

3 - أ - يذكر محمد عبد الغني حسن؛ أن تاريخ الطبعة الأولى سنة 1953م، وقد وقع في وهم ينظر – الشعر العربي في المهجر – ص278 .

ب- كما أن جورج صيدح، وقع في الخطأ عينه؛ ينظر - أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الأمريكية – دار العلم للملايين، ط2، سنة 1957م، ص323 .

جـ - و ، د . محمد عبد المنعم خفاجي أيضا وقع في الخطأ عينه؛ ولعله نقل من سابقيه، ينظر– قصة الأدب المهجري– دار الكتاب اللبناني1973 م، ص591 .

4 - ملحوظة : بدأ ميخائيل نعيمه كتابة سيرته الذاتية سنة 1959م، ولعله احتذى بالقروي في هذا الشأن، ينظر ميخائيل نعيمه – المجموعة الكاملة – دار العلم للملايين بيروت لبنان، ط2، سنة 1979م ج1،ص16 .

5 - الشاعر القروي – الأعمال الكاملــة : النثر – جمعه : د . محمد أحمد قاسم،

منشورات جروس برس طرابلس لبنان، سنة1996م، ص7 .

6- ينظر الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – مكتب التدقيق اللغوي، منشورات جروس برس طرابلس لبنان، ط7، سنة 1992م،ص60 .

7- ينظر محمد عبد الغني – أشعار وشعراء من المهجر – دار الهلال، عدد محرم، سنة 1393هـ، ص118.

8- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : النثر – ص7 .

9- المصدر نفسه، ص732 -733 .

10- راجع القصيدة في ديوان الشاعر القروي–الأعمال الكاملة: الشعر– ص81

11- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : النثر – ص733 .

12- المصدر نفسه، ص614 .

13- هذا تاريخ تخميني، ناتج عن إضافة (18) سنة، وهو عمر القروي عند نشره لهذه القصيدة، إلى تاريخ ميلاده سنة 1887م .

14- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص60 .

15- يعقوب عودات – الناطقون بالضاد في أمريكا الجنوبية – بيروت لبنان سنة 1965م، ص279 .

16- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص392 .

17- المصدر نفسه، ص444 .

18- المصدر نفسه، ص379 .

19- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : النثر – 764 .

20- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص461 .

21- ينظر الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : النثر – ص349 - 350 .

22- د . جابر عصفور – الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي – دار المعارف القاهرة، سنة 1973م ص7 .
23- ينظر، د . عبد الإله الصائغ – الصورة الفنية معيارا نقديا – دار القائدي للطبع والنشر والتوزيع، من دون تاريخ، ص26 .
24- المرجع نفسه، ص26 .
25- ينظر أحمد الشايب – أصول النقد الأدبي – مكتبة النهضة المصرية، ط8، سنة1973م،ص241 .
26- ينظر، د . محمود بركات حمدي – الصورة البلاغية عند بهاء الدين السبكي – دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن 1403هـ /1983م، ص10 .
27- د . عبد القادر الرباعي – الصورة في النقد الأوربي، محاولة تطبيقها على شعرنا القديم - مجلة المعرفة، السنة السابعة عشرة، العدد (204) سنة 1979م، ص42 .
28- د. عمر الدقاق وآخرون– تطور الشعر الحديث والمعاصر – مكتبة الثقافة الدينية القاهرة، من دون تاريخ، ص229 .
29- د . زكي مبارك – الموازنة بين الشعراء – مطبعة مصطفى الحلبي، ط2، سنة 1355هـ /1936م ص64.
30- المرجع نفسه ، ص64.
31- المرجع نفسه، ص70 -71 .
32- مصطفى عبد اللطيف السحرتي– النقد الأدبي من خلال تجاربي – مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة سنة 1962م، ص84 .

33- د . محمد بركات حمدي – فصول في البلاغة– دار الفكر للنشر والتوزيع، القاهرة سنة 1403هـ/1983م، ص273 .
34- د . نعيم اليافي–تطور الصورة الفنية في الشعر العربي الحديث– منشورات اتحاد الكتاب العرب سنة1983م، ص141 .
35- د . محمد حسن عبد الله - الصورة البناء الشعري – دار المعارف مصر، سنة1981م ص32 .
36- مصطفى سويف – الأسس النفسية للإبداع الفني – دار المعارف مصر سنة1959م ص147 .
37- عبد القادر فيدوح – الاتجاه النفسي في نقد الشعر – دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن سنة1998م، ص378 .
38- د . عبد القادر القط – الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر – دار النهضة العربية بيروت لبنان، ص391 .
39- ينظر، د . أحمد مطلوب – معجم المصطلحات البلاغية وتطورها – المجمع العلمي العراقي،ط3،سنة 1987م، ج2، ص213 .
40- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص136 .
41- المصدر نفسه، ص243 .
42- المصدر نفسه، ص366 .
43- المصدر نفسه، ص376 .
44- ينظر، د. أحمد مطلوب – معجم المصطلحات البلاغية وتطورها – ج2، ص180 .
45- ينظر، د. رمضان صادق – شعر عمر الفارض؛ دراسة أسلوبية – الهيئة

المصرية العامة للكتاب سنة1999م، ص161 .

46- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص609 .

47- ينظر، د. أحمد مطلوب – معجم المصطلحات البلاغية وتطورها – ج2، ص201 .

48- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر - ص 230 .

49- ينظر، د. أحمد مطلوب – معجم المصطلحات البلاغية وتطوره – ج2، ص182 .

50- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص321 .

51- عبد القاهر الجرجاني – أسرار البلاغة – تحقيق محمود محمد شاكر، دار المدني بجدة سنة1412هـ/1991م، ص139 -144 .

52- ينظر تورمان فريدمان – الصورة الفنية – ترجمة : د . جابر عصفور، مجلة الأديب المعاصر، العدد (16) آذار 1976م .

53- د جابر عصفور – الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي – ص247 - 248 .

54- محمد الهادي محمود – الصورة الشعرية عند مدرسة الديوان – رسالة ماجستير، آداب القاهرة، ص109 .

55- آرنولد هوسر - فلسفة تاريخ الفن – ترجمة : رمزي عبده جرجس، الهيئة العامة للكتب والأجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة سنة 1968م، ص110 -111 .

56- جون مدلتون مري– الاستعارة – ترجمة : د . عبد الوهاب المسيري، مجلة المجلة العدد (172) إبريل سنة1971م .

57 - د . محمد مندور– النقد المنهجي عند العرب – دار النهضة مصر القاهرة سنة 1973م،ص51 .

58 - سورة الحجر، الآية : 94.

59 - الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص124.

60 - المصدر نفسه، ص424 .

61 - ينظر السيد أحمد الهاشمي– جواهر البلاغة – تحقيق، د. محمد التونجي، مؤسسة المعارف بيروت سنة1420هـ/1999م، ص333 .

62 - فضل حسن العباس– البلاغة فنونها وأفنانها – دار الفرقان، عمان الأردن، ط2، سنة 1409هـ،ج2 ص176 .

63 - أبو الهلال العسكري– كتاب الصناعتين: الكتابة والشعر– تحقيق: البجاوي وأبو الفضل، المكتبة العصرية، صيدا لبنان سنة1406هـ/1986م، ص275 .

64 - الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص98 .

65 - المصدر نفسه، ص589 .

66 - عباس العقاد – اللغة الشاعرة – شركة نهضة مصر للطباعة والنشر، ط5، سنة 2009م، ص27 .

67 - ينظر الخطيـب القزويني – الإيضاح في علوم البلاغة – مراجعة الشيخ بهيج غزاوي، دار إحياء العلوم ط2، بيروت سنة 1412هـ/1998م، ص310 .

68 - بكري شيخ أمين – البلاغة العربية في ثوبها الجديد – دار العلم للملايين بيروت،ط3،ج3، ص91 .

69- ينظر د. أحمد مطلوب – معجم المصطلحات البلاغية وتطورها – ج2، ص200 .
70- الخطيب القزويني – الإيضاح في علوم البلاغة – ص29 .
71- ينظر عبد القاهر الجرجاني – دلائل الإعجاز – مطبعة الفجالة، القاهرة سنة 1969م، ص292 .
72- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص119 .
73- المصدر نفسه، ص235 .
74- بكري الشيخ أمين – البلاغة العربية في ثوبها الجديد – ج2، ص153 .
75- ينظر، د . أحمد مطلوب – معجم المصطلحات البلاغية وتطورها – ج3، ص154 .
76- محمد جابر فياض – الكناية – دار المنارة، جدة سنة 1409هـ، ص78 .
77- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص161 .
78- المصدر نفسه، ص366 .
79- عبد القاهر الجرجاني – دلائل الإعجاز – ج1، ص203 .
80- أبو يعقوب يوسف السكاكي – مفتاح العلوم – تحقيق: د. عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية بيروت سنة 1420هـ/2000م، ص467 .
81- د . عدنان حسين قاسم – التصوير الشعري ، التجربة الشعورية وأدوات رسم الصورة الشعرية – المنشأة الشعبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس ليبيا سنة1980م،ص247 .
82- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص232 .
83- المصدر نفسه، ص233 .

84- جورج صيدح – أدبنا وأدباؤنا في المهاجر الأمريكية – ص328 .

85- المرجع نفسه، ص323 .

86- الشعر القروي – الأعمال الكاملة : النثر – ص43 .

87- الشاعر القروي – الأعمال الكاملة : الشعر – ص444 .

د/ عبد الله محمد الجعكي
كلية التربية – الخمس / جامعة المرقب

الحمدُ لله حمداً يوافي نعمه، وصلوات الله وسلامه على من لا نبي بعده.

أما بعد فقد تناولت في بحث سابق اختلاف معاني حروف الجر، وأثره على تفسير النصوص القرآنية واستنباط الأحكام منها، وقلت: إنّ ذلك ليس حكراً على حروف الجر وحدها، ولكنّ حروف المعاني جميعها لها أثر واضح على اختلاف الفقهاء والمفسرين في فهمهم للنصوص القرآنية، وبالتالي اختلافهم في الأحكام المستنبطة منها.

وتُعَّد حروف العطف جزءاً مهما من حروف المعاني، ومن تلك الأدوات التي أوصى الإمام السيوطي (ت 911هـ) [1] المفسرين والفقهاء بضرورة فهم معانيها؛ لما لها من أثر كبير على فهم النص وتفسيره[2].

وفي هذا البحث سأقدم ـ بمشيئة الله ـ أمثلة توضح أثر حروف العطف على اختلاف الأحكام الفقهية، وسأقسم البحث إلى أربعة مطالب، أتناول في المطلب الأول: **مفهوم العطف وحروفه**، وفي المطلب الثاني: **أثر الواو في اختلاف**

---

[1] - انظر ترجمته في: الأعلام تأليف: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي، دار العلم للملايين، ط2002/15: 301/3.

[2] - انظر: الإتقان في علوم القرآن، تأليف: عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب،1974: 2/ 166.

الأحكام الفقهية، وفي المطلب الثالث: **أثر "ثم" في اختلاف الأحكام الفقهية**، وفي المطلب الرابع: **أثر "أو" في اختلاف الأحكام الفقهية.**

المطلب الأول: مفهوم العطف وحروفه:

ـ العطف لغة الثني، يقال: ((عَطَفْتُ الشيءَ أعطِفه عَطْفاً، إذا ثَنَيْتَه، ورددته عن جهته.)) [1]

ـ والعطف عند النحاة نوعان: عطف بيان، وعطف نسق.

أما عطف البيان فهو: ((اسم ـ غير صفة ـ يكشف عن المراد، كشفها[2]، ويُنزَّل من المتبوع منزلة الكلمة المستعملة من الغريبة إذا تُرجمت بها، وذلك نحو قوله:

أَقْسَمَ باللّه أبو حَفْصٍ عُمَرْ [3]

---

[1] - جمهرة اللغة لابن دريد، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، 1987: باب الطاء والعين وما بعدهما: 2 / 914.

[2] - أي: كما تكشف هي عن المراد.

[3] - بيتان من مشطور الرجز، وهما لأعرابي وفد على سيدنا عمر بن الخطاب في: شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس، ط2 / 1996: 395/2، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك تأليف: جمال الدين بن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1979: 1 / 141، خزانة الأدب، ولب لسان العرب، تأليف: عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق: محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998: 152/5.
والشاهد فيه قوله: "عمر"، فهو عطف بيان على "أبو حفص"، ذُكر لتوضيحه، والكشف عن المراد به، وهو تفسير له وبيان.

ما مَسَّها مِنْ نَقَبٍ ولا دَبَرْ))[1]

وأما عطف النَّسق فهو ((تابع يدل على معنى مقصود بالنسبة مع متبوعه، يتوسط بينه وبين متبوعه أحد الحروف العشرة، مثل: قام زيد وعمرو، فعمرو تابع مقصود بنسبة القيام إليه مع زيد))[2]

والعلاقة بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي للعطف واضحة؛ لأن التابع يُردُّ على المتبوع في حكمه وإعرابه، أو في إعرابه فقط.

ـ والحرف لغة حدُّ الشيء، وطرفه[3]، ومنه قوله تعالى: ﴿ وَمِنَ النَّاسِ مَنْ يَعْبُدُ اللَّهَ عَلَى حَرْفٍ ﴾[4]، أي:((على طرف من الدين، لا في وسطه وقلبه))[5]

ـ والحرف عند النحويين نوعان: حرف مبنى، وحرف معنى، أما حرف المبنى فهو واحد الحروف الهجائية التي تُبنى منها الكلمات، وأما حرف المعنى فهو كما عرّفه سيبويه (ت 180 هـ)[6] : ((ما جاء لمعنى، وليس باسم ولا

---

[1] - المفصل في صنعة الإعراب، تأليف أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: د. علي بوملحم، دار الهلال بيروت:159.

[2] - التعريفات، تأليف: علي بن محمد بن علي الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1405/1هـ :1 / 195.

[3] - انظر الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1987/4 : (حرف): 1342/4.

[4] - سورة الحج: من الآية11.

[5] - الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، للإمام محمود بن عمر الزمخشري، وبذيله أربعة كتب . رتبه وضبطه وصححه مصطفى حسين أحمد . دار الكتاب العربي: 146/3.

[6] - الأعلام:81/5.

فعل))[1]

وحرف المعنى لا يدل على معنى في نفسه، بل يدل على معنى في غيره بعد تركيبه في جملة، ودلالته خالية من الزمان[2]، ومن حروف المعاني حروف العطف.

والمشهور بين النحاة أنّ حروف العطف تسعة أحرف، هي: الواو، الفاء، ثُمَّ، أو، أم، لا، بلْ، حتَّى، لكنْ [3]، وزاد بعضهم "ليس" [4]. فأصبحت عشرة كما قال الجرجاني (ت: 816 هـ) [5] في التعريفات.[6]

---

[1] - كتاب سيبويه لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر . تح. عبد السلام محمد هارون . دار الجيل بيروت . ط. الأولى: 1/ 12.

[2] - انظر: النحو الوافي، تأليف: عباس حسن، دار المعارف، الطبعة 15: 68/1.

[3] - انظر: أسرار العربية ، تأليف كمال الدين، أبي البركات عبد الرحمن بن سعيد الأنباري، تحقيق فخر الدين صالح قدارة، دار الجيل، بيروت، ط1995/1: 267، النحو الوافي: 68/1.

[4] - نُسب هذا الرأي للمدرسة البغدادية، ونسب للمدرسة الكوفية. واستدلّ أصحاب هذا الرأي بقول بقول الشاعر:

وَإِذَا أَقْرَضْتَ قَرْضًا فَاجْزِهِ إِنَّمَا يَجْزِي الْفَتَى لَيْسَ الْجَمَلْ

برفع "الجمل" على العطف بليس التي بمعنى "لا"، ورده المانعون بأن "الجمل" في البيت اسم "ليس" وخبرها محذوف، والتقدير: ليس الجمل جازيا.

انظر: شرح الرضي على الكافية: 209/4، شرح التصريح على التوضيح للشيخ خالد الأزهري، تصحيح ومراجعة لجنة من العلماء دار الفكر: 2 / 155.

[5] - ترجمته في الأعلام: 7/5.

[6] - انظر: التعريفات :1 / 195.

وتنقسم حروف العطف باعتبار إشراكها للمعطوف والمعطوف عليه في الحكم والإعراب إلى قسمين:

. القسم الأول: حروف تقتضي تشريك المعطوف والمعطوف عليه مطلقا . أي: في الحكم والإعراب . وهي: الواو، الفاء، ثُمَّ، حتَّى، أم، أو[1]، قال ابن مالك (ت: 672 هـ)[2]:

فَالعَطْفُ مُطْلَقًا بِوَاوٍ ثُمَّ فَا حَتَّى أَمْ أَوْ كَفِيْكَ صِدْقٌ وَوَفَا[3]

. القسم الثاني: حروف تقتضي تشريك المعطوف والمعطوف عليه في الإعراب فقط، وهي: بل، لا، لكن، قال ابن مالك:

وَأَتْبَعَتْ لَفْظًا فَحَسْبٌ بَلْ وَلاَ لَكْنْ كَلَمْ يَبْدُ أَمْرُؤ لَكِنْ طَلاَ[4]

المطلب الثاني: من مظاهر الأثر الدلالي لواو العطف في الأحكام الفقهية:

اختلفت دلالات الواو عند النحاة، وتبعهم الفقهاء، وذهبوا في ذلك مذاهب تمثلت في الآتي:

ذهب جمـــهور نحاة البصـــرة إلى أنّ الواو العاطفة (معناها إشراك الثاني

---

[1] - اختلف النحاة في نوع إفادة "أو" و "أم" إشراك المعطوف والمعطوف عليه، فبعضهم يرى أنهما تشركان بينهما مطلقا دون شرط، وبعضهم يرى أنهما تشركان بينهما مطلقا إذا لم تقتضيا إضرابا، وإلا فهما تشركان في اللفظ فقط. انظر: أوضح المسالك: 3/ 353 .

[2] - ترجمته في الأعلام: 233/6.

[3] - انظر بيت الألفية في: شرح ابن عقيل، تأليف بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، دمشق، ط2/1985: 225/3.

[4] - انظر بيت الألفية في: شرح ابن عقيل: 225/3. والطلا: الولد من كل ذات ظلف كالبقرة الوحشية . انظر الصحاح: (طلا): 2414/6.

فيما دخل فيه الأول، وليس فيها دليل على أيّهما كان أولا، نحو قولك: جاءني زيد وعمرو.)) [1] قال ابن مالك:

فَاعْطِفْ بِوَاوٍ لاَحِقًا أَوْ سَابِقًا فِي الْحُكْمِ أَوْ مُصَاحِبًا مُوَافِقا[2]

ورأى بعض النحاة، ومنهم الفراء (ت: 207) [3]، والكسائي(ت: 189هـ) [4]، وثعلب(ت:291 هـ)[5]، والربعي(ت: 480 هـ) [6]، وابن درستويه(ت:347 هـ) [7] [7] أنّها تفيد الترتيب[8].

ورأى ابن كيسان (ت: 225 هـ) [9] أنّها للمعية، واستعمالها في غير المعية المعية مجاز. [10]

. أثر اختلاف العلماء في دلالة الواو العاطفة:

كان لاختلافهم في فهم دلالة واو العطف اختلاف في بعض المسائل الفقهية

---

[1] - المقتضب، تأليف أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت: 148/1.

[2] - انظر البيت في: شرح ابن عقيل: 3 / 226..

[3] - ترجمته في الأعلام : 145/8.

[4] - ترجمته في الأعلام : 283/4.

[5] - ترجمته في الأعلام: 267/1.

[6] - ترجمته في الأعلام : 100/5.

[7] - ترجمته في الأعلام : 4/ 76.

[8] - انظر: شرح الرضي على الكافية : 4 / 382.

[9] - ترجمته في الأعلام: 323/3.

[10] - انظر: همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية مصر: 186/3.

منها مسألة حكم ترتيب فرائض الوضوء المستنبطة من قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ ﴾[1]

ذكرت الآية الكريمة فرائض الوضوء، وفصَلت بينها بالواو، فاختلف الفقهاء في مسألة وجوب الترتيب بين هذه الفرائض، وكان من أسباب اختلافهم في ذلك، اختلافهم في فهم دلالة الواو، هل هي لمطلق الجمع، أو هي للعطف بالترتيب.

فذهب جمهور فقهاء المالكية، والأحناف إلى أنّ الترتيب بين فرائض الوضوء سنة، والواو في الآية لمطلق الجمع.

قال ابن عبد البر (ت 463 هـ) [2]: ((قال المتأخرون من المالكيين: ترتيب الوضوء عند مالك (ت179 هـ) [3] سُنَّة، لا ينبغي تركها، ولا يفسدون صلاة من صلى بوضوء منكوس، وبمثل قول مالك قال أبو حنيفة (ت 150 هـ) [4]، وأصحابه، والثوري (ت161 هـ) [5]، والأوزاعي (ت157 هـ) [6]، [6]، والليث بن سعد (ت175 هـ) [7]، والمُزني (ت264 هـ) [1] صاحب الشافعي

---

1 - سورة المائدة: من الآية: 6.

2 - الأعلام: 240/8.

3 - السابق:257/5.

4 - السابق:36/8.

5 - السابق:104/3.

6 - السابق:320/3.

7 - السابق:248/5.

(ت204 هـ) [2]، وداود بن علي(ت133 هـ) [3] ، كلُّهم يقولون: من غسل ذراعيه، أو رجليه قبل أنْ يغسل وجهه، أو قدَّم غسل رجليه قبل غسل يديه، أو مسح رأسه قبل غسل وجهه عامدا أو غير عامد، فذلك يجزيه إذا أراد بذلك الوضوء الصلاة، وحجتهم: أنّ الواو لا توجب التعقيب، ولا تعطي رتبة عند جماعة البصريين من النحويين.))[4]

وقال الزيلعي (ت:743هـ) [5]: ((التَّرْتِيبُ الْمَنْصُوصُ عليه من جِهَةِ الْعُلَمَاءِ وهو أَنْ يَبْدَأَ بِمَا بَدَأَ اللَّهُ بِذِكْرِهِ وَلا نَصَّ عليه من جِهَةِ الشَّارِعِ على ما يَأْتِي بَيَانُهُ هو سُنَّةٌ عِنْدَنَا، وقال الشَّافِعِيُّ - رَحِمَهُ اللَّهُ - فَرْضٌ، وَلَنَا أَنَّ الْوَاوَ لِمُطْلَقِ الْجَمْعِ، بِإِجْمَاعِ أَهْلِ اللُّغَةِ، نَصَّ عليه سِيبَوَيْهِ.)) [6]

وذهب فقهاء الشافعية والحنابلة إلى أنّ الترتيب بين هذه الفرائض فرض، والواو في الآية تفيد الترتيب.

---

[1] - السابق:329/1.

[2] - الأعلام:26/6.

[3] - السابق:333/2.

[4] - الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، تأليف أبي عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي، تحقيق سالم محمد عطا، و محمد علي معوض، دار الكتب العلمية بيروت، 2000: 1 / 143.

[5] - الأعلام: 210/4.

[6] - تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، تأليف فخر الدين عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، دار الكتاب الإسلامي القاهرة، 1313هـ: 1 / 6.

قال الماوردي (ت 450 هـ) [1]: ((...، وَالْوَجْهُ الثَّانِي مِنَ الِاسْتِدْلَالِ أَنَّهُ

عَطْفٌ الْأَعْضَاءِ بِحَرْفِ الْوَاوِ وَذَلِكَ مُوجِبٌ لِلتَّعْقِيبِ وَالتَّرْتِيبِ لُغَةً وَشَرْعًا، أَمَّا اللُّغَةُ فَهُوَ قَوْلُ الْفَرَّاءِ وَثَعْلَبٍ وَهُمَا إِمَامَانِ فِي اللُّغَةِ، وَهُوَ مَذْهَبُ الأَكْثَرِ مِنْ أَصْحَابِ الشَّافِعِيِّ، وَقَدْ رُوِيَ أَنَّ ابْنَ عُمَرَ (ت:73) [2]. رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ . سَمِعَ عَبْدَ بَنِي الْحِسْحَاسِ (ت:40هـ) [3] يُنْشِدُ قَوْلَهُ :

عُمَيْرَةَ وَدِّعْ إِنْ تَجَهَّزْتَ غَادِيًا كَفَى الشَيْبُ وَالإِسْلامُ لِلْمَرْءِ نَاهِيا [4]

فَقَالَ عُمْرُ (ت23 هـ) [5]: وَلَوْ قَدَّمْتَ الْإِسْلامَ عَلَى الشَّيْبِ لَأَجَزْتُكَ، فَدَلَّ عَلَى أَنَّ الْوَاوَ تَقْتَضِي التَّرْتِيبَ فِي اللُّغَةِ.)) [6]

وقال ابن قدامة (ت620 هـ) [1]: ((كُل من حكى وضوء رسول الله . صلى الله عليه وسلم . حكاه مرتـبا، وهو مفسِّــر لما في كتاب الله تعالى، وتوضأ مرتبا،

---

1 - الأعلام: 327/4.

2 - الأعلام: 79/3.

3 - الأعلام: 108/4.

4 - بيت من بحر الطويل نسب لعبد بني الحسحاس في: الكامل في اللغة والأدب، تأليف محمد محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة، ط1997/3: 167/2، الإنصاف قي مسائل الخلاف ، بين النحويين البصريين والكوفيين، تأليف أبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، دار الفكر دمشق : مسألة القول في العامل في الخبر بعد "ما":168/1.

5 - الأعلام: 45/5.

6 - الحاوى الكبير في فقه الشافعي، تأليف أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1994/1: 139/1 .

وقال: "هذا وضوء لا يقبل الله الصلاة إلا به" [2]، أي: بمثله، وقولهم: إنّ الواو لا تقتضي الترتيب، ممنوع، فقد اقتضت الترتيب في قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا ﴾[3])) [4]

المطلب الثالث: من مظاهر الأثر الدلالي لـ"ثم" العاطفة في الأحكام الفقهية:

المشهور بين جمهور النحاة أن "ثم" تدل على الترتيب مع التراخي، وتبعهم في ذلك جمهور الأصوليين [5]، ورأى بعض النحاة أنها تدل على الترتيب مع التعقيب كالفاء، وقال الفراء إنها لا تدل على الترتيب، فهي كالواو.[6]

---

[1] - الأعلام: 67/4.

[2] - أخرجه ابن ماجة في سننه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر بيروت: باب: ما جاء في الوضوء مرة ومرتين: 145/1، وجاء فيها بلفظ: هذا وضوء من لا يقبل الله منه صلاة إلا به.

[3] - سورة الحج : من الآية 77.

[4] - الشرح الكبير على متن المقنع، تأليف شمس الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة، تحقيق الشيخ محمد رشيد رضا، دار الكتاب العربي، بيروت، مصورة عن مطبعة المنار المصرية: 1 / 119 .

[5] - انظر: ارتشاف الضَّرَب : 1988/4، كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، تأليف علاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري، تحقيق: عبد الله محمود عمر، دار الكتب العلمية بيروت، 1997: 197/2.

[6] - انظر: الجنى الداني: 427.

والراجح ما ذهب إليه الجمهور من أنّها تدل على الترتيب مع التراخي، قال سيبويه: ((...، مررتُ برجلٍ راكب ثمّ ذاهبٍ، فبيَّن أنَّ الذهاب بعده، وأنّ بينهما مُهلةً.)) [1]

. أثر اختلاف العلماء في دلالة "ثم" العاطفة:

ومن مظاهر الأثر الدلالي للحرف "ثم" في الأحكام الفقهية استدلالهم بـ"ثم" الواردة في قوله صلى الله عليه وسلم: " إذَا حَلَفْت على يَمِينٍ فَكَفِّرْ عن يَمِينِك ثُمَّ ائْتِ الذي هو خَيْر".[2]

حيث قدم الكفارة على الحنث وعطف بـ"ثم" ، فقال من أجاز تقديم الكفارة على الحنث: ((هَذَا صَرِيحٌ في جَوَازِ تَقْدِيمِ الْكَفَّارَةِ؛ لأَنَّ كَلِمَةَ "ثُمَّ" لِلتَّرْتِيبِ.)) [3]، قال الصنعاني (ت:1182هـ) [4] في سبل السلام: ولولا الإجماع على جواز تأخير تأخير الكفارة عن الحنث في اليمين، لكان هذا الحديث دالاً على وجوب تقديم الكفارة. [5]

---

[1] - الكتاب: 1 / 429.

[2] - المجتبى من السنن، تأليف: أحمد بن شعيب، أبو عبد الرحمن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية حلب،ط1986/2: 10/7 .

[3] - تبين الحقائق شرح كنز الدقائق: 3 /113.

[4] - الأعلام: 38/6.

[5] - سبل السلام في شرح بلوغ المرام، تأليف: محمد بن إسماعيل الأمير الكحلاني الصنعاني، مكتبة مصطفى بابي الحلبي، القاهرة، ط1960/4: 103/4.

وقال المانع لتقديم الكفارة على الحنث: إن "ثم" في الحديث لا تفيد الترتيب، بل هي لمطلق الجمع، فهي بمعنى الواو.[1]

المطلب الرابع: من مظاهر الأثر الدلالي لـ"أو" في الأحكام الفقهية:

ذهب جمهور النحاة إلى أنّ "أو" تُشرك في الإعراب دون المعنى، قال سيبويه: ((...، ومن ذلك قولك: مررتُ برجلٍ أَوِ امْرأةٍ، فـ"أَوْ" أَشْرَكتْ بينهما في الجرّ، وأثبتِت المرورَ لأَحَدِهما دون الآخَرِ))[2]

وذهب ابن مالك إلى أنّها تشرك مطلقاً . أي: في الإعراب والمعنى . قال في الألفية:

فَالعَطْفُ مُطْلَقًا بِوَاوٍ ثُمَّ فَا حَتَّى أَمْ أَوْ كَفِيْكَ صِدْقٌ وَوَفَا[3]

قال المرادي (ت 749 هـ) [4] في الجنى الداني: ((وكلاهما صحيح))[5] [5] أي: كلا الرأيين صحيح؛ لأنّه عند قول القائل: مررت برجل أو امرأة، فإنّ المرور واقع على أحدهما كما قال سيبويه، أما ابن مالك فقد نظر إلى الجملة من زاوية أخرى، وهى ما تحمله "أو" فيها من معنى، فالشك في مثال سيبويه واقع على كليهما، ولذلك أشركت بين المعطوف والمعطوف عليه في المعنى كما أشركت بينهما في الإعراب من وجهة نظر ابن مالك.

---

[1] - انظر شرح فتح القدير، تأليف: كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، دار الفكر بيروت: 84/5.

[2] - الكتاب: 1/ 438.

[3] - انظر بيت الألفية في شرح ابن عقيل: 225/3.

[4] - الأعلام: 211/2.

[5] - الجنى الداني: 226.

وأصل معاني "أو" الدلالة على أحد الشيئين أو الأشياء، ويتفرع عن هذا المعنى معان جمعها ابن مالك في قوله:

خَيِّرْ أبِحْ قَسِّمْ بِأوْ وَأبْهِمِ وَاشْكُكْ وَإضْرَابٌ بِهَا أيْضًا نُمِي [1]

وكان لتنوع معاني "أو" أثر على اختلاف الفقهاء في بعض الأحكام الفقهية منها: اختلافهم في عقوبة الحرابة المستنبطة من قوله تعالى: ﴿ إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْضِ فَسَادًا أَنْ يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُمْ مِنْ خِلافٍ أَوْ يُنْفَوْا مِنَ الأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيم ﴾[2]

أوضحت الآية الكريمة حدَّ الحرابة، حيث ذكرت العقوبات التي يمكن أنْ توقع على قاطع الطريق، وهي: القتل، والصلب، وقطع الأيدي والأرجل من خِلاف، والنفي، وعطفت هذه العقوبات بـ"أو"، فاختلف الفقهاء في دلالة "أو" في هذه الآية، ونتج عن هذا الاختلاف اختلافهم في حكم عقوبة الحرابة، هل هي على التخيير أو هي على التنويع؟

فذهب الإمام مالك رحمه الله إلى أن "أو" في الآية الكريمة باقية على حالها من التخيير، فالسلطان على رأيه مخير في هذه العقوبات يوقع أيُّها شاء على المحارب، قال النفراوي (ت:1126 هـ) [3]: (("أو" في الآية لِلتَّخْيِيرِ على

[1] - انظر بيت الألفية في شرح ابن عقيل: 3 / 231.

[2] - سورة المائدة : 33.

[3] - الأعلام: 192/1.

الْمَشْهُورِ، إذ لا يَجِبُ على الإمام فِعْلُ وَاحِدٍ بِعَيْنِهِ))[1] ، وقال صاحب التحرير والتنوير إن المروي عن الإمام مالك من قوله بتخيير السلطان بين هذه العقوبات إنما هو لأجل الحرابة نفسها، أما إذا ارتكب المحارب في أثناء حرابته جريمة قتل، فيُقتل دون تخيير لعقوبة أقل[2].

وذهب الشافعي و غيره إلى أنّ "أو" في الآية الكريمة للتقسيم والتنويع، لا للتخيير، مثلها مثل "أو" في قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا ﴾[3]، فالسلطان على هذا الرأي ليس مخيرا، بل عليه أنْ يوقع العقوبة المناسبة للجريمة، فكلما كانت الجريمة أعظم، كانت عقوبتها أشد[4]، وقيل: إن "أو" في الآية الكريمة للإضراب، مثلها مثل "أو" في قوله تعالى: ﴿ فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً ﴾[5]، أي: بل أشد قسوة[6]، ((فيكون المراد: بل يصلبوا إذا اتفقت المحاربة بقتل النفس وأخذ المال، بل تقطع أيديهم وأرجلهم من خلاف إذا أخذوا

---

1 - الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، تأليف أحمد بن غنيم ابن سالم النفراوي المالكي، دار الفكر، بيروت: 2 / 204.

2 - انظر التحرير والتنوير تأليف الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون، تونس، 1997 : 185/6.

3 - سورة البقرة: من الآية 13.

4 - انظر أسنى المطالب في شرح روض الطالب، تأليف: شيخ الإسلام زكريا الأنصاري، تحقيق: د.محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/2000: 155/4.

5 - سورة البقرة: من الآية 74.

6 - انظر المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تأليف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1993: 146/1.

المال فقط، بل ينفوا من الأرض إذا خوفوا الطريق))[1]، وعلى هذا المعنى أيضا لا تخيير للسلطان، بل فيه تدرج من الأشد إلى الأقل حسب نوع الجريمة المصاحبة للحرابة، والله أعلم.

وبعد هذا العرض الذي أوضحت فيه بعض الأمثلة التي تبين أهمية الدور الذي تؤديه حروف العطف، وما يترتب على الاختلاف في فهم معانيها من اختلاف في الأحكام الفقهية، أكرر القـول بأن فهم اللغة فهما جيدا ضروري للفقيه

والأصولي والقاضي، وما هذا القول بجديد، ولكنه تذكير بأقوال الأئمة السابقين، أمثال الإمام الشاطبي (ت:790هـ) [2] . رحمه الله . حيث قـال في الموافـقات: ((الشريعة عربية، وإذا كانت عربية فلا يفهمها حق الفهم إلا من فهم اللغة العربية حق الفهم؛ لأنهما سيّان في النمط، ما عدا وجوه الإعجاز، فإذا فرضنا مبتدئا في فهم العربية، فهو مبتدئ في فهم الشريعة، أو متوسطا، فهو متوسط في فهم الشريعة، والمتوسط لم يبلغ درجة النهاية، فإنْ انتهى إلى درجة الغاية في العربية، كان كذلك في الشريعة، فكان فهمه فيها حجة، كما كان فهم الصحابة وغيرهم من الفصحاء الذين فهموا القرآن حجة، فمن لم يبلغ شأوهم، فقد نقصه من فهم الشريعة بمقدار التقصير عنهم، وكلّ من قصر فهمه، لم يعد حجة، ولا كان قوله فيها مقبولا، فلا بد من أنْ يبلغ في العربية مبلغ الأئمة فيها، كالخليل وسيبويه

[1] - أصول السرخسي، تأليف محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1993/1: 216/1.

[2] - الأعلام: 75/1.

والأخفش (ت:215هـ) [1] والجرمي (ت:225هـ) [2] والمازني (ت:249هـ) [3] ومن سواهم.)) [4]

وعليه فإنني اذكِّر القائميـن على وضـع المناهـج في كليات العلوم الشرعية والقانونيــة بأنّ مادة اللغـــة العربية . وخاصة النحو والصرف . يجب ألا تُعدَّ مادة

عامة تدرس بمعدل ساعتين أسبوعيا، بل يجب اعتبارها مقرراً أساسياً، شأنه شأن المقررات الشرعية أو القانونية في تلك الكليات، ويجب أنْ يُفسح لها وقتاً أرحب، حتى يستطيع الأستاذ والطالب الإفادة والاستفادة، وأقول هذا من واقع ممارستي تدريس النحو والصرف لطلاب أقسام: الشريعة، والأصول، والشريعة والقانون.

مصادر البحث ومراجعه

. القرآن الكريم. برواية حفص.

- الإتقان في علوم القرآن، تأليف جلال الدين السيوطي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1974.

[1] - السابق: 101/3.

[2] - السابق: 189/3.

[3] - السابق: 69/2.

[4] - الموافقات في أصول الفقه، تأليف إبراهيم بم موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، الشهير بالشاطبي، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سليمان، دار ابن عفان، ط1997/1 : 53/5.

- ارتشاف الضَّرَب من لسان العرب لأبي حيّان الأندلسي، تحقيق: د. رجب عثمان محمد،مراجعة: د.رمضان عبد الثواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط1/1998.
- الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، تأليف أبي عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي، تح: سالم محمد عطا، و محمد علي معوض، دار الكتب العلمية بيروت، 2000.
- أسرار العربية ، تأليف كمال الدين، أبي البركات عبد الرحمن بن سعيد الأنباري، تحقيق فخر الدين صالح قدارة، دار الجيل، بيروت، ط1/1995.
- أسنى المطالب في شرح روض الطالب، تأليف:شيخ الإسلام زكريا الأنصاري، تحقيق: د.محمد محمد تامر، دار الكتب العلمية بيروت، ط1/2000.
- أصول السرخسي، تأليف محمد بن أحمد بن أبي سهـل السرخسي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1/1993.
- الأعلام تأليف: خير الدين بن محمود بن محمد بن علي بن فارس الزركلي، دار العلم للملايين، ط15/2002.
- الإنصاف قي مسائل الخلاف ، بين النحويين البصريين والكوفيين، تأليف أبي البركات عبدالرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، دار الفكر دمشق.
- أوضـــح المسالك إلى ألفية ابن مالك تأليف: جمال الدين بن هشام الأنصاري، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، 1979.
- تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، تأليف فخر الدين عثمان بن علي الزيلعي الحنفي، دار الكتاب الإسلامي القاهرة، 1313هـ.

- التحرير والتنوير تأليف الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، دار سحنون، تونس، 1997.
- التعريفات، تأليف: علي بن محمد بن علي الجرجاني، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت، ط1405/1هـ.
- جمهرة اللغة لابن دريد، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، 1987.
- الجنى الداني في حروف المعاني للحسن بن قاسم المرادي . تح. فخر الدين قباوة ، ومحمد نديم فاضل . دار الكتب العلمية بيروت . ط. الأولى 1992.
- الحاوى الكبير في فقه الشافعي، تأليف أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1994/1 .
- خزانــة الأدب، ولب لــسان العــرب، تأليــف: عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق: محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998.
- رصف المباني في شرح حروف المعاني للإمام أحمد بن عبد النور المالقي، تح: أحمد مجمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية بدمشق.
- سبل السلام في شرح بلوغ المرام، تأليف: محمد بن إسماعيل الأمير الكحلاني الصنعاني، مكتبة مصطفى بابي الحلبي، القاهرة، ط1960/4.
- سر صناعة الإعراب، تأليف أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق د، حسن هنداوي، دار القلم دمشق، ط1985/1.
- سنن ابن ماجه، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار الفكر بيروت.

- شرح ابن عقيل، تأليف بهاء الدين عبد الله بن عقيل العقيلي، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، دمشق، ط1985/2.
- شرح التصريح على التوضيح للشيخ خال الأزهري، د تصحيح ومراجعة لجنة من العلماء دار الفكر.
- شرح جمل الزجاجي لأبي الحسن علي بن مؤمن بن على بن عصفور، قدم له ووضع هوامشه فواز الشعار، إشراف د. إميل بديع يعقوب، منشورات محمد علي بيضون دار الكتب العلمية بيروت. ط1998/1.
- شرح الرضي على الكافية، تصحيح وتعليق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قاريونس ط2 /1996.
- شرح فتح القدير، تأليف: كمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، دار الفكر بيروت.
- الشرح الكبيـر على متن المقنع، تأليف شمس الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن

محمد بن أحمد بن قدامة، تحقيق الشيخ محمد رشيد رضا، دار الكتاب العربي، بيروت، مصورة عن مطبعة المنار المصرية .

- الصحاح، تاج اللغة وصحاح العربية، تأليف: إسماعيل بن حماد الجوهري، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1987/4 .
- الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، تأليف أحمد بن غنيم ابن سالم النفراوي المالكي، دار الفكر، بيروت.
- الكامل في اللغة والأدب، تأليف محمد بن يزيد المبرد، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي القاهرة، ط1997/3.

- كتاب سيبويه لأبي بشر عمر بن عثمان بن قنبر . تح. عبد السلام محمد هارون . دار الجيل بيروت . ط. الأولى .
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل للإمام محمود بن عمر الزمخشري، وبذيله أربعة كتب . رتبه وضبطه وصححه مصطفى حسين أحمد . دار الكتاب العربي .
- كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، تأليف علاء الدين عبد العزيز بن أحمد البخاري، تحقيق: عبد الله محمود عمر، دار الكتب العلمية بيروت، 1997.
- المجتبى من السنن، تأليف: أحمد بن شعيب، أبو عبد الرحمن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية حلب،ط1986/2 .
- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تأليف: أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عطية الأندلسي، تح:عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية بيروت، ط1993/1.

- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تأليف جمال الدين أبو محمد عبد الله بن يوسف بن هشام الأنصاري، تح: د. مازن المبارك، ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ط1985/6.
- المفصل في صنعة الإعراب، تأليف أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري، تحقيق: د. علي بوملحم، دار الهلال بيروت.
- المقتضب، تأليف أبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق محمد عبد الخالق عضيمة، عالم الكتب، بيروت.

- الموافقات في أصول الفقه، تأليف إبراهيم بم موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، الشهير بالشاطبي، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سليمان، دار ابن عفان، ط1997/1.
- النحو الوافي، تأليف: عباس حسن، دار المعارف، الطبعة 15.
- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تأليف جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، تحقيق عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية مصر.

د : عبد الحميد محمد عامر
كلية التربية - جامعة مصراتة

مقدمة

يرجع الاهتمام بقضية اللفظ والمعنى منذ عصر الجاحظ ت 255هـ، وهي من ضمن أهم القضايا التي اشتغل عليها النقد القديم، وكانت الباعث على تقليب صفحات البيان العربي شعراً ونثراً، وما يحمله من أطر وتنظيرات بلاغية لها مدلولها الإعجازي، ومن غير شك فإن قضية الإعجاز البلاغي المتمثلة في (اللفظ والمعنى) جاءت إثر دراسة الإعجاز البياني للقرآن الكريم، وهذه الظاهرة أخذت جزءاً كبيراً لدى النقاد، حيث اختلفوا حول سر الإعجاز القرآني؛ فمنهم من جعله راجعاً إلى اللفظ، كما جعله غيرهم راجعاً إلى المعنى، بينما يرى آخرون أن سر ذلك يرجع إلى الصياغة التعبيرية للقرآن الكريم الذي يتحد فيه اللفظ بالمعنى اتحاداً قوياً[1].

انتقلت القضية من البحث في إعجاز القرآن الكريم إلى الإعجاز الأدبي أو اللغوي على مستوى الخطاب الإنساني، وتركز محور اهتمام النقاد على اللفظ والمعنى، وما محاولات ابن قتيبة وقدامة بن جعفر لوضع أسس للنقد القديم إلا تحول للتفكير النقدي العربي، وتطور حثيث في عصر اهتم فيه أهله بالرواية الشعرية وتدوين التراث الديني والأدبي، حتى تحول النقد العربي القديم إلى نقد علمي بعد محاولات جادة من لدن النقاد بحثاً عن نظرية علمية.

(1) ينظر: الباقلاني. إعجاز القرآن. مقدمة الكتاب. دار المعارف، القاهرة،ص: 21.

في القرن الثالث الهجري حددت البدايات الجادة التي حفل فيه النقد القديم بإنجازات لم يسبق لها على مستوى الخطاب الشعري، حتى أخذت الأبيات الشعرية التي يغلِّب بعض النقاد نسبتها إلى الشاعر الأموي (كثيّر عزة) اهتمامهم، وهي التي تقول:

ولَمّا قَضَيْنَا مِنْ منًى كلَّ حاجة ومسَّح بالأركان من هو ماسحُ
وشدَّت على حُدب المَهارِي رِحَالُنا ولا يَنْظُرُ الغَادِي الذي هُو رائحُ
أخَذنَا بأطْرَافِ الأحاديثِ بَيْننَا وَسَالتْ بِأعْنَاقِ المَطِيِّ الأبَاطِحُ

فهذه الأبيات احتلت اهتماماً مكثفاً في كتب التراث العربي، واهتم بها نقاد الأدب كما اهتم بها أهل اللغة والرواية الشعرية، ووصل هذا الاهتمام إلى مدى كبير تطاول إلى الاختلاف بينهم حول قيمة هذه الأبيات، فصالوا وجالوا فيها منذ ظهورها في كتب النقد، وصارت تشكل ظاهرة من الظواهر التي تستدعي البحث والتحقيق والدراسة.

وبهذا ترجع أهمية هذا البحث في تحديد هذه الأبيات الشعرية، وسبب إعطائها مكانة على مستوى التلقي والتفاعل معها، فصارت أنموذجاً للبحث في قضية اللفظ والمعنى ذاتها منذ عصر ابن قتيبة ت276هـ .

ويركز البحث على محاولة الوقوف على بعض الصعوبات المتعلقة بتحقيق ما يزيل الغموض الذي يلف هذه الأبيات في محاور هي: تحقيق ظهورها في مصادر التراث، والتحقيق في نسبة قائلها، ودراسة مدى قيمتها البيانية واختلاف النقاد وقراءتهم لها، سواء في مفهوم النقد القديم أم في النقد الحديث، وهو ما يعرف بـ(نقد النقد)، وبمنهجية تتخذ من العمل الإحصائي لأغلب كتب التراث والمرجعيات التاريخية أداة لها، وللكشف عن مختلف التوجهات التي تناولتها

الأبيات.

ويحاول البحث أن يتتبع جهود النقاد قديماً وتقييمهم لها، ثم تتبع أهم الآراء النقدية الحديثة التي تناولتها، ومناقشة بعض أهم الآراء النقدية التي ساقها هؤلاء النقاد، كل ذلك يصب في دراسة نقد النقد قديماً وحديثاً، وهي محاولة واجه الباحث فيها صعوبات من حيث المنهج، ومن حيث تتبع المصادر التراثية التي تناولتها على مختلف مستوياتها.

روايات الأبيات في التراث

تناولت كتب التراث العربي بمختلف توجهاتها (الأدبية،الدينية، اللغوية) رواية الأبيات كلاً حسب حاجتها لها، فكان اهتمام النقاد منها له نصيبه، حتى ظهرت في أهم كتب النقد العربية، وأخذت حيزاً كبيراً فيها، وصارت ظاهرة تستدعي الوقوف عليها، الأمر الذي يفرض منهجية تستقصي ورودها في كتب التراث، خاصة التي تحمل طابعاً نقدياً، كذلك فإن العمل الإحصائي لها يعد بحثاً في مرجعياتها التاريخية التي سيتم عرضها، وهذا الجهد يكشف لنا عن الطريقة أو الكيفية التي تلقت بها النص (الأبيات)، ويمكن سرد أهم المرجعيات التراثية التي تناولتها مع توضيح آلية توظيفها، وهي كالآتي:

- ديوان (كعب بن زهير بن أبي سلمى)، وديوان (كثيِّر عزة) وسيأتي بيان لكيفية تناولهما لها.
- البصائر والذخائر لأبي حيان التوحيدي، ج1، ص 338، ذكرها في باب الجزء السادس ولم ينسبها إلى قائل ولم يعلق عليها.
- الحماسة البصرية لأبي الحسن البصري، ج1، 149، وقد نسبها إلى المضّرب

(عقبة بن كعب بن زهير)[1]، بعد أن تناول شعر (سوادة بن كلاب القشيري).

- زهر الآداب وثمر الألباب للحصري، ذكرها في باب مديح النساء، ج1، 142، وقد نسبها إلى (كُثيّر عزة) وذكر ثلاث أبيات، وزاد بعدها بيتين كما في الديوان.

- التذكرة الحمدونية لابن حمدون، في باب كبوات الجياد وهفوات الأمجاد، ج2 / 377، وقد ذكرها في موضع الحكمة وتهذيب اللفظ والمعنى، فيأتي بما لا معنى فيه ولا لفظ له وذكر أضرب الشعر أربعة، وعدّ البيتين من الضرب الثاني، وهو ضرب حسن لفظة وخلا معناه، ولم ينسبهما إلى قائل.

- نقد الشعر لقدامة بن جعفر، باب الترصيع ج1، ص 5، ولم ينسبها إلى قائل حيث جاءت في معرض الحديث عن الترصيع.

- المرقصات والمطربات لابن سعيد الأندلسي، ذكرها في باب شعراء الإسلام وانقضاء الدولة الأموية ج1، ص 3، ونسبها إلى (كُثيّر)، ثم ذكر بيتين فقط منها وهما الأول والثالث.

- كتاب الصناعتين لأبي هلال العسكري، في باب تمييز الكلام، ج1، ص 21،

---

(1) والمضرَّب بالفتح أو الكسر، وفي اللسان وردت بالكسر وعن المرتضى في أماليه بالفتح، وقد يكون الأولى حيث اختاره أبو قتيبة في كتابه الشعر والشعراء، وذكر سبب التسمية، فقد كان لـ(كعب بن زهير) ابن يقال له: (عقبة بن كعب)، شاعر، ولقبه (المضرَّب) وذلك أنه شبّب بامرأة من بني أسد فقال فيها:

ولا عيب فيها غير أنك واجدُ ملاقيها قد دُيِّثت بركوب

فضربه أخوها مائة ضربة بالسيف، فلم يمت وأخذ الدية، فسمي المضرب، ينظر: ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق مفيد قميحة ومحمد أمين الضناوي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2002م، ص64 .

وقد تناولها في حديثة عن اللفظ والمعنى.

- كتاب صبح الأعشى للقلقشندى، ج1/ 270، في باب فن صناعة إنشاء الكلام والنظر في الألفاظ، ولم ينسبها إلى أحد، وقد تناولها في معرض حديثه عن اللفظ والمعنى، ويرى أن هذه ألفاظ ليس فيها كثير معنى، وإن كان قد أعجب بها، والكلام إذا كان لفظه حلواً عذباً وسلساً سهلاً ومعناه واسعاً صار جيداً.

- الكشكول لبهاء الدين العاملي، ج132/1، ولم ينسبها إلى قائل بعينة بل قال: "لبعضهم" ولم يعلق عليها شيئًا.

- المثل السائر لضياء الدين بن الأثير ذكرها في باب الصناعة المعنوية، ونقل فيها عن الخصائص وسيتم تحليل رأيه لاحقاً.

- عيار الشعر لابن طباطبا العلوي، وقد ذكرها في باب الشعر الصحيح المعنى، الرث الصياغة، وسيأتي بيان موقفه النقدي منها.

- البديع في نقد الشعر لأسامة بن منقذ، ذكرها في باب التضييق والتوسيع والمساواة، ج1، ص 35، وقد ذكر أن يكون اللفظ على قدر المعنى ولا يكون أطول منه ولا أقصر، فمتى كان اللفظ أكثر من المعنى كان الكلام واسعاً وضاع المعنى فيه مثل: قول بعض العرب.. ثم ذكر الأبيات، وفيها اختلاف في رواية الشطر الأول من البيت الثاني وهو "**وفاضو ليوم النحر من كل وجهة** ....." ثم علق على ذلك ولا خلاف في أن المعنى ضائع في اللفظ.

- أسرار البلاغة لعبد القاهر الجرجاني وسيأتي تحليل وبيان موقفه النقدي.

- معجم البلدان لياقوت الحموي، ذكرها في باب الميم والميم وما قبلها ج4 ص 161 ، بعد حديثه عن أيام الحج ومنى، وذكر الأبيات من غير نسبة لقائلها.

- الإمتاع والمؤانسة لأبي حيان التوحيدي، وقد ذكرها من غير عنوان ولم ينسبهـما

إلى قائل ج1، ص 123.

- الخصائص لأبي عثمان بن جني، ذكرها في الرد على من ادعى على العرب عنايتهم بالألفاظ وإغفالهم المعاني... ج1، 63 وسيأتي تحليل لذلك.

- لسان العرب لابن منظور، ذكرها في مادة (طرف) فتحاً في ج9، ص: 213، حيث قال: "وكل مختار طرف والجمع أطراف،..."[1]وذكر الأبيات الثلاثة متناولا كلام ابن سيدة قال "عنى بأطراف الأحاديث مختارها، وهو ما يتعاطاه المحبون ويبغاه ذوو الصبابة المتيمون من التعريض والتلويح والإيحاء دون التصريح، وذلك أحلى وأخف وأغزل وأنسب من أن يكون مشافهة وكشطاً ومصارحة وجهراً ...."[2].

- بغية الطلب في تاريخ حلب، لابن العديم ت 665هـ، ذكرها في باب الخضر بن عبد الوهاب بن يحي بن جعفر، ج3، ص 349، دون أن يذكر اسم قائلها.

- فتح البارئ لابن حجر العسقلاني وقد ذكرها في باب متى يحل المعتمر، ج5، ص: 499، وقد نسبها إلى عمر بن أبي ربيعة.

- التحرير والتنوير لابن عاشور، وقد ذكر الأبيات في تفسير آيات الحج ونسبها إلى (كثير عزة)، ج2، ص:213.

نشأتها ونسبتها إلى قائلها

تشير العملية الإحصائية لأهم كتب التراث، أن هذه الأبيات أخذت اهتمام النقاد والأدباء والمؤرخين اهتماماً كبيراً، بحيث وظفها كل منهم مستشهداً بها فيما يعنيه وما يتعلق به مؤلفه، ومن ثم فهي منتشرة في دفات الكتب القديمة والحديثة،

(1) ينظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (طرف) فتحاً، دار صادر،بيروت، مج9،ص:218.
(2) ينظر: المرجع السابق،ص:218.

وانشغل بها القدامى، وحتى المعاصرون للحركة النقدية.

يبقى الأهم من هذا لمن تنسب الأبيات؟ و لم انشغل العلماء في تحليلها واختلافهم فيه، وفهم معانيها وهل راجع ذلك إلى جهة اللفظ أم المعنى، ولم اختلفوا في نسبتها إلى قائلها؟

ويبدأ الاهتمام النقدي لهذه الأبيات منذ بدايات القرن الثالث الهجري، أي بعد ظهورها على يد الفقيه ابن قتيبة ت 276هـ وقدامة بن جعفر ت 332هـ، فمنهم من ينسبها إلى شاعر العصر الأموي(كثيِّر عزة) ت 105هـ ومنهم من ينسبها إلى (عقبة بن كعب بن زهير بن أبي سلمى) ت[1]، ومنهم من ينسبها إلى (يزيد بن الطثرية) ت 226هـ، وهناك من يجعلها مجهولة القائل مكتفياً بهذه الإشارة، وأما ما تشير إليه تلك المراجع يتضح أنها لم تخرج من هؤلاء الشعراء الثلاثة، كما ويرجع أمر الاختلاف في نسبتها إلى ورود الأبيات في ديوان (كثيِّر)،ثم إنها وردت في ديوان (كعب بن زهير بن أبي سلمى)، ونسبت إلى ابنه (عقبة بن كعب) في ذات الديوان.

ففي ديوان (كثيِّر عزة) يذكر محقق الديوان(إحسان عباس)في باب أبيات منسوبة إلى (كثيِّر) وزاد عليها بيتين آخرين هما:

نقعنا قلوباً بالأحاديث واشتفت بذاك صدورٌ منغجاتٌ قرائحُ

ولم نخش ريب الدهر في كل حالة ولا راعنا منه سنيحُ وبارح

تم ذكر معلقاً عليها باختلاف النسبة إلى قائلها، وأن الأبيات 1 -2 -4 في الحماسة البصرية لكثيّر، والبيتان 1 -3 في الخصائص واللسان من دون نسبة -

(1) مجهول المولد والوفاة.

كما سيأتي تناولها - ثم أضاف محقق الديوان "وقيل لابن الطثرية"[1].

وفي ديوان (كعب بن زهير بن أبي سلمى)، أوردها الشارح في قافية (الحاء) في شرح الديوان، وأنها لـ(عقبة بن كعب بن زهير) في أبيات مطلعها:

مـا بـرح الرسـمُ الـذي بـين حَنجـرٍ ودَلفـة حتـى قيـل هـل هـو نـازحٌ

ثم ذكر أبيات يصف فيها نفسه وحبه للمغامرات وحديثة عن سلمى، وأنها تهدده بأهلها وزوجها... إلى أن قال:

فلما قضينا من مني كل حاجة ومسح بالأركان من هو ماسح
وشُدت على حدب المهاري رحالنا ولا ينظر الغادي الذي هو رائح
فقلنا على الهوج المراسيل وارتمت بهن الصحارى والصماد الصحاصِح
نزعنا بأطراف الأحاديث بيننا ومالت بأعناق المطي الأباطح
وطـــرت إلى قـــوداء قاد تليلـــها مناكـــبها واشتـــد منـها الجوانح[2]

ومما هو لافت للنظر فإن محقق الديوان أشار إلى أن الأبيات في أصل المخطوط لـ(عقبة بن زهير) وليست لـ(كعب بن زهير)[3].

وفي كتاب أمالي المرتضى المسمى بـ(غرر الفوائد ودرر القلائد). ذكرها في الجزء الأول من الكتاب، ونسب البيت الأول لـ(كثيّر)[1] أما في الجزء الثاني فقد تناولها في عنوان (تأويل خبـر) أورد الأبيات الآتية ونسبها إلى (المضّرب) وهو

(1) كثير عزة، الديوان، جمعه وشرحه، إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1971م، د. ط، ص 525.

(2) ينظر: كعب بن زهير بن أبي سلمى، الديوان، لأبي سعيد بن الحسين بن الحسين بن عبد الله السكري، ت 275هـ، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، 2002م، ط: 3، ص: 239.

(3) المرجع السابق، ص: 239.

(عقبة بن كعب بن زهير) قوله:

وما زلت أرجو نفع سلمى وودها ... وتبعد حتى أبيض مني المسائحُ
وحتى رأيت الشخص يزداد مثله ... إليه وحتى نصف رأسي واضح
عَلا حاجبيّ الشيب حتى كأنه ... ضياء جَرَت منها نسيجُ وبارحٌ
وهَزَّة أظعانِ عليهن بهجة ... طَلبتُ، وريعانُ الصبابي جامحٌ
فلما قضينا من مني كل حاجة ... ومسح بالأركان من هو ماسح
أخذنا بأطراف الأحاديث ... ... الخ .... الأبيات [2]

ثم ذكر بعدها..

فقلنا على الخرص المراسيل وارتمت ... بهن الصحارى والصفاح والصحاصحُ

ثم ذكر أن هذه الأبيات وردت في ديوان (كعب بن زهير)، وفي ديوان (كثيِّر) بعد ثمانية عشر بيتاً[3].

وقد تمثل ابن قتيبة بهذه الأبيات في كتابه (الشعر والشعراء) بعد أن قسّم الشعر إلى أقسامه الأربعة، التي سيأتي الحديث عنها في الآراء النقدية، وكيف استشهد بها، أما من حيث نسبتها إلى قائلها فقد نسبها إلى (عقبة بن زهير)[4].

(1) ينظر: الشريف المرتضى علي بن الحسين الموسوي العلوي، ت 436هـ، أمالي المرتضى غرر الفوائد ودرر القلائد، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القسم الأول، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1967م، ج1، ص 458.

(2) المرجع السابق، ص : 458.

(3) ينظر: المرجع السابق، ج2، ص 359.

(4) ينظر: ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق مفيد قميحة ومحمد أمين الضناوي، مرجع سابق، ص 14.

ونسبها العباسي في معاهد التنصيص على شواهد التلخيص إلى (كثير عزة ولابن الطثرية)، وأشار إلى ما ذكره الشريف الرضي في كتابه (غرر الفوائد) أنها لـ(عقبة بن كعب)الملقب بالـ(مضّرب)، وقد وردت الأبيات الثلاثة في مجموعة من الأبيات[1].

كما أشار أبوعلي القالي في كتابه الأمالي إلى تعدد الروايات في نسبة قائلها، وكرر ما جاء في ديوان (كعب بن زهير)أنها لـ(كعب، ولابنه عقبة) في الحماسة البصرية، أو لـ(كثيّر) في ديوانه ولـ(ابن الطثرية) في الوساطة بين المتنبي وخصومه[2].

ومن خلال إحصاء وتعداد كتب النقد والبلاغة القديمة لمنهج تناولها– كما سبق -؛فإن أغلبها لم تنسب الأبيات إلى قائل معين، وإن أطالت الكلام حولها فهي تكرر ما ذكره السابقون من تناول هذه الأبيات، وذلك مثل: الجرجاني في أسرار البلاغة، وقدامة بن جعفر في نقد الشعر، وأبو هلال العسكري في الصناعتين، وابن طباطبا العلوي في عيار الشعر ... إلى غير ذلك.

أما على مستوى الكتب النقدية الحديثة والمعاصرة التي تناولت الأبيات بالتحليل والممارسة النقدية، فقد انتهت أغلبها إلى ما انتهى إليه القدامى، ولم تخرج إلى غير (كثير، وعقبة، وابن الطثرية).

إن الأبيات الشعرية تتوافق كثيراً مع ما تحمله أبيات قصيدة كثيّر عزة، فهي

(1) ينظر: عبد الرحيم بن أحمد العباسي963هـ،معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، علم الكتب،بيروت1947،ج:2،ص: 134 -135.

(2) ينظر: أبوعلي القالي، كتاب الأمالي، تحقيق: علي محمد زينو، مؤسسة الرسالة، بيروت، مج2، ط1، ص 208.

مشحونة بالمشاعر والأحاسيس، وكذلك بالنظر إليها من خلال تتابع الإيقاع الشعري الذي يربط التجربة الشعرية لدى الشاعر، فهي على توافق كبير مع أبيات قصيدة كثيّر؛ الأمر الذي يرجح كثيراً نسبتها إلى هذا الشاعر(كثيّر).

وتظل إشكالية نسبة الأبيات إلى قائلها الأصلي قائمة؛ نظراً لاختلاف الروايات في نسبتها، وقد يؤخذ على بعض النقاد القدامى عدم اهتمامهم بقائلها، وما يبرر ذلك اقتصارهم بالاستشهاد بها في ما يخدم مضمونه، أما في النقد المعاصر فقد استغرقت اهتمام بعض النقاد[1]، وعلى الرغم من أهمية ذلك إلا أن نسبة الأبيات من عدمها لا تقدم ولا تؤخر في قضية الإعجاز البياني التي شغلت الناقد العربي، والمتمثلة في قضية اللفظ والمعنى، وهذا ما أعطى قيمة للأبيات، وهذا ما يؤكد أن النص تعلو قيمته لدى الناقد وليس لدى مؤلفه.

مقاربة النص لدى النقاد القدامى:

تناول النقاد القدامى الأبيات بالتفسير والتحليل، وأغلب الظن أن أمر الاختلاف راجع في أساسه إلى اختلافهم في قضية اللفظ والمعنى، وإذا كان التمثيل بهذه الأبيات قد خرج إلى قضايا عامة لا مجال إلى ذكرها هنا؛ إذ أن ما أثارته هذه الأبيات دراسة العديد من القضايا، التي لها حضورها في الدرس النقدي العربي قديماً وحديثاً، ومن ثم يمكن الإشارة إلى أن مواقف النقاد واختلاف آرائهم قد تركزت حول المفاهيم النقدية الآتية:

- قضية اللفظ والمعنى بمنظور نقدي بلاغي. وهل الإعجاز البياني راجع إلى اللفظ أم إلى المعنى.

(1) ينظر: جمال مقابلة، اللحظة الجمالية في النقد الأدبي، دار أزمنة للنشر و التوزيع، عمان، 2007م، ط: 1،ص:21.

- التطبيق على الاستعارة والمطابقة كما فعل الجرجاني.
- التطبيق بها على الاستعارة الغريبة كما فعل العباسي.
- الاستشهاد لمدلول كلمة "طَرَفَ" في معاجم اللغة كما في اللسان، والمخصص، والخصائص.
- في الرد على من اتهم العرب بالزخرفة اللفظية .

وبالرغم من أن القدماء قد تنبهوا لهذه القضايا وغالوا فيها؛ فإن النقد الحديث اشتغل عليها بمنظور آخر مغاير لما درج عليه القدماء، وذلك عن طريق منهج يحدد آلية قراءتها من الخارج، وقراءتها من الداخل، مع تتبع وجهات النظر النقدية بقراءاتها المتعددة، التي وردت في أغلب المراجع التراثية ذات الطابع النقدي والبلاغي. وفيما يلي بيان لمنهج القراءتين:

أولاً- القراءة من الخارج

قرأ ابن قتيبة في كتابه الشعر والشعراء الأبيات، وهو أول من استشهد بها، بعد أن صنف الشعر إلى أربعة أضرب، وهي قراءة نقدية لها علاقة ببيئة الناقد، فابن قتيبة ينتمي إلى طائفة الفقهاء، ومن ثم جاءت قراءته لها من هذه الزاوية، فقد قسم الشعر إلى :

- ضربٌ منه حسن لفظه وجاد معناه، كقول القائل:

في كَفِّهِ خَيْـــزُرَانٌ رِيحُهُ عَبِقٌ مِنْ كَفِّ أَرْوَعَ في عرْنِينِهِ شمَمُ
يغْضِى حَيَاءً ويُغْضَى مِنْ مَهَابَتِهِ فَما يُكلَّـــمُ إلَّا حِيـــنَ يَبْتَسِـــمُ

- وضربٌ منه حسن لفظه وحلا، فإذا أنت فتشته لم تجد هناك فائدة في المعنى، كقول القائل:

ولَمَّا قَضَـــيْنَا مِنْ مِنًى كُلَّ حَاجةٍ ومَسَّحَ بِالأَرْكانِ مَنْ هُوَ مَاسِحُ
وشُدَّتْ علي حُدْبِ المَهَارِى رِحَالُنَا ولا يَنْظُرُ الغَادِي الذي هُوَ رَائحُ
أَخَـــذْنَا بِأَطْـــرافِ الأَحَادِيثِ بَيْنَنَا وسَالَتْ بِأَعْنَاقِ المَطِيِّ الأَبَـاطِحُ

حيث تمثل بالأبيات للضرب الثاني، ثم علق عليها مصرحاً بأن هذه الألفاظ كما ترى أحسن شيء مخارج ومقاطع، وإن نظرت إلى ما تحتها من المعنى وجدته "ولما قطعنا أيام منى، واستلمنا الأركان، وعالينا إبلنا الأنضاء، ومضى الناس لا ينتظر الغادي الرائح، ابتدأنا في الحديث، وسارت المطي في الأباطح... وهذا الصنف في الشعر كثير"[(1)].

- وضربٌ منه جاد معناه وقصرت ألفاظه عنه، كقول لبيد بن ربيعة:

ما عَاتَبَ المَرْءَ الْكَريمَ كَنَفْسِهِ والمَرْءُ يُصْلِحُهُ الجَلِيسُ الصَّالِحُ

- وضربٌ منه تأخر معناه وتأخر لفظه، كقول الأعشى في امرأةٍ:

وفُوها.....كَأَقَاحِيَّ غَذَاهُ دَائـــمُ الهَطْلِ
كما شِيبَ برَاحٍ بَا رِد مِنْ عَسَل النَّحْلِ[(2)].

وإن كان قدامة بن جعفر ت337 هـ قد أدرك ابن قتيبة ت 276هـ إلا أنه يمكن أن نتناول رأيه، حيث ذكرها في الفصل الثاني تحت مسمى (النعوت) في كتابه نقد الشعر، ويقصد بذلك نعت اللفظ، وهو أن يكون سمحاً سهل مخارج الحروف من مواضعها[(3)].

أما ابن طباطبا فقد ذكرها في كتابه عيار الشعر،ووردت الأبيات عند حديثة عن الشعر الحسن اللفظ الواهب المعنى، فهو يقول "ومن الأبيات الحسنة الألفاظ المستعذبة الرائعة سماعاً، الواهبة تحصيلاً ومعنى...فأما قول القائل وذكر الأبيات

(1) ينظر ابن قتيبة، الشعر والشعراء، مرجع سابق، ص 14.
(2) ينظر: المرجع السابق، ص 14.
(3) قدامة بن جعفر، نقد الشعر، ت 336هـ، تحقيق: كمال مصطفى، ط 3، مكتبة الخافجي، القاهرة، 1978م، ص 35.

الثلاثة، **ولما قضينا من منى كل حاجة ...** الأبيات، فهذا الشعر هو استشعار قائله لفرحة أفوله إلى بلده، وسروره بالحاجة التي وصفها، من قضاء حجه وأنسه برفقائه، ومحادثتهم، وأما وصفه سيل الأباطح بأعناق المطي كما تسيل بالمياه، فهو معنى مستوفى على قدر مراد الشاعر[1]..

ويمكن أن يلحق برأي السابقين ما قاله أبو هلال العسكري في كتابه الصناعتين فهو من أنصار اللفظ، وقد أعجب بهذه الأبيات غير أنه ليس تحت هذه الألفاظ كبير معنى[2]. وكذا رأي الباقلاني في كتابه إعجاز القرآن، فقد ذكر الأبيات مشيراً إلى أنها من الشعر الحسن الذي يحلو لفظه، وتقل فوائده، وأن ألفاظها بديعة المطالع والمقاطع حلوة المجاني والمواقع، قليلة المعاني الفوائد[3].

أما في كتاب أمالي المرتضى المسمى:(غرر الفوائد ودرر القلائد) للشريف المرتضى ت436هـ، فقد ذكرها في تأويل آية في قول تعالى: فَتَعَالَى اللَّهُ الْمَلِكُ الْحَقُّ وَلَا تَعْجَلْ بِالْقُرْآنِ مِنْ قَبْلِ أَنْ يُقْضَى إِلَيْكَ وَحْيُهُ وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا [4]، وقد استشهد بالبيتين لتفسير معنى "القضاء" تفسيراً لغوياً، وفسر القضاء في البيت بقوله: "أي فرغنا من حاجاتنا وانتهينا إلى غاية الوطر منها"[5].

(1) ابن طباطبا العلوي، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، 1982، ص88.

(2) أبو هلال العسكري، ت 396هـ، كتاب الصناعيتين، تحقيق: علي محمد البجاوي، محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العملية، القاهرة، ط 1، 1952، ص 59.

(3) الباقلاني، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد صقر، دار المعارف بمصر، 1963، ص 221.

(4) سورة طه، آية 114.

(5) ينظر: الشريف المرتضى، أمالي المرتضى، مرجع سابق، ص 359.

وهذا الرأي للخطيب القزويني، ذكره في كتابه الإيضاح في علوم البلاغة بباب المساواة، ج1 / 59، حيث تناولها في معرض الحديث عن الحشو في الكلام من غير أن يفسد المعنى معقباً في آخر حديثة بكلام الجرجاني الذي ذكره في أسرار البلاغة، بقوله "واعلم أنه تشتبه الحال على الناظر لعدم تحصيل معنى الكلام وحقيقته فيعد من الزائد على أصل المراد ما ليس منه ما ذكره الشيخ عبد القاهر في شرحه...." تم ذكر الأبيات[1].

والحقيقة أن ما تم رصده من قراءات خارجية للأبيات وتناولتها المرجعيات النقدية السابقة، يمثل صورة واحدة لما ظهر عند ابن قتيبة، وهي قراءات اهتمت في نظرتها لفحوى اللفظ من خارج السياق الذي تشير إليه الأبيات في حقيقتها. فابن قتيبة عالم فقيه بتعاليم الدين الإسلامي، ورؤيته لم تخرج عن هذا الإطار، ومن واقع مفردات لغة الأبيات، فإن سياقها يشير إلى أن الشاعر مفعم بمشاعر الحب والشوق إلى المحبوبة، وأن الأبيات مشحونة بالجو العاطفي، وهذا قد يتصادم مع رؤية الناقد، فحاول قراءتها قراءة أولية، تهتم بالمعنى السطحي لها.

ثانياً- القراءة من الداخل

قرأ بعض النقاد النص من الداخل، ويمكن أن نرصد أهم المقاربات النصية لتلك المرجعيات النقدية التي تعكس قدرة الأبيات على التعبير الجمالي الفني، وهي تمثل نظرة النقاد القدامى لها، حيث يوجد في قراءاتهم اعتبار للمعنى مع عدم إهمال اللفظ، وهذه القراءات وإن دلت على شيء؛ فإنما تدل على تطور مفهوم النقد لدى القدماء عقب البدايات الأولى لمرحلة النقد القديم التي تصدرها الفقيه ابن قتيبة .

(1) ينظر: الخطيب القزويني. الإيضاح في علوم البلاغة دار المعارف، القاهرة، ص:126.

إن أول من لفت نظر المتلقي إليها هو ابن جني في كتابه الخصائص، عندما قرأها قراءة لغوية بعد أن حلل معنى (أطراف) ومدلولها في لغة العرب، واستشهد بذلك بما ذكره ابن سيدة في كتابه المخصص.

ذكر ابن جني الأبيات في موضعين من كتابه الخصائص، ونظراً لما يمثله رأيه من أهمية؛ فإنه من الممكن التعرض له بشيء من التفصيل، فقد نقل عنه من جاء بعده، كما أن رأيه يمثل رؤية نقدية وقراءة لها حضورها الفاعل،فهي بمثابة الفيصل في مسألة ما اختلف عليه النقاد القدامى والمحدثين، ويعتمد ابن جني في تحليله للأبيات على إشارية اللغة ودلالتها، ومن ثم فلا يختلف ما قاله في الموضعين، وقد تبعه في ذلك ابن منظور أثناء تقصيه اللغوي عن مادة (طرف).

الموضع الأول: تحت باب الفصل بين الكلام والقول ... ونسب فيه الأبيات إلى (كثير عزة) قائلاً:

ولما قضينا من منى كل حاجة ومسح بالأركان من هو ماسح
أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا وسالت بأعناق المطي الأباطح[1]

فقوله "بأطراف الأحاديث" يعلم منه أنه لا يكون إلا جملاً كثيرة، فضلاً عن الجملة الواحدة.

أما الموضع الثاني فهو بعنوان: (باب في الرد على من ادعى على العرب عنايتهم بالألفاظ وإغفالهم المعاني) فقد قال: "فإذا رأيت العرب قد أصلحوا ألفاظهم وحسنوها، وحموا حواشيها وهذبوها، وصقلوا غروبها وأرهفوها، فلا ترين أن العناية

(1) أبو الفتح عثمان ابن جني ت 392هـ، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، القسم الأول، ص 28.

إذ ذاك إنما هي بالألفاظ، بل هي عندنا خدمة منهم للمعاني... فإن قلت: فإنا نجد من ألفاظهم ما قد نمقوه، وزخرفوه، ووشوه، ودبجوه، ولسنا نجد مع ذلك تحته معنى شريفاً، بل لا نجد قصداً ولا مقارباً، ألا ترى إلى قوله:

ولما قضينا من منى كل حاجة ومسح بالأركان من هو ماسح
أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا وسالت بأعناق المطي الأباطح "[1]

ثم يستمر في تحليل المعنى وتفسيره بقوله "فقد ترى إلى علو هذا اللفظ ، وصقاله وتلامح أنحائه، ومعناه مع هذا ما تحسه وتراه: إنما هو: لما فرغنا من الحج ركبنا الطريق راجعين، وتحدثنا على ظهور الإبل... وأن في قوله (كل حاجة) ما يفيد منه أهل النسيب والرقة، وذوو الأهواء ما لا يفيده غيرهم، ولا يشاركهم فيه من ليس منهم، ألا ترى أن من حوائج منى أشياء كثيرة ... منها التلاقي، ومنها التشاكي، ومنها التخلي، إلى غير ذلك مما هو تال له، ومعقود الكون به، وكأنه صانع عن هذا الموضع الذي أومأ إليه، وعقد غرضه عليه، بقوله في آخر البيت: ومسح بالأركان من هو ماسح، أي إنما كانت حوائجنا التي قضيناها، من هذا النحو الذي هو مسح الأركان، وما هو لاحق به، وجار في القربة من الله مجراه، أي لم يتعد هذا القدر المذكور إلى ما يحتمله أول البيت من التعريض الجاري مجرى التصريح، وأما البيت الثاني فإن فيه: **أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا** .....وفي هذا ما أذكره، لتراه فتعجب ممن عجب منه ووضع من معناه. وذلك أنه لو قال: أخذنا في أحاديثنا، ونحو ذلك لكان فيه معنى يكبره أهل النسيب، وتغنو له ميعة الماضي الصليب، وذلك أنهم قد شاع عنهم واتسع في

(1)أبو الفتح عثمان ابن جني ت 392هـ، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، القسم الأول، ج2، ص 218- 220.

محاوراتهم علو قدر الحديث بين الأليفين والفكاهة بجمع شمل المتواصلين[1].

وقد ذكر عبد القاهر الجرجاني الأبيات في معرض حديثه عن الاستعارة في كتابه أسرار البلاغة، وفي (فصل في التطبيق والاستعارة) حيث عرف بالاستعارة والمطابقة والتمثيل لهما، وبرز موقفه واضحاً من خلال قراءته الداخلية للأبيات، وأثنى على ما تحمله هذه من معان تنتسب لوجهة الألفاظ، وهو يشير إلى من وصفوها بالسلامة والسهولة ولم يتعرضوا إلى دقائق معانيها، وأن استحسانهم وثناءهم عليها من جهة اللفظ، جاء من طريقة المعاني التي اكتسبتها الألفاظ ظاهرة في الاستعارة التي أصابت غرضها، وأخذت حسن الترتيب المتكامل حتى وصل المعنى إلى القلب مع وصول اللفظ إلى السمع واستقراره في الفهم[2].

وقد حلل الجرجاني الأبيات تحليلاً من جهة المعاني التي تحملها الألفاظ ذاكراً أن أول ما يتلقاك من محاسن هذا الشعر أنه قال: **ولما قضينا من منى كل حاجة ....** البيت، فعبر عن قضاء المناسك بأجمعها وبأنواعها، الفروض والسنن، من غير أن تعجز الألفاظ عن إدراك المعنى الكامل، وهو العموم المطلق في أداء الأركان، وأما في قوله:**"ومسح بالأركان من هو ماسح"** فهذا جزء من الأركان وكأنه عطف الخاص عن العام، حيث يمثل هذا الركن آخر الحج وهو طواف الوداع حتى وصل غاية المقصود، وهو السير الدال على انتهاء الأركان حتى قال: **أخذنا بأطراف الأحاديث بيننا**[3].

---

(1) المرجع السابق، ج2، ص 218 -220.

(2) ينظر: عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجة، عبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، 1991م، ط1، ص 36.

(3) ينظر: المرجع السابق، ص 36.

وينطلق الجرجاني من قراءته لهذه الأبيات انطلاقاً من الربط بين اللفظ والمعنى، وما بينهما من تلازم إذ أن البلاغة تعود إلى اللفظ أحياناً بسبب المعنى لا إلى اللفظ نفسه، فالأطراف تدل على الصفة التي يختص بها الرفاق في السفر من التعرف في فنون القول واختيار شجون الحديث ودقائقه.

وفي الأبيات مسرة وفرحة بانتهاء فريضة الحج والعود إلى الوطن، فقد زين الشاعر ذلك المعنى الجليل باستعارة اجتازت فيها الألفاظ حقيقتها اللغوية على المستويين التركيبي المعتاد، والمعنى الدلالي بعد أن أسند لغير العاقل (الأعناق) ما لا يصدر منها، والمعنى سالت بأعناق المطي الأباطح، وكما عبر عن ذلك الجرجاني حينما قال:"إن هذه استعارة حملت المعنى المباشر (سالت المطي في الأباطح) إلى (سالت بأعناق المطي الأباطح) وهذا تعبير افتراضي غير مباشر، اجتاز به الشاعر الصورة المباشرة، فجعل الأباطح هي التي تسير، وفي ذلك دلالة على السرعة والليونة في الحركة وقوة في الاندفاع، وكثرة الإبل في صورة وهي متجهة صوب البلاد، وهو منظر امتزج بفعل المخيلة الشاعرية تعبيراً عن الشوق ولوعة الحديث وفراق الوطن، كل ذلك يتم مع تجاذب أطراف الأحاديث مثل ذلك من يتعاطى أطراف الحديث مع محبوبته وعشيقته في لوعة وشوق وهيمان قد يكون طويلاً على امتداد الطريق[1].

وقد تناولها ابن الأثير ت637هـ.في كتابه المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر عندما ذكر أن العرب كانت تعتني بالألفاظ فتصلحها وتهذبها مع المعاني ... وأكرم عليها وأشرف قدراً في نفوسها ومعاناتهم بالألفاظ إلا خدمة

(1) ينظر :المرجع السابق، ص: 37.

للمعاني، تم ذكر البيتين مشيراً إلى قيمتها التي تحتويها معانيها، وما اهتمام العرب بهذه الألفاظ الظاهر منها أنها ليست ذات معنى شريف إلا لإبراز قيمة المعنى الذي خفي على الكثيرين إدراكه وفهمه.

وابن الأثير ينقل ما قاله ابن جني في الخصائص حيث بسط القول فيها، وهو يكرره لفظاً ومعنى، فقد أخذ المعنى العام الذي أشار إليه في الخصائص، وجاء بتحليل بسط فيه للكلمات مكاناً طويلاً، ففي قول الشاعر (كل حاجة) مما يستفيد منه أهل النسيب والرقة ما لا يستفيده غيرهم، وإن حوائج (منى) أشياء كثيرة، منها: التلاقي، ومنها التشاكي، ومنها التخلي للاجتماع ... إلى غير ما ذكره ابن جني. ومما أضافه على قول غيره قول الشاعر (وسالت بأعناق المطي الأباطح)، فإن في ذلك من لطافة المعنى الحديث عن إمساك الأزمة، فاسترخت عن أيديهم وكذلك شأن من يشره في أمر، فارتخت الأزمة عن الأيدي حتى أسرعت المطايا في السير، فشبهت أعناقهم بمرور السيل على وجه الأرض في سرعته، فالعرب إنما تحسن ألفاظها وتزخرفها عناية منها بالمعاني التي تحتها، ومن ثم فالألفاظ خدم للمعاني والمخدوم لا شك أشرف من الخادم[1].

وأما الشيخ عبد الرحيم بن أحمد العباسي ت 963هـ فقد ذكرها في (معاهد التنصيص على شواهد التلخيص) تحت مسمى (شاهد التعرف في الاستعارة العامية حتى تصير غريبة في باب الاستعارة الغريبة)، ونسبها إلى (كثيِّر عزة) وقيل إنها (لابن الطثرية)، وأشار إلى أن الشريف الرضي قد ذكرها في كتابه غرر

(1) ضياء الدين ابن الأثير، ت 637هـ، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدّمه وعلّق عليه أحمد الحوفي، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، ج2، ص 53 – 56.

الفوائد، قال: (أنشدني ابن الأعرابي (للمضّرب) عقبة بن كعب بن زهير)[1].

والشاهد حصول الغرابة في الاستعارة العامية، حيث إنه استعار سيلان السيول الواقعة في الأباطح سير الإبل سيراً عنيفاً حثيثاً في غاية السرعة المشتملة على لين وسلاسة، والشبه فيها ظاهر عامي؛ إلا أن الشاعر تصرف فيها بما أفاد اللطف والغرابة، حين أسند الفعل (سالت) إلى الأباطح من دون المطي أو أعناقها، حتى أفادت أنه امتلأت الأباطح من الإبل، وأدخل الأعناق في السير لأن السرعة والبسط في سير الإبل يظهران غالباً في الأعناق وتبين أمرهما في سائر الأجزاء أثناء الحركة خفة وثقلاً[2].

القراءة المعاصرة

اهتم الناقد العربي الحديث اهتمام النقاد القدماء بهذه الأبيات تبعاً لنظرية اللفظ والمعنى، من خلال زوايا ثلاث وهي: زاوية المبدع، والناقد، والمتلقي، فقد تختلف قراءة عيسى علي العاكوب بوصفها إحدى القراءات التي حاولت استيفاء مفهوم الأبيات عن غيره من القراءات النقدية اللاحقة له، فقد حاول دراستها عن طريق إظهار موقف النقاد القدامى منها – حسب فهمه - في سياق تناول أشكال ثلاثة، وهي التناول الجمالي العقلي، والذي يرجعه إلى نظرة الناقد القديم للشعر بوصفه كلاماً عادياً من حيث دلالته، ويمثل هذا الشكل ابن قتيبة، قدامة، العسكري، والباقلاني. والثاني وهو تناول نفسي ويمثله ابن طباطبا، ابن جني، ابن الأثير، وهو تناول أساسه تحسس للشعر وتبين لمخارجه من نفوس مبدعيه، وأن العرب كانت تجوّد صورة أدائها لتحسن التعبير عن مكنونات دخائلها، و أن للناقد

(1) ينظر: عبد الرحيم بن أحمد العباسي، معاهد التنصيص، مرجع سابق، ص:134 -135

(2) ينظر: المرجع السابق، ص: 135.

القدرة على تلمس مواطن الجمال الفني في النص، وما تحمله البنية العميقة من صور قد تتوارى وراء داخل طيات اللفظ العربي، وتحمل دلالات بعيدة تظهر من خلال تحسس مواطن ذلك الجمال، والمبدع بوصفه شاعراً أم ناقداً يجد رائحة ذلك بإدراك عزيز مضن. ثم أشار العاكوب إلى الشكل الثالث الذي حمل لواءه الجرجاني، وهو التناول الإبلاغي الفني، وهذا الأخير تطبيق لتصوير يرى الشعر والكلام عامة صورة لما في نفس المنشئ من معان خلاقة، لها طابع الإثارة الجمالية، وهو ما يتحقق عن طريق المبدع الشاعر[1].

والعاكوب ينظر لهذه الأبيات من زاوية المبدع، منشئ النص والمتلقي، ودور الناقد بوصفه مبدعاً متلق أيضاً، وأثره النفسي، وقدرته على كشف الدلالات المختبئة داخل النص، وقد يعني العاكوب، أنه يشير إلى مفهوم علمية النقد، وقضية الكفاءة المعرفية التي أشار إليها (كوللر) أحد النقاد الغربيين، التي تضمن تلقائياً أن على الناقد أن يحمل ثقافة تمكنه من إدراك كنه الأشياء المتوارية خلف اللفظ، وهو المعنى أو معنى المعنى.

ويمكن الإشارة إلى قراءة ابتسام مرهون الصفار، حيث أعادت دراستها وقسمت تلقي النقاد القدامى للأبيات إلى فئات أربع تنتسب كل فئة إلى مستوى من مستويات التلقي والقراءة:

المستوى الأول: قراءة ابن قتيبة تعد قراءة سطحية.

المستوى الثاني: قراءة العسكري وقدامة فهي إعجاب بالأبيات من غير أن يجهدا نفسيهما بتحليلها ودراستها.

(1) ينظر: عيسى علي العاكوب، أشكال من التناول النقدي للنص الشعري الواحد عند النقاد العرب، بحث قدم لأعمال مؤتمر النقد الأدبي الثالث، جامعة اليرموك،1989م،ص8.

المستوى الثالث: قراءة ابن جني وهي تمثل مستوى الالتذاذ الحسي من خلال إعادة قراءاتها لها مرة ثانية.

المستوى الرابع: قراءة الجرجاني، وهي تمثل في مستوى الالتذاذ العقلي، فاهتم بالتراكيب مفردة ومركبة، وتعليق الكلام بعضه ببعض، فدرس الأسلوب وحلل الأبيات تحليلا بلاغياً[1].

وجاءت هذه القراءة النقدية في إطار تقسيم منهجي أكثر مما تتعلق بقضية اللفظ والمعنى أو التحليل، كما حاولت تصنيف قراءتها وفقاً لفهم النص في إطار الغزل الحسي، أو فهم النص وفقاً لتذوقه عقلياً كما فعلت مع ما قدمه الجرجاني، ولا تختلف تقسيمات الصفّار عن قراءة العاكوب كثيراً، على الرغم من أنها لم تتعرض إلى أصل قضية اللفظ والمعنى وما تحمله الأبيات من جماليات في التعبير.

أما القراءة النقدية الحديثة التي تأتي متأخرة زمنياً عن غيرها، فهي قراءة جمال مقابلة، وفيها إشارات واضحة لتلقي المحدثين الأبيات، وتعاطيهم الرؤى النقدية المشتتة. فوقف تجاه هذه الأبيات موقف المتأمل المتفحص في محاولة لتوثيق نسبتها إلى قائلها، مستعرضاً قراءات النقاد القدامى فيها ليؤكد على أهميتها وقيمتها في النقد الأدبي العربي.

درس (مقابلة) الأبيات في سياق اتجاهين هما: التوثيق ونسبتها إلى قائلها، ورصد موقف القدامى تجاهها وتعليق الباحثين المحدثين عليها، فبرؤيته عالج أولاً قضية نسبة الأبيات إلى قائلها، حيث أرجع سبب الخلط في نسبة الأبيات إلى

(1) ينظر:ابتسام مرهون الصفار، مستويات التلقي واختلاف القراءات في النقد العربي القديم، مجلة جذور، النادي الأدبي، الثقافي بجدة، عدد الثاني، سبتمبر 1999م،ص:292.

(كعب بن زهير)، وأن (كثيّر عزة) من ضمن سلسلة رواة شعره من الشعراء الرواة، فهناك مدرسة شعرية تبدأ بـ(أوس بن حجر) وتنتهي بـ(كثيّر عزة)، فقد كان (زهير بن أبي سلمى) راوية (أوس) وتلميذه، ثم صار (زهير) أستاذاً لابنه (كعب وللحطيئة،) ثم جاء (هدبة بن خشرم) الشاعر، وتلمذ لـ(الحطيئة)، وصار راويته، ثم تلمذ (جميل بن معمر) العذري لـ(هدبة) وروى شعره، وكان آخر من اجتمع عنده الرواية والشعر هو (كثيّر) تلميذ (جميل) وراويته[1].

أما نسبة الأبيات لـ(ابن الطثرية) فقد انفرد بها القاضي الجرجاني، والأبيات لم ترد في مجاميع الشاعر، وقد كان الخلط من (قدري مايو) في نشره لديوان كثيّر، بعد أن سبقه في ذلك الخلط (هنري بيريس)مع شعر (كثيّر)، فأورد الأبيات الثلاثة ملحقاً لقصيدة من الديوان لاتفاق في الروي والقافية، وما هي منها [2].

والباحث يغلب الظن في أن الأبيات لـ(كثيّر) لأنها ثلاثة أبيات أو خمسة، وما هي بحاجة لأن تكون جزءاً من قصيدة، لذا بقيت ثلاثتها مستقلة في سياقها الخاص عند النقاد والبلاغيين الذين تناقلوها فيما بينهم من إرجاعها إلى ديوان شعري معين لاستغنائها عن أن تلحم في سياق قصيدة.

وقد يكون سبب ما ذكره (مقابلة) تفسيراً لإغفال المصادر القديمة رواية السكري لها، ومن ثم تجاهل نسبتها إلى (كعب بن زهير) وقلة إيراد نسبتها إلى ابنه (عقبة)، والميل لأن تكون من شعر (كثيّر عزة) وهي كما أشرنا سابقاً أن إيقاعها يأتي انسجاماً مع البيتين التاليين للثلاثة وهما :

نقعنا قلوباً بالأحاديث و اشتفت بذاك صدور منضجات قرائح

(1) ينظر: جمال مقابلة، اللحظة الجمالية في النقد الأدبي،مرجع سابق،ص:21.

(2) ينظر: المرجع سابق،ص:21.

ولم نخش ريب الدهر في كل حاجة ولا راعنا منه سنيح وبـارح

فالضمير (نا) في البيتين الرابع والخامس يؤكد انسجام الأبيات عن طريق الإيقاع، الذي بدوره يربط الأبيات جميعاً مع ما يقتضيه سياق التجربة الشعورية للشاعر، ويلحم هذه المقطعة لتصير مقطوعة متناغمة، وحتى تصير الرواية أكثر قبولاً.

وأشار مقابلة إلى قراءة ابن قتيبة للأبيات ورأيه فيها؛ بشيء من التجني عليه بعد أن وصفه بالتقصير، فهو لم ينظر إليها إلا بعين اللفظ الدال على معنى أخلاقي في نظره.

ومن الممكن أن الباحث لم يقرأ ابن قتيبة في تلقيه الأبيات من زاوية البيئة التي أنتجته، وهي بيئة الفقهاء، وبالمقارنة بينه وبين المعنى الذي وصل إليه ابن جني متأخراً، فإن ابن قتيبة لا يقبله؛ لأن حديث الحب يتنافي مع سياق الحج، وأن ابن قتيبة أدرك المعنى الذي وصل إليه ابن جني وهو الغزل من دلالة اللفظ، غير أنه لم ير فيها بعداً أخلاقياً، ومن ثم يكون منتصراً للمعنى وليس للفظ، وقد يكون من هذه الزاوية أثار بين النقاد القدامى والمحدثين إشكالية الحكم عليه بمعيار أخلاقي، لدى البعض[1].

و في إشارة للمعنى الأخلاقي يؤكد يوسف بكّار عند تناوله لهذه الأبيات في سياق الحديث عن (أركان القصيدة) بعنوان داخلي هو (مذاهب النقاد في اللفظ والمعنى)، فقد أشار أن ظاهرة اللفظ والمعنى ظاهرة قديمة لا زالت تأخذ صداها إلى النقد الحديث؛ وقد عدد ما ذهب إليه النـقاد في هذه القضيـة ابتداءً من ابن

(1) ينظر:عز الدين إسماعيل، الأسس الجمالية في النقد العربي عرض وتفسير، القاهرة، دار الفكر العربي، 1974م، ص : 180.

قتيبة الذي يفصل بين اللفظ والمعنى فصلاً لا يبين منه ترجيح لأحدهما على الآخر، مشيراً إلى أن سبب تفاوت آراء النقاد فيها هو اختلاف الذائقة الجمالية وتفاوتها من ناقد إلى آخر[1].

ومهما تعددت القراءات النقدية تبقى الأبيات ذات قيمة جمالية ومعنى بتطلع البيان الإنساني لإدراكه عبر أزمنة مختلفة الرؤى والمفاهيم؛ لما لها من رؤية جمالية فنية، وهي إشارة إلى عظم النص مع تعدد وكثرة القراءات.

ويمكن الإشارة إلى خلاصة هذا البحث من أن الاختلاف في نسبة قائل الأبيات راجع إلى كثرة النقل بين القدماء من جهة، وللخلط في الرواية من جهة ثانية، فإذا نظرنا إليها من جهة تدوين تاريخ الوفاة لكل من الشعراء الثلاثة يتبين أن الأبيات قد وردت قبل مجيء (كثيّر)، وترجع أقدم الروايات أنها لـ(عقبة بن كعب بن زهير) - مجهول تاريخ الوفاة -حيث وردت في ديوان أبيه، وهي تنسب إليه أكثر من نسبتها إلى (كثيّر).

أما إذا نظرنا إليها من جانب ورودها في الدواوين وأن الشاعر كان كثير الاستشهاد بها حيث كان يستشهد بشعر (مجنون ليلى) وغيره كما هو مدون في الديوان[2]. و من حيث نسبتها إلى (اليزيد بن الطثرية) المتأخر عنهم، فهي نسبة لم تؤكدها المصادر ولا المجموعات الشعرية ذلك. وأغلب الظن أن الأبيات لـ(كثيّر عزة) كما أشار في ذلك الباحث مقابلة، وتظهر فيها قيمة الإيقاع في ربط مضامينها ووحدة تجربتها، وأنها من المقطعات المشهورة.

(1) ينظر: يوسف حسين بكار، بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث، دار الأندلس للطباعة والنشر، بيروت، 1982، ط2، ص 129.

(2) ينظر: كثير عزة، الديوان، جمعه وشرحه، إحسان عباس،مرجع سابق، ص: 524.

استشهدت كتب التراث قديماً وحديثاً بهذه الأبيات لأغراض متعددة من بينها:

- ☒ الغرض البياني والبلاغي للفصل في قضية اللفظ والمعنى.
- ☒ الغرض اللغوي لإدراك معنى من المعاني اللغوية مثل: معنى "طَرَفَ".
- ☒ الغرض البلاغي للتطبيق عليها في فني المطابقة والاستعارة والمجاز.
- ☒ الحديث عن التشكيل واللوحات الفنية التي ترسمها السياقات الأسلوبية بمنظور النقد الحديث، وقد تطاول بعض الباحثين إلى اعتبار أن هذه الأبيات تمثل لوحات فنية بمفهوم سريالي ...[1]. ومن النتائج الأخرى:

- أن ابن جني ربط المعنى في سياق عاطفي بين الشاعر ومحبوبته، وفي إطار توليد هذه الدلالة من سياقها المعجمي.
- تمدد المعنى المغاير عند من جاء بعد ابن جني كالجرجاني وابن الأثير والعباسي متأخراً، ومن يؤيدهم من النقاد في العصر الحديث.
- أما على مستوى النقاد في العصر الحديث فقد جعلوا سبب عدم اعتراف بعض العلماء القدامى بما فيها من معنى جميل راجع إلى أسباب قد تكون لها علاقة بالمثاقفة.
- على الرغم من أن هناك بعض النقاد يوجه اللوم للشاعر؛ لأن أسلوبه كالنثر العادي، ولا يجتهد المتلقي في معرفة معاني الأبيات، فإن أغلبهم نظروا لها وكأنها لوحة شعرية ارتسمت فيها طبيعة الصحراء وجمالها، وأن الألفاظ البسيطة السهلة بدت كالتطريز اليماني، وأن ألفاظها التي يرى البعض أنها بسيطة ولا كبير معنى فيها، فقد جاءت بألفاظ لا تتم الرحلة إلا

(1) ينظر: أحمد عبد الفتاح، نادي رواق الأدب، تحليل الأبيات ورؤية جمالية فيها، شبكة المعلومات الدولية، المقدمة.

بها، فإن الأخذ بأطراف الحديث يمثل تلك الرحلة الطويلة التي لا يمكن أن تتم إلا بهذه الأحاديث، فإن لم يفعلوا ذلك فإن الملل والمشقة سيصيبان أولئك المسافرين، ثم إن تناول ذلك الشاعر المبدع لأعناق المطي وقفة أخرى تستحق النظر، فاهتزاز رقبة الجمل كثرة أو قلة يدل على سرعة السير أو بطء السير، وكأن تلك الأعناق ماء يسيل في الصحراء[1].

- من أجمل بدايات الشعر أن تحسن وصف الحركة التي أنت فيها، فالشاعر يقول بأنا تحركنا من منى ومسحنا على الركنين في طوافنا الوداع، ولم يكن وقت ليتأمل بعضنا بعضاً، كلنا مسرعون في قضاء حاجاته، شد الرحال وحمل الزاد والماء، إظهاراً للسعادة على وجوههم، ثم اختتم الشاعر هذه اللوحة الشعرية في نهاية الحج بقوله الجميل (سالت الأباطح بأعناق المطي)، فالأباطح هي الفاعل كأنها نهر جار يسيل والإبل تسيل يسيلانه. وتصوير شعري للحجيج وهم يودعون المناسك، أو يشدون الرحال، وكل ينظر لأمتعته وزاده، ثم بدأت لحظة جمالهم تقطع الأباطح، فهي رسم مكثف لحركة أعناق الجمال المتشابكة المنحدرة عبر تلال الحجاز في تدفق وتموج كأنها سيول متلاطمة.

(1) ينظر: المرجع السابق، المقدمة.

المصادر والمراجع

أولا - الكتب

1 - ابن الأثير، ضياء الدين، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، قدّمه وعلّق عليه أحمد الحوفي، بدون طباعة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ج1997،2م.

2 - إسماعيل، عز الدين، الأسس الجمالية في النقد العربي عرض وتفسير ومقارنة، القاهرة، دار الفكر العربي،1974م.

3 - الباقلاني، أبوبكر، إعجاز القرآن، تحقيق: السيد صقر، دار المعارف بمصر، 1963.

4 - بكار، يوسف حسين، بناء القصيدة في النقد العربي القديم في ضوء النقد الحديث، دار الأندلس للطباعة والنشر، بيروت، ، ط:2، 1982م.

5 - الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، تحقيق، محمد عبد المنعم خفاجة، عبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، ، ط1: 1991م.

6 - ابن جني، أبو الفتح عثمان، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب المصرية، القسم الأول.1977م.

7 - العاكوب، عيسى علي ، أشكال من التناول النقدي للنص الشعري الواحد عند النقاد العرب، بحث قدم لأعمال مؤتمر النقد الأدبي الثالث، جامعة اليرموك،1989م.

8 - العباسي ، عبد الرحيم بن أحمد ، معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، عالم الكتب،بيروت،ج:2، 1947.

9 - العسكري، أبو هلال ، كتاب الصناعيتين، تحقيق: علي محمد البجاوي،

محمد أبو الفضل إبراهيم،دار إحياء الكتب العملية، القاهرة، ط 1، 1952.

10 - العلوي ، ابن طباطبا ، عيار الشعر، تحقيق: عباس عبد الستار، مراجعة نعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1982.

11 - العلوي، الشريف المرتضى علي بن الحسين الموسوي ، أمالي المرتضى غرر الفوائد ودرر القلائد، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، القسم الأول، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1967م.

12 - القالي،أبو علي ، كتاب الأمالي، تحقيق: علي محمد زينو، مؤسسة الرسالة، بيروت، مج2، ط1: 1974.

13 - ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق مفيد قميحة، ومحمد أمين الضناوي، دار الكتب العلمية بيروت، ط1، 2000م.

14 - قدامة بن جعفر، نقد الشعر، تحقيق: كمال مصطفى، ط 3، مكتبة الخافجي، القاهرة، 1978م.

15 - القزويني ،الخطيب ، الإيضاح في علوم البلاغة،. دار المعارف، القاهرة. 2006م.

16 - كثير عزة، الديوان، جمعة شرحه، إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1971م، د. ط.

17 - كعب بن زهير بن أبي سلمى، الديوان، لأبي سعيد بن الحسين بن الحسين بن عبد الله السكري، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ، ط: 3، 2002م.

18 - مقابلة، جمال، اللحظة الجمالية في النقد الأدبي، دار أزمنة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007م.

19 - ابن منظور، لسان العرب، مادة (طرب) فتحاً، دار صادر،بيروت، ج: 9 1977م.

ثانيا- الدوريات

1 - الصفار، ابتسام مرهون، مستويات التلقي واختلاف القراءات في النقد العربي القديم، مجلة جذور، النادي الأدبي، الثقافي بجدة، عدد الثاني، سبتمبر 1999م.

2 - عبد الفتاح، أحمد، نادي رواق الأدب، تحليل الأبيات ورؤية جمالية فيها، شبكة المعلومات الدولية، المقدمة www.rawaq.indiex.com.

3 - مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد الخامس عشر، العدد، الثامن، لسنة 2000م.

د. بشير أحمد مفتاح الأميري
كلية الآداب/ الخمس – جامعة المرقب

تقديـــــــم

ترتبط الحركة النَّقديَّة ارتباطاً وثيقا بالحركة الأَدبيَّة، وتنشأُ في مجالسها، وتنمو بنموِّها، والمتتبِّع للنَّقد الأدبي في مراحله الأولى ((يجد أَنَّ ميادين نشاطه كانت في أَسواق العرب، وفي المجالس الأَدبيَّة بين الشُّعراءِ، وفي ارتحال الشُّعراءِ إِلى الملوك والأُمراءِ.

وسوف نجد أَنَّ معظم الملاحظات النَّقديَّة الَّتي وجَّهها النُّقَّاد إِلى الشُّعراءِ، في الميادين الَّتي ذكرناها، كانت نابعة من الفِطرة الَّتي طُبعَ عليها العربيُّ في الصَّحراءِ...[فهي] عبارة عن أَحكامٍ عامَّة، لا تقف عند الجزئيَّات، ولا تُعنى بالحيثيَّات، وغيرَ مشفوعة بالأَدلَّة والبراهين))[1].

وكانت في معظمها عبارةٌ عن ملاحظات بسيطة ساذجة، تدلُّ على أنَّ ملكَة النَّقد السَّائدة في تلك المراحل مبنيَّة على الذَّوق الفِطريِّ الخالص، ولا مكان فيها للفكر التَّحليلي، وأَنَّ ذلك النَّقد ذوقيٌّ صِرفٌ غير مسبَّبٍ لا يتجاوز الجزئيَّات إِلى الشَّرح والتَّعليل، فإِذا ما انفعل النَّاقد ببيت من الشِّعر عمَّـم في الحُكم، فجعل قائله

1 - نشوء النقد الأدبي وتطوره، د. رامز الحوراني ، جامعة سبها، الإدارة العامة للمكتبات والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى، 1996م، ص47.

من أَشعر النَّاس، ولم ينظر إِلى بقيَّة القصيدة، أَو إِلى بقيَّة الشِّعر [1]، وجملة ما اتَّسم به هذا المنهج ـ إِن صحَّ لنا أَن نطلق عليه هذه التَّسمية ــ هو هـذا الذَّوق الفِطْريُّ المتمثِّل في طبيعة فهم العرب للغتهم بالسَّليقة.

يحاول هذا البحث التَّطرُّق لبعض الظَّواهر الَّتي واكبت النَّقد الأَدبي منذ بداياته الأولى وحتَّى وصوله إِلى شيء من النُّضج في نهايات العصر الأموي من خلال مبحثين وخاتمة.

المبحث الأول / النَّقد في العصر الجاهلي

على الرَّغم من أَنَّ النَّقد في العصر الجاهلي مبنيٌّ على الفِطرة الَّتي تتأَثَّر بما تسمع فتُصدر الحكم مبنياً على ذلك التَّأَثُّر، إِلا أَنَّه كان نقْدا شاملا تناول كلَّ ما يمسُّ الشِّعر، فاتَّخذ صوراً مختلفة، وعالج نقاطا عدَّة، من بينها:

نقد الصُّورة الشِّعريَّة

تناول النَّقد في العصر الجاهليِّ الصُّورة الشِّعريَّة، وكانت للنقَّاد معها وقفات بيَّنوا من خلالها مدى قدرة الشَّاعر أَو عَدَم قدرته على أَدائها على الوجه المطلوب.

نقل الرُّواة أَنَّ امرأَ القيس بن حجر كان جالساً بخبائه، وعنده زوجه (أُمُّ جُندب) الطَّائيَّة، فجاءَه علقمة بن عبدة التَّميمي، وتذاكرا أَمر الشِّعر، وادَّعى كلٌّ منهما لنفسه فيه ما ليس عند صاحبه، فاتَّفقا على أَن يُنشِدا، وتحكم بينهما (أُمُّ جُندب)، فقالت لهما: "قولا شِعراً تصفان فيه الخيل على رويٍّ واحد وقافية واحدة". فقال امرؤُ القيس قصيدته الَّتي مطلعها [من الطَّويل]:

1 - ينظر: المصدر السابق، ص48.

خَلِيلَيَّ مُرَّا بِي عَلَى أُمِّ جُنْدَبِ نُقَضِّ لُبَانَاتِ الْفُؤَادِ الْمُعَذَّبِ[1]

ومنها في وصف جواده:

فَلِلسَّوْطِ أُلْهُوبٌ وَلِلسَّاقِ دِرَّةٌ وَلِلزَّجْرِ مِنْهُ وَقْعُ أَهْوَجَ مِنْعَبِ

وقال علقمة يعارضه قصيدته [من الطَّويل]:

ذَهَبْتَ مِنَ الْهِجْرَانِ فِي غَيْرِ مَذْهَبِ وَلَمْ يَكُ حَقًّا كُلُّ هَذَا التَّجَنُّبِ[2]

ووصف فيها جواده فقال:

فَأَدْرَكَهُنَّ ثَانِياً مِنْ عِنَانِهِ يَمُرُّ كَمَرِّ الرَّائِحِ الْمُتَحَلِّبِ

فلما فرغا قالت لامرئ القيس: "علقمة أَشعر منك"، فسألها: بم فضَّلْتِه عليَّ؟ فقالت: لأَنَّك وصفت فرسك بالبلادة، فأَنت زجرت وحرَّكت ساقيك، وضربت بسوطك، أَمَّا علقمة فأَدرك بفرسه غرضه، ثانياً من عِنانه، لم يضربه بسوط، ولم يَجْهَدْهُ، ولا مَراه بساق، ولا زجره.

لقد أَصدرت (أُمُّ جُندب)حكمها بناء على الصُّورة الَّتي رسمها الشَّاعران لفرسيهما، حيث وجدت أَنَّ الصُّورة الَّتي رسمها علقمة لجواده أَوضح وأَكمل وأَجود من صورة امرئ القيس، وهي تُوحي بأَنَّ فرس علقمة أَجود من فرس امرئ القيس.

وينقل الرُّواة أَنَّ امرأَ القيس غضب على أُمِّ جُندب، ولم يُقرَّ لها بالحكم، بل إِنَّه اتَّهمها بعشق علقمة، وطلَّقها؛ ليتزوجها بعد ذلك علقمة، فسُمِّيَ علقمة

1 - شرح ديوان امرئ القيس، للوزير أبي بكر عاصم بن أيوب، المطبعة الخيرية، مصر ، الطبعة الأولى، 1307 هـ، ص65. (لبانات: جمع لبانة، وهي الحاجة، الأهوج: الشجاع الذي يرمي بنفسه في الجرب، وفرس منعب: جواد سريع يمد عنقه كما يفعل الغراب).

2 - ديوانه، الأعلم الشنتمري، تحقيق لطفي الصقال، ودرية الخطيب، دار الكتاب العربي، ط1، حلب، سوريا 1389هـ/1969م، ص52. (الرَّائح: السحاب، المتحلب: المتساقط المتتابع).

الفحل[1].

وقد شكَّك بعض النُّقاد في صحَّة هذه القصَّة على أَساس أَنَّ هذا النَّقد فنِّيٌّ عِلْميٌّ مبنيٌّ على أُسُس وقواعدَ مُسَلَّم بها بشكل واضح، وهي توحي أَيضا بأنَّ هناك في العصر الجاهليِّ مستويات للجودة في النُّصوص الشِّعريَّة، على أَساس فنِّيٍّ نقديٍّ مُميَّز، حيث حدَّدت (أُمُّ جُندب) نوعا من المعايير للمفاضلة بين الشَّاعرين على أَساس وحدة الموضوع والوزن والقافية، والعرب لم تكن قد بلغت هذه الدَّرجة من النُّضج بعد، كما أَنَّ اشتراط أُمِّ جُندب لكي تحكم بين الشَّاعرين أَن يُنشدا على رويٍّ واحد، وقافية واحدة، وأَن يكون موضوعهما واحداً، ثمَّ إِصدارها الحكم بعد سماعها للشَّاعريْن، والموازنة بين شعريهما، ثمَّ هذا التَّعليل الَّذي برَّرت به حكمها: أَقرب إِلى النَّقد المنهجيِّ المعلَّل، الَّذي لا يصدر إِلا من أَصحاب العقول النَّاضِجة مِنَ النَّقد الفِطريِّ السَّاذج، الغالب على الأَحكام النَّقديَّة الأُخرى المرويَّة عن ذلك العصر[2].

ولكن على الرَّغم من هذا التَّشكيك في صحَّة القصَّة، فإنَّ بعض المعطيات توحي بصدقها، وتجعل النَّاقد المتفحِّص لا يستبعد صدور مثل هذا الحكم عن امرأَة عربيَّة جاهليَّةٍ، تعيش في كنف رجل هو أَمير الشُّعراءِ في عصره، مع ما تتمتَّع به من موهبة شِعريَّة خاصَّة بها، كما أَنَّ الحياة الأَدبيَّة في عصر امرئ القيس لم تكن من البساطة إِلى حدِّ عدم القدرة على إِدراك مثل هذه الملاحظات

1 - ينظر: الموشح (مآخذ العلماء على الشعراء) في عدَّة أنواع من صناعة الشِّعر، محمد بن عمران ابن موسى، أبو عبيد الله المرزباني، تحقيق/علي محمد البجاوي،دار الفكر العربي،القاهرة، د.ت، ص 35.

2 - ينظر: تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، د. طه أحمد إبراهيم، ص28.

النَّقديَّة، فالمدقِّق فيما وصل من شِعر تلك المرحلة يجد فيه من القوَّة والمتانة ما يدلُّ على أَنَّ العقل العربيَّ قد وصل إلى مرحلةٍ من النُّضج تؤَهِّله لأَن يُصدِر مثل هذه الأَحكام وغيرها.

لقد طلب الشَّاعران من أُمِّ جُندب أَن تحكم بينهما، وبعد أَن استمعت لما طلبته منهما من الشِّعر، لم يكن هناك بدٌّ من أَن تحكم، وليس من المعقول أَن تُلقي حكمها هكذا بدون مبرِّرٍ؛ لأَنَّ ذلك سيجعلها موضعا للشُّبهة، فجاءَ حكمها مُعلَّلا، ومع ذلك لم تَسْلَم من شُبهة التحيُّز في الحكم، حيث اتَّهمها بها زوجها، ولعلَّ تعليلها للحكم هو الَّذي يُرجِّح صحَّة هذه القصَّة[1].

وقد تكون الصُّورة الَّتي ارتسمت في خيال أُمِّ جندب عن فرس امرئ القيس مقبولةً لو أَنَّه ((كان يعني أَنَّ حصانه لا يسير إلا بتحريك السَّاقين والزَّجر والضَّرب بالسَّوط، ولكنَّ الحقيقة أَنَّ تحريك السَّاقين واستعمال السَّوط لازمتان من لوازم كلِّ فارس مهما يكن فرسه كليلا بليداً، أَو جوادا حديدا، وليس في بيت امرئ القيس ما يدلُّ على بلادة جواده))[2].

وبغضِّ النَّظر عن اختلاف النُّقَّاد في صحَّة هذه الواقعة أَو بطلانها، فإِنَّها تُعطي صورةً واضحة للنَّقد في العصر الجاهلي، وهو النَّقد الَّذي يكتفي بالجزءِ، ولا ينظر إلى الكلِّ؛ فأُمُّ جُندب ((سمحت لنفسها بأَن تجتزئَ معنى واحدا، من بيت واحد من كلِّ قصيــدة، وحكمت بينهما من خلال البيتين، ولم تضع بعين الاعتبار

1 - ينظر: تاريخ النقد الأدبي، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة، بيروت، ط4، 1406هـ، 1986م، ص 23، 24.

2 - دراسات في نقد الأدب العربي، د. بدوي طبانة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1395هـ، 1975م، ص63.

الأَبيات السَّابقة والأَبيات اللاحقة لهذا البيت أَو ذاك))[1].

نقد الأَلفاظ

ومن صور النَّقد المرويَّة عن العصر الجاهلي أَيضا ما يتعلَّق بمعاني الأَلفاظ، أَو بصياغة البيت أَو القصيدة، فقد كانوا حريصين على أن تكون الألفاظ قوالب للمعاني، بحيث يصاغ كلُّ معنى باللَّفظ الَّذي يليق به، وكانوا يتتبَّعون أَخطاء الشُّعراء، وينبِّهونهم إليها بالتَّصريح تارة، وبالتَّلميح أُخرى، يستوي في ذلك كبارهم وصغارهم.

يُروى أَنَّ طرفة بن العبد كان يلعب مع الصِّبيان بالقرب من مجلس لبني قيس ابن ثعلبة، وقد مرَّ بذلك المجلس الشَّاعر المسيَّب بن علس الضَّبعي، فاستنشدوه فأَنشدهم [من الطَّويل]:

أَلا اِنْعِمْ صَبَاحًا أَيُّهَا الرَّبْعُ وَاسْلَمِ نُحَيِّيكَ عَنْ شَحْطٍ وَإِنْ لَمْ تَكَلَّمِ

وقد أَلَمَّ الشَّاعر في هذه القصيدة بوصف بعيره فقال:

وَقَدْ أَتَنَاسَى الْهَمَّ عِنْدَ اِحْتِضَارِهِ بِنَاجٍ عَلَيْهِ الصَّيْعَرِيَّةُ مُكْدَمِ

فقال طرفة عبارته المشهورة: (استنوق الجمل)، وهو يعني بها أَنَّ الشَّاعر أَخطأَ فوصف الجمل بصفة خاصَّة بالنَّاقة[2].

فالصَّيعريَّة عند العرب (سِمةٌ حمراء خاصَّة بإناث الإبل) تكون في أَعناقها،

1 - بدايات في النقد الأدبي، د. هاشم صالح مناع، ص18.

2 - ينظر: الموازنة بين أبي تمام والبحتري، الحسن بن بشر الآمدي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العلمية، بيروت 1363هـ/1944م، ص 39، والعقد الفريد، أحمد ابن عبد ربه، تحقيق/ د. عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1404هـ، 1983م:206/6، ولسان العرب ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ت، مادة (صعر).

ولا علاقة لها بذكورها، وقد أَخطأَ الشَّاعر بوصفه الجمل بها، وهذا النَّقد الصَّادر عن طرفة يدلُّ على بصره ((بمعاني الأَلفاظ، ومواضع استعمالها، كما يدلُّ على ذوقه النَّقدي، وفِطنتِه إِلى أَنَّ مثل هذا الخطأ اللَّفظي ممَّا يَعيب الشِّعر، ويقلِّل من درجة جودته))[1].

نقد المعاني

وممَّا تناوله النَّقد في العصر الجاهلي: (المعاني)، فقد كانوا حريصين على أَن تكون معانيهم واضحة لا لُبس فيها، بعيدة عن كلِّ ما يبعث على الطَّعن فيها، من ذلك أَنَّ الأَعشى أبا بصير نظَّم قصيدة في مدح قيس بن معد يكرب الكِندي أَحدِ أَشراف اليمن، قال فيها[من المتقارب]:

وَنُبِّئْـتُ قَيْسًـا وَلَـــمْ أَبْلُـهُ كَمَا زَعَمُـوا خَيـْرَ أَهْلِ الْيَمَن
رَفِيعَ الْوِسَادِ طَوِيلَ النِّجَادِ ضَخْمَ الدَّسِيعَةِ رَحْبَ الْعَطَن
يَشُـقُّ الأُمُـورَ وَيَجْتَابُهَـا كَشَـــقِّ الْقَرَارِيِّ ثَـوْبَ الرَّدَن
فَجِئْتُـــكَ مُرْتَادَ مَا خَبَّرُوا وَلَوْلا الَّذِي خَبـــَرُوا لَمْ تَرَن[2]

فعيب عليه ذلك، ونُبِّهَ إِلى أَنَّه قد أَخطأَ في المعنى؛ لأَنَّ عدم اختبار الممدوح يُضعف المعنى، ولأَنَّ الزَّعم في عُرف العرب مطيَّة الكذب، فأَصلح ما أَفسد، وغيَّر البيت، فقال:

نُبِّئْتُ قَيْسًا وَلَمْ آتِهِ عَلَى نَأْيِهِ سَادَ أَهْلَ الْيَمَن[3]

1 - تاريخ النقد الأدبي عند العرب، د. عبد العزيز عتيق، ص22.

2 - ديوان الأعشى الكبير، تحقيق/ محمد محمد حسين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط7، 1403هـ، 1983م، ص75.(ضَخْمَ الدَّسِيعَةِ: كريم، شجاع، ذو خلق، رَحْبَ الْعَطَن: كثير المال واسع الرَّحْل)

3 - ينظر: الموشح، المرزباني، ص69.

نقد العروض

وكانوا ينظرون إلى عَروض الشِّعر، ويهتمُّون بما قد يوجد فيها من اختلال عند بعض الشُّعراءِ.

ذكر أَبو عمرو بن العلاءِ أَنَّ النَّابغة الذُّبياني كان يقوي في شعره (الإِقواءُ اختلاف حركة حرف الرَّويِّ من بيت إِلى آخر)[1]، وصادف أَن زار يثرب، ففطن أَهلها إِلى ذلك، وحاولوا تنبيهه إِلى خطئه فلم ينتبه، فأَوعزوا إِلى إِحدى المغنِّيات أَن تُغنِّي بشعره، وأَن تُرتِّل في القوافي، فغَّنت قوله[من الكامل]:

أَمِنْ آلِ مَيَّةَ رَائِحٌ أَوْ مُغْتَدِى عَجْلانَ، ذَا زَادٍ وَغَيْرَ مُزَوَّدِ

زَعَمَ الْبـوَارِحُ أَنَّ رِحْلَتَنَا غَدًا وَبِذَاكَ خَبَّرَنَا الْغُرَابُ الأَسْوَدُ[2]

ومدَّدت صوتها بالقوافي، فلما مدَّت قوله :

وَبِذَاكَ خَبَّرَنَا الْغُرَابُ الأَسْوَدُ

فَطنَ لخطئه، فأَصلحه، وعدَّل شطر البيت فقال:

وَبِذَاكَ تَنْعَابُ الْغُرَابِ الأَسْوَدِ

كما ذكر أَبو عمرو أَنَّ بشر بن أَبي خازم كان يَقوي في شعره أَيضا: فقال له أَخوه سوادة: إِنَّك تقوي، قال: وما الإِقواء؟ قال: قولك[من الوافر]:

1 - ينظر: المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، تحقيق/ عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م:93/7.

2 - ديوان النابغة الذبياني، شرح وتحقيق/ عباس عبد الساتر، ماجستير في اللغة العربية وآدابها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1416هـ، 1996م، ص89. (رائح: من الرواح، وهو من لدن زوال الشمس إلى الليل، ومغتدي: من الغدوة،أي البُكرة، وهي بين صلاة الغداة إلى طلوع الشمس، والبارح: ما يمر عن يمينك إلى يسارك من وحش أو طير).

أَلَمْ تَرَ أَنَّ طُولَ الدَّهْرِ يُسْلِي وَيُنْسِي مِثْلَ مَا نُسِيَتْ جُذَامُ[1]

ثم قلت:

وَكَانُوا قَوْمَنَا فبَغَوْا عَلَيْنَا فَسُقْنَاهُمْ إِلَى الْبَلَدِ الشَّآمِي

فعرف بشر أَنَّه رفع القافية في البيت الأَوَّل، وخفضها في البيت الثَّاني، فانتبه لذلك، ولم يعد للإِقواءِ[2].

نقد المبالغة

وممَّا فطَن له عرب الجاهليَّة، وتصدَّوا له بالنَّقد: الغلوُّ في المبالغة، وقد عدُّوا ذلك من عيوب الشِّعر الَّتي تفسده، وأَوَّل من اتَّصف بالمبالغة في شِعره مهلهل ابن ربيعة، فقد عِيب عليه تضمين شعره ما هو ممتنعٌ عادةً وعقلا، وذلك في مثل قوله[من الوافر]:

فَلَوْلا الرِّيحُ أُسْمِعُ مَنْ بِحَجْرٍ صَلِيلَ الْبِيضِ تُقْرَعُ بِالذُّكُورِ[3]

فقد كان بين عُنيزة الَّتي قيل فيها هذا الشِّعر، وبين حجر مسيرة أيَّام، الأَمر الَّذي يستحيل معه أَن يصل صوت المهلهل إلى حُجر، وهذا من المبالغات المفرطة الَّتي عُدَّت من مُفسِدات معاني الشِّعر، وقد عُدَّ المهلهل بسببها وغيرها من قصائد

1 - ديوان بشر بن أَبي خازم، تحقيق/ د. عِزة حسن، مطبوعات دار إحياء التراث القديم، دمشق، 1379هـ، 1960م، ص205.

2 - ينظر: الشعر والشعراء، للعلامة أبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، حقق نصوصه وعلق حواشيه وقدم له/ الدكتور عمر الطباع ، دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1418هـ، 1997م، ص179.

3 - ديوان مهلهل بن ربيعة، شرح وتعليق/ طلال حرب، الدار العالمية، د. ت، ص41.

أُخرى أَوَّل من كذب في شعره[1].

كما عابوا على امرئ القيس مبالغته في قوله[من الطَّويل]:

تَنَوَّرْتُهَا مِنْ أَذْرُعَاتٍ وَأَهْلُهَا بِيَثْرِبَ أَدْنَى دَارَهَا نَظَرٌ عَالِ[2]

ولكنَّهم بيَّنوا أَنَّ مهلهلا أَشدَّ منه مبالغة؛ لأَنَّ حاسة البصر أَقوى من حاسَّة السَّمع وأَشدَّ إدراكا[3]، وسمع رجل زهير بن أَبي سُلمى يمدح هرم بن سنان، بقوله[من الكامل]:

وَلأَنْتَ أَشْجَعُ مِنْ أُسَامَةَ إِذَا دُعِيَتْ نَزَالِ وَلُجَّ فِي الذُّعْرِ[4]

فلم يعجبه ذلك، واعتبره من الإفراط في التَّشبيه، وسأَل زهيراً: كيف جعلته أَشجع من الأَسد وأَنت لا تكذب في شعرك؟ فقال له زهير: "إِنِّي رأَيته فتح مدينةً وحده وما رأَيت أَسدا فتحها قطُّ "، وقد علَّق ابن رشيق على هذا الخبر بقوله: إنَّ زهيرا((قد خرَّج لنفسه طريقا إِلى الصِّدق، وبعداً عن المبالغة))[5].

ففي هذه الأخبار ما يدلُّ على أن الجاهليِّين كانوا ينتقدون المبالغة على اعتبار أَنَّها ليست ممَّا يفسد المعنى فحسب، وإِنَّما هي أيضا منافية للصِّدق،

1 - ينظر: الكامل في التاريخ، لعلي بن أبي الكرم المعروف بابن الأثير الجزري، تحقيق/ أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1418هـ، 1998م:415/1.

2 - شرح ديوان امرئ القيس، للوزير أبي بكر عاصم بن أيوب، ص50.

3 - ينظر: تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1421هـ، 2000م:164/3.

4 - شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، صنعة أبي العباس ثعلب، قدم له ووضع حواشيه وفهارسه/ الدكتور حنا نصر، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، 1424هـ، 2004م، ص93.

5 - العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق/ محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة، 1401هـ،1981م:99/1.

وكأنَّهم بذلك كانوا يضعون الأساس لعنصر مُهمٍّ من عناصر نقد الشِّعر في الإسلام، وهو الصِّدق، وهذا ما عبَّروا عنه في شعرهم، وهو يدلُّ على إدراكهم لما لفضيلة الصِّدق من أثر في الكلام بعامَّة، وفي الشِّعر منه بخاصَّة.

النَّقد الموضوعي

على الرَّغم من سذاجة النَّقد الأدبي في العصر الجاهلي، وما اتَّصف به من الملاحظات النَّقديَّة الفطريَّة السَّاذجة، فإنَّ هناك بعض الآراء النَّقديَّة الَّتي تدلُّ على فطنة أَصحابها، وتَبَصُّرِهم بالأُمور، ومن الصُّور الدَّالَّة على ذلك عند عرب الجاهليَّة: الحكم على الشَّاعر من خلال النَّظر إلى مجموع شعره، ومعالجة الطَّابع العامِّ له، وقد نقل لنا الرُّواة بعض الوقائع الَّتي تصوِّر لنا هذا النقد.

رُوي أَن الشُّعراءَ: الزَّبرقان بن بدر، وعمرو بن الأَهتم، وعبده بن الطَّبيب، والمخبَّل السَّعدي، تحاكموا((إلى ربيعة بن حذار الإِسدي في الشِّعر، أَيُّهم أشعر؟ فقال للزَّبرقان: أَمَّا أَنت فشِعرك كلحم أُسْخِنَ، لا هو أُنضِج فأُكِل، ولا تُرِك نيِّئاً فيُنتفَع به، وأَمَّا أَنت يا عمرو، فإنَّ شِعرك كبُرودِ حبَر يتلأْلأُ فيها البصر، فكلَّما أُعيد فيها النَّظر نقص البصر، وأَمَّا أَنت يا مخبَّل، فإنَّ شِعرك قصُر عن شعرهم، وارتفع عن شِعر غيرهم، وأَمَّا أَنت يا عبدة فإنَّ شِعرك كمزادةٍ أُحكم خَرْزُها؛ فليس تقطر ولا تمطر))[1].

وفي رواية أُخرى: اجتمع الزِّبْرقان بن بدر، وعمرو بن الأَهتم، وعبدة ابن الطَّبيب، والمخبَّل السَّعدي التَّميميُّون في موضع، فتناشدوا أَشعارهم. فقال لهم عبدة: والله لو أَنَّ قوما طاروا من جودة الشِّعر لطِرتم، فإِمَّا أَن تُخبروني عن

1 - الموشح، المرزباني، ص96.

أَشعاركم، وإِمَّا أَن أُخبِركم. قالوا أَخبِرنا. قال: فإِنِّي أَبدأُ بنفسي. أَمَّا شِعري، فمثلَ سِقاءٍ وكيع ـ وهو الشَّديد يصطنعه الرَّجل فلا يَسرِب عليه، أَي: لا يَقْطُرُ ـ وغيره من الأَسقية أَوسع منه، وأَمَّا أَنت يا زِبْرقان فإِنَّك مررت بجَزور منحورة، فأَخذت من أَطايبها وأَخابثها، وأَمَّا أَنت يا مخبَّل فإِنَّ شِعرك العِلاط والعِراض[1].

فهذا اللَّون من النَّقد يقوم على تذوُّق الرُّوح العامَّة للشِّعر وفيه يُعطي النَّاقد انطباعه عن الشَّاعر جملة، ولا يكتفي بالبيت الواحد، ولا المعنى الواحد. فقد بنى كل من ربيعة في الرِّواية الأولى، وعبدة في الرِّواية الثَّانية، حكمهما ((على تشبيهات ماديَّة تماثل تلك الَّتي يعرفها العربيُّ، ويألُفها في بيئته.

وخُلاصة تلك التَّشبيهات أَنَّ شعر الزِّبْرقان كلام في صورة الشِّعر لم يبلغ درجة النُّضج، بل هو فاسد لا غناءَ فيه، لأَنَّه فقد الجزالة، وحرارة العاطفة الَّتي تجعل له طعماً ممتازا، وشعر عمرو بن الأَهتم يُبهر العين فتُعجَب به لأَوَّل نظرة، لأَنَّ ألفاظه برَّاقة وأَساليبه خلابة، فإذا فتَّش النَّاظر في حقيقته، واستكْنه معانيه لم يَجد شيْئاً، وشعر المخبَّل السَّعدي شِعر متوسِّط لا ينهض بصاحبه حتَّى يرقى إِلى مرتبة الفحول، ولا ينحطُّ إِلى درجة كلام المتشاعرين، وفي شعر عبدة بن الطَّبيب جزالة وإِحكام وقوَّة أَسر لا يرى النَّاظر فيه ضُعفا، ولا يلمح في أَساليبه أَو معانيه وهناً، فهو أَشعر الأَربعة))[2].

وروى أَبو عمرو الشَّيباني أَنَّ ثلاثة من الشُّعراء اجتمعوا عند عمرو بن الحارثة الغسَّاني، وأَنشده كلُّ واحد منهم شِعراً، فأَنشده النَّابغة الذُّبياني[من

1 - الموشح، المرزباني، ص96، 97. (العلاط: ميسم للإبل في العنق، والعراض: سمة في عرض الفخذ).

2 - دراسات في نقد الأدب العربي من الجاهلية إلى القرن الثالث، د. بدوي طبانة، ص70.

الطَّويل]:

كِلِينِي لِهَمٍّ يَا أُمَيْمَةَ نَاصِبِ وَلَيْلٍ أُقَاسِيهِ بَطِيءِ الْكَوَاكِبِ[1].

ثمَّ أَنشده : علقمة بن عبده قصيدته[من الطَّويل]:

طَحَا بِكَ قَلْبٌ فِي الْحِسَانِ طَرُوبُ بُعَيْدَ الشَّبَابِ عَصْرَ حَانَ مَشِيبُ[2]

ثمَّ أَنشده حسَّان بن ثابت[من الكامل]:

أَسَأَلْتَ رَسْمَ الدَّارِ أَمْ لَمْ تَسْأَلِ بَيْنَ الْجَوابِي فَالبُضَيْعِ فَحَوْمَلِ[3]

ففضَّل حسَّاناً عليهما، وسمَّى قصيدته (البتَّارة) لأنَّها بترت غيرها من القصائد[4].

ومن صور النَّقد المأْلوفة عندهم اختيارهم بعض القصائد، وتفضيلها على غيرها، والحكم لأَصحابها بالأَسبقيَّة في هذا الفنِّ، وقد يميِّزونها بميزةٍ تكون عنواناً لها، وتسمو بها عمَّا سواها.

من ذلك ما فعلوه ببعض القصائد الَّتي أَسموها (المعلَّقات)، فقد كتبوها بمداد خاصٍّ، وعلَّقوها في جوف الكعبة، إن صحَّت الرِّواية، أَو كما فعلوا بقصيدة سويد بن أَبي كاهل الَّتي مطلعها[من الرَّمل]:

بَسَطَتْ رَابِعَةُ الْحَبْلَ لَنَا فَوَصَلْنَا الْحَبْلَ مِنْهَا مَا اِتَّسَع[5].

فقد قيل: إنَّ العرب كانت تفضِّلها، وتعدُّها في حكمها، وأَنَّهم كانوا يسمُّونها

1 - ديوانه، ص40.(هم ناصب: أي همٌّ أتعبني وأشقاني).

2 - ديوانه، ص23.

3 - ديوانه، ص307.

4 - ينظر: الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تحقيق/ سمير جابر، دار الفكر، الطبعة الثانية، بيروت، د.ت:155/15.

5 - خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق/ محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م:116/6.

"اليتيمة"[1].

النَّقد والأَسواق الموسميَّة

وممَّا أَلِفَهُ الشُّعراءُ في أُخريات العصر الجاهلي اغتنام فرصة الأَسواق الَّتي تُعقد في أَزمنة وأَماكن مختلفة، فكانوا يجعلون منها فرصة لعرض أَشعارهم، والتَّنافس فيما بينهم، وقد يتَّفقون على تحكيم أَحدهم، كما فعلوا مع النَّابغة الذُّبياني بالنَّظر لما عُرف عنه من التَّفوُّق، والقدرة على تذوّق الشِّعر ونقده[2].

ورد في كتاب الأَغاني أَنَّ النَّابغة الذُّبياني كانت تُضرب له قبَّة من أَدمٍ بسوق عكاظ، فتأْتيه الشُّعراءُ من مختلف القبائل العربية فتعرض عليه أَشعارها، وتستمع لملاحظاته، وترضى بحكمه، وقد اجتمع عنده في أحد المواسم الشعراء: الأَعشى، وحسَّان بن ثابت، والخنساءُ، فأَنشده الأَعشى، ثمَّ أَنشده حسَّان، ثم أَنشدته الخنساءُ قولها في أَخيها صخر[من البسيط]:

وَإِنَّ صَخْراً لَتَأْتَمُّ الْهُدَاةُ بِهِ كَأَنَّهُ عَلَمٌ فِي رَأْسِهِ نَارُ [3]

فأَعجبه شعرها، وفضَّلها على حسَّان، وقال لها: والله لولا أَنَّ أبا بصير أَنشدني آنفاً لقلت إِنَّك أَشعر الجنِّ والإِنس، فغضب حسَّان، وقال للنَّابغة: والله لأَنا أَشعر منك ومن أَبيك!، فقال له النَّابغة: أَنت لا تحسن أَن تقول[من الطَّويل]:

فَإِنَّـــكَ كَاللَّيْـلِ الَّذِي هُـوَ مُدْرِكِي وَإِنْ خِلْتُ أَنَّ الْمُنْتَأَى عَنْكَ وَاسِعُ

1 - ينظر: الأغاني، الأصفهاني:115/13.

2 - ينظر: تاريخ النقد العربي، د. عبد العزيز عتيق، ص28.

3 - ديوانها، اعتنى به وشرحه/ حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 12425هـ، 2004م، ص46.

خَطَا طيفُ حُجْنٌ فِي حِبالٍ مَتِينَةٍ تَمُـــدُّ بِها أَيْـــــــدٍ إِلَيْكَ نَوَازِعُ[1].

فخجل حسَّان، وقام مكسوفا[2].

وفي رواية أُخرى: أَنَّ الأَعشى ميمون بن قيس، وحسَّان بن ثابت أَتيا النَّابغة في قبَّته بسوق عكاظ، فأَنشده الأَعشى أَوَّلا، ثمَّ أَنشدَه حسّان بن ثابت الأَنصاري قولَه[من الطَّويل]:

لَنَا الْجَفَنَـــاتُ الْغُرُّ يَلْمَعْنَ بِالضُّحَى وَأَسْيَافُنَا يَقْطُرْنَ مِنْ نَجْدَةٍ دَمَا

وَلَدْنَـــا بَنِي الْعَنْقَـــاء وابْنَيْ مُحَرِّقٍ فَأَكْرِمْ بِنَا خَالاً وَأَكْرِمْ بِنَا ابْنَمَا[3]

فقال له النَّابغة: أَنت شاعرٌ ولكنّك أَقللْتَ جفانَك وأسيافَك، وفخرت بمن ولدْتَ ولم تفخر بمَن ولدَك[4]، وقد أُعجب الصُّولي بهذا النَّقد فقال معلِّقا عليه: انظر إِلى هذا النَّقد الجليل الَّذي يدلُّ عليه نقاءُ كلام النَّابغة، وديباجة شِعره، قال له: أَقللت أَسيافك؛ لأَنَّه قال: "وأَسيافنا"، وأَسياف جمع لأَدنى العدد، والكثير سيوف، والجفنات لأَدنى العدد، والكثير جفان، وقال: فخرت بمن ولدت؛ لأَنَّه قال: ولدنا بني العنقاءَ وابني محرق، فترك الفخر بآبائه، وفخر بمن ولد نساؤُه[5].

ولكن للدُّكتور طه أَحمد إِبراهيم رأْي آخر مغاير، فهو يرفض هذه القصَّة جملة وتفصيلا؛ بسبب ما ورد فيها من حديث عن جمع التَّصحيح وجمع التَّكسير،

1 - ديوان النابغة الذبياني، ص38.

2 - الأغاني، الأصفهاني:9/11.

3 - ديوانه، ص131.

4 - ينظر: الأغاني، الأصفهاني:384/9.

5 - ينظر: شرح شواهد المغني، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، المطبعة البهية بمصر، د.ت:256/1، 257.

وجُموع القِلَّة وجُموع الكثرة، لم يكن العربيُّ ــ من وجهة نظره ــ في ذلك العصر على دراية بما تدلُّ عليه هذه المصطلحات، ولم يكن يفرِّق بينها كما فرَّق بينها ذهن الخليل ابن أَحمد وسيبويه[1]، ولكنَّنا لا نوافق الدكتور طه الرَّأْي، فهذه الحكاية لا تبدو بعيدة عن النقد الأدبي العربي، وبخاصَّة أَنَّها حدثت في أواخر العصر الجاهلي، وهي الفترة الَّتي شهدت تطوُّرا ونبوغا ملحوظين للفكر العربي كما ورد آنفا في حكومة أُمِّ جندب.

وخلاصة القول أَنَّنا عندما نتفحَّص ما وصلنا من هذه الصُّور سنجد أَنَّ ما تحويه من نظرات نقديَّة صادرة عن عرب الجاهليَّة يدلُّ دِلالة قطعيَّة على أَنَّ النَّقد في ذلك العصر نقد جزئيٌّ تأثُّريٌّ قائم على الانفعال العفويِّ، وأَنَّ تلك النَّظرات تتَّصف بالذَّاتيَّة الصَّادرة عن حسِّ النَّاقد وشعوره اتِّجاه النَّصِّ الشِّعري، وكانت الأَحكام العامَّة الَّتي يُطلقها الشُّعراءُ والأُدباءُ على الشِّعر تمثِّل انعكاسا للسَّليقة العربيَّة المعتمِدة على الذَّوق الفِطري، ولا وجود فيها لعلَّة أَو سبب، وعلى الرَّغم من وجود بعض آثار الموضوعيَّة في تلك النَّظرات فإنَّها في حقيقتها موضوعيَّةٌ جزئيَّةٌ لا ترتقي إلى مستوى الإِحاطة التَّامَّة بالنَّصِّ الشِّعري، وتحليله وتفسيره، والتعمُّق في دراسته، والتَّنقيب في مختلف زواياه[2]، فلم يكن العربي يعنى بتلك الأمور، ولعلَّ السَّبب في ذلك راجع إلى أَنَّ أُولئك النُّقَّاد كانوا يُؤثِرون ((الإِيجاز في مثل هذه المواقف، ولعلَّه كان ناشئاً عن شعورهم بأَنَّهم كانوا يتوجَّهون

1 - ينظر: تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، د. طه أحمد إبراهيم، ص27.

2 - ينظر: دراسات في النقد الأدبي، د. بدوي طبانة، ص75، 76، ونشوء النقد الأدبي وتطوره، د. رامز الحوراني، ص52، 53.

بأَحكامهم النَّقديَّة إلى قوم يتكلَّمون العربيَّة مثلهم عن سليقة، ويعرفون من بلاغتها ما يعرفون))[1]، ولكن على الرَّغم من هذه الانطباعيَّة المثاليَّة، وهذا الانفعال العفوي المتَّبع في إصدار الأَحكام، وتلك الإشارات والملاحظات النَّقديَّة الفطريَّة السَّاذجة الَّتي لا تستند إلى علَّة أو سبب، على الرَّغم من ذلك كلِّه فإنَّنا لا نعدم في بعض المواقف بين الحين والآخر((وجود بعض الومضات النَّقديَّة القيِّمة، خصوصا فيما يتعلَّق بالتَّمييز بين الشِّعر المطبوع والمصنوع، فللشُّعراءِ الجاهليِّين خِبرة جيِّدة في هذا المضمار، اكتسبوها من تجاربهم الذَّاتيَّة في إنشاد الشِّعر))[2].

يروى أَنَّ مليكة بنت الحطيئة قالت لأَبيها: ((يا أَبت كنت ترغب عن القصار فصرت ترغب فيها. فقال: لأَنَّها في الآذان أَولج، وعلى الفكر أَروج، والنَّاس إِليها أَحوج))[3]، إِنَّ سؤَال مليكة لأَبيها، وجوابه لها بهذا الشَّكل يدلُّ دِلالة واضحة على وجود اهتمام شديد بالحركة الشِّعريَّة الَّتي بدأَت تنمو وتنضج، ويدلُّ أَيضا على أَنَّ تلك الحركة أَصبحت تخضع لنقدٍ مفصَّلٍ مشفوع بذكر العلَّة والسَّبب، ومبنيٍّ على مراعاة الذَّوق العام للمجتمع في ذلك العصر، وليس على ذوق النَّاقد الشَّخصي[4].

المبحث الثاني: النَّقد في عصر صدر الإسلام والأموي

مع بزوغ فجر الإسلام جدَّت على العرب مفاهيم وقيم جديدة غيَّرت كثيرا ممَّا كان سائداً بينهم، سواءٌ فيما يتعلَّق بحياتهم الدِّينيَّة، أَو الاجتماعيَّة، أَو

1 - تاريخ النقد الأدبي عند العرب، د. عبد العزيز عتيق، ص37.

2 - نشوء النقد الأدبي وتطوره، د. رامز الحوراني، ص53.

3 - محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل الأصفهاني، تحقيق/ عمر الطباع، دار القلم، بيروت، 1420هـ، 1999م:89/1.

4 - ينظر: بدايات في النقد الأدبي، د. هاشم صالح المناع، ص62.

الاقتصاديَّة، أَو الثَّقافيَّة.

ولا شكَّ أَنَّ ذلك أَلقى بظلاله على نِتاج الشُّعراءِ في هذه الحِقبة، فقد التزم من اعتنق الإِسلام منهم بما جاءَ به الدِّين الجديد من قيم ومبادئَ، فقصروا شِعرهم على التَّبشير بها، والدَّعوة إِليها، والوقوف في وجه من يحاول الطَّعن فيها، أَو النَّيل من الرسولﷺ.

وبما أَنَّ النَّقد كان دائما رديف الشِّعر فقد تأَثَّر هو أَيضا بتلك المستجدَّات الَّتي تأَثَّر بها الشِّعر.

لقد ورث العرب في صدر الإِسلام عن أَسلافهم تلك الملاحظات النَّقديَّة الَّتي إِن كانت لا ترتقي إِلى مستوى النَّقد العلمي المعلَّل، فإِنَّها بلا شكٍّ كانت عاملا مُهماً من العوامل الَّتي ساعدت على تقدُّم الشِّعر، ووصوله إِلى هذه الدَّرجة العالية من الجودة والتأَنُّق.

وقد أَخذت تلك الملاحظات البيانيَّة تنمو بعد ظهور الإِسلام لأَسباب شتَّى، منها تحضُّر العرب، واستقرارهم في المدن والأَقطار المفتوحة، ونهضتهم العقليَّة، ثمَّ ذلك الجدل الشَّديد الَّذي قام بين الفِرَق الدِّينيَّة المختلفة في شؤون العقيدة والسِّياسة، فكان طبيعياً لذلك كلِّه أَن تكثر الملاحظات البيانيَّة والنَّقديَّة؛ تلك الَّتي نلتقي بها في تراجم بعض الشُّعراءِ الجاهليِّين والإِسلاميِّين في كتاب مثل كتاب الأَغاني[1].

وقد واكبت الحركة النَّقديَّة ـ رغم بساطتها ـ ما حدث من تغيُّرٍ فجاءَت

1 - ينظر: علم البيان، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1405هـ، 1985م، ص7، 8.

الملاحظات النَّقديَّة الَّتي وصلت إلينا متمشِّية مع ما غرسه الإسلام في نفوس أَتباعه من الحبِّ والعطف والتَّسامح، والالتزام بالصِّدق، ونبذ الكذب والفسق والفجور، والابتعاد عن القبيح من القول.

وأَوَّل الملاحظات الَّتي وصلتنا عن النَّقد في صدر الإسلام هي ما صدر عن الخلفاءِ الرَّاشدين رضوان الله عليهم جميعا، فقد كانوا ينظرون إلى الشِّعر بمنظار جديد قوامه مدى توافق هذا الشِّعر مع المبادئ والقيم الَّتي جاء بها الإسلام، وكانوا يمِّيزون بين ما بأَيديهم من الشِّعر، فيحضُّون على ما هو حسن مفيد، ويعاقِبون على ما هو شائنٌ ضارٌّ.

وكان أَكثرهم نشاطا في ميدان النَّقد، وأَشدُّهم تأْثيرا فيه: الخليفة عمر ابن الخطَّاب ﷺ؛ذلك لأَنَّه كان علاَّمة بالشِّعر يحبُّ الاستماع إليه، والاسترواح به[1]، كما كان يتمتَّع بثقافة أَدبيَّة واسعة أَهَّلته لأَن يتبوَّأَ هذه المكانة المرموقة في مجال النَّقد في عصره، وفي سيرتهﷺ مواقف كثيرة تدلُّ على تعلُّقه بالشِّعر، وقدرته على نقده، وتمييز الجيِّد من الرَّديء منه، حتَّى قيل عنه: إنَّه كان ((من أَنقد أَهل زمانه للشِّعر، وأَنفذهم فيه معرفة))[2].

وكانت أَحكام عمر النَّقديَّةُ تدلُّ على أَنَّه ناقدٌ متبصِّر، يقدِّر الشِّعر، ويقيسه بمقياس الإسلام، فالحسن منه ما كان موافقا للحقِّ، وما لم يوافق الحقَّ فليس بحسن، استمع إلى قول زهير بن أَبي سلمى[من الوافر]:

فَإِنَّ الْحَقَّ مَقْطَعُهُ ثَلاثٌ يَمِينٌ أَوْ نِفَارٌ أَوْ جِلاءُ[3]

1 - ينظر: تاريخ النقد الأدبي عند العرب، د. عبد العزيز عتيق، ص61.

2 - العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ابن رشيق:33/1.

3 - شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، ص82.

فأَعجبه ذلك، وقال: " لو أَدركت زهيراً لولَّيته القضاءَ لمعرفته"[1].

ويُروى عن ابن عبَّاسﷺ أَنَّه قال: قال لي عمر بن الخطابﷺ: أَنشدني لأَشْعَر شعرائكم، قلت: من هو يا أَمير المؤمنين؟ قال: زهير، قلت: ولم كان كذلك؟ قال: كان لا يعاظل بين الكلام، ولا يتتبَّع حُوشيَّه، ولا يمدح الرَّجل إلا بما فيه[2].

وأَنشده سحيم عبد بني الحسحاس قوله[من الطويل]:

عُمَيْرَةَ وَدِّعْ إِنْ تَجَهَّزْتَ غَادِيا كَفَى الشَّيْبُ والإِسْلامُ لِلْمَرْءِ نَاهِيا[3]

فقال له عمر: لو كنت قدَّمت الإِسلام على الشَّيب لأَجزتك[4]، كما كانت لعمر وقفاتٍ نقديَّة أُخرى يتَّضح فيها مدى اتِّساع وعِظَم ثقافته النَّقديَّة، وقدرته على تأْويل الكلام، أَتاه وجهاءُ بني العجلان يشكون إِليه النَّجاشي الشَّاعر، ويَسْتَعْدُونه علَيه، وقالوا له: يا أمير المؤمنين كفَّ عنَّا لسان النَّجاشي فقد هجانا، فقالﷺ: وماذا قال؟ فقالوا: قال[من الطَّويل]:

إِذَا اللهُ عَادَى أَهْلَ لُؤْمٍ وَرِقَّةٍ فَعَادَى بَنِي الْعَجْلاَنِ رَهْطَ ابْنِ مُقْبِلِ[5]

---

1 - كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق/ علي محمد البيجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 1406هـ، 1986م، ص342.

2 - ينظر: العمدة، ابن رشيق:99/1.

3 - ينظر: الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات بن الأنباري، تحقيق/ محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية بمصر، ط 4، 1961م:168/1، وسر صناعة الإعراب، أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق/ د.حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1985م:141/1.

4 - ينظر: الكامل في اللغة والأدب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق/ د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1999م:272/1.

5 - العقد الفريد، ابن عبد ربه:324/2.

فقال: إنَّ الله لا يُعَادي مسلماً، وأَخذ الوُجهاءُ يُسمعونه ما قال فيهم النَّجاشي وهو يحاول دفع مظنَّة الهجاءِ عن كلِّ بيت، وكان عمرﷺ أَعلَم بما في هذا الشِّعر، ولكنَّه كان يحاول أَن يدْرَأَ الحدودَ بالشُّبهات، فاستدعى حسَّان بن ثابتﷺ، وأَخذ رأْيه في هذه القضيَّة، ثمَّ وبَّخ النَّجاشي، وهدَّده بقطع لسانه إن عاد إلى مثل ذلك[1].

وجاور الحطيئَة الزِّبْرقان بن بدر فلم يَحمَد جِواره، فتحوَّل عنه، وهجاه بأبيات من الشِّعر بدأها بقوله[من البسيط]:

مَا كَانَ ذَنْبُ بَغِيضٍ أَنْ رَأَى رَجُلاً ذَا فَاقَةٍ عَاشَ فِي مُسْتَوْعَرٍ شَاسِ[2]

فشكاه الزِّبْرقان إلى عمر بن الخطابﷺ، واستعداه عليه، وأَنشده الأَبيات الَّتي هجاه بها، فقال له عمر: لم يهجُك وإِنَّما مدحك، أَما ترضى أَن تكون طاعماً كاسياً؟ قال له الزِّبْرقان: إِنَّه لا يكون في الهجاءِ أَشدَّ من هذا، فأَرسل عمرﷺ إلى حسَّان ابن ثابت، وسأَله عن ذلك، فقال: لم يهجُه ولكن سلح عليه! فحبسه عمرﷺ وقال: يا خبيث لأَشغلنَّك عن أَعراض المسلمين[3].

وكانت لبقيَّة الخلفاءِ الرَّاشدين ﷺ وقفات في النَّقد أَيضا، ـ وحتى إن كانت لا ترقى إلى ما نُقل عن عمرﷺ ـ فإِنَّها تدلُّ على أَنَّهم قد اكتسبوا ثقافة نقديَّة ذات طابع أخلاقيٍّ متناسق مع أَهداف ومبادئ الدِّين.

روي أَنَّ أَبا بكر الصِّدِّيقﷺ سمع لبيدا ينشد قوله[من الطويل]:

1 - ينظر: الشعر والشعراء، ابن قتيبة، ص226.

2 - ديوان الحطيئة، اعتنى به وشرحه/ حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1426هـ، 2005م، ص85.

3 - ينظر: الشعر والشعراء، ابن قتيبة، ص223، 224.

أَلا كُلُّ شَيْءٍ مَا خَلا اللهَ بَاطِلُ

فقال صدقت! فلمَّا قال:

وَكُلُّ نَعِيمٍ لا مَحَالَةَ زَائِلُ[1]

قال : كذبت ! عند الله نعيم لا يزول![2].

وَأُنشِد عثمان بن عفانﷺ قول زهير[من الطَّويل]:

وَمَهْمَا تَكُنْ عِنْدَ امْرِئٍ مِنْ خَلِيقَةٍ وَإِنْ خَالَهَا تَخْفَى عَلَى النَّاسِ تُعْلَمِ[3]

فقال: أَحسن زهيرٌ وصدق، لو أَنَّ رجلاً دخل بيتاً في جوف بيت لتحدَّث به النَّاس[4].

وكان عليٌّ بن أَبي طالبﷺ قد دأَب على إفطار النَّاس في شهر رمضان، فإذا فرغوا من العَشاءِ تكلَّم، فأَقلَّ كلامه وأَوجز، فأَبلغ. فاختصم النَّاس ليلةً حتَّى ارتفعت أَصواتهم في أَشعرِ النَّاس، فقال عليٌّ ﷺ: كلُّ شعرائكم مُحسنٌ، ولو جمعهم زمان واحد، وغاية واحدة، ومذهب واحد في القول، لعلمنا أَيُّهم أَسبق إلى ذلك، وكلُّهم قد أَصاب الَّذي أَراد، وأَحسن فيه، وإن يكن أَحد فضلهم، فالَّذي لم يقل رغبة ولا رهبة امرؤُ القيس بن حجر، فإنَّه كان أَصحَّهم بادرةً، وأَجودهم نادرةً[5].

كما كانت لبعض الولاة مواقف مع بعض الشُّعراءِ ومن يهتمُّون بالأَدب

1 - ديوان لبيد بن ربيعة، اعتنى به/ حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1425 هـ، 2004م، ص85.

2 - ينظر: الموشح، المرزباني، ص17.

3 - شرح ديوان زهير، ص51.

4 - ينظر: معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، الشيخ عبد الرحيم بن أحمد العباسي، تحقيق/ محمد محيي الدين عبد الحميد، عالم الكتب، بيروت، 1367هـ، 1947م:329/1.

5 - ينظر: الأغاني، الأصفهاني:406/16.

وما يتعلَّق به، من ذلك ما رواه أَبو عبيدة من أَنَّ الحطيئَة حضر مأْدُبةَ عَشاءٍ أَقامها سعيد بن العاص والي المدينة، وكان في هيئَة رثَّةٍ بحيث لم يعرفه أَحد، وعندما بدأَ النَّاس يخرجون تباطأَ الحطيئَة فلم يخرج معهم، وذهب الشُّرط يقيمونه فأَبى أَن يقوم، وحانت من سعيدٍ التفاتةٌ فقال: دعوا الرَّجل، فتركوه؛ وخاضوا في أَحاديث العرب وأَشعارها ملياً؛ فقال لهم الحطيئَة: والله ما أَصبتم جيِّد الشِّعر، ولا شاعرَ العرب؛ فقال له سعيد: أَتعرف من ذلك شيْئاً؟ قال: نعم؛ قال: فمن أَشعر العرب؟ قال: الَّذي يقول [من الخفيف]:

لا أَعُدُّ الإِقْتَارَ عُدْمًا وَلَكِنْ فَقْدُ مَنْ قَدْ رُزِئْتُهُ الإِعْدَامُ[1]

وأَنشدها حتَّى أَتى عليها؛ فقال له: من يقولها؟ قال: أَبو دؤَادٍ الإِيادي، قال: ثمَّ من؟ قال: الَّذي يقول[من البسيط]:

أَفْلِحْ بِمَا شِئْتَ فَقَدْ يُدْرَكُ بِالْـ جَهْلِ وَقَدْ يُخْدَعُ الأَرِيبُ[2].

ثمَّ أَنشدها حتَّى فرغ منها؛ قال: ومن يقولها؟ قال عبيد بن الأَبرص؛ قال: ثمَّ من؟ قال: والله لحسبك بي عند رغبةٍ أَو رهبةٍ إِذا رفعت إِحدى رِجْليَّ على الأُخرى ثمَّ عويت في أَثر القوافي عواءَ الفصيل الصَّادي؛ قال: ومن أَنت؟ قال: الحطيئَة؛ قال: فرحَّب به سعيد، ثم قال: أَسأْت بكِتماننا نفسك منذ اللَّيلة؛ ووصله وكساه[3].

إِنَّ الملاحظات النَّقديَّة المذكورة آنفا أَتت عفويَّة صادرة عن ذوقٍ شخصي، ولا أَثر فيها لذِكر عِلَّةٍ أَو سبب، على الرَّغم من كونها صادرة عن شاعر فحل، مشهود له بالسَّبق والعبقريَّة في قرض الشِّعر، وتعلُّقه به، ومقدرته على نقده، وفي

1 - ديوان أبي دؤاد الإيادي، إعداد/ د. محمد يوسف نجم، بيروت، د.ت، ص 353.

2 - ديوان عبيد بن الأبرص، شرح/ أشرف أحمد عذره، ص 22.

3 - ينظر: الأغاني، الأصفهاني:229/17.

قصَّته عندما حضرته الوفاة شاهدٌ على ذلك، فقد كان القوم يطلبون منه أَن يوصي بما ينفعه بعد الموت، وكان هو يُسمعهم أَبياتا لبعض الشُّعراءِ مبديا رأْيه في جودتها، ومدى تفوُّق أَصحابها[1].

في مجالس بني أُميَّة

بوصول بني أُميَّة إِلى سدَّة الخلافة تغيَّرت الأحوال، فقد أَصبح للخلفاءِ مجالسهم الخاصَّة الَّتي تشبه مجالس الملوك من حولهم، وكانت هذه المجالس منتدى للشُّعراءِ والأُدباءِ يمدحون الخليفة ويشيدون بمناقبه، وينالون عطاياه.

ولكنَّ الأَحكام النَّقديَّة ـ على الرَّغم من هذا التَّطوُّر ـ ظلَّت على ما هي عليه من البساطة، والانفعاليَّة، قليلا ما تُعزِّزُ بذكر علَّة أَو سبب، ولعلَّ ذلك يرجع إِلى انشغال المسلمين بالفتوحات، وخنوس الشُّعراءِ نوعا ما.

ومع اقتراب القرن الأَوَّل الهجري من نهايته تغيَّرت الحال كثيرا، فقد ازدهر الشِّعر الإِسلامي، وكثُر الشُّعراءُ الَّذين شبُّوا في الإِسلام، ونضجت ملكاتهم الشِّعريَّة، وتعدَّدت بيئَاتهم، وأَصبحوا فحولا تَتَقَحَّمهم الأَعين، واحتلُّوا مكان الصَّدارة في مجالس بني أُميَّة وغيرها من المجالس الأَدبيَّة الَّتي كانت تُعقد في ذلك الوقت، فأَثْرَوْها بأَشعارهم، وأَضفوا عليها طابعا جديدا، وحوَّلوها إِلى ما يشبه منتديات للنَّقد، يتخلَّلها بين الحين والآخر نقاش بين الخليفة ومن حضر مجلسه في مجالس الخلفاءِ، وبين روَّاد المجالس الأُخرى الَّتي لا تقلُّ ثراءً فكرياً وأَدبياً عن مجالس الخلفاءِ، بحيث يتناول ذلك النِّقاش بيتاً من الشِّعر، أَو معنى من المعاني أَحسن فيه الشَّاعر وأَجاد، أَو أَساءَ فيه وقصَّر؛ لتنتهي تلك المناقشات عادة بنقد الشَّاعر،

1 - ينظر: المصدر السابق:187/2، 188.

وتوجيه الملاحظات السَّديدة له، وتنبيهه إلى خطئه إن أَخطأَ.

وكان أَكثر خلفاءِ بني أُميَّة وَلَعاً بهذه المجالس، ومساهمةً فيما يدور فيها من جدل ونقاش، عبدُ الملك بنُ مَروان، نقل الرُّواة أنَّه سمر ذاتَ ليلة وعنده كُثيّر عَزّة فقال له: أَنشدني بعضَ ما قلتَ في عَزّة. فأَنشده، حتى إذا أَتى على هذا البيت[من الطَّويل]:

هَمَمْتُ وَهَمَّتْ ثُمَّ هَابَتْ وَهِبْتُهَا حَيَاءً وَمِثْلِي بِالْحَيَاءِ حَقِيقُ[1]

قال له عبدُ الملك: أَما والله لولا بيت أَنشدتَنيه قبل هذا لحرمتُك جائزتك، قال: لمَ يا أَمير المؤمنين؟ قال: لأَنَّك أشركتها معك في الهَيبة، ثمَّ استأْثرت بالحياءِ دونها، قال: فأَيّ بيت عفوتَ به يا أَمير المؤْمنين؟ قال قولك[من الطَّويل]:

دَعُونِي لا أُرِيدُ بِهَا سِوَاهَا دَعُونِي هَائِماً فِيمَنْ يَهِيمُ[2].

فهذا النَّقد من عبد الملك يدلُّ على أَنَّه كان عالما بالأَدب، قادرا على التعمُّق في فهم الشِّعر وتذوُّقه[3]، فهو ينتقد كُثيِّرا لأَنه وصف نفسه بأَوصاف يستحيل وجودها في العاشق المتيَّم، وهو بذلك يوافق آراءَ النُّقَّاد المتأَخِّرين الَّذين أَجمعوا على أَنَّ ((النَّسيب الَّذي يتمُّ به الغرض هو ما كثُرت فيه الأَدلَّة على التَّهالك في الصَّبابة، وتظاهرت فيه الشَّواهد على إفراط الوَجْد واللوعة، وما كان فيه من التَّصابي والرِّقَّة، أَكثر ممَّا يكون فيه من الخشن والجلادة، ومن الخشوع والذِّلَّة، أَكثـر ممَّا يكون فيه من الإباء والعـزِّ، وأَن يكون جـماع الأَمر ما ضادَّ التَّحفُّـظ

1 - ديوان كثيِّر عزة، حققه/ الدكتور إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1971م، ص505.

2 - المصدر السابق، ص509.

3 - ينظر: دراسات في نقد الأدب العربي، د. بدوي طبانة، ص104.

والعزيمة، ووافق الانحلال والرَّخاوة))[1]، ودخل عليه الأُقيشر يوماً وعنده قومٌ، فتذاكروا الشِّعر، وذكروا قول نُصيبٍ[من الطَّويل]:

أَهِيمُ بِدَعْدٍ مَا حَيِيتُ فَإِنْ أَمُتْ فَيَا وَيْحَ دَعْدٍ مَنْ يَهِيمُ بِهَا بَعْدِى[2]

فقال الأُقيشر: والله لقد أَساءَ قائل هذا الشِّعر، قال عبد الملك: فكيف كنت تقول لو كنت قائله؟ قال: كنت أَقول[من الطَّويل]:

تُحِبُّكُمُ نَفْسِي حَيَاتِي فَإِنْ أَمُتْ أُوَكِّلْ بِدَعْدٍ مَنْ يَهِيمُ بِهَا بَعْدِي

قال عبد الملك: والله لأَنت أَسوأُ قولا منه حين تُوكِّل بها! فقال الأُقيشر: فكيف كنت تقول يا أَمير المؤْمنين؟ قال: كنت أَقول[من الطَّويل]:

تُحِبُّكُمُ نَفْسِي حَيَاتِي فَإِنْ أَمُتْ فَلا صَلُحَتْ هِنْدُ لِذِي خُلَّةٍ بَعْدِي

فقال القوم جميعاً: أَنت والله يا أَمير المؤْمنين أُشعر القوم[3].

وإلى جانب مجالس الخلفاءِ والأُمراءِ كانت هناك مجالس أُخرى لا تقلُّ عنها أَهميَّة في مدارسة الشِّعر ونقده، والخوض في شتَّى فنون الأَدب، ونعني بها مجالس بعض خواصِّ القوم، ممَّن تيسَّرت معيشتهم، ووُسِّع عليهم في رزقهم، وأُوتوا حظاً من العِلم بفنون القول، فكانوا يعقدون مجالس يلتقي فيها الشُّعراءُ ومن لهم شيْءٌ من الظَّرف، يتناشدون الشِّعــر، ويخوضون في نقده، وهذا يدلُّ على أَنَّ

1 - نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق/ د. محمد عبد المنعم خفاجي ، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ص134.

2 - الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهلية والمخضرمين، للخالديَّن: أبي بكر محمد، وأبي عثمان سعيد ابني هشام، حققه وعلق عليه/ الدكتور السيد محمد يوسف، دار الشام للتراث، بيروت، لبنان، د. ت:63/1.

3 - الشعر والشعراء، ابن قتيبة، ص 294، 295.

عِناية العرب بالشِّعر، وكلفهم بنقده، أَصبح شيْئاً مأْلوفا بالنَّظر لما طرأَ على حياتهم من مستجدَّات.

وكانت هذه المجالس عامَّة يشترك في عقدها الرِّجال والنِّساءُ، وقد نقلت لنا كتب الأَدب والنَّقد أَخباراً عن سيِّداتٍ من آل بيت رسول الله ﷺ (السَّيِّدة سكينة بنت الحسين بن علي بن أَبي طالبﷺ، وابنة عمِّها عقيلة بنت عقيل بن أَبي طالب) أَنَّهنَّ كنَّ يعقدن مجالس للأَدب، يحضرها الشُّعراء وغيرهم من محبِّي الشِّعر، ويتناقشن معهم، وينقدن شعرهم[1]، وإن كنَّا لا نجزم بصحَّة كلِّ ما نسب إليهما من أخبار بالنَّظر لما كان يدور في هذه المجالس من الحديث المجافي لما كانت عليه نساء آل البيت من العفَّة والحِشمة والحياء.

وكانت للشُّعراءِ أَنفسهم وقفاتٌ مع نقد الشِّعر، ولو أَنَّها كانت في معظمها لا ترقى إلى المستوى المأْمول، كانوا يلتقون في أَحيان كثيرة للمُتعة والسَّمر، وكانت مادَّة حديثهم كلَّما جمعهم المجلس الشِّعر وما يتعلَّق به، كانوا يتدارسونه فينظرون في محاسنه، وينقدون عيوبه، وكان عمر بن أَبي ربيعة أَوفر الشُّعراءِ حظاً من هذا النَّقد، يُروى أَنَّه قدم المدينةَ، فالتقى فيها الشَّاعريْن الأَحوصَ ونُصيْب، فتحادثوا في الشِّعر ملياً، ثمَّ سأَلهما عمرُ عن كُثيّر عَزّة، فقالا: هو هاهنا قَريبٌ، فانطلقوا إليه، فأَلفَوْه جالساً في خَيمة له، فجلسوا وجعلوا يتحدَّثون في الشِّعر والشُّعراءِ، وأَفاضوا في ذلك، فالتفت كثيِّر إلى عمر بن أَبي ربيعة، فقال له: إنَّك لشاعر لولا أَنَّك تُشبِّب بالمرأَة ثمَّ تَدعها وتُشبِّب بنفسك، أَخبرني عن

1 - ينظر: العقد الفريد، ابن عبد ربه:190/6، 191، والجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، لأبي الفرج المعافى بن زكريا النهرواني، تحقيق/ الدكتور محمد مرسي الخولي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1413هـ، 1993م:101/4، 102.

قولك[من المنسرح]:

ثُمَّ اسْبَطَرَّتْ تَشْتَدُّ فِي أَثَرِي تَسْأَلُ أَهْلَ الطَّوَافِ عَنْ عُمَر[1]

والله لو وصفتَ بهذا هِرَّة أَهلِك لكان كثيراً! أَلا قلت كما قال هذا، وأَشار إلى الأَحوص[من الطَّويل]:

أَدُورُ وَلَــوْلا أَنْ أَرَى أُمَّ جَعْفَرٍ بِأَبْيَاتِكُمْ مَا دُرْتُ حَيْثُ أَدُورُ

وَمَا كُنْتُ زَوَّارًا وَلكِنَّ ذَا الْهَوَى إِذَا لَمْ يُزَرْ لا بُدَّ أَنْ سَيَزُورُ[2]

فانكسرت نَخوةُ عمر بن أَبي ربيعة ودخلت الأَحوصَ زَهوةٌ، ثمَّ التفت إلى الأَحوص، فقال: أَخبرني عن قولك[من الوافر]:

فَإِنْ تَصِلِي أَصِلْكِ وَإِنْ تَبِينِي بِهَجْرِكِ بَعْدَ وَصْلِكِ، مَا أُبَالِي[3]

أَمَا والله لو كنتَ حُرَّاً لبالَيتَ ولو كُسر أَنفُك. أَلا قلت كما قال هذا الأَسود، وأَشار إلى نُصيْب[من الطَّويل]:

بِزَيْنَبَ أَلْمِمْ قَبْلَ أَنْ يَرْحَلَ الرَّكْبُ وَقُلْ إِنْ تَمَلِّيْنَا فَمَا مَلَّكِ الْقَلْبُ[4]

فانكسر الأَحوص ودخلت نُصيْباً زهوة، ثمَّ التفت إلى نُصيْب، فقال لـه: أَخبرني عن قولك[من الطَّويل]:

أَهِيمُ بِدَعْدٍ مَا حَيِيتُ فَإِنْ أَمُتْ فَيَا وَيْحَ دَعْدٍ مَنْ يَهِيمُ بِهَا بَعْدِى[5]

---

1 - ديوان عمر بن أبي ربيعة ، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ت، ص110. (اسبطرت: أسرعت).

2 - زهر الآداب وثمر الألباب، أبو إسحاق إبراهيم بن علي الحصري القيرواني، تحقيق/ أ. د. يوسف على طويل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1417 هـ، 1997م:323/1.

3 - الأغاني، الأصفهاني:137/12.

4 - المصدر السابق والجزء والصفحة.

5 - الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين، للخالديَّيْن:63/1.

أَهمَّك ويحك مَن يفعل بها بعدك. فقال القوم: الله أَكبر استوت الفِرَق قُوموا بنا من عند هذا[1].

وإذا كان كثيّر عزة قد قلَّل في هذا الموقف من شاعريَّة عمر، وحطَّ من شأْنه، بما أَخذه عليه في النَّسيب، فإِنَّ شعراءَ آخرين رأَوا في عمر غير ما رآه كثيِّر، رُوي أَنَّ عمر بن أَبي ربيعة اجتمع وجميل بن عبد الله بن معمر العذري بالأَبطح، فأَنشد جميلٌ قصيدته الَّتي يقول فيها[من الطَّويل]:

لَقَدْ فَرِحَ الْوَاشُونَ أَنْ صَرَمَتْ حَبْلِي بُثَيْنَةُ أَوْ أَبْدَتْ لَنَا جَانِبَ الْبُخْلِ

يَقُولُونَ مَهْلاً يَا جَمِيلُ وَإِنَّنِي لأُقْسِمُ مَا لِي عَنْ بُثَيْنَةَ مِنْ مَهْلِ[2]

حتَّى أَتى على آخرها، ثمَّ قال لعمر: يا أَبا الخطَّاب، هل قلت في هذا الرَّويِّ شيْئاً؟ قال نعم، قال: فأَنشدنيه، فأَنشده قوله[من الطَّويل]:

جَرَى نَاصِحٌ بِالْوُدِّ بَيْنِي وَبَيْنَهَا فَقَرَّبَنِي يَوْمَ الْحِصَابِ إِلَى قَتْلِي

فلمَّا وصل إلى قوله:

فَقُمْنَ وَقَدْ أَفْهَمْنَ ذَا اللُّبِّ أَنَّمَا فَعَلْنَ الَّذِي يَفْعَلْنَ فِي ذَاكَ مِنْ أَجْلِي[3]

فقال جميلٌ: هيهات هيهات يا أَبا الخطَّاب! هذا هو الشِّعر ولا شعر غيره، لا أَقول والله مثل هذا سجيس[4] الليالي، والله ما يُخاطب النِّساءَ مخاطبتك أَحدٌ. وقام مشمِّراً[5].

1 - ينظر: العقد الفريد، ابن عبد ربه:189/6، 190.

2 - ديوان جميل بثينة، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1402 هـ، 1982م، ص36.

3 - ديوان عمر بن أبي ربيعة، ص153.

4 - أي أبد الدهر. ينظر: الصحاح، الجوهري، مادة (سجس).

5 - ينظر: الأغاني، الأصفهاني:125/1.

ونقل عن الفرزدق أَنَّه سمع شيْئاً من نسيب عمر بن أبي ربيعة فصاح، وقال: ((هذا والله الشِّعر الَّذي كانت الشُّعراءُ تطلبه فأَخطأَته وبكت الدِّيار، ووقع هذا عليه))[1]، وعن عمر يقول نُصيب: ((لَعُمَرُ بن أَبي ربيعة أَوصفنا لربَّات الحجال))[2]، والتقى أَحد المدنيِّين جريرا فقال له: ((يا أَبا حزرة، إِنَّ شِعرك رُفِع إِلى المدينة وأَنا أُحبُّ أَن تُسمِعني منه شيْئاً. فقال: إِنَّكم يا أَهل المدينة يُعجبكم النَّسيب، وإِنَّ أَنسب النَّاس المخزومي. يعني ابن أَبي ربيعة))[3]، فهؤُلاءِ أَربعةٌ من فحول الشُّعراءِ في عصره رفعوا من قدره، واعترفوا له بالأَفضليَّة والسَّبق، وقدَّموه على أنفسهم.

وفي التقاء الشُّعراء والنقاشات التي كانت تدور بينهم تراوحت أحكامهم بين المعلَّلة تارة، وغير المعلَّلة تارة أُخرى، رُوي أَنَّ لبيد بن ربيعة سُئل عن أَيِّ العرب أَشعر؟ فقال: الملك الضِّلِّيل، فسُئل ثمَّ من؟ قال: الغلام ابن ثمان عشرة سنة. طرفة، فسُئل ثمَّ من؟ قال: صاحب المِحجن يعني نفسه [4]، حيث يقول[من الرَّمل]:

إِنَّ تَقــوْى رَبِّنَــا خَيْرُ نَفَل وَبِإِذْنِ اللهِ رَيْثِـــي وَعَجَل
أَحْمَــدُ اللهَ فَــلا نِــدَّ لَـهُ بِيَدَيْهِ الْخَيــرُ مَا شاءَ فَعَل
مَنْ هَدَاهُ سُبُلَ الْخَيْرِ اِهْتَدَى نَاعِمَ الْبَالِ وَمَنْ شَاءَ أَضَلَّ[5].

1 - المصدر السابق:85/1.
2 - المصدر السابق:83/1.
3 - الأغاني، الأصفهاني:85/1.
4 - ينظر: المصدر السابق:367/15.
5 - ديوان لبيد، ص90.

فلبيد في هذا الحكم قضى بالأَسبقيَّة في الشِّعر العربي لشاعريْن فحْليْن تقدَّما عليه، دون أَن يفصح عن السَّبب أَو العلَّة الَّتي جعلته يُقِرُّ بذلك، لكنَّه حين وضع نفسه في المرتبة الثَّالثة بعدهما حاول أَن يأْتي بمبرِّر لذلك فذكر هذه الأَبيات، لكنَّ محاولته جاءت ناقصة؛ لأَنَّها تفتقر إِلى أَيِّ شرح أَو تفسير.

من هنا نرى أَنَّ تلك المجالس الأَدبيَّة خلَّفت تراثا ضخما من الأَدب، وخلَّفت أَيضا تراثاً من النَّقد، وحتَّى إِن كان لا يرتقي لمستوى التُّراث الأَدبي فإِنَّه بلا شكٍّ كان بمثابة اللَّبِنة الأُولى في بناء صرح النَّقد الأَدبي عند العرب، الَّذي بدأ ينمو ويواكب الحركة الأَدبيَّة مع بداية اهتمام العرب بالبحث والتَّدوين.

كما أَنَّه كان عاملا مُهمًّا في رقيِّ الذَّوق العربي، وفي ازدهار الحركة الأَدبيَّة في العصر العبَّاسي.

الخاتمة

في ختام هذا البحث يمكننا أن نستخلص النَّتائج التَّالية:

الحرية المطلقة التي كان يتمتَّع بها الإنسان العربي مكَّنته ـ على الرَّغم من الحياة البسيطة الَّتي كان يعيشها ـ من ترك تراث أدبيٍّ غزير شهد ويشهد بروعته النَّقَّاد على مر العصور.

ذلك التُّراث الهائل من القصائد الشِّعريَّة، والمقطوعات النَّثريَّة لا يمكن بحال أَن يصل إِلى ما وصل إِليه من نضج ورقيٍّ دون أَن يواكبه نقد أَدبيٌّ يوجِّهه ويرسم له الطَّريق.

على الرَّغم من بساطة وسذاجة ما وصل إِلينا من صور ذلك النَّقد فإِنَّه أبان

عن الحسِّ النَّقدي لدى الإنسان العربي في ذلك العصر، ومدى ما يتمتَّع به من ذوق أَدبيٍّ رفيع استطاع من خلاله التَّمييز بين الخطأ والصَّواب.

كانت الملاحظات النَّقديَّة في بداياتها فطريَّة ذوقيَّة لا تستند إلى ضابط يضبطها، وليس لها قانون يحكمها، ولكنَّها تطوَّرت بمرور الزَّمن حتَّى أصبحت في أُخريات العصر الأموي عمليَّة منظَّمة تُعقد لها المجالس المتخصِّصة، ويُعترف فيها لبعض الشُّعراء بالتَّقدُّم والأفضليَّة، وتكون ملاحظاتهم وأحكامهم محلَّ الرِّضا والقبول.

بنزول الوحي على الرسول محمد ﷺ اختفت تلك الملاحظات التي وجدت لدى النقاد في أخريات العصر الجاهلي وحلَّت محلَّها ملاحظات جديدة مواكبة لما شهدته القصيدة الشعريَّة الإسلامية في بداية عصر صدر الإسلام من الدَّعوة إلى اعتناق الدِّين الجديد، والذود عنه، ومناصرة الرسول ﷺ، والالتزام بالصدق، والحث على مكارم الأخلاق.

في العصر الأموي عادت القصيدة العربيَّة إلى ما كانت عليه من القوَّة والعمق، فواكبتها الحركة النَّقدية، وامتزجت الملاحظات الموروثة عن الجاهليين بما جدَّ عليها من الملاحظات النَّقدية الإسلاميَّة، وأسهمت جميعها في وضع اللبنة الأولى للنَّقد الأدبي العربي في المراحل اللاَّحقة.

تلك العمليَّة النَّقديَّة وما مرَّت به من مراحل مختلفة هي ـ بلا شكٍّ ـ العامل الأَساس في نضج ورقيِّ وروعة ما وصل إلينا من تراث العرب في تلك الحقبة الزمنيَّة، وخاصَّة تلك القصائد الشِّعريَّة الخالدة على مرِّ الزَّمن.

فهرس المصادر

ـ الأشباه والنظائر من أشعار المتقدمين والجاهلية والمخضرمين، للخالديَّين: أبي بكر محمد، وأبي عثمان سعيد ابني هشام، حققه وعلق عليه/ الدكتور السيد محمد يوسف، دار الشام للتراث، بيروت، لبنان، د. ت.

ـ الأغاني، أبو الفرج الأصفهاني، تحقيق/ سمير جابر، دار الفكر، الطبعة الثانية، بيروت، د.ت.

ـ الإنصاف في مسائل الخلاف، لأبي البركات بن الأنباري، تحقيق/ محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة التجارية بمصر، ط 4، 1961م.

ـ تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1421هـ، 2000م.

ـ تاريخ النقد الأدبي، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة، بيروت، ط4، 1406هـ، 1986م.

ـ تاريخ النقد الأدبي عند العرب من العصر الجاهلي إلى القرن الرابع الهجري، د. طه أحمد إبراهيم، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، د. ت.

ـ الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي، لأبي الفرج المعافى بن زكريا النهرواني، تحقيق/ الدكتور محمد مرسي الخولي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، 1413هـ، 1993م

ـ خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، عبد القادر بن عمر البغدادي، تحقيق/ محمد نبيل طريفي، وإميل بديع يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، 1998م.

ـ دراسات في نقد الأدب العربي، د. بدوي طبانة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط7، 1395هـ، 1975م.

ـ ديوان أبي دؤاد الإيادي، إعداد/ د. محمد يوسف نجم، بيروت، د.ت.

ـ ديوان الأعشى الكبير، تحقيق/ محمد محمد حسين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط7، 1403هـ، 1983م.

ـ ديوان الخنساء، اعتنى به وشرحه/ حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 12425هـ، 2004م.

ـ ديوان بشر بن أَبي خازم، تحقيق/ د. عِزة حسن، مطبوعات دار إحياء التراث القديم، دمشق، 1379هـ، 1960م.

ـ ديوان جميل بثينة، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت، 1402 هـ، 1982م

ـ ديوان حسان بن ثابت، شرحه وضبط هوامشه وقدم له/ الأستاذ عبدة علي مهنا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1414هـ، 1994م.

ـ ديوان الحطيئة، اعتنى به وشرحه/ حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية، 1426هـ، 2005م.

ـ ديوان عبيد بن الأبرص، شرح/ أشرف أحمد عذره، د.ط، د.ت.

ـ ديوان علقمة الفحل، الأعلم الشنتمري، تحقيق لطفي الصقال، ودرية الخطيب، دار الكتاب العربي، ط1، حلب، سوريا 1389هـ/1969م.

ـ ديوان عمر بن أبي ربيعة ، دار القلم للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، د.ت.

ـ ديوان كثيِّر عزة، حققه/ الدكتور إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، 1971م.

ـ ديوان لبيد بن ربيعة، اعتنى به/ حمدو طماس، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1425 هـ، 2004م.

ـ ديوان مهلهل بن ربيعة، شرح وتعليق/ طلال حرب، الدار العالمية، د. ت.

ـ ديوان النابغة الذبياني، شـرح وتحقيــق/ عباس عبد الساتر، ماجستير في اللغة

العربية وآدابها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1416هـ، 1996م.

ـ زهر الآداب وثمر الألباب، أبو إسحاق إبراهيم بن علي الحصري القيرواني، تحقيق/ أ. د. يوسف على طويل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1417 هـ، 1997م.

ـ سر صناعة الإعراب، أبي الفتح عثمان بن جني، تحقيق/ د.حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، 1985م.

ـ شرح ديوان امرئ القيس، للوزير أبي بكر عاصم بن أيوب، المطبعة الخيرية، مصر ، الطبعة الأولى، 1307 هـ.

ـ شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، صنعة أبي العباس ثعلب، قدم له ووضع حواشيه وفهارسه/ الدكتور حنا نصر، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، 1424هـ، 2004م.

ـ شرح شواهد المغني، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، المطبعة البهية بمصر، د.ت.

ـ الشعر والشعراء، للعلامة أبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، حقق نصوصه وعلق حواشيه وقدم له/ الدكتور عمر الطباع، دار الأرقم بن أبي الأرقم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1418هـ، 1997م.

ـ العقد الفريد، أحمد بن عبد ربه، تحقيق/ د. عبد المجيد الترحيني، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1404هـ، 1983م.

ـ علم البيان، د. عبد العزيز عتيق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1405هـ، 1985م.

ـ العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، لأبي علي الحسن بن رشيق القيرواني، تحقيق/ محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، لبنان، الطبعة الخامسة، 1401هـ،1981م.

ـ الكامل في التاريخ، لعلي بن أبي الكرم المعروف بابن الأثير الجزري، تحقيق/ أبي الفداء عبد الله القاضي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1418هـ، 1998م.

ـ الكامل في اللغة والأدب، لأبي العباس محمد بن يزيد المبرد، تحقيق/ د. عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1419هـ، 1999م.

ـ كتاب الصناعتين، أبو هلال العسكري، تحقيق/ علي محمد البيجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا، لبنان، 1406هـ، 1986م.

ـ لسان العرب ابن منظور، دار صادر، بيروت، د.ت.

ـ محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، أبو القاسم الحسين بن محمد بن المفضل الأصفهاني، تحقيق/ عمر الطباع، دار القلم، بيروت، 1420هـ، 1999م.

ـ المحكم والمحيط الأعظم، أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده المرسي، تحقيق/ عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م.

ـ معاهد التنصيص على شواهد التلخيص، الشيخ عبد الرحيم بن أحمد العباسي، تحقيق/ محمد محيي الدين عبد الحميد، عالم الكتب، بيروت.

ـ الموازنة بين أبي تمام والبحتري، الحسن بن بشر الآمدي، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العلمية، بيروت 1363هـ/1944م.

ـ الموشح (مآخذ العلماء على الشعراء) في عدَّة أنواع من صناعة الشِّعر، محمد بن عمران بن موسى، أبو عبيد الله المرزباني، تحقيق/ علي محمد البجاوي، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ت.

ـ نشوء النقد الأدبي وتطوره، د. رامز الحوراني ، جامعة سبها، الإدارة العامة للمكتبات والنشر والتوزيع والترجمة، الطبعة الأولى، 1996م.

ـ نقد الشعر، قدامة بن جعفر، تحقيق/ د. محمد عبد المنعم خفاجى ، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت.

أحمد على إبراهيم

كلية التربية - جامعة الجبل الغربي

مقدمة البحث :-

يعد طلاب الجامعات الركيزة الأساسية للشباب الأكاديميين في مجال تخصصاتهم والتي توجه لها الدولة مزيدا من الرعاية والاهتمام، كونهم يمثلون في هذه المرحلة التعليمية الطاقات الخلاقة والقوى المبدعة التي يعتمد عليها الوطن، وإذا كانت الثورات العربية عامة وثورتنا خاصة لها الدور الكبير في إعطاء الحرية للشباب للتعبير عن إمكانياتهم وقدراتهم وإبداعاتهم بعد مضي 42 عاما من القمع والحرمان، فإن الاهتمام والعناية بطلبة الجامعات عامة له الدور الكبير في تهيئتهم لقيادة المجتمع في مختلف المجالات .

من هنا تسعى الجامعات إلى إقامة وتوفير نشاطات طلابية، تتماشى مع ميول ورغبات كل طالب، حسب قدراته وإمكانياته، وبتشجيع الطلاب على الممارسة، وشغل وقت الفراغ بنشاط ايجابي موجة، يعود على الطلاب بالفوائد الكثيرة .(6 : 103)

ذكر عصام الهلالي (1992) نقلا عن سكينر " أن الاتجاهات تعمل كأسباب للسلوك وكنواتج له أيضا، وكذلك تحدث الاتجاهات تأثيرا قويا على الفرد؛ لأنها صفات شخصية ترتبط بالشعور المتصل بخبرات الفرد .(13 :13)

وأضافت نيللي رمزي (1992) " أن الاتجاهات تقدم إمكانات الفشل أيضا، وتعد الاتجاهات الفنية والاجتماعية من أهم نواتج عملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي، ومحددات مواجهة ضابطة للسلوك الاجتماعي العام، حيث يصبح

الفرد فعالا" في المجتمع الذي يعيشه (22 :33).

مشكلة البحث : -

وقد أكدت ليلى زهران (1991) أن دراسة العوامل المؤثرة باتجاهات طلاب الجامعة نحو النشاط الرياضي، لا تقل أهمية عن دراسة مراحل النمو، عند تحديد أهداف البرنامج، مما يساعد على اختيار الأنشطة المختلفة التي تتناسب مع ميول الشباب واتجاهاتهم (16 : 67)، وإن دراسة العوامل المؤثرة في الاتجاهات لها أهمية تربوية كبيرة، فهي تساعد الطالب على التقدم في مختلف المجالات ومنها المجال الرياضي وكذلك المجتمع الذي يعتني بتكوينها وتنميتها (2: 25)

ولاحظ الباحث عدم اهتمام طلاب جامعة الجبل الغربي بممارسة النشاط الرياضي بشتى أنواعه، وربما اقتصر البعض على نوع أو نوعين فقط من ألوان المناشط المختلفة، الأمر الذي قد يؤثر بشكل مباشر على اتجاهات الطلبة نحو ممارسة النشاط الرياضي وهذا السبب جعل الباحث يتخذ هذا الظاهرة مجالاً للبحث ودراسة العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب بعض كليات جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي والتعرف عليها ووضع توصيات لها .

أهمية البحث : -

وتكمن أهمية البحث في التعرف على بعض العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي، ومحاولة توجيه أنظار المسئولين والقائمين على النشاط الرياضي في الجامعة إلى الاهتمام بالأنشطة الرياضية و توفير احتياجات الطلاب نحو ممارسة النشاط الرياضي.

هدف البحث : -

يهدف البحث إلى التعرف على :

العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي . (23 :378)

الإطار النظري "المقدمة" :

يولد الإنسان مزوداً بالعديد من الدوافع الفطرية، ولكنه نتيجة لنموه وتفاعله مع البيئة المحيطة به وتأثره بما حوله يضطر إلى تعديل بعض من هذه الدوافع وتهذيبها، وكذلك تتولّد لديه الكثير من الدوافع المكتسبة التي توجه سلوكه وتؤثر فيه وتكون لديه مواقف مختلفة نحو بعض الأفكار والأحداث والأفراد والموضوعات المختلفة، ويزداد اهتمام المربين بالدور الذي تلعبه العوامل العاطفية كالمشاعر والانفعالات والاتجاهات والقيم وغيرها في العملية التربوية وأثرها في التعليم أو إعاقته .(21: 94)

وهذه الاستجابات التقديرية هي مجموعة ما نحب ونكره بما يجعلنا نميل إلى التصرف بإيجابيه أو سلبية تجاه الأشياء، وعندما تكون منتظمة وثابتة نسميها اتجاهات (21 : 468) .

وتلعب الاتجاهات دوراً كبيراً بين أفراد المجتمع وذلك في تكوين العلاقات بينهم وكذلك في تعاملهم اليومي، وفي جميع مواقف الحياة . والاتجاهات هي"عبارة عن تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع مواقف الحياة المختلفة، وينتج عنها بناء علاقات طيبة بين الأفراد". (7 : 18)

وذكر أحمد عزت راجح(1993) أن تكوين الاتجاهات يتم عن طريق الممارسة الفعلية المتكررة والخبرة الشخصية، وأن الاتجاهات تتكون ولا تلقن وبيّن أن للترغيب والقدرة دورهما الكبير، ومن العوامل المهمة في خلق الاتجاهات، ويرى أيضاً أن الأفعال أعلى صوتاً وأقوى أثراً من الألفاظ.(1: 127)

تعريف الاتجاهات :

على الرغم من أن مفهوم الاتجاهات قديم في علم النفس، ومن المفاهيم الأساسية بالدراسات النفسية والتربوية "ولقد تناوله الباحثون منذ فترة طويلة من الزمن إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف محدد للاتجاهات، وهذا يرجع إلى تعدد المدارس في علم النفس وتباين وجهات نظر الباحثين فيها، وبذلك ظهرت له تعريفات متعددة، ويبدو أن هربرت سبنسر Spencer. H من الأوائل الذي استخدموا اصطلاح الاتجاهات النفسية كما ذكر أحمد هومة. (2 : 32)

التعريف اللغوي للاتجاه :-

في مختار الصحاح : - " اتجه له رأى: سنح له رأى لين، سنح له رأى في كذا، أي: عرض، وبابه خضع"

في المعجم الوجيز :- "اتجه إليه، أقبل بوجهه عليه، (توجه) إليه الموضع الذي تتوجه إليه وتقصده

التعريف النفسي للاتجاه : -

يعرض الباحث بعض التعريفات للاتجاه وأهم هذه التعريفات : -

- **يعرفه يوسف الأحرش (1998)** عن بروسانسكي وسيدنبرج (Prosansky and Seidenberg) : بأن الاتجاه "عبارة عن ميل معقد للاستجابة الثابتة بالموافقة أو المعارضة للموضوعات الاجتماعية التي هي في بيئة الإنسان، وهذه الاستجابة تختلف من ثقافة لأخرى فالموضوع الذي قد يعارضه الناس في ثقافة ما يوافقون عليه في ثقافة أخرى". **(24 :112)**

- **ويعرفه خالد الأحمد (1995) :** "هو تعبير عن محصلة الاستجابات التي

تصدر عن الشخص نحو موضوع ما" (7 : 63) .

- **أما سهير كامل (1990)**، ترى ان الاتجاه "استعداد وجداني مكتسب ثابت نسبياً يحدد سلوك الفرد ومشاعره إزاء الأشياء أو الأشخاص أو الجماعات أو موضوعات يقبلها أو يرفضها أو نحو فكرة الفرد عن نفسه" (9 : 124) .

- **أما ثابت إدريس (1991)** نقلا عن **جوردنGordon** يعرف الاتجاه بأنه" عبارة عن استعداد أو ميل أوقابلية مكتسبة بطريقة مواتية أو غير مواتية وبشكل متسق نحو شيء معين" (5 : 66) .

من التعريفات السابقة يستنتج الباحث ما يلي: أن الاتجاه قد يكون استعداداً أو ميلاً ، وقد يكون أيضا إما توجيهي أو مكتسب .

تكوين الاتجاهات : -

يلعب الإيحاء دور كبير في تكوين الاتجاهات نحو الأفكار والمعتقدات والنظم الاقتصادية، وتزداد قابلية الفرد للإيحاء إذا كان طفلاً أو منفعلاً أو مريضاً أو ضعيف العقل، أو إذا كان الإيحاء صادراً من شخصيات بارزة أو ذات نفوذ، وأن الاتجاهات المجردة كحب الوطن والولاء له وكره الظلم والخيانة لا تتطلب جهداً كبيراً ووقتاً طويلاً حتى تتبلور في نفوس الأفراد. والاتجاهات يكتسبها الفرد من خلال البيئة التي تحيط به فهي ليست وراثية ولا يولد الفرد مزوداً بها.(1 : 124)

مكونات الاتجاه : -

1. المكون المعرفي : -

ويشير هذا المكون إلى الجوانب المعرفية والمعتقدات التي يعتنقها الفرد وتنطوي عليها وجهة نظره وموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق والواقعية التي يعرفها حول المثـير، وكذلك ما يتنبأ

به الفرد أو يتوقع حدوثه .

2. المكون العاطفي :-

يتمثل هذا المكون في أسلوب شعوري عام، يؤثر في استجابة الفرد بالرفض أو القبول لموضوع معين، وهذه الاستجابة العاطفية قد تكون إيجابية أو سلبية .

3. المكون السلوكي (النزوعي) : -

ويتمثل هذا الجانب في نزعات الفرد السلوكية إزاء المثير سواء كانت إيجابية أو سلبية، وبعبارة أخرى يتضمن نزعات الفرد السلوكية اتجاه المثير، وأن هذه المكونات الثلاث تتأثر بعوامل مختلفة بعضها يرتبط بالفرد، والبعض الآخر يرتبط بالسياق الاجتماعي والثقافي، ومهما كانت معدلات نموها في المراحل الزمنية إلا أنها مرتبطة بعضها بالبعض الآخر . (45:12)(452:10)(54:18)

أنواع الاتجاهات:

أ_ حيث صنف الاتجاهات إلى الأنواع الآتية :-

(الاتجاه الموجب، والاتجاه السالب، والاتجاه المحايد)

1. الاتجاه الموجب: هو ذلك الاتجاه الذي يدفع صاحبه إلى التأييد وتأكيد كل ما هو متعلق بموضوع الاتجاه، وتختلف درجة التأييد من موافق بشدة إلى موافق فقط .

2. الاتجاه السلبي: وهو ذلك الاتجاه الذي يدفع صاحبه إلى معارضة أو رفض موضوع الاتجاه، وهو كذلك يختلف في درجته من معارض بشدة إلى معارض.

3. الاتجاه المحايد : وهو الذي يجعل صاحبه لا مؤيد ولا معارض في نفس الوقت فيقف موقفاً وسطاً بين الموافقة والمعارضة (2: 30) .

ب- ويرى ماهر محمود عمر (1992) : -

أنه يمكن تصنيف الاتجاهات إلى قسمين هما (الاتجاه العام، والاتجاه الخاص).

1. الاتجاه العام : هو الاتجاه نحو موضوع معين يشترك فيه جميع الأفراد أو كل المجتمع بغض النظر عن موضوعه .

2. أما الاتجاه الخاص : فهو الاتجاه نحو موضوع معين تشترك فيه فئة معينة فقط مثل فئة الشباب أو فئة مهنة معينة، كالاتجاه نحو نادي أو فريق معين وعادة ينتمي إلى بيئة محلية معينة (178:17)

خصائص الاتجاهات :

للاتجاهات خصائص سلوكية متنوعة كثيرة حاول الكثير من الباحثين إبرازها وذلك وفق التأثيرات السلوكية ودرجة ظهورها .

ولقد ذكر يوسف الأحرش(1998) دراسة تشير إلى أهم خصائص الاتجاهات وهذه الدراسة تتفق مع ما ذهب إليه كل من إسماعيل القباني (1958) ومحمود عبد الحليم منسي (1991) وحامد زهران (1972) على تحديد بعض هذه الخصائص ومن أهمها : -

أ - الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست فطرية : -

فالاتجاهات يكتسبها الفرد من خلال تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها وتحيط به، وهي ليست وراثية أو فطرية يولد الفرد مزوداً بها، ولكنها تتكون نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية تؤثر فيه بطريقة ما، حتى يتكون لديه اتجاهاً خاصاً به .

ب- للاتجاهات تكوينات فرضية :-

للاتجاهات تكوينات فرضية لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يمكن معرفتها أو

الاستدلال عليها من خلال السلوك الظاهري للفرد سواء كان هذا السلوك لفظي أو غير لفظي .

ج - الاتجاهات تؤثر في سلوك الفرد : -

تمثل الاتجاهات اتساقاً أو اتفاقاً يؤثر في سلوك الفرد، والاتجاه النفسي يمثل استجابات الفرد للمثيرات الاجتماعية، وهذا يسمح بالتنبؤ باستجابة الفرد لبعض المثيرات الاجتماعية .

د -الاتجاهات قابلة للقياس : -

قياس الاتجاهات هو عبارة عن تسجيل للاستجابات اللفظية للفرد والخاصة باتجاهاته نحو بعض القيم أو الموضوعات، ونتيجة لتطور الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت الميادين النفسية، فقد قام علماء النفس بجهود كبيرة لقياس الاتجاهات بطرق عديدة. (117:24)(208:20) (172:6)

هـ – الاتجاهات ثابتة نسبياً مع إمكانية تغييرها أو تعديلها : -

الاتجاهات تقاوم الضعف وتميل إلى البقاء وتسعى إلى المحافظة على ذاتها؛ لأنها متى تكونت تصبح من الصعب تغييرها؛ وذلك لارتباطها بالإطار العام لشخصية الفرد وحاجاته ومفهومه عن ذاته، ورغم ذلك فهي قابلة للتغيير؛ لأنها تتأثر بالعوامل الاجتماعية، وبذلك يمكن تغيير اتجاهات الأفراد إذا قاموا بنوع من النشاط ذي قيمة تربوية وبصورة متكررة (24 : 132) .

نظريات الاتجاهات :

لقد قام العديد من الباحثين في مجالات الاتجاهات بدراستها والوصول إلى تفسيرها وذلك من خلال علاقة الأفراد بعضهم ببعض، وكذلك للحصول على معلومات جديدة وتصنيف المعلومات القديمة، وهذا بدوره يكوّن معتقدات لدى

الأفراد ويحدد اتجاهاتهم، ووجد أن الفرد غالباً ما يميل إلى الموضوعات التي تحظى بتقدير الآخرين، وهناك بعض الباحثين من ربط اتجاه الفرد بالجانب العاطفي حيث إن أي تغيير في هذا الجانب غالبا ما ينتج عنه تغير في الجانب الإدراكي، وهكذا ينتج عنه تغيير في الاتجاه لذلك الفرد، ومن أهم نظريات الاتجاهات التي برزت لنا من خلال تلك الدراسات والبحوث هي :-

1. نظرية التطابق : أوزجود وتانينبوام Tannenbaum Congruity theory"

لقد اهتم كل من أوزجود وتانينبوام في منتصف القرن الماضي (القرن العشرين) بالاتجاهات عندما كانا يعملان مع سوسي Suci بعمل مقياس لقياس المعاني، وهذه النظرية تقوم على أنه عندما يتم تقويم المصدر "مصدر المعلومة والموضوع في العلاقة بينهما وتكون إيجابية يحدث التطابق "بين الفرد والمصدر والموضوع "ويحدث عدم التطابق إذا تم تقييم المصدر والموضوع ذي العلاقة بشكل مخالف .

وفي هذه النظرية يتم تقويم الموضوع إما تقويما مقبولا أو غير مقبول، وبهذا كان للاتجاه النفسي بعدا من عدة أبعاد في المجال الكلي للمعاني عند الشخص وأهم العناصر المتخذة لتحليل الاتجاه مستمدة من نظرية الاتصال والتي عناصرها المرسل – والموضوع (الرسالة) والتأكيد (الوسيلة) التي يتم بها نقل المعلومة، وأن الاتجاهات تتغير في حالة التنافر بين عناصر عملية الاتصال .

وتشير هذه النظرية إلى أن الشخص الذي لا يريد أن تتغير اتجاهات الآخرين نحوه فإنه يعمل على عدم الارتباط بموضوع أو وظائف لا تحظى بتقدير الآخرين أو تقبلهم لها . (8 :42)

2. نظرية الاتزان ها يدر Balance Theory : -

يرى هايدر أن هناك حركة دائمة نحو التوازن، وأن التوازن عملية تتضمن التجانس بين كل العناصر الداخلة في المواقف المختلفة، وكذلك يرى أنه من أجل المحافظة على النظم الداخلية، يميل الناس إلى الآخرين والأشياء المرتبطة بهم، وذلك من أجل الاستمرار في عملية الاتزان، ويعتمد في ذلك على أن حالة الاتزان تعني الثبات، أما حالة عدم حدوث الاتزان فإنه يؤدي إلى الشعور بالتوتر وعدم الثبات مما يؤدى بالفرد بمحاولات ذهنية لإعادة الاتزان، وذلك عن طريق إعادة ترتيب المواقف والعلاقات بين الفرد وآخر، وكذلك موضوع الاتجاه ذاته، أي أنه يكون هناك اتزان متى كانت العلاقة بين الفرد والطرف الآخر والموضوع علاقة إيجابية ويزول الاتزان متى كانت هذه العلاقة سلبية . (8 : 42) .

3. نظرية التنافر المعرفي : theoryCognition Dissonance

وتقوم هذه النظرية على أن البنية النفسية ترتكز على وجود منظومة من المعارف الذهنية، ومن أجل المحافظة على هذه المنظومة يحاول الفرد تحاشي المعلومات التي تتعارض معها ويتقبل المعارف التي تتوافق معها .

وعندما يكون هناك تنافر أو تعارض فإن الفرد يشعر بعدم الراحة والاستقرار النفسي مما يدفعه إلى العمل على إزالة هذا التعارض أو التضارب، وهذا بدوره يؤدي أحياناً إلى تغيير الاتجاه حتى يزيل ذلك التعارض، إلا أن إزالة التعارض ليس دائم الحدوث عن طريق تغيير الاتجاه ولكن يمكن أن يحدث عن طريق : -

أ - احتمال إنكار أحد الأفكار المسببة للتناقض .

ب - احتمال تقوية أحد الاتجاهات عن طريق البحث عن آراء أخرى مساندة له

ج - تحليل الرأي وتقسيمه إلى وحدات صغيرة وذلك للفصل بين الموضوعات .

د - إعادة النظر في الموضوعات بطريقة التجاوز، أي أن الفرد ينظر إلى الرأيين المتعارضين كجزأين من فكرة أكبر . (24 :131) .

4. نظرية التوافق العاطفي والذهني fit emotionalism & mentality theory

تقوم هذه النظرية على الربط بين الموضوع وتحقيق الأهداف المرغوبة وغير المرغوبة، كما تفيد هذه النظرية بأن مشاعر الفرد نحو موضوع الاتجاه أو تقييمه تميل إلى التوافق مع جانب بنائه الذهني، فإذا تعدى التوافق بين الاثنين حدا معيناً للاحتمال فإن الفرد يعمل على التقليل من عدم التوافق عن طريق تغيير أحد الجوانب أو كليهما للمحافظة على توافقه، أي أن أي تغيير في الجانب العاطفي يؤدي إلى إحداث تغير في الجانب الذهني، فمثلاً إذا كانت نظرة شخص ما إلى موضوع معين تكتسي طابعاً سلبياً ثم تغير اتجاهه العاطفي نحو ذلك الموضوع وأصبح إيجابياً فمن المتوقع أن يبدأ في العمل على تغيير أفكاره اتجاهه حتى يحدث التوافق المطلوب.(8: 42)

النشاط الرياضي :

هناك تطور ملحوظ في تطوير المناشط الرياضية ومع هذا التطور ظهرت أهمية الرياضة والنشاط حيث إنها أصبحت عاملا وقائيا هاما لكثير من إمراض العصر ؛ كما أنها أصبحت علاجا لكثير من الإمراض والتأهيل؛ للعودة إلى حياة طبيعية؛ ونشاط وحيوية بعد العلاج الطبي أو العمليات الجراحية .

هناك العديد من الأنشطة التي يمارسها الإنسان وكل نشاط للفرد ما هو إلا نشاط اجتماعي؛ يتم تجديده من خلال الدوافع الاجتماعية للفرد؛ ولا يرتبط أساسا بالدوافع والحاجات الفسيولوجية الأولية الطلابية (17:18)

والاتجاهات الإيجابية نحو الأنشطة المختلفة بالجامعة، تلعب دورا كبيرا وهاما في الارتقاء بهذه الأنواع من الأنشطة الطلابية .

ويعرف النشاط بأنه : -" الانشغال بشيء عملي، أو القيام بعمل يتطلب حركة جسمية" (37:3)

وعرفه كمال درويش وآخرون (1999) عن (بول وايز BOIIWAYTZ) وقت الفراغ بأنه:

"حصة الوقت في اليوم التي لا تستعمل في مقابلة الاحتياجات الملحة، أو الضرورية للإنسان "ويعرفه (ناش nash) بأنه "الوقت الذي يتحرر فيه الفرد من الواجبات والأنشطة الضرورية، فهو الوقت الذي يتبقى له بعد ذلك"(9:15).

الدراسات المشابهة :-

أولا – الدراسات العربية :

- دراسة كاشف نايف حسن (1983) :

- **العنوان :** اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي .

الهدف : التعرف على اتجاهات الطلاب والطالبات بالجامعة الأمريكية نحو النشاط الرياضي .

المنهج : المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .

العينة : 220 طالب وطالبة للعام الجامعي(1982 -1983)

النتائج :

1 - وجود اتجاهات إيجابية نحو النشاط الرياضي لدى طلاب وطالبات الجامعة الأمريكية .

2 - وجود فروق بالاتجاهات نحو النشاط الرياضي كخبرة اجتماعية الطالبات، وتوتر ومخاطرة لصالح الطلاب .

3 - وجود فروق في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي في بعدي خفض التوتر والتفوق الرياضي لصالح الطلاب .(14)

دراسة آمنة مصطفى إبراهيم (1984)

- **العنوان :** اتجاهات طلاب وطالبات جامعة حلوان بالقاهرة نحو النشاط الرياضي
- **الهدف :** التعرف على اتجاهات طلاب وطالبات جامعة حلوان بالقاهرة نحو ممارسة النشاط الرياضي .
- **المنهج :** المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- **العينة :** 240 طالب و140 طالبة
- **النتائج :**عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلاب والطالبات في الكليات المختلفة لجامعة حلوان نحو النشاط الرياضي .(4)

ثانيا – الدراسات الأجنبية :

- **دراسة كورين وتولسون corbin,c.tolson (1970)**
- **العنوان :** دراسة اتجاهات طلبة جامعة تكساس نحو النشاط البدني .
- **الهدف :** التعرف على اتجاهات طلبة جامعة تكساس نحو النشاط البدني .
- **العينة :** 1845 من طلبة الكليات المختلفة في جامعة تكساس
- **المنهج :** المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- **النتائج :**وجد أن استجابة الطلبة كانت بالدرجة الأولى على بعد الاتجاه نحو

النشاط البدني كخبرة جمالية وأن اقل استجابة لهم كانت نحو النشاط البدني كخبرة توتر ومخاطرة. (25)

- **دراسة ميكوي mequi,a.h (1971)**
- **العنوان :** دراسة الاتجاهات نحو النشاط البدني لطلبة جامعة أوربجون
- **الهدف :** التعرف على اتجاهات طلبة جامعة أور بجون نحو النشاط البدني .
- **المنهج :** المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- **العينة :** 1588 طالب وطالبة من الجامعة .
- **النتائج :** الطلبة المنتمين لأسر رياضية لديهم اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني .
- الطلبة الذين لا ينتمون لأسر رياضية لديهم اتجاهات سلبية نحو النشاط الرياضي .
- الطلبة الممتازين رياضيا لديهم اتجاهات ايجابية نحو النشاط البدني.(27)
- **دراسة دوتسن DOTSON (1972)**
- **العنوان :** دراسة اتجاهات طلبة جامعة ستيفن أوستن نحو النشاط البدني .
- **الهدف :** التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة نحو النشاط البدني .
- **المنهج :** المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي .
- **العينة :** 1696 من طلبة الجامعة

النتائج : أشد الاتجاهات الايجابية نحو النشاط البدني هو كخبرة توتر ومخاطرة وخفض التوتر .

- المرتبة الثانية كخبرة اجتماعية والتفوق الرياضي والصحة واللياقة .
- أقل الاتجاهات كخبرة جمالية . (26)

التعليق على الدراسات المشابهة : -

لاحظ الدارس قلة الدراسات التي تناولت موضوع العوامل المؤثرة في الاتجاهات نحو النشاط الرياضي لطلاب الجامعة، لهذا اقتصرت الدراسات المشابهة على الدراسات المتعلقة بدراسة الاتجاهات لطلبة الجامعات نحو النشاط الرياضي .

لذلك تلقي الدراسات المشابهة على كثير من المعالم التي تفيد البحث الحالي وكما يلي : -

- اعتمدت الدراسات على طلبة الجامعات ويعتمد بحثنا على طلاب من جامعة الجبل الغربي .

- أن الاختلاف في نتائج الدراسات يرجع إلى وجود اختلاف في حجم العينات إضافة إلى العوامل الأخرى التي تلعب دور حيوي في التأثير على تلك الاتجاهات

- أعطت الدراسات بعض المؤشرات الهامة التي تمثل كثير من واقع اتجاهات الطلبة نحو النشاط الرياضي .

- استخدمت كل الدراسات المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وقد أختار الباحث نفس المنهج لمناسبته الدراسة

- أوصت الدراسات التي درست اتجاهات طلبة الجامعات نحو النشاط الرياضي إلى الحاجة إلى المزيد من الدراسات التي تكشف عن العوامل التي تكشف عن العوامل التي تؤثر على اتجاهات الطلبة نحو ممارسة النشاط الرياضي، وهذا ما تهدف هذه الدراسة لتحقيقه .

منهج البحث :

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملاءمته طبيعة البحث .

مجتمع البحث :

تم تحديد مجتمع البحث من طلاب بعض كليات جامعة الجبل الغربي للعام الدراسي (2012 - 2013 ف) والبالغ عددهم (487) وكما يتضح من خلال الجدول رقم(1)

جدول رقم (1)

إجمالي عدد الطلاب حسب بعض كليات جامعة الجبل الغربي

رم	الكليات	عدد الطلاب	العينة
1	العلوم	124	21
2	القانون	112	31
3	الهندسة	91	27
4	التربية ككلة	84	27
5	التربية غريان	76	34
5	الإجمالي	487	140

عينة البحث :اختار الباحث العينة بالطريقة العشوائية من طلاب بعض كليات جامعة الجبل الغربي للعام الدراسي (2012-2013) وهي : كلية العلوم (21) طالباً وكلية الهندسة (27) طالباً، وكلية القانون (31) طالباً، وكلية التربية ككلة (27) طالباً، وكلية التربية غريان (34) طالباً، وقد اختار الدارس (29%) من مجتمع البحث والذين يبلغ عددهم (487) طالباً.

أداة البحث: استمارة معرفة العوامل المؤثرة في اتجاهات الطلاب نحو النشاط الرياضي من تصميم الدارس محمد علي زايد جامعة طرابلس2007 م.

الدراسة الاستطلاعية : قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عينة عشوائية من طلاب بكلية التربية غريان جامعة الجبل الغربي ، قوامها (20) طالب وتهدف إلى :

1 - تحديد الزمن المناسب للإجابة على عبارات مقياس العوامل المؤثرة باتجاهات الطلاب نحو النشاط الرياضي .

2 - التأكد من سهولة ووضوح عبارات المقياس .

3 - تدريب المساعدين .

الدراسة الأساسية : قام الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وذلك للفترة من 2013/3/1 م إلى 2013/4/1 م.

الوسائل الإحصائية : - استخدم الباحث النسبة المئوية لملائمة فروض البحث (11 : 57).

عرض النتائج :

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث وبعد تفريغ الاستجابات وتحليلها إحصائيا تم عرض النتائج وكما يلي :-

جدول رقم (2)

النسبة المئوية للعوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي

ن = 140

رم	العوامل	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	الاقتصادي والإمكانات	11(	7٩	2(	1٤	1(	7
2	الاجتماعي	8(	5٦	4(	2٩	2(	1٤
3	النفسي ولانفعالي	7٥	5٤	5٣	3٨	1٢	٩

4	اللياقة البدنية والصحة	10ا	71	25	18	15	11
5	الثقافي	69	49	40	29	31	22
6	الأسرة والرعاية	65	46	68	49	7	5
7	الدراسي	69	49	38	27	33	24
8	الترويح وقضاء وقت الفراغ	72	51	42	31	24	17
9	التفوق الرياضي	95	68	37	26	8	6

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن العامل الاقتصادي والإمكانات حصل على المرتبة الأولى من بين العوامل المؤثرة باتجاهات الطلاب نحو ممارسة النشاط الرياضي بنسبة (79%) ثم اللياقة البدنية والصحة بنسبة (71%) ثم التفوق الرياضي بنسبة (68%) ثم العامل الاجتماعي بنسبة (57%) ثم العامل النفسي والانفعالي بنسبة (54%) ثم الترويح وقضاء وقت الفراغ بنسبة(51%) أما أقل العوامل هي العامل الدراسي والثقافي بنسبة (49%) ثم عامل الأسرة والرعاية بنسبة (46%) .

جدول رقم (3)

العامل الاقتصادي والإمكانات

ن = 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	وجود ساحا ت رياضية يساعد في زيادة الإقبال لممارسة الأنشطة الرياضية	77	55	53	38	10	7
2	توفر الملابس الرياضية يساهم في ممارستي للنشاط الرياضي	65	46	61	44	14	10
3	توفر الأجهزة الرياضية يساهم في تحفيزي لممارسة النشاط الرياضي	69	49	59	42	12	9
4	توفر الصالات الرياضية له أكبر الأثر لممارسة النشاط الرياضي	90	64	41	29	9	6
5	الحصول على المكافآت المادية	57	41	62	44	21	15

يتضح أن توفر الصالات الرياضية حصلت على (64%) ووجود الساحات الرياضية على نسبة (55%) وتوفر الأجهزة الرياضية (49%) وتوفير الملابس الرياضية (46%) والحصول على المكافآت المادية على نسبة (41%).

جدول رقم (4) العامل الاجتماعي

ن = 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	الاشتراك في الأنشطة الرياضية يسهم في تنمية الروح الجامعية	85	61	45	32	10	7
2	الاشتراك في النشاط الرياضي خبرة اجتماعية مرغوب فيها	74	53	56	40	10	7
3	ممارسة النشاط الرياضي تساهم في تفهم الطلاب بعضهم لبعض	73	52	56	40	11	8
4	اختلاط الطلاب والطالبات في النشاط الرياضي أمر مرغوب فيه	8	6	39	28	93	66
5	وجود علاقات طيبة بين المسؤولين عن النشاط الرياضي والطلاب يساهم في زيادة الإقبال	72	51	56	40	12	9
6	مفاهيم وأفكار الأصدقاء والأقارب لها تأثير على مدى إقبالي على النشاط الرياضي	60	43	61	44	19	14
7	تنمية الروح الرياضية	83	59	40	49	17	12
8	التعرف على أصدقاء جدد	80	57	49	35	11	8

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن اختلاط الطلاب والطالبات في النشاط الرياضي أمر غير مرغوب فيه (66%) والروح الجامعية حصلت على (61%) والروح الرياضية (59%) والتعرف على أصدقاء جدد (57%) والنشاط الرياضي خبرة اجتماعية مرغوب فيها (53%) وتفهم الطلاب بعضهم لبعض (52%) وجود علاقات مع مسئولي النشاط الرياضي(51%) .

جدول رقم (5) العامل النفسي والانفعالي

ن = 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	ممارسة النشاط الرياضي يساهم في تنمية عادات سلوكية مرغوب فيها	70	50	61	44	9	6
2	ممارسة النشاط الرياضي يجعلك أكثر قدرة على ضبط النفس	92	66	36	26	12	9
3	ممارسة النشاط الرياضي تساعد على تحقيق الذات	65	46	56	40	19	14
4	ممارسة النشاط الرياضي تساعد على الاتزان الانفعالي	77	55	57	41	6	4
5	ممارسة النشاط الرياضي يساعد على زيادة القدرات الذهنية	85	61	50	36	5	4
6	الخلق الرياضي من أهم السمات التي تتحقق من الممارسة	88	63	49	35	3	2
7	ممارسة النشاط الرياضي يخلصني من التوترات النفسية	82	59	49	35	9	6
8	ممارسة النشاط الرياضي يخلصني من السلوك العدواني	67	48	55	39	18	13
9	لتنمية الصفات الشخصية والقيادية	65	46	63	45	12	9

يتضح من خلال الجدول رقم (5) قدرة الرياضي على ضبط النفس حصل على (66%) والخلق الرياضي (63%) وزيادة القدرات الذهنية(61%) والنشاط الرياضي يخلصني من التوترات النفسية (59%) والاتزان الانفعالي(55%) وتنمية عادات سلوكية مرغوب فيها (50%) وتخلصني عن السلوك العدواني (48%)

جدول رقم (6)

عامل الصحة واللياقة البدنية

ن = 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	ممارسة النشاط الرياضي يساهم في تنمية عادات صحية سليمة	94	67	39	28	7	5
2	ممارسة النشاط الرياضي يساهم في التحكم في وزن الجسم	96	69	40	29	4	3
3	ممارسة النشاط الرياضي يجعلني أشعر بالصحة وبالقوة	98	70	35	25	7	5
4	ممارسة النشاط الرياضي يشعرني بقدرتي على المواصلة	87	62	37	26	16	11
5	ممارسة النشاط الرياضي تجعلني أشعر بلياقتي البدنية	94	67	36	26	10	7

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن ممارسة النشاط الرياضي يجسد الشعور بالصحة والقوة بنسبة (70%) والتحكم في وزن الجسم (69%) والشعور باللياقة البدنية (67%) وتنمية عادات صحية سليمة (67%) ويشعرني بقدرتي على المواصلة (62

جدول رقم (7)

العامل الثقافي

ن = 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	ممارسة النشاط الرياضي يكسبني بعض المعلومات والمعارف	98	70	32	23	10	7

2	النشاط الرياضي نشاط تربوي هام	96	69	41	29	3	2
3	ممارسة النشاط الرياضي يكسبني معرفة القوانين الرياضية	87	62	48	34	5	4
4	معرفة تاريخ الألعاب الرياضية	77	55	55	39	8	6
5	معرفة الدول المتقدمة بالألعاب الرياضية	85	61	44	35	6	4

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن النشاط الرياضي يكسبني بعض المعلومات والمعارف(70%) وأنه نشاط تربوي هام (69%) معرفة قوانين الألعاب الرياضية حصلت على (62%) ومعرفة الدول المتقدمة في المجال الرياضي(61%) ومعرفة تاريخ الألعاب الرياضية (55%) .

جدول رقم (8)

العامل الدراسي

ن= 140

ر م	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	النشاط الرياضي يجعلني قادر ذهنيا على التحصيل الدراسي	86	61	45	32	9	6
2	ضرورة إضافة التربية البدنية للجدول الدراسي	97	69	33	24	10	7
3	النشاط الرياضي يساهم في رسالة الجامعة التربوية	74	53	59	42	7	5
4	يساعدني على الإعداد المهني	61	44	61	44	18	13
5	النشاط الرياضي يدفعني إلى القراءة	72	51	52	37	16	11

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن إضافة مادة التربية البدنية للجدول الدراسي حصلت على (69%) والنشاط الرياضي يجعلني قادر ذهنيا على التحصيل الدراسي (61%) والمساهمة في رسالة الجامعة التربوية (53%) والنشاط الرياضي يدفعني إلى القراءة (51%) ويساعدني على الإعداد المهني (44%) .

جدول رقم (9)

عامل الترويح وقضاء وقت الفراغ

ن= 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	الاشتراك مع الآخرين في ممارسة النشاط الرياضي أمر ممتع	100	71	31	22	9	6
2	يجب أن يكون هناك تنوع في النشاط الرياضي ليتيح للجميع المشاركة	99	71	36	26	5	4
3	الممارسة تعود الطلاب على حسن استغلال وقت الفراغ	93	66	42	30	5	4
4	ممارسة النشاط الرياضي حبا به وليس للوصول إلى مستوى البطولة	68	69	51	36	21	15
5	ممارسة النشاط الرياضي يبعدني عن أصدقاء السوء	91	65	45	32	4	3

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن التنوع في النشاط الرياضي والاشتراك مع الآخرين أمر ممتع حيث بلغت النسبة (71%) والممارسة حبا بالنشاط الرياضي (69%) واستغلال وقت الفراغ (66%) الابتعاد عن أصدقاء السوء (65).

جدول رقم (10)

عامل الرعاية والأسرة

ن= 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	تدفعني أسرتي لممارسة النشاط الرياضي	38	27	42	30	60	43
2	توفر لي أسرتي تجهيزاتي لممارسة النشاط الرياضي	35	25	45	32	60	43
3	تحضر أسرتي في بعض الوقت لمشاهدتي أثناء ممارسة النشاط الرياضي	28	20	44	31	68	49
4	يقلني أحد أفراد أسرتي لمزاولة النشاط الرياضي	39	28	50	36	51	36
5	لو كان احد أفراد أسرتي بطلا لشاركت في النشاط الرياضي	34	24	57	41	49	35
6	لو وفر المسؤولين الرعاية لساهم في مشاركتي في النشاط الرياضي	70	50	57	41	13	9

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أنه لو وفر المسئولين الرعاية (50%) يقلني أحد أفراد أسرتي (28%) وتدفعني أسرتي لمزاولة النشاط الرياضي (27%)وتوفر لي أسرتي التجهيزات الرياضية (25%) ولو كان احد أفراد أسرتي بطلا لشاركت (34%) .

جدول رقم (11)

عامل التفوق الرياضي

ن= 140

رم	العبارات	نعم	%	نوعاما	%	لا	%
1	لغرض الوصول للمستويات الرياضية العليا	72	51	56	40	12	9
2	أحب أن احتل مكانة مرموقة بين زملائي عن طريق التفوق الرياضي	95	68	34	24	11	8

3	لتنمية المهارات الرياضية والخططية	73	52	43	56	40	11	8
4	للتفوق في المجال الرياضي خارج الجامعة	72	51	58	41	10	7
5	للكسب المادي من الرياضة	60	43	49	35	31	22

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن احتلال مكانة مرموقة بين الزملاء حصلت على نسبة بلغت (68%) وتنمية المهارات الرياضية والخططية (52%) أما التفوق في المجال الرياضي خارج الجامعة والوصول للمستويات الرياضية العليا حصلتا على(51%) والكسب المادي من الرياضة (43%) .

مناقشة النتائج : -

يتضح من خلال الجدول رقم (2) أن العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي تمثلت بالعامل الاقتصادي والإمكانات مما يعني لو توفرت هذه الإمكانات من ملاعب وصالات وأجهزة رياضية لكان الدافع لدى الطلاب أكبر لزيادة الممارسة الرياضية .

ويأتي بالمرتبة الثانية عامل اللياقة البدنية والصحة وهذا إدراك للطلاب بفوائد ممارسة الرياضة واكتساب اللياقة البدنية؛ ولذلك يجب توفير اللازم لجعل الطلاب يمارسون النشاط الرياضي، ويأتي بالمرتبة الثالثة عامل التفوق الرياضي، وهذا دليل على رغبة الطلاب بالوصول إلى الهدف من خلال الممارسة وهو تحقيق الفوز في المشاركات الرياضية، أما المرتبة الرابعة فكانت اجتماعية، وهذه نتيجة طبيعية لما للنشاط الرياضي من دور في خلق العلاقات الاجتماعية والتعرف على أصدقاء جدد والتفاعل الاجتماعي بين طلاب الجامعة، وخامساً كان العامل النفسي والانفعالي، مما يعني أن الطلاب يشعرون بالراحة النفسية عند ممارسة

النشاط الرياضي وبعدهم عن التوترات النفسية ويشعرهم بنوع من الطمأنينة والراحة، ويأتي في المرتبة السادسة عامل الترويح وقضاء وقت الفراغ مما يدل على الاستفادة من الوقت الضائع بما يفيد الطالب بدنياً وصحيا وتربوياً، أما المرتبة السابعة فكانت للعامل الثقافي والدراسي، ويشمل الجوانب الثقافية والذهنية والعلاقة بينهما واستغلاله في القراءة والمتابعة وما للممارسة من تأثير كبير في انفتاح وزيادة قابلية الطلاب نحو التعلم وتنشيط الخلايا الذهنية خلال الممارسة للنشاط الرياضي، وأخيراً كان عامل الرعاية والأسرة حيث يمثل جزء كبير في نفسية الطلاب ودوافعهم نحو الممارسة ، حيث إن الأسرة تلعب دورا كبيرا في اتجاهاتهم نحو ممارسة النشاط الرياضي، كذلك الاهتمام من قبل المسؤولين عن النشاط الرياضي وتوفير الإمكانات والتجهيزات الرياضية من شأنه أن يجعل الطلاب يمارسون النشاط الرياضي .

ويتضح من خلال الجدول (3) الذي يبين النسب المئوية للعبارات الخاصة بالعامل الاقتصادي والإمكانات، فتوفر الصالات الرياضية حصل على (64%) مما يعني أن لتوفير الصالات الرياضية دور مهم في اتجاهات الطلاب، ووجود الساحات الرياضية أيضاً مهم حيث حصلت على نسبة (55%) مما يدفع الطلاب للممارسة، وتوفر الأجهزة الرياضية هو أساس الممارسة (49%) وتوفير الملابس الرياضية (46%) والحصول على المكافآت المادية احتلت المركز الأخير بنسبة (41%)، مما يعني أنها لا تؤثر تأثرا كبيرا في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو ممارسة النشاط الرياضي.

ويتضح من خلال الجدول رقم (4) أن اختلاط الطلاب والطالبات في النشاط الرياضي أمر مرغوب فيه (66%) والروح الجامعية حصلت على

(61%) حيث إن النشاط الرياضي يتميز بالمرح والحيوية مما يؤثر إيجابا في بث الروح الجامعية والعلاقات الطيبة بين زملاء الدراسة والروح الرياضية (59%) والتعرف على أصدقاء جدد (57%) والنشاط الرياضي خبرة اجتماعية مرغوب فيها (53%) حيث لا يخفى لما للرياضة من دور كبير في خلق العلاقات الاجتماعية والتعرف على خبرات جديدة وتفهم الطلاب بعضهم ببعض، ووجود علاقات مع مسئولي النشاط الرياضي (51%) حيث الألفة بين الطالب والأستاذ أو المسئولون عن النشاط له الأثر الكبير في ممارسة النشاط بتمتع وطمأنينة .

ويتضح من خلال الجدول رقم (5) قدرة الرياضي على ضبط النفس حصل على (66%) والخلق الرياضي (63%) وزيادة القدرات الذهنية(61%) إن ممارسة النشاط الرياضي يساهم بزيادة القدرات الذهنية ويجعله مستعدا للقراءة والمتابعة ويضفي عليه صفات أخلاقية حميدة تجعله شخصا محبوبا من الجميع والنشاط الرياضي يخلص من التوترات النفسية (59%) والاتزان الانفعالي(55%) مما يعني أن الطلاب يشعرون بأن النشاط الرياضي يجعل لديهم ثبات انفعالي والبعد عن التوترات النفسية وتنمية عادات سلوكية مرغوب فيها (50%) والتخلص من السلوك العدواني (48%) فالنشاط الرياضي يساهم في تفريغ الانفعالات المكبوتة للفرد .

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن ممارسة النشاط الرياضي يجسد الشعور بالصحة والقوة بنسبة (70%) والتحكم في وزن الجسم (69%) والشعور باللياقة البدنية وتنمية عادات صحية سليمة (67%) ويشعر بالقدرة على المواصلة (62%). مما يعني أن الطلاب يدركون الفوائد التي يحصلون عليها

جراء ممارسة النشاط الرياضي وشعورهم بالقوة والرشاقة والتوازن مما يجعلهم أصحاء قادرين على مجابهة الحياة .

ويتضح من خلال الجدول رقم (7) أن النشاط الرياضي يكسب بعض المعلومات والمعارف(70%) وأنه نشاط تربوي هام (69%) يعرف بقوانين الألعاب الرياضية حيث حصلت على (62%) ومعرفة الدول المتقدمة في المجال الرياضي(61%) ومعرفة تاريخ الألعاب الرياضية (55%) .

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (8) أن إضافة مادة التربية البدنية للجدول الدراسي حصل على (69%) والنشاط الرياضي يجعلني قادر ذهنيا على التحصيل الدراسي (61%) والمساهمة في رسالة الجامعة التربوية (53%) والنشاط الرياضي يدفعني إلى القراءة (51%) ويساعدني على الإعداد المهني (44%) .

ونلاحظ من خلال الجدول رقم (9) أن التنوع في النشاط الرياضي والاشتراك مع الآخرين أمر ممتع حيث بلغت النسبة (71%) والممارسة حبا بالنشاط الرياضي (69%) واستغلال وقت الفراغ (66%) الابتعاد عن أصدقاء السوء (65) ، مما يعني أن هذا العامل له دور مهم والتأثير في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي حيث إن استغلال وقت الفراغ في أمور نافعة وحب الرياضة والابتعاد عن أصدقاء السوء لها دور كبير في التأثير في ممارسة النشاط الرياضي .

يتضح من خلال الجدول رقم (10) والخاص بعامل الأسرة والرعاية أنه لو وفر المسئولين الرعاية (50%) مما يعني لو قدم المسئولين الرعاية والاهتمام سيكون له الأثر الكبير في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط

الرياضي، ويقلني أحد أفراد أسرتي (28%) وتدفعني أسرتي لمزاولة النشاط الرياضي (27%)وتوفر لي أسرتي التجهيزات الرياضية (25%) ولو كان احد أفراد أسرتي بطلا لشاركت (34%) مما يعني ضعف اهتمام الأسرة بممارسة الطلاب لممارسة النشاط الرياضي .

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن احتلال مكانة مرموقة بين الزملاء حصلت على نسبة بلغت (68%) وتنمية المهارات الرياضية والخططية (52%) أما التفوق في المجال الرياضي خارج الجامعة والوصول للمستويات الرياضية العليا حصلتا على(51%) والكسب المادي من الرياضة (43%) ويتضح أن عامل التفوق الرياضي هو عامل مهم بالنسبة لطلاب جامعة الجبل الغربي ولديهم الرغبة بالحصول على مكانة مرموقة بين بعضهم البعض .

الاستنتاجات : -

من خلال أداة البحث والتحليل الإحصائي توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية : -

العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي على التوالي : -

1 - العامل الاقتصادي والإمكانات .
2 - عامل الصحة واللياقة البدنية .
3 - عامل التفوق الرياضي .
4 - العامل الاجتماعي .
5 - العامل النفسي والانفعالي .
6 - عامل الترويح وقضاء وقت الفراغ .

7 - العامل الثقافي .

8 - العامل الدراسي .

9 - عامل الرعاية والأسرة .

التوصيات : -

من خلال أهداف البحث والاستنتاجات التي توصل إليها الدارس يوصي بما يلي : -

1- ضرورة الاهتمام بالعوامل المؤثرة باتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي .

2- توفير الساحات والصالات الرياضية وتجهيزها بالمعدات اللازمة .

3- مراعاة عامل الصحة واللياقة البدنية وتنمية العادات الصحية السليمة والتحكم في وزن الجسم .

4- تساعد ممارسة النشاط الرياضي على شغل وقت الفراغ للطلاب بشكل نافع.

5- تساعد ممارسة النشاط الرياضي على التحصيل الدراسي والمتابعة والقراءة.

6- دعم الأسرة والرعاية من المسؤولين من العوامل المؤثرة في ممارسة النشاط الرياضي لطلاب جامعة الجبل الغربي .

المراجع

أولا :- المراجع العربية :-

1- أحمد عزت راجح : أصول علم النفس، ط9، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية (1993)

2- أحمد الطاهر همومة : اتجاهات طلبة الصف الأول ثانوي نحو مادة الأحياء وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة السابع من أبريل (1996)

3- إسماعيل محمود القباني : التربية عن طريق النشاط، دار النهضة ،مصر (1958)

4- آمنة مصطفى إبراهيم : اتجاهات طلاب وطالبات جامعة حلوان بالقاهرة نحو النشاط الرياضي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان (1984)

5- ثابت عبد الرحمن إدريس : الاتجاهات والسلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة عين شمس، مصر (1991)

6- حامد عبد السلام زهران : علم النفس، عالم الكتاب للنشر ،مصر (1972)

7- خالد الأحمد: علم النفس التربوي، المؤسسة العامة للطباعة، سوريا (1995)

8- رمضان محمد القذافي: علم النفس العام، منشورات الجامعة المفتوحة، ليبيا، (1995)

9- سهير كامل أحمد: اتجاهات الشباب نحو عمل المرأة في المجتمعين المصري والسعودي، مجلة علم النفس، العدد (16)(1990)

10- عادل عزيز الأشول: مقدمة علم النفس، دار ماكرجل وهيل، مصر (1977)

11- عبد الستار جبار الضمد : البحث العلمي وتطبيقات الإحصاء الرياضي، دار شموع الثقافة، ليبيا (2002)

12- عبد المجيد النشواني : علم النفس التربوي، دار الفرقان، الأردن، (1993)

13- عصام الهلالي : أثر الألعاب الجماعية في تكوين اتجاهات عند طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان (1992)

14- كاشف نايف حسن : اتجاهات طلاب وطالبات الجامعة الأمريكية بالقاهرة نحو النشاط الرياضي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة القاهرة (1983)

15- كمال درويش: اتجاهات حديثة في الترويح وأوقات الفراغ، دار الفكر العربي، (1999)

16- ليلى زهران : المنهج في التربية الرياضية، دار زهران، الأردن، (1991)

17- ماهر محمود عمر: سيكولوجية العلاقات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (1992)

18- محمد حسن علاوي : علم النفس الرياضي، ط9، دار المعارف، مصر ، (1994)

19- محمود السيد أبو النيل: علم النفس الاجتماعي، دار النهضة العربية، بيروت، (1985)

20- محمود عبد الحليم منسي: علم النفس التربوي للمعلمين، دار المعارف، مصر، (1991)

21- نعمة عبد الكريم أحمد : أسس علم النفس، دار الفكر الجامعي، مصر، (1992)

22- نيللي رمزي : دراسة مقارنة لاتجاهات بين بعض مدرسات التربية الرياضية والموجهات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، (1992)

23- يوسف الشيخ وجابر عبد الحميد : سيكولوجية الفروق الفردية، دار المعارف، القاهرة، (1974)

24- يوسف الأحرش وآخرون : مدخل إلى التربية وعلم النفس، دار النخلة، ليبيا، (1998) .

ثانيا – المراجع الأجنبية :-

25- Corbin,c;attiudes of college females toward bhsicai activity . 1970.

26- Dotson , c. : vagues of bhysical activity by male university students.r.q.1972

27- Mequi,a.; exberience affecting male university students who exhibit extereme bositive and negative attitudes towwads bhysical activity . abstracted in combleted research in health, bhysical education and recreation , 1970.

Ismail .Melad Ashmila
Faculty of Science /Zliten
Al-Mergab University
Email: eashmila@yahoo.co.uk

Omar O. Aldawibi
The Higher Polytechnic
Institute in Zliten
Email:omar.aldawibi@hpiz.edu.ly

Abstract

A large number of adders have been proposed, but adding fast adder using low area and power is still challenging. In 2001 a new 32-bit asynchronous adder has been introduced (32-bit ESTC adder)[1], which used the estimation theory to improve the speed of addition time. This paper presents a design and implementation of the necessary control circuit for 32-bit ESTC adder and compares it's performance and area with other previous adder designs. It has been seen through analysis of the design and operation with previous work that the Estimated Carry Adder provides a compromise between high speed, high area cost adders (carry lookahead adder) and slow, low area adders (carry ripple adder). Comparison with well-known conventional adders demonstrates that 32-bit ESTC adder dramatically achieve speeds and/or area advantages over previously adder circuits.

Introduction

Adders are of fundamental importance devices of digital systems, and the performance of any digital systems or processors is very influenced by the speed of their adders. The time required to perform an addition (computation time) in an adder is the time required for propagating the carries (carry propagation time) in addition stages, plus one more delay to compute the sum (*S*) bits. The computation time of an adder is sensitive to the size of the numbers to be added. The larger the number of bits in an operand, the slower the addition process becomes.

Therefore, to increase the speed of a digital systems, the main focus of research into adder structures is mainly concerned with optimising the speed of processing whilst minimising the hardware space required by the adder.

Many fast adders for high speed have been introduced last few years [2, 3, 4, 5]. However, always high-speed adders are necessary for high performance in digital applications. Thus, research into improving the performance of digital adders is an important field.

One of these fast adders A 32-bit Estimated carry adder (ESTC) was first introduced in [1], and it has been shown that by using a single probabilistic carry prediction a 32-bit adder can be

constructed in which for the majority of additions will operate as 16-bit parallel adder. Consequently, this reduces the overall average time delay, and the amount of hardware overhead for the adder. Then a new approach for Estimated carry adder was designed [6] which extended the estimation theory for the carry in which correct prediction could be increased and as a result further performance benefits for a 32-bit ESTCA adder can be achieved over the current method by using more carries for prediction.

This paper presents the design and implementation of the control circuitry for the additional prediction inputs for the new approach, and to analyze and compare the most interesting known adders with this a new approach.

Implementing the Control Circuit for a 32-bit ESTC Adder

The adder circuit operates as two N/2-bit adders concurrently, and this is described as a short delay. On the other hand, in the case of incorrect estimation the circuit waits for the LS adder to finish and then propagates the true carry, and subsequently the MS adder continues with the addition. In this situation the addition time is similar to the delay time of a full N-bit adder, plus the time needed to detect the state and apply the correct value. This is described as a long delay. The configuration of a carry control circuit using two

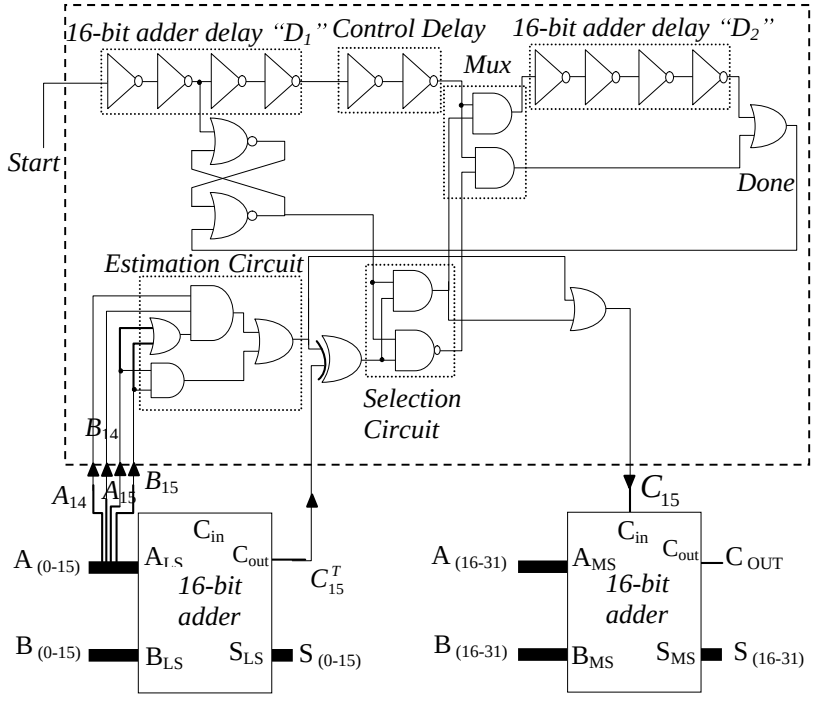


Figure 1: Schematic of the control circuit for a 32-bit estimated carry adder using two carries for prediction

carries has been employed to design a new completion control circuit for a 32-bit ESTC adder. This circuit will generate the correct carry out from the LS adder to the MS adder, and determines whether a short or long delay should be used, as shown in Figure 1.

Initially, all signals are set to zero and then a pulse signal is applied to the start input. The start pulse sets the RS flip-flop, which is then held in the set state until a signal is returned when the addition is complete. At this point the flip-flop is reset and a new set of data can be applied to the adder. This prevents spurious carry states from being generated prior to the evaluation of the next carry state during the next addition cycle. Of course, the done signal shouldn't indicate completion even momentarily before an addition is complete. If an input changes after an addition has been completed, the completion signal should immediately go off and remain off until the next new sum is completed. The start pulse places a high signal on the output of the second NOR gate which feeds the selection circuit (the NAND and AND gates). These two gates control the two delay lines; specifically they determine which delay should be used for a specific set of inputs.

When the carry is estimated correctly, the carry out from the LS adder propagates to the MS adder using a short delay. However, if the estimated carry is different from the true one, then the true carry must be applied to the MS adder. This will occur after the LS adder has completed the addition, and in such a case the time needed will be the same as a 32-bit full adder plus a small delay incurred in detecting the state and applying the correct value.

Consequently, during a short delay the done signal is set after a delay of D_1, Mux., and OR gate; whereas in the case of a long delay, the result is available after a delay of D_1, Mux, D_2 and OR gate.

The control circuit was implemented and simulated for functional behaviour by using Aldec Active-HDL™ Software, and the simulation shows that the practical results are in line with the theory.

The Results

The new approach of a 32-bit ESTC adder design has examined and compared with other commonly used adder architectures in terms of addition speed, area requirements, and delay-area product. This section presents the optimisation results obtained. In addition, graphical representations of the area and speed tradeoffs that characterise the different adders are presented.

Simulations have been performed using PSPICE with parameters from a 0.125 μm CMOS technology [1, 7], and the results achieved agreed with the theory. Simulations were performed for three different types of adder with two different structures: the 4-bit ripple adder and the 4-bit carry lookahead adder. The reasons for choosing these types are that:

(i) The ripple carry adder is the simplest and most commonly used adder.

(ii) The carry lookahead adder is one of the fastest adders used for the addition of two numbers.

(iii) The carry select adder chosen for the reason that the design in this research uses the same idea for carry select but reduce its area by removing one of the MS adders and the multiplexer completely, instead using control circuits to generate the carry out from the LS adder to the MS adder.

Typically, adder performance is characterised in terms of area and speed. Thus, this section focuses on evaluating the delay time and the hardware cost of the circuits, comparing them with other designs. The comparisons were carried out by analysing the area requirements and the maximum operational speed, since this provides a convenient way to compare the advantages and trade-offs of the different designs. The comparison is divided into two subsections; firstly the ESTC adder using a single carry for prediction is compared with the different types. Secondly, the ESTC adder using multiple carries is compared with other adder designs.

Table 1: Comparison of delays and transistor numbers for simulated 32-bit adders

Adder Structure	*Delay, (ps)*	*Area (Transistors No.)*
32-bit CLA/CLA	100	3425[8]
32-bit CSLA/CLA	121	2832
32-bit CSLA/RA	584	2424
32-bit ESTCA/CLA	166	1756
32-bit RA/CLA	203	1680
32-bit ESTCA/RA	627	1530
32-bit RA /RA	1064	1408

RA/RA: ripple adder with ripple elements
RA/CLA: ripple adder with carry lookahead elements
CSLA/RA: carry select adder with ripple elements
CSLA/CLA: carry select adder with carry lookahead elements
CLA/CLA: carry lookahead adder with carry lookahead elements
ESTCA/RA: estimated carry adder with ripple elements
ESTCA/CLA: estimated carry adder with carry lookahead elements

ESTC Adder using Single Carry for Prediction

Results obtained for a 32-bit ESTC adder using a single carry for prediction are listed in Table 1, and are also presented graphically in Figure 2.

It can be seen from Table 1 that for the adders based on the 4-bit ripple adder, the ripple adder (RA/RA) uses the smallest area but is very slow compared to the carry select adder (CSLA/RA), which is faster but uses a larger hardware area. The estimated carry adder

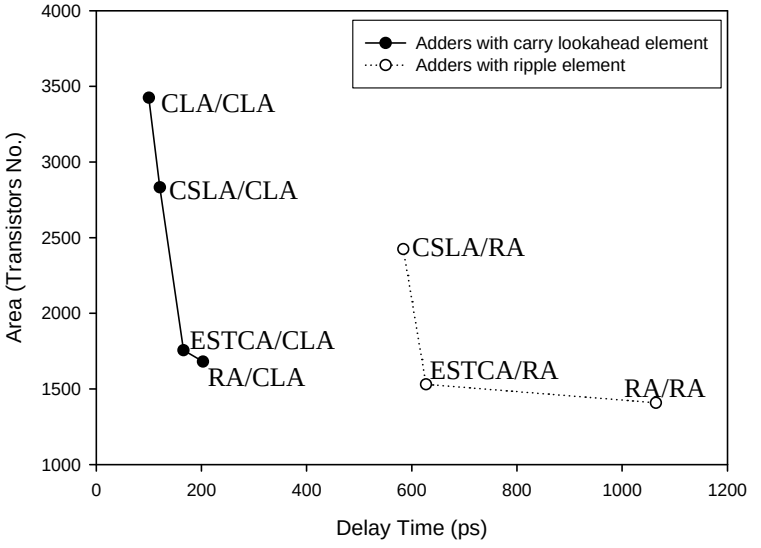


Figure 2: Simulation results for 32-bit adders

(ESTCA/RA) offers a significant speed advantage of 41% over the RA/RA for only an 8.7% increase in hardware area. In addition, the ESTCA/RA is only 7% slower than the CSLA/RA but it uses 37% less area. On the other hand, as expected, the adders based on the 4-bit carry lookahead adder show speed advantages over those using ripple adders because the carry calculations are made in parallel.

However, they use more hardware compared with those using ripple adders because the computations in a carry lookahead adder are performed in parallel, which requires a larger number of gates, and which also uses a larger area. The RA/CLA is the slowest of this group; however it is still faster than the CSLA/RA and uses less area. The CLA/CLA is the fastest, but uses the greatest area. The CLA/CLA is 40% faster than the ESTCA/CLA, but uses nearly double the area required for ESTCA/CLA (95%). Also the CSLA/CLA is 27% faster than the ESTCA/CLA, but uses 61% more area. The ESTCA/CLA is 18% faster than the RA/CLA, for an increase of only 4% in area.

ESTC Adder using Multiple Carry for Prediction

This subsection presents the simulation results for multiple estimated carry adder. In addition, graphical curves presenting the tradeoffs in terms of delay and area are presented.

In the beginning, a comparison of the multiple estimated carry adders using different numbers of carries for prediction was performed. Then comparisons between this adder design and other relevant adders were undertaken.

Table 2: Comparison of 32-bit ESTC adders using multiple carries for prediction

Adder Structure	*Carries used for Prediction*	*Delay (ps)*	*Area (Transistor No.)*
32-bit ESTC/RA	Single Carry(C_{15})	627	1530
	Two Carries(C_{14})	571	1546
	Three Carries(C_{13})	544	1556
	Four Carries(C_{12})	533	1568
	Five Carries(C_{11})	531	1582
32-bit ESTC/CLA	Single Carry(C_{15})	166	1756
	Two Carries(C_{14})	151	1772
	Three Carries(C_{13})	144	1782
	Four Carries(C_{12})	141	1794
	Five Carries(C_{11})	140	1808

The values of delays and transistor numbers for all configurations were computed for the ESTC adder and are listed in Table 2. The results are organised separately for the ESTC/RA and ESTC/CLA adders. Since the speed advantage gained after C_{11} is not practical (because it is limited by the complexity), the comparisons were not carried out for more than five carries. Furthermore, graphical curves presenting the tradeoffs in terms of delay and area are shown in Figures 3 and 4.

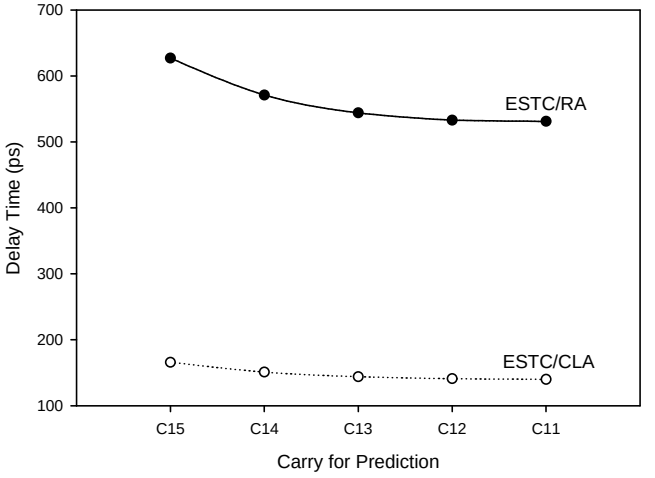


Figure 0: Delay vs. multiple carries used for prediction

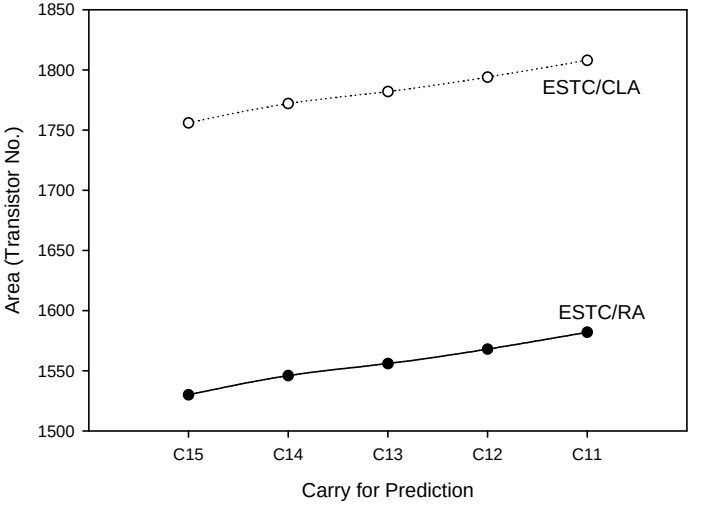


Figure 4: Area vs. multiple carries used for prediction

Table 0: Comparison of multiple ESTC adder with other adders

Adder Structure		*Delay (ps)*	*Area (Transistors No.)*	*Delay-Area Product*
32-bit CLA/CLA		100	3425	342500
32-bit CSLA/RA		584	2424	1415616
32-bit CSLA/CLA		121	2832	342672
32-bit RA /RA		1064	1408	1498112
32-bit RA/CLA		203	1680	341040
	Carries used for Prediction			
32-bit ESTC/RA	Single Carry	627	1530	959310
	Two Carries	571	1546	882550
	Three Carries	544	1556	845842
	Four Carries	533	1568	835509
	Five Carries	531	1582	839647
32-bit ESTC/CLA	Single Carry	166	1756	291496
	Two Carries	151	1772	267413
	Three Carries	144	1782	255824
	Four Carries	141	1794	252147
	Five Carries	140	1808	252758

Delay-area product is computed by multiplying logic complexity (area) and time complexity (delay)

Figure 3 shows that the delay of the ESTCA decreases as more carries are used for prediction. It is noticeable how, as the number of carries used for prediction increases, the delay of the ESTC/RA adder decreases much faster compared to that of the ESTC/CLA adder. This was expected because of the linear increase in the delay of the RCA versus the logarithmic increase in the delay for the CLA.

On the other hand, the increase in area requirements for this adder shown in Figure 4 is very small when the number of the carries used for prediction increases. This is because few additional logic gates are needed for the control circuit as more carries are used. The increase in area requirements is linear when the numbers of carries used for prediction are increased.

The results of performance comparisons for the multiple ESTC with other designs in Tables 3 show that there are considerable performance advantages to be made when a new carry is introduced for prediction; however, this takes a considerable amount of hardware and the circuit becomes more complex and more expensive in terms of silicon area. This means that the estimated carry adder will be competitive in speed and/or size when compared with other adder designs. These results can be explained as follows:

1. Multiple ESTC vs. Adders with RCA Elements

For the adders based on the ripple adder, the RA/RA still has the smallest area but is very slow compared to others. However, the comparison of multiple the ESTC/RA with other designs shows significant speed advantages. For example, it is offers speed advantage of 46.3% over the RA/RA for only 9.8% of increasing in

hardware area when two carries are used for prediction, By using three carries for prediction, the ESTC/RA is 48.9% faster and uses just 10.5% more area, and it is 49.9% faster and uses just 11.4% more area when four carries used for prediction. Additionally, by using five carries, it is 50.1% faster than RA/RA and it uses just 12.4% more area. Furthermore, by comparing ESTC/RA with CSL/RA, it is 2.25% faster but it uses 36% less area, 6.9% faster and uses 35.8% less area, 8.8% faster and uses 35.3% less area, and 9.1% faster and it uses 34.7% less area when 2, 3, 4, and 5 carries used for prediction respectively.

2. Multiple ESTC vs. Adders with CLA Elements

Comparing the multiple ESTCA/CLA with the adders that are built from CLA blocks demonstrate that the CLA/CLA is still the fastest but at the greatest expense of area. The CLA/CLA is 31% faster than ESTCA/CLA using three carries for estimation but uses 92% more area. In addition comparing the ESTCA with RA/CLA shows that it is 25.7% faster for only 5.5% more area when two carries are used, 29.3% faster for only 6.1% more area when three carries are used, and 30.8% faster for only 6.8% more area when four carries are used. Also speed advantage of 31.1% can be gained over the RA/CLA for only 7.6% of increasing in area when five carries are used for prediction.

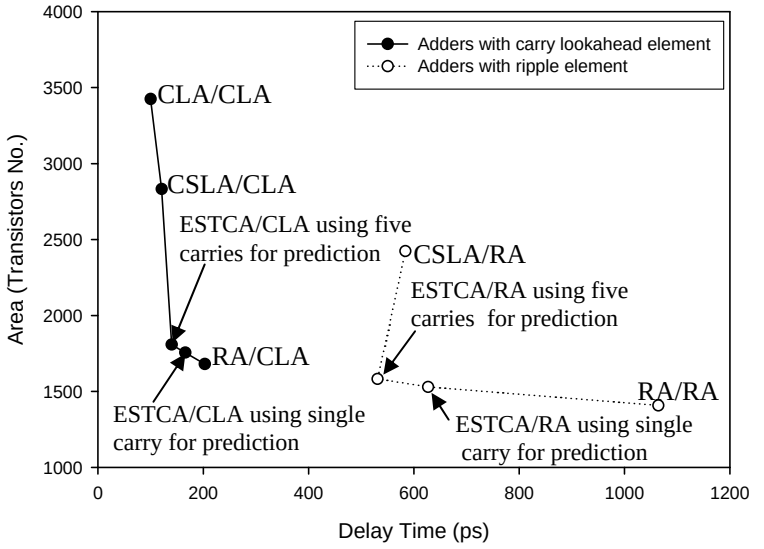


Figure 5: Results of 32-bit adders compared with multiple ESTC adder using five carries for prediction

Also comparing ESTC/CLA with the CSL/CLA shows that CSL/CLA is 19.8% faster but uses 59.7% more area. Furthermore, CSL/CLA is 15.7% faster but uses 59.9% more area, 13.9% faster but uses 57.9% more area, and 13.4% faster but uses 56.6% more area when 2, 3, 4, and 5 carries used for prediction respectively.

Table 3 gives a clear overview of the tradeoffs obtained for the multiple ESTCA using different numbers of carries compared to other designs, and Figure 5 represents the simulation results of 32-bit adders compared with multiple ESTC adder using five carries for prediction.

Table 3 shows that the for the adders based on RA, and when two, three, four, and five carries are used for prediction, the multiple ESTC design offers savings of 41.1%, 43.5%, 44.2%, and 44% over RA/RA respectively, and savings of 37.7%, 40.2%, 41%, and 40.7% over CSLA/RA respectively. Similarly, the results for the adders based on the carry lookahead scheme, CLA, show that the multiple ESTC adder gives savings over the RA/CLA of: 21.6% in the case of using two carries, 25% when using three carries, 26.1% when using four carries, and 25.9% when using five carries. The ESTC/CLA gives savings over the CSL/CLA adder of 22% using two carries, 25.3% using three carries, 26.4% using four carries, and 26.2% using five carries. The ESTC/CLA gives savings over the CLA/CLA of 22%, 25%, 26.1%, and 26.2% when two, three, four, and five carries respectively are used for prediction. The graph in Figure 6 gives a clear overview of the delay-area products obtained.

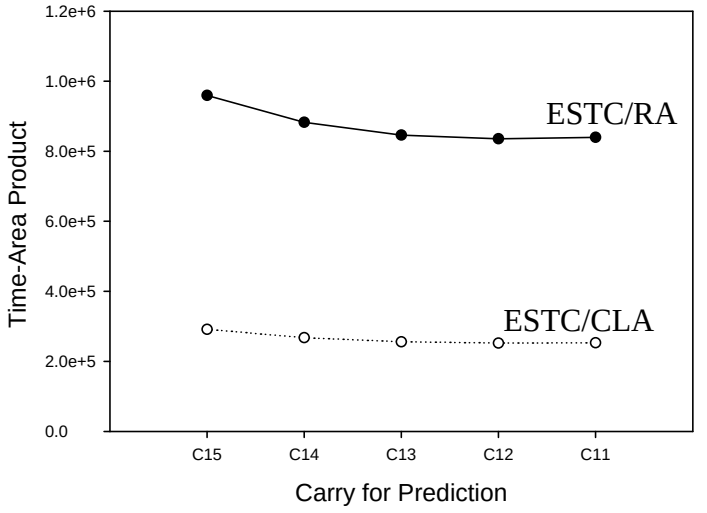


Figure 6: Delay-area product comparison as more and more carries are used for prediction

Conclusion

In this paper qualitative and quantitative comparisons of adder structures and designs have been carried out. Particularly, it presents comparisons of the 32-bit ESTC adder vs. other adder designs, where simulations have been performed for three different types of adder with two different structures. Simulation results for the ESTC adder, and graphical curves presenting the tradeoffs between this design and other common digital arithmetic blocks such as RCA, CLA, and CSLA adders were obtained in this work.

In additional, the ESTC adder using multiple carries for prediction significantly reduces the delay and offers major improvements in speed over other adders while remaining compact. Thus the ESTC adder speeds up addition time and is considered a competitive with other more commonly used adders when used for high performance applications.

The overall results demonstrate that the ESTC adder is simple, fast and suitable for implementation using VLSI technology. Also the results suggest that there are substantial performance gains to be made by adopting the approach and methodology using multiple carries for prediction for the asynchronous ESTC adder.

References

1. Wallace W. F., Dlay S., and Hinton O., 'Probabilistic Carry Estimate for Improved Asynchronous Adder Performance', IEE Proceeding of Comput. Digit. Tech., Vol. 148, No. 6, 2001, pp. 221-226.
2. Chih-Jen Fang, Chung-Hsun Huang, Jinn-Shyan Wang, Ching-Wei Yeh, 'Fast and compact dynamic ripple carry adder design', IEEE Asia-Pacific Conference on ASIC, USA, 2002, pp. 25-8.

3. Nagendra C., Irwin M. and Owens R., 'Area-time-power trade-offs in parallel adders', IEEE Transaction on Circuits and Systems-II: Analog and Digital Signal Proc., Vol. 43, No. 10, 1996, pp. 689-702.
4. Kyung-Nam Han, Sang-Wook Han, Euisik Yoon, 'A new adder scheme with reduced P, G signal generations using redundant binary number system', Proc. of IEEE International Symposium on Circuits and Systems, part Vol. 5, Switzerland, 2000, pp. 633-6.
5. Hashemian R., 'A new Design for High-speed and High-density Carry Select Adders', Proceeding of the 43rd IEEE Midwest Symposium on Circuits and Systems, Vol. 3, 2000, pp.1300-3.
6. E. M. Ashmila, S. S. Dlay, O. R. Hinton, "Multiple Carries Prediction to Enhance the Performance of a 32-bit Estimated Carry Adder", Fourth international symposium on communication systems, networks and digital signal processing (CSNDSP), United Kingdom, 20-22 July 2004, pp 617-621 (626-629).
7. William Frederick Wallace, Design and Analysis of Probabilistic Carry Adder, thesis at University of Newcastle upon Tyne, August 2002.

8. Wang C.C., Tseng Y.L., Lee P.M, Lee R.C., and Huang C.J., 'A 1.25 GHz 32-bit tree-structured carry lookahead adder using modified ANT logic', IEEE Trans. on Circuits and Systems-I : Fundamental Theory and Applications, vol. 50, No. 9, 2003, pp. 1208-1216.
9. Zhao Bing, Hei Yong, Qiu Yulin., 'An asynchronous add-compare-select design in CMOS VLSI', 5th International Conference on ASIC, IEEE. Part Vol.2, USA, 2003, pp.1277-80.
10. Mark A. F. and Tienyo P., 'Performance Comparison of Asynchronous Adders', IEEE Proceedings of International Symposium on Advanced Research in Asynchronous Circuits and Systems, ASYNC-94, Salt Lake City, Utah, Nov. 1994, pp. 117-125.
11. E. M. Ashmila, O. O. Aldawibi, "Extension of Estimation Theory to improvement of Asynchronous Adders's Performance", Rawafed Al-Marefa Journal, Arts and Science Faculty, Tarhona, Zaytouna University, Vol. 1 June 2013, pp 1-22.

Mohamed Emhemed Al-Bahbuh
Faculty of Arts / Al Asmarya Islamic University

1 Introduction

Listening is a fundamental skill. It has an essential role both in language teaching and language learning. Actually without Listening comprehension a message cannot be conveyed. The greatest difficulty for people especially when they travel to foreign countries is not primarily that they cannot communicate in the foreign language. This problem can be overcome by gestures, by writing or by pointing to something written in bilingual book of phrases. Their major difficulty, which leads to considerable emotional embarrassment, is that they cannot understand what is being said around them. For instance, a learner who has not been trained in listening won't be able to understand what a native speaker says. Thus, the ability to understand what others are saying is essential to all interactions.

2 The role of listening comprehension in language teaching

In teaching listening comprehension some general considerations and principles should be taken into account; either in choosing the materials or in the application of those selected materials in classes. According to Allen, et al. (1977: 179-80), developing the ability to comprehend the spoken foreign language is a long continuous process. This skill must be taught, and that does not happen automatically. The most important role of the teacher is to provide and vary listening tasks and activities throughout the entire language course.

Moreover the students must be given a reason for listening. If the teacher requires students to respond to each other, the students will make an effort to listen more carefully for the information required. In order to achieve this, the teacher must ask everyone to speak up clearly. It is also important for teachers not to repeat their questions and comments. Allen, et al.(ibid.) confirm that, those teachers who repeat each utterance many times will make their students stop listening altogether. Also, it is more boring when the teacher repeats each student's response or question. They go on saying, as the teacher cannot react in silence to the students' utterances, he has to model his responses. Even the non-too-fluent teacher can practise a list of possible meaningful responses in the target language such as: thank you, great, wonderful, excellent, that's right, say that once again, that was perfect, …etc. and step by step he can expand those responses. Furthermore, the teacher can involve using graded suitable recorded materials for listening activities according to the students' level.

Al-Mutawa and Kailani(1996: 95), point out that the teacher's task is to provide opportunities for the students to listen to living English used in everyday situations such as in the shops, restaurants, public speeches and interviews. Also he has to train them to listen and understand the speech of native speakers of the target language. They (ibid.) add that a lot of practice in listening is needed in order to help the students to be able to:

a) distinguish sounds, words and structures, b) associate emeaning swith sounds, c) infer meanings from speaker's discourse, d) process messages,

e) understandconversational English inall kinds of speech andf) understand,evaluate, organize, take notes and retrieve information.

Moreover, Fish (1996: 107-15) maintains that we must abandon attitudes that see the language as purely abstract and an academic exercise. And we must integrate into our teaching meaningful

content about the world around our students as well as linguistic forms. In other words, we must strive to give our students something to communicate with, a desire to communicate, and the conditions in which they can communicate.

3 The role of listening comprehension in language learning.

Before going further let us look at Larry Vandergrift's(1999: 168) definition of listening comprehension in relation to learning process:

Listening comprehension is anything but a passive activity.
It is a complex, active process in which the listener must discriminate between sounds, understand vocabulary and grammatical structures, interpret stress and intonation,
retain what was gathered in all of the above, and interpret
it within the immediate as well as the larger socio-cultural
context of the utterances.

Thus, listening is a hard work, and deserves more analysis and support. Listening comprehension as a separate and important component of language learning only came into focus after significant debate about its validity. Recent research has demonstrated the critical role of language input in language learning (e.gDunkel 1991, Feyten1991, in Rost, 1990), providing support for the primacy of listening comprehension in foreign language teaching. This has led Dunkel (in Rost, 1990) to assert that the study of listening comprehension has become the 'polestar' of second language acquisition theory building, research and pedagogy.

As mentioned above, it is now generally recognized that listening comprehension plays a key role in facilitating language learning. According to Gary (1975: 11), giving pre-eminence to listening comprehension, particularly in the early stages of second language learning provides advantages of four types: cognitive, efficiency, utility, and affective. The cognitive advantage of an initial emphasis on listening comprehension is its respect for a

more natural way to learn a language. Language learning can be more efficient if learners are not immediately required to produce the language material to which they are exposed. Language learners will make greater use of comprehension skills. Moreover listening comprehension results in earlier achievement and a sense of success will give the learner greater motivation to continue learning.

4Conclusion

To conclude, listening comprehension is highly integrative skill. It plays an important role in the process of language learning and teaching, and facilitating the emergence of other skills. For these reasons, an awareness and employment of effective listening strategies can help learners capitalize on language input they receive. Moreover, much of the enjoyment in second – or foreign-language use comes from listening activities.

5 Recommendations

To overcome the problems that hinder the teaching and learning processes, some tangible pedagogical recommendations can be offered for both teachers and educational administrators.

Teachers are recommended to develop positive attitude towards the importance of listening comprehension in teaching English as a foreign language. They also need to develop their abilities to facilitate any difficulties that may be faced by their students. Further, they have to vary and modify their listening activities so that they suit the students' level and interest. Listening comprehension tests are also very important. Teachers have to involve listening comprehension tasks in their evaluation programs to spur students on practicing listening materials. In addition, teachers have to select authentic materials which have the quality of natural speech. These may include texts from newspapers, magazines, television programs and internet websites.

Finally, the educational administrators have a fundamental role in solving problems related to teaching and learning listening

comprehension. Facilities like language laboratories, tape recorders, and tapes are needed to be available in every school. Besides, training courses need to be organized for teachers to improve their abilities in dealing with listening comprehension techniques.

Bibliography

Allen, E. D., and R. M. Vallette.Classroom Techniques: ForeignLanguage and ESL. New York: Harcort,Brace,Jovanovich,1977.

Al-Mutawa, N. and T. Kailani.Methods of Teaching English to ArabStudents. Essex: Longman, 1996.

Fish, H.The Teaching of Listening Comprehension. The British Council, English Language Division Central Information Service (ed.), 1996.

Flowerdew, J., and Miller, L.Second Language Listening: Theory and Practice.Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Gary, J. O. " Delayed Oral Practice in Initial Stages of Second Language Learning," in W. C. Ritchie (ed). Second LanguageAcquisition Research: Issues and Implications. New York: Academic Press, 1975.

Rost. M. Listening in Language Learning. London: Longman, 1990

Vandergrift L. "Facilitating Second Language Listening Comprehension: Acquiring successful strategies". ELT Journal 53/3(July 1999), Oxford University Press, 1999.

الفهرس

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
1	الافتتاحيـــــــــــــــة		5
2	المستوى التركيبي في شعر عبيد الله بن قيس الرقيات	د/ عبد الله أحمد الوتوات	6
3	النمو السكاني وأثره علي المخطط الحضري (مدينة زليتن أنموذجا)	أ/ فرج مصطفى الهدار	47
4	التعليم الإلكتروني بين الثوابت والمستحدث في تدريس المقررات الجامعية	أ – خيرية حسين مسعود	77
5	قياس مدى التوجه التنافسي لدى لاعبي كرة القدم الخماسية في جامعة المرقب	د/ ميلود عمار النفر د/ عطية المهدي أبو الأجراس	99
6	أساليب النبي – عليه الصلاة والسلام - في التربية	د/ منير الجعفري	113
7	الأسس النفسية للإبداع الفني في الرواية الليبية "رواية الثابوت" أنموذجا	د/ مصطفى مفتاح الشقماني	147
8	التصحيف والتحريف واختلاف الرواية وأثرها في الاستشهاد على القواعد النحوية	د/ صالح حسين الأخضر	196
9	البيئة الأسرية وتأثيرها على العنف لدى الأطفال	د/ صالح المهدي الحويج	201
10	الاكتساب اللغوي في ضوء النظريات اللغوية الحديثة	د/ عمر علي سليمان الباروني	225
11	تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية – الخمس	د/ خالد محمد التركي	266

ر.ت	عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
12	الاحتجاج بالقدر على المعاصي	د/ أحمد عبد السلام ابشيش	300
13	الصورة الشعرية في الشعر الملتزم عند الشاعر القروي "رشيد سليم الخوري" دراسة وصفية تطبيقية	د/ مصطفى سالم حلبوص	320
14	الأثر الدلالي لحروف العطف على الأحكام الفقهية	د/ عبد الله محمد الجعكي	354
15	قراءة نقدية في الأبيات الشعرية المنسوبة لكثير عزة، تحقيق ودراسة في نقد النقد "قديما وحديثا"	د/ عبد الحميد محمد عامر	375
16	مظاهر من النقد الأدبي في طور نشأته	د/ بشير أحمد الأميري	409
17	بعض العوامل المؤثرة في اتجاهات طلاب جامعة الجبل الغربي نحو النشاط الرياضي	أ/ أحمد علي إبراهيم	443
18	Analysis and Comparison of Estimated Carry Adder with other Adder Designs	د/ إسماعيل ميلاد اشميلة	476
19	The Importance of Listening Comprehension In Language Teaching and Learning	أ/ محمد إمحمد البحباح	497
20	الفهرس		502

يشترط في البحوث العلمية المقدمة للنشر أن يراعى فيها ما يأتي :

- أصول البحث العلمي وقواعده .
- ألا تكون المادة العلمية قد سبق نشرها أو كانت جزءا من رسالة علمية .
- يرفق بالبحث المكتوب باللغة العربية بملخص باللغة الإنجليزية ، والبحث المكتوب بلغة أجنبية مرخصا باللغة العربية .
- يرفق بالبحث تزكية لغوية وفق أنموذج معد .
- تعدل البحوث المقبولة وتصحح وفق ما يراه المحكمون .
- التزام الباحث بالضوابط التي وضعتها المجلة من عدد الصفحات ، ونوع الخط ورقمه ، والفترات الزمنية الممنوحة للتعديل ، وما يستجد من ضوابط تضعها المجلة مستقبلا .

تنبيهات :

- للمجلة الحق في تعديل البحث أو طلب تعديله أو رفضه .
- يخضع البحث في النشر لأوليات المجلة وسياستها .
- البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها ، ولا تعبر عن وجهة نظر المجلة .

Information for authors

1- Authors of the articles being accepted are required to respect the regulations and the rules of the scientific research.

2- The research articles or manuscripts should be original, and have not been published previously. Materials that are currently being considered by another journal, or is a part of scientific dissertation are requested not to be submitted.

3- The research article written in Arabic should be accompanied by a summary written in English.
And the research article written in English should also be accompanied by a summary written in Arabic.

4- The research articles should be approved by a linguistic reviewer.

5- All research articles in the journal undergo rigorous peer review based on initial editor screening.

6- All authors are requested to follow the regulations of publication in the template paper prepared by the editorial board of the journal.

Attention

1- The editor reserves the right to make any necessary changes in the papers, or request the author to do so, or reject the paper submitted.

2- The accepted research articles undergo to the policy of the editorial board regarding the priority of publication.

3- The published articles represent only the authors viewpoints.