مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م٢٩ع٣، ٦٨٢ صفحة (٢٠٢١م)
ردمد ٠٩٨٩ – ١٣١٩
رقم الإيداع : ٠٢٩٤ / ١٤

مجلة
جامعة الملك عبد العزيز

الآداب والعلوم الإنسانية

المجلد ٢٩ العدد ٣
٢٠٢١م

مركز النشر العلمي
جامعة الملك عبد العزيز
ص.ب: ٨٠٢٠٠ - جدة: ٢١٥٨٩
المملكة العربية السعودية
http://spc.kau.edu.sa

■هيئة التحرير■

أ.د. أحمد بن محمد صالح عزب aazab@kau.edu.sa	رئيسًا
أ.د. عبدالرحمن بن رجا الله السلمي aralsulami@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. محمد بن صالح ناحي الغامدي Msalghamdil@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. آمال بنت يحيى الشيخ Ayalshaikh@kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. سامية بنت عبدالله بخاري Sbukare @kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. زكريا بن أحمد الشربيني zalsherpeny @kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. نهى بنت سليمان الشرفآ Nalshurafa@kau.edu.sa	عضوًا
د. زيني بن طلال الحازمي Zalhazmi@ kau.edu.sa	عضوًا
د. سليمان مصطفى آيدان slaydinn@hotmail.com	عضوًا
د. عبدالرحمن بن عبيد القرني aoalqarni@ kau.edu.sa	عضوًا
أ.د. عائض بن سعد الشهراني asalshahrani@ kau.edu.sa	عضوًا

مطابع جامعة الملك عبدالعزيز

المحتويات

القسم العربي **الصفحة**

- الموازين في اللغة العربية... تكامُل أم تعارُض؟
عبيد بن أحمد بن عبيد المالكي ١
- استراتيجيات السرد في أدب ما بعد الحداثة: رواية "بيت أوراق الشجر" لمارك ز. دانييلفسكي أنموذجًا
ليلى محمد زيان الشرقي..... ٢٨
- البنية العاملية وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب وطالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة
خالد بن حسن التميمي ٥٥
- الراوي في رواية العلجية ملامحه ودلالته على فضاء التجربة
خالد بن أحمد الرفاعي ٨٣
- الصلابة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية في ضوء متغيري الجنس والعمر لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة في زمن جائحة كورونا
جهز فهد عقاب المطيري..... ١٢٦
- ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية
سمية على عبد الوارث أحمد..... ١٦٥
- إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين
سلطان بن رجاءالله سلطان السلمي و عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي ١٩٥
- رمزية الذئب في السرد النسائي: قصة ليلى والذئب أنموذجا
أمل محيسن القثامي..... ٢٣١
- شعريَّة مستويات الحِجاج في دحض الإرهاب قصيدة (أَ كعبتي) نموذجًا
تيسير بنت عباس محمَّد الشَّريف ٢٥٧
- تطوّر النموذج العلمي اللساني: قراءة في الاتّجاه البنيويّ والتوليديّ والوظيفيّ
معاذ بن سليمان الدخيّل. ٢٨٣

- رمزية "الوادي الكبير" في الشعر الأندلسي والإسباني دراسة مقارنة في نماذج مختارة

صالح عيظة الزهراني..... ٣٠٩

- عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان الأحاديث الواردة في النوم أنموذجًا

مسعود بن محمد القحطاني..... ٣٣٧

- " مفاتيح المنهج السردي لدى أمبرتو إيكو صياغة جديدة لنظريات"القراءة" بين السيميائية والتأويلية

أسماء صالح حسن الزهراني..... ٣٥٧

- هل التعايش الديني يستلزم فقدان الهوية؟

حسن بن محمد ماخذي..... ٣٦٩

- منهج السّلف في الإيمان بصفة "الخَلْق" من خلال القرآن الكريم

أحمد بن صالح الزهراني ٣٨٨

- حقيقة مفهوم التوقيف في اللُّغة عند ابن فارس

أسامة بن أحمد السُّلميّ ٤١٩

- تكاملية نظم وبرمجيات المكتبات الأكاديمية ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد: دراسة استكشافية

فهد بن رجاء الله الجامعي ٤٥٨

- الوأد صانعًا للهويَّة: صور المرأة المُعَنَّفة في خطاب الأمثال العربية

صغيّر بن غريّب بن عبدالله العنزي ٤٨١

- الروايات و الشروح المغربية لصحيح البخاري

كريمة بنت علي المزودي ٥٤٢

- متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

نجلاء عمر صالح العُمري ٥٦١

- طلاب المنح الوافدون بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دراسة في جغرافية السكان)

علي معيض أحمد محمد القرني ٥٩٤

- عدم تطابق المهارات ونتائجه بين خريجي التعليم العالي في المملكة العربية السعودية
محمد علي الزبيدي..... ٦٤٦
- صورة الطفل والطفولة في "L'EMILE DE ROUSSEAU" للفيلسوف الفرنسي روسو
هاشم بن محمد الحبشي ٦٥٣
- الأخبار والمحتوى عبر الإنترنت و الصراع ضد الأخبار الزائفة.
محمد بن حاتم أبو الجدايل ٦٦٣
- تطبيق اثنان من قرائن الجفاف الميتورولوجي في وسط السودان: دراسة في المناخ.
خديجة يونس عبد المولى و محمد أبو الحسن مختار ٦٨٢
- اتجاهات المغردين السعوديين الاقتصادية نحو برامج رؤية ٢٠٣٠ الترفيهية وعلاقتها بتعبيراتهم السياسية والدينية والاجتماعية.
سعد بن عبدالرحمن القرني ٦٨٣

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ١- ٢٧ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.1

الموازين في اللغة العربية... تكامُل أم تعارُض؟

عبيد بن أحمد بن عبيد المالكي
أستاذ مساعد اللغة العربية (النحو والصرف)
جامعة الباحة – اللغة العربية
الآداب والعلوم الإنسانية

مستخلص. تشكَّلت الصورة النهائية لهذا البحث من مقدِّمة، وثلاثة مباحث، هي:
الأول: الميزان الصَّرْفي.
الثاني: الميزان العَروضي.
الثالث: الميزان التصغيري.
ثم الخاتمة، وفهرسي المصادر والمراجع، والموضوعات.
هذا وقد سعَى البحثُ إلى استعراض تلك الموازين؛ ليجيبَ عن سؤال مشكلته، التي تكمُن في صورة العلاقة بينهما، هل هي تكاملية أو تعارضية؟
ولكي يصل البحث إلى لُبِّ تلك المشكلة، فقد جمع بين المنهجين الوصفي والتحليلي، وبعد أن توافرت للبحث ما أشير إليه، فقد توصل إلى أن هذه الموازين الثلاثة متكاملة غير متعارضة، وإن تعارضتْ فهو تعارض توازٍ لا تداخل؛ لأن لكل وزن منها طريقتَه وغايته، هذا والله الموفِّق.
الكلمات المفتاحية: الميزان – العربية – الصرف – العروض – التصغير – التكامل – التعارض.

المقدِّمة

وضَع علماء اللغة العربية موازينَ عِدةً في علوم مختلفة، لكل ميزان منها غرض يخدم العلم الذي وضع من أجله الميزان، فوضعوا لذلك الميزان الصرفي، والعروضي، والتصغيري، واشتركت الموازين الثلاثة في اشتقاقها من (فَعَل)، وقد تتفق هذه الموازين وقد تختلف، ولذا تتبلور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الآتي: ما العلاقة بين الموازين الثلاثة؟ وهل

هي تكاملية أو تعارضية؟

هذا وقد استفدت من دراسة أ. د أحمد محمد عبد الدايم (الميزان الصرفي.. نظرة جديدة)، في فكرة المقارنة بين الموازين الثلاثة، واختلفت معها في أن دراسة أ.د أحمد محمد عبد الدايم زادت الوزن المقطعي، وهو ليس بوزن كما اصطلح عليه، وأيضًا قارنت بين الموازين الثلاثة وبعضها، وليس بين الميزان الصرفي والعروضي، والميزان الصرفي والتصغيري كما فعل.

ومن دراسة د. سليمة جبار (الوزنان التصريفي والتصغيري في اللغة العربية.. رؤية في تيسير الصرف العربي) واتفقت دراستي معها في أنه لا يوجد تشابه بين الوزنين الشعري والتصغيري، وربما يكون التشابه – إن وجد– في أن كلًّا منهما يستبعد الأصل الاشتقاقي، وخالفتها في التوصيات؛ حيث أوصت بالاستغناء عن صِيَغ التصغير الثلاث، وأن يكون الوزن التصغيري هو نفسَ الوزن التصريفي، ورأيتُ ضرورة وجود الميزان التصغيري؛ لاختلاف الغرض الذي وضع من أجله عن الغرض الذي وضع من أجله الميزان التصريفي.

ودراسة الباحثة نادية رزيق (الميزان الصرفي وأثره في تطور اللغة العربية ونموها دراسة استقرائية تحليلية) التي درست العلاقة بين الميزان الصرفي والميزان العروضي، غير أن دراستها هدفت لغرض آخر وهو آثار الميزان الصرفي على تطور اللغة العربية ونموها، وبحثي عن العلاقة بين هذه الموازين وهل تتعارض أو تتكامل؟

ولكي يجيب البحث عن هذا السؤال فإنه يسعى إلى استعراض ماهية تلك الموازين، ودراسة وجوه الاتفاق بينها، ووجوه الاختلاف أيضًا، للوصول للإجابة الرئيسة عنه، وهي العلاقة بينها هل هي متكاملة أو متعارضة؟ وللوصول أيضًا لإجابة مقنعة في هذا السياق، فقد جمع البحث بين المنهجين الوصفي والتحليلي، ومن هنا جاء عنوانه: **(الموازين في اللغة العربية.... تكامل أم تعارض؟)**

لينقسم البحث إلى مقدمة، وثلاثة مباحث:

تحدثت في **المبحث الأول:** عن الميزان الصرفي، وفي **المبحث الثاني:** عن الميزان العروضي، وفي **المبحث الثالث:** عن الميزان التصغيري، ثم كانت خاتمة البحث، وفيها النتائج والتوصيات، وفهرس المصادر والمراجع، وفهرس الموضوعات.

هذا، وأسأل الله التوفيقَ والسداد في تقديم ما يُفيد ويَنفع دارسي العربية ومحبيها، إنه نعم الموفق والمعين.

الباحث

المبحث الأول
الميزان الصَّرفي

الميزان الصرفي قالب وضَعه العلماء لمعرفة أحوال الكلمة، وما فيها من زيادة أو حذف أو تبديل، وإذا نظرْنا لتعريف العلماء للوزن الصرفي لم نجد تعريفًا دقيقًا عندهم، فقد اهتموا ببيان كيفية الوزن دون وضع تعريف معين يوضح حدود هذا المصطلح، ونراهم تارة يعبرون عنه بالتمثيل، وتارة بالصيغة، وتارة بالوزن، نجد مثلًا ابن مالك يعرفه بأن "وزن الكلمة أن تقابل أول أصولها بفاء، وثانيها بعين، وثالثها ورابعها وخامسها بلامات، ويعطى المقابل به ما

للمقابل من حركة وسكون ومصاحبة مزيد غير مغير عن حاله ومحاله"[١]. وكما ترى فكلامه وصف كيفية الوزن أكثر منه تعريفًا جامعًا مانعًا.

ويقول ناظر الجيش: "لما راموا وزن الكلمة قابلوا أوَّلَ أصولها بفاء، وثانيها بعين، وثالثها ورابعها وخامسها بلامات؛ فلهذه المقابلة يُسمَّى أول الأصول فاءً، وثانيها عينًا، وثالثها لامًا، وكذا رابعها وخامسها إن كانا، وأشار بقوله: مسوًّى بينهما، إلى أنه يسوى بين الوزن والزنة في الحال والمحل ومصاحبة زائد. أما الحال: فالمراد به الحركة والسكون فيعطى المقابل به ما للمقابل منهما"[٢].

وقد اختار العلماء أن يكون الوزن ثلاثيًّا؛ لأن الثلاثي أكثر أبنية الكلمات العربية، لسهولته وخفته عليهم، يقول ابن يعيش: "فإن قيل: ولِم كان الميزان ثلاثيًّا، ولم يكن رباعيًّا ولا خماسيًّا؟ قيل: لكثرة تصرف الثلاثي، ولأنه لو جعل رباعيًّا أو خماسيًّا لم يمكن وزن الثلاثي به، إلا بإسقاط شيء منه، فجعل ثلاثيًّا، وإذا وزن به ما فوق ذلك كررت اللام؛ لأن احتمال الزيادة أسهل من احتمال الحذف"[٣].

وقد اختاروا له مادة (فعل) لأمور عدة كما يقول العكبري: "وإنما قابلوا الحروف الأصول بالفاء والعين واللام دون غيرها من الحروف لوجهين؛ **أَحدهما:** أن التصريف في الأصل من أحكام الأفعال، فلما أرادوا اعتبارها جعلوا المعيار لذلك حروف الفعل تنبيهًا على هذا الأصل.

والثاني: أنهم بنوا هذا المعيار من مخارج الحروف الثلاثة وهي: الشفتان ووسط الفم والحلق؛ فالفاء شفهية، والعين حلقية، واللام من وسط الفم"[٤].

ويوضِّح ابن عصفور الغرض من اختيار لفظ (فَعَل) دون غيره للميزان بقوله: " فإن قيل: فلمَ كَنَوا عن الأُصول بالفاء والعين واللام:؟ فالجواب أنَّ الذي حَملهم على ذلك أنَّ حروف الـ"فعل" أُصول، فجعلوها لذلك في مقابلة الأُصول.

فإن قيل: فهلَّا كنَوا عن الأُصول بغير ذلك من الألفاظ التي حروفها أصول، كـ"ضرب" مثلًا؛ ألا ترى أنَّ الضاد والراء والباء أُصول؟ فالجواب أنهم لمَّا أرادوا أن يَكنوا عن الأُصول كنَوا بما مِن عادة العرب أن تَكنِيَ به، وهو "الفعل"؛ ألا ترى أنَّ القائل يقول لك: هل ضربتَ زيدًا؟ فتقول: فَعَلتُ. وتكني بقولك "فعلتُ" عن الضرب"[٥].

كما أن هناك سببًا آخر، وهو أن حروف (فَعَل) كلها صحيحة ليس فيها حرف معتل يتعرض للحذف أو القلب.

ولنا هنا وقفة؛ فإن العلماء حين اختاروا لفظ (فَعَل) لم يكن مقصودًا لذاته، وإنما هو القالب الذي رأوا أنه يعبر عن كل الأفعال؛ سواء أكانت أفعال الجوارح أم القلوب، فكلها يصدق عليها أنه فعل، لكن هذا لا يصدق على الأسماء، فحين نزن كلمة (أَسَد) بأنها على وزن فَعَل، فليس ثمة مناسبة بينهما، لكن يمكن أن يُعتذَر عن هذا

(١) ابن مالك، محمد، إيجاز التعريف في علم التصريف، (٨٤-٨٥).
(٢) ناظر الجيش، محمد، شرح التسهيل المسمى «تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»، (٤٩٠١/١٠).
(٣) ابن يعيش، أبو البقاء، شرح الملوكي في التصريف، (٢٩٤).
(٤) العكبري، أبو البقاء، اللباب في علل البناء والإعراب، (٢٢٠/٢-٢٢١).
(٥) ابن عصفور، أبو الحسن، الممتع الكبير في التصريف، (٢٠٦).

بما قاله السيوطي: "اصطلح النحويون على أن يزنوا بلفظ الفعل، لمَّا كان الفعل يعبر به عن كل فعل، وكانت الأفعال لها ظهور الزيادة والأصالة بأدنى نظر، ثم حملوا الأسماء عليها في أن وزنوها بالفعل"(١).

وتوضح د. خديجة الحديثي سبب تسمية (فعل) وما تغير منها ميزانًا وزنة حيث تقول: "أما لماذا سميت (فعل) وما تغير منها تبعًا للكلمة (وزنًا) أو (زنةً)؛ فلأن لفظ (فعل) صِيغَ لبيان الهيئة المشتركة أو الوزن المشترك بين الكلمات بالصفة التي يقال لها الوزن، فكما أن الوزن الذي نستعمله في السلع مقدار معين يبين به الكمية المشتركة بين الأشياء، ونسبة بعضها من البعض الآخر ومقداره، كذلك جعلت (فعل) الصورة أو الهيئة التي تقاس بها هيئة كلمة ومقدارها بالنسبة إلى كلمة أخرى... فلما كان المراد من صوغ (فعل) الموزون به مجرد الوزن سميت (وزنًا) و(زنةً)..." (٢)

فائدة الميزان الصرفي:

وفائدة الميزان معرفة الأصلي من الزائد على طريق الاختصار، وقد أوضح هذا الغرض الثمانينيُّ حيث يقول: "لأن الغرض بالوزن أن يُعْرَفَ الأصلي من الزائد"(٣) ونجد ابن عصفور يؤيد هذا ويضيف الاختصار حيث قال: "فإن قيل: وما الفائدة في وزن الكلمة بالفعل؟ فالجواب أن المراد بذلك الإعلام بمعرفة الزائد من الأصلي على طريق الاختصار، ألا ترى أنك إذا وزنت أحمد بـ"أفعل" أغنى ذلك عن قولك: الهمزة من أحمد زائدة، وسائر حروفه أصول، وكان أخصر منه"(٤).

وزاد ابن عقيل أيضًا بيان محل الأصل ويعني به القلب المكاني، فقال: "والقصد بالوزن على هذا الوجه: تعريف الأصلي من الزائد، في الأكثر، باختصار، وبيان محل الأصل"(٥).

وذكر الشيخ خالد الأزهري ثمانية أمور تستفاد من الوزن، حيث يقول: "وفائدة الوزن بيان أحوال أبنية الكلم في ثمانية أمور: الحركات، والسكنات، والأصول، والزوائد، والتقديم، والتأخير، والحذف، وعدمه"(٦).

ويجب أن نلفت الانتباه هنا إلى أن الميزان يراعي الأصل المفترض، حتى لو أدى لتجاور حروف قد لا تتجاور في كلام العرب؛ لأنه ليس موضوعًا لإدخال كلمات جديدة في العربية، وإنما لتمثيل الموجود؛ ليعلم الأصلي من الزائد، فنجدهم مثلًا يزنون (جَحَنْفَل) بفَعَنْلَل، مع أن العرب لا تنطق النون الساكنة قبل اللام مظهرة بل تدغمها، وهذا ما أشار إليه ابن جني بقوله: "وذلك كقولهم في التمثيل من الفعل في حبنطى: فعنلى. فيظهرون النون ساكنة قبل اللام. وهذا ليس موجودًا في شيء من كلامهم، ألا ترى أن صاحب الكتاب قال: ليس في الكلام مثل قنرٍ وعنل؟ وتقول في تمثيل عَرْنَد: فَعْنَل وهو كالأول. وكذلك مثال جَحَنْفَل: فَعَنْلَل ومثال عَرَنْقَصان: فَعَنْلَلان.

وهذا لا بد أن يكون هو ونحوه مظهرًا، ولا يجوز

(١) السيوطي، جلال الدين، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، (٤١٢/٣).
(٢) الحديثي، خديجة، أبنية الصرف في كتاب سيبويه، (٨٨-٨٩).
(٣) الثمانيني، عمر، شرح التصريف، (١٩١).
(٤) ابن عصفور، أبو الحسن، مصدر سابق، (٢٠٦).
(٥) ابن عقيل، بهاء الدين، المساعد على تسهيل الفوائد، (٢٩/٤).
(٦) الأزهري، خالد، التصريح بمضمون التوضيح، (٣٢١/٥).

إدغام النون في اللام في هذه الأماكن؛ لأنه لو فعل ذلك لفسد الغرض. وبطل المراد المعتمد... وبهذا تعلم أن التمثيل للصناعة ليس ببناء معتمد"(١).

الألفاظ الخاضعة لقانون الميزان:

ليس كل الكلمات خاضعة للوزن، وإنما يوزن ما يعرف اشتقاقه؛ فالحروف لا توزن ولا الأعجمي غير المعرب، ولا الأصوات، وكذا أسماء الأفعال، والأسماء المبنية بناء لازمًا، وإنما يوزن الأسماء المتمكنة، والأفعال؛ لأن الغرض إنما هو معرفة الأصلي من الزائد، حيث يقول ابن جني: "أول ما في هذا أن يسأل فيقال: لِمَ لَمْ يذكر الحروف في هذا الموضع مع الأسماء والأفعال؟ وما السبب في ذلك؟ والجواب: أنه إنما قصد أن يمثل الأسماء والأفعال؛ ليُرِي أصلها من زائدها؛ لأنها مما يُصرَّف ويشتق بعضها من بعض، والحروف لا يصح فيها التصريف ولا الاشتقاق؛ لأنها مجهولة الأصول، وإنما هي كالأصوات نحو صَهْ ومَهْ ونحوهما، فالحروف لا تمثل بالفعل؛ لأنها لا يعرف لها اشتقاق، فلو قال لك قائل: ما مثال: هلْ أو قدْ أو حتَّى أو هلَّا ونحو ذلك من الفعل لكانت مسألته محالًا، وكنت تقول له: إن هذا ونحوه لا يمثل؛ لأنه ليس بمشتق، إلا أن تنقلها إلى التسمية بها، فحينئذ يجوز وزنها بالفعل، فأما وهي على ما هي عليه من الحرفية فلا تُصرَّف"(٢).

ويقول الثمانيني: "الكلامُ كلُّه ثلاثة أقسام: اسمٌ، وفعلٌ، وحرفٌ. فالحرف لا يوزن؛ لأنّ الغرض بالوزن أن يعرف الأصليُّ من الزّائد، والحروفُ لا يُعْرَفُ لها اشتقاقٌ ولا أصلٌ أُخِذَتْ منه فتُرَدُّ إليه؛ فلأجل هذا لم توزن. ألفاتُها كلُّها أصولٌ كألف "ما" و"لا" و"إلّا" و"حتّى" و"أمّا" وما أشبه ذلك، ولا يُحْكَمُ على ألفاتِها بالانقلاب عن ياءٍ ولا واوٍ ولا همزةٍ، ولا بأنّها زائدةٌ للإلحاق أو للتأنيث، لأنّها لا يُعْرَفُ لها اشتقاق.

والذي يدخل في الوزن: هي الأسماءُ والأفعالُ، وإنّما دخلتا في الوزن؛ لأنّه يعرف اشتقاقهما وأصولهما والزيادة عليهما"(٣).

ويستدل ابن عصفور على أن الحرف لا يدخله التصريف بأن "ما" و"لا" لو كانت الألف منقلبة فيهما عن واو أو ياء لظهرتا لسكونهما، كما استبعد ما عجمته شخصية، وأسماء الأصوات، حيث يقول: "اعلم أن التصريف لا يدخل في أربعة أشياء. وهي: الأسماء الأعجمية التي عجمتها شخصية، كـ"إسماعيل" ونحوه؛ لأنها نقلت من لغة قوم ليس حكمها كحكم هذه اللغة. والأصوات كـ"غاق" ونحوه؛ لأنها حكاية ما يصوت به، وليس لها أصل معلوم. والحروف، وما شُبِّه بها من الأسماء المتوغلة في البناء، نحو "من" و"ما"؛ لأنها لافتقارها بمنزلة جزء من الكلمة التي تدخل عليها. فكما أن جزء الكلمة، الذي هو حرف الهجاء، لا يدخله تصريف فكذلك ما هو بمنزلته.

وقد جاءت بعض الكلمات المبنية مشتقَّة، نحو "قَطُّ"؛

(١) ابن جني، أبو الفتح، الخصائص، (٩٩/٣).
(٢) ابن جني، أبو الفتح، المنصف شرح كتاب التصريف، (٧/١).
(٣) الثمانيني، عمر، مصدر سابق، (١٩١).

لأنها من "قططتُ" أي: قطعت؛ لأن قولك: "ما فعلته قطُّ" معناه: "فيما انقطع من عمري. وكذلك "ذا" و"ذي" و"الذي" ونحو ذلك، مما يدخله التحقير، ويستعمل استعمال المتصرف، وليس ذلك بالكثير، وكلما كان الاسم من شبه الحرف أقرب كان من التصريف أبعد.

ومما يدلك، على أن الحرف لا يدخله تصريف، وجود "ما" و"لا" ونحوهما من الحروف؛ ألا ترى أن الألف لا تكون فيهما منقلبة، كالألف التي في عصا ورحى؟ لأنها لو كان أصلها واوًا أو ياءً لظهرتا؛ لسكونهما، كما ظهرتا في نحو: كي وأي ولو. فلو كان أصل ألف "ما" واوًا لقلت "مَوْ" كـ"لو". ولو كان ياء لقلت "مَيْ" كـ"كي"؛ لأن حرف العلة إنما كان يقلب، لو كان متحركًا وقبله مفتوح"[١].

وهو يعني بالتصريف هنا الميزان وبيان المزيد والأصلي والمنقلب عن غيره.

كيفية الوزن:

اختلف العلماء في كيفية الوزن، فيرى جمهور البصريين أن يمثل الحروف الأصلية بحروف فعل، ثم ينظر للزائد إن كان من حروف الزيادة عبر عنه بنفس الحرف المزيد، وإن كانت الزيادة بتضعيف ضُعِّف الحرف المقابل، مع اعتقادهم أن أصول الاسم إما ثلاثة وإما أربعة وإما خمسة، وأصول الفعل إما ثلاثة وإما أربعة. يقول ابن السراج: "واعلم أن النحويين قد جعلوا الفاء والعين واللام أمثلة للحروف الصحاح فيقولون: جَمَلٌ وزنه: فَعَلٌ وجِمَالٌ: فِعَالٌ وجَميلٌ: فَعِيلٌ وعَجُوزٌ: فَعُولٌ وضَارِبٌ: فَاعِلٌ .. فيوازنون الأصول بالأصولِ مِنَ الفاء والعين واللام، وينطقون بالزوائد بأَلفاظها، فإذا قالوا: فاء هذا الحرف واو أو ياء؛ فإنما يعنون أن أول حرف منه أصلي واو أو ياء، وكذلك إذا قالوا: عينه كذا أو لامه كذا، فإنما يعنون الثاني الأصلي الذي هو عين، والثالث الأصلي الذي هو لام، فإذا تكرر الحرف الأصلي بعد تمام الثلاثة كرروا اللام"[٢].

ويقول ابن يعيش: "اعلم أنه لما مسَّت الحاجة إلى معرفة الأصل من الزائد لِما يُبتنى على ذلك من مسائل التصغير والتكسير وغيرهما، احتاطوا في سمة ذلك، بأن جعلوا للكلم مثالًا كالميزان، قابلوا الأصل فيه بالفاء والعين واللام، وجاؤوا بالزائد نفسه ألبتة محكيًّا. ويكون نظم الحركات والسكون في المثال كنظمها في الممثَّل"[٣]، فوزن ضَرَب فَعَل، ووزن ضَارِب فَاعِل، ووزن مَضْرُوب مَفْعُول، ووزن قَدَّمَ فَعَّل.

في حين يرى الكوفيون أن الأصول ثلاثة فقط، فما زاد عن ثلاثة فهو زائد، واختلفوا في وزنه كما يوضح ذلك أبو حيَّان بقوله: "وقد اصطلح النحاة على أن يزنوا بلفظ الفعل، فقابلوا أول الأصول بالفاء، وثانيها بالعين، وثالثها باللام؛ فإن زادت الأصول كررت اللام عند البصريين، ومذهب الكوفيين أن نهاية الأصول ثلاثة، وما زاد على الثلاثة حكموا بزيادتها، واختلفوا فقائل: لا يزن، وقائل: يزن وينطق في الوزن بلفظ الزائد، وقائل: يزن وتجعل الزائد ما قبل الآخر،

(١) ابن عصفور، مصدر سابق (٣٥).

(٢) ابن السراج، أبو بكر، الأصول في النحو، (٢٤٤/٣).

(٣) ابن يعيش، مصدر سابق، (٢٩٠).

فيجعل وزن «جعفر»: فعللًا، وقائل: يزن كوزن البصريين مع اعتقاد ما زاد على ثلاثة، ولذلك كرر اللام، وقال الفراء: إن بقى حرف تركه بلفظه، فوزن جعفر: فعلر إن جعلت الثلاثة في مقابلة الفاء والعين واللام؛ وإن جعلت الثلاثة الأخيرة في مقابلتها قلت: جعفل، أو في مقابلة الأولين والأخيرين قلت: فعفل"(١).

ويقول الشيخ خالد الأزهري: "والثاني: أن ما زاد على الثلاثة زائد، قاله الكوفيون، بناء على قولهم: إن منتهى الأصول ثلاثة كما تقدم عنهم، ثم اختلفوا على ثلاثة مذاهب:

أحدها: أنه لا يوزن؛ لأنه لا يدرى كيفية الوزن.

والثاني: أنه يوزن، ويقابل آخره بلفظه.

والثالث: أنه يوزن ويقابل الذي قبل آخره بلفظه، وهو مبني على أن الزائد هل هو الآخر أو ما قبله؟ فالفراء على الأول، والكسائي على الثاني.

فهل "جعفر": "فعلل" كما يقول البصريون، أو "فعلر" بزيادة الراء، أو "فعفل" بزيادة الفاء، أو لا يدرى ما هو؟ أقوال أربعة"(٢).

بينما يرى جمهور البصريين أن يعبر عن الزائد بلفظه في حروف الميزان إن كان من حروف الزيادة العشرة (سألتمونيها)، فإن كانت زيادة تكرير كررنا الحرف المقابل في الميزان، فإننا نرى الإمام عبد القاهر يخالف هذا حيث يقول: "... وإذا مثلت الكلمة لفظت بالزائد في المثال، فتقول في كِتَاب: فِعَال، فتضع موضع الأصول حروف فعل، ويكون الألف ملفوظًا به كما كان، وكذا تقول في ضَرُوب: فَعُول... وعلى هذا تجري الزوائد التي ليست من حروف التركيب، فأما ما كان من حروف التركيب، نحو أن تقول: ضرَّب، وقتَّل، فتكرر الراء والتاء وهما مما ركب عليه الكلمة، ففيه مذهبان:

الأظهر الأكثر أن تقول: فعَّل، فتكرر في المثال الحرف الذي هو بإزاء الحرف المكرر كتكرير العين مجريا له مجرى تكرير الراء في ضرَّب.

والمذهب الثاني: أن يلفظ بالزائد المكرر، فتقول في قتَّل: فتْعَل، وفي ضرَّب فرْعَل، كما قلت في قاتَل وضارَب: فاعَل، وذلك أنك قصدت اللفظ بالزائد كما هو، ولا يكون الوجه الأول في نحو: قاتَل؛ لأن الألف ليس بحرف من حروف التركيب فتكرر العين له مثلًا..."(٣).

أما ما عليه الجمهور فهو المذهب الأول الذي ذكره الإمام عبد القاهر، يقول ابن جني: "فالأصول يقابل بها في المثال: الفاء، والعين، واللام. ويُلفَظ بالزائد بعينه لفظا في المثال، ولا يقابل به فاء ولا عين ولا لام... فإن تكرر الثاني من الأصول وهو العين كررت في المثال العين بإزائه، فتقول في "ضرَّب: فعَّل" فتثقل العين من "فعَّل"؛ لأنها بإزاء الراء من "ضرَب"، فإن تكرر الأصل الثالث وهو اللام، كررت في المثال اللام بإزائه، فتقول في "ضَرْبَبَ: فَعْلَلَ" جئت في المثال

(١) الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب من لسان العرب، (٢٨/١-٢٩).
(٢) الأزهري، مصدر سابق، (٣٢٣/٣).
(٣) الجرجاني، عبد القاهر، المقتصد في شرح التكملة، (١١٨٥/٣-١١٨٦).

بلامين، لما كان في ضَرْبَبَ باءان، فإن تكرر الأصلان كلاهما، كررت في المثال العين واللام كلتيهما، تقول في "ضَرَبْرَب: فَعَلْعَل" زدت عينًا ولامًا لما زدت في "ضَرَبْرَب" راء وباء، والفاء لم تكرر في كلام العرب إلا في حرف واحد، وهو "مَرْمَرِيس..."[١].

ومن الملاحظ أيضًا أن الرضي خالف الجمهور، وأجاز أن يعبر عن لفظ البدل بمثله، فيقال في وزن اضطرب افطعل، حيث يقول: "قوله "ويعبر عن الزائد بلفظه": أي يورد في الوزن الحرفُ الزائد بعينه في مثل مكانه، كما تقول: مَضْروب على وزن مَفْعُول. قوله " إلا المبدل من تاء الافتعال " يعني تقول في مثل اضْطَرَبَ وَازْدَرَعَ: افْتَعَلَ، ولا تقول: افْطَعَل ولا افْدَعَلَ، وهذا مما لا يُسَلَّم، بل تقول: اضْطَرَبَ على وزن افْطَعَلَ، وَفَحَصْط وزنه فَعَلْط، وهَرَاق وزنه هَفْعَل، وَفُقَيْمِجٌّ وزنه فُعَيْلِجّ، فيعبر عن كل الزائد المبدَل (منه) بالبدل، لا بالمبدل منه.

وقال عبد القاهر في المبدل عن الحرف الأصلي: " يجوز أن يعبر عنه بالبدل، فيقال في قال: إنه على وزن فال. انتهى"[٢].

ومن الجدير بالذكر أن هناك تغييرات تطرأ على أصل الكلمة من تغيير لحرف بدل حرف، وهو ما يسمى الإبدال والإعلال، أو تغيير لمكانه وهو ما يسمى القلب المكاني، أو تغيير لحركته وهو ما يسمى بالإعلال بالنقل، وهذه التغييرات التي تدخل على أصل الكلمة تراهم يعتدون بها في الميزان تارة، ولا يعتدون بها تارة أخرى، فنراهم يعتدون بالقلب المكاني وبالحذف، فوزن أَيِس عندهم عَفِل، إذ الأصل يَئِس، ووزن جَاه عَفل، إذ الأصل وجه، ووزن قم: فل، إذ حذفت عينه، لكن لا يعتدون بالإبدال والإعلال، يقول د. الخطيب: "إذا وقع إبدال في أحد أحرف الكلمة الموزونة فإن ذلك لا يؤثر في الميزان، ولا يغير من صورته، ومن أمثلة ذلك: تُراث، وزنه: فُعال وأصل هذا اللفظ: وُراث فهو من ورث، فأبدل من الواو تاء، ولكن الوزن لم يتغير فيه شيء."[٣] وقد مر بنا أن عبد القاهر أجاز أن يقال في وزن قال: فال، ووزن اصطبر عندهم: افتعل؛ لأن أصلها اصتبر، ومر بنا أيضًا أن الرضي قال إن وزنها: افطعل، فاعتد بالإبدال هنا، أما الإدغام فإنه أيضًا لا يُعتد به فوزن ردَّ فَعَلَ، بخلاف تضعيف الحرف فإنه يعتد به فوزن كَلَّمَ فَعَّلَ.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن الميزان الصرفي قد يوافق لفظ الكلمة الموزونة قليلًا، وقد يخالفها وهو الكثير، فلو نظرنا مثلًا لوزن كلمة (عِ) وهي فعل الأمر من وعى تجده: (عِ)، وذلك لأن العين هي الموافقة لعين الميزان، وقد ذكرت أن الحذف يعتد به في الميزان عندهم، وكذا وزن كلمة فَعَلَ: فهي فَعَلَ أيضًا.

ويسوقنا الحديث في هذا السياق للتفريق بين الصيغة الصرفية والميزان الصرفي، إذ يقول د. تمام بعد أن ضرب مثالًا لإيضاح الفرق بينهما:

"فالتفريق بين الصيغة وهي "مبنى صرفي"، وبين الميزان وهو "مبنى صوتي" تفريق هام جدًّا، له من

(١) ابن جني، المنصف، (١٢/١).
(٢) الإستراباذي، الرضي، شرح شافية ابن الحاجب، (١٨/١).
(٣) الخطيب، عبد اللطيف، المستقصى في علم التصريف (٦٤/١).

الأهمية ما يكون منها للتفريق بين علمي الصرف والأصوات.

وقد يتفق هيكل الصيغة في صورته مع هيكل الميزان، فالفعل (ضَرَبَ) صيغته (فَعَلَ) وميزانه (فَعَلَ) أيضًا، ولكنهما قد يختلفان كما رأينا في فعل الأمر (قِ). على أن الصرفيين علقوا أمر اختلاف الصيغة والميزان على النقل والحذف فأبانوا ما يرِد من ذلك في الميزان، مع التذكير دائمًا بأن الصيغة تحكي قصة أخرى، أما مع الإعلال والإبدال فإن علماء الصرف لم يحفلوا بالفروق بين شكل الصيغة وشكل المثال، بحيث إنهم زعموا في (قال) وهو ينتمي لصيغة (فَعَل) أنه على وزن (فَعَلَ) أيضًا، وليس على وزن (فَالَ)، وما إصرار علماء الصرف هنا على وحدة الصيغة والميزان بمجدٍ فتيلًا بالنسبة للأغراض العملية للتحليل الصرفي، بل من الأجدى أن نلقي على عاتق الصيغة بيان المبنى الصرفي الذي ينتمي إليه المثال، وأن ننوط بالميزان أمر بيان الصورة الصوتية النهائية التي آل إليها المثال، ولو اتحد هذا وذاك لغاب من تحليلنا أحد هذين الأمرين الهامين، ومن هنا أقترح أن التحليل الصرفي كما راعى النقل والحذف في الميزان ينبغي له أن يراعي الإعلال والإبدال أيضًا..." [١].

ويتصل بالميزان الصرفي معرفة أبواب حروف الزيادة والإعلال، وليس غرضي في هذا البحث بيانها، وإنما بيان فلسفة الميزان الصرفي للمقارنة بينه وبين الميزان العروضي والميزان التصغيري، ودراسة العلاقة بينها. ونشير هنا إلى أن أصول الكلمة ليست دائمًا محل اتفاق، فقد يحدث اختلاف حول أصل الكلمة وما فيها من زيادة أو أصول ويترتب عليه أن يختلف الوزن، فمثلًا كلمة (شيطان) اختلف في أصلها هل هي من شيط أو من شطن؟ فيكون أصولها الشين والياء والطاء، أو الشين والطاء والنون، وبناء عليه يكون وزنها فَعْلان، أو فَيْعال، ولهذا أمثلة كثيرة في كتب النحاة والصرفيين، والاختلاف فيها راجع للاختلاف في أصول الكلمة الموزونة.

وبعد معرفة ما سبق نتوقف لنسأل: هل يحقق الميزان الصرفي سواء بطريقته الكوفية أو البصرية الغرض الذي أنشئ من أجله؟

وللإجابة عن هذا السؤال ننظر للغرض الذي وضع من أجله الميزان، ومر بنا أقوال العلماء في ذلك، والذي يدور حول معرفة الزائد من الأصلي في الكلمة، ونرى أن الميزان نجح في هذا إلى حد كبير جدًّا، لكن لا يكفي في معرفة كل أصول الكلمات؛ إذ رأينا اختلافهم حول وزن كلمة شيطان مثلًا، وغيرها كثير، ومن هنا يمكن القول: إن الميزان الصرفي أفاد إلى حد مقبول في تحقيق الغرض الذي وضع من أجله، ودل القارئ أو السامع على معرفة الأصلي من الزائد في الكلمة الذي سينبني عليه أحكام أخرى في التصغير أو التكسير أو الصرف والمنع من الصرف وغيرها.

(١) حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها (١٤٥).

قراءة في مضامين النصوص:

تبين لنا من خلال استعراض النصوص السابقة ما يلي:

١- ليس للميزان الصرفي تعريف محدد للمصطلح، وإنما اهتم الصرفيون أكثر بتوضيح الوزن وكيفيته وما يعتد به الميزان وما لا يعتد، والغرض منه.

٢- لم يتفق الصرفيون على عدد أصول الكلمة، ورأينا أن البصريين يعدُّون أصول الكلمة ثلاثة أو أربعة أو خمسة، في حين يرى الكوفيون أن الأصول ثلاثة فقط وما زاد عنها فهو زائد.

٣- يترتب على الخلاف في عدد أصول الكلمة اختلاف في طريقة الوزن، فالبصريون يعبرون عن أصول الكلمة بالفاء والعين واللام، وإن زادت الأصول عن ثلاثة كررت اللام، في حين يرى الكوفيون أن الأصول ثلاثة، ثم اختلفوا فيما زاد فيرى بعضهم أن يعبر عن الزائد بلفظه وبعضهم قال لا يوزن.

٤- لم يتفق البصريون كذلك على طريقة الوزن فيما كان فيه إبدال، فالجمهور يرى ألا يعتد بالإبدال، ويرى الرضي أن المبدل من تاء الافتعال يعبر عنه بلفظه، ويجيز الإمام عبد القاهر أن يعبر عن المبدل بمثله فيجيز في وزن قال: فال، وتبعه من المحدثين د. تمام حسان، طلبًا للتفريق بين الصيغة الصرفية والميزان الصرفي.

٥- يتعامل الصرفيون مع الميزان الصرفي من أجل معرفة الزائد والأصلي، وما طرأ على اللفظ من تغييرات يظهر أثرها في الميزان، ولذا يحقق لهم الميزان الغرض الذي وضع من أجله إلى حد كبير.

المبحث الثاني

الميزان العروضي

مثلما وضع الصرفيون ميزانًا للصرف؛ لبيان حروف الكلمة وما فيها من أصلي أو زائد أو مبدل من غيره، فقد وضع العروضيون ميزانًا للشعر لمعرفة نوع البحر وما يجوز فيه من زحافات وعلل أو لا يجوز، وتراكيب التفاعيل فيها، وما يجتمع منها أو لا يجوز اجتماعه، وإن كان الصرفي يتعامل مع الكلمات باعتبار كل كلمة وحدة مستقلة وينظر لحروفها، فإن العروضي يتعامل مع مقاطع لا مع كل كلمة وحدها، مثلما يوضح ذلك د. أحمد عبد الدايم بقوله: "العَروضيُّ غير الصَّرفي في تعامله مع وحدات اللُّغة، حيث إنَّ الصرفي ينظُر إلى الكلمة باعتبارها وحدةً مستقلة لا عَلاقةَ لها بما قبْلها أو بما بعدَها.

أمَّا العَروضيُّ، فإنه يقطِّع الجملة (البيت الشعري) مقاطعَ توازي أوزانه، ولا عِبرة للكلمة عندَه، وإنما قد يكون مقطعه مكونًا مِن جزأين مِن كلمتين مختلفتين، أو مكونًا مِن كلمة وجزء مِن كلمة أخرى"[(١)].

كما لا يُعنى العروضيون بالحروف الأصلية أو الزائدة أو المبدلة، فالعروضي يهتم بالحركة والسكون فقط، وكل ما ينطق من حيث هو متحرك أو ساكن،

(١) عبد الدايم، أحمد، الميزان الصرفي نظرة جديدة.

ولا ينظر للمحذوف سواء حذف نطقًا فقط أو حذف نطقا وكتابة، فالذي يعنيه هو الصوت المنطوق فقط وهل هو متحرك أو ساكن؟

وقد وضع الخليل علم العروض من أجل الوصول لميزان الشعر وضبطه، ولذا يستعمل العلماء علم العروض بمعنى ميزان الشعر، يقول الجوهري: "والعروض: ميزان الشعر؛ لأنه يعارض بها"(١)، كما يوضح ذلك ابن دريد بقوله: "ومنه عروض الشعر؛ لأنه يعارض به الكلام والشعر الموزون"(٢).

وكذلك عد التبريزي العروض هي ميزان الشعر للحكم على الشعر أهو صحيح أم سقيم؟ حيث يقول: "اعلم أن العروض ميزان الشعر، بها يعرف صحيحه من مكسوره... وأصل العروض في اللغة الناحية... فيحتمل أن يكون سمي هذا العلم عروضًا؛ لأنه ناحية من علوم الشعر، وقيل: يحتمل أن يكون سمي عروضًا؛ لأن الشعر معروض عليه، فما وافقه كان صحيحًا، وما خالفه كان فاسدًا"(٣).

ومن هنا نعلم أن الخليل وضع علم العروض ميزانًا للشعر، وقد حدَّد له مصطلحاته وتقسيماته وحدوده، وجعله لمن يريد أن ينسج على منوال شعر العرب مقياسًا، فيعرض شعره عليه فإن وافقهم كان صحيحًا، وإن خالفهم كان سقيمًا.

فائدة الميزان العروضي:

ذكر العلماء الغرض من الميزان العروضي وفائدته، وأهمها: حراسة كتاب الله حتى لا يتهم بأنه شعر، وحراسة نسب الشعر عن مخالطة غيره، وتمييز الأجناس عن بعضها، يقول السخاوي: "فلو كان الشعر على هذا مجهولًا عندنا غير معروف، وكان أمره مغطًّى عنا غير مكشوف، لم يؤمن على بعض الأغبياء أن يرتاب في القرآن إذا سمع مقالة الكفار فيه، فيظنه من الشعر؛ لأنَّا لا نعرف الشعر ولا ندريه، فكان من جملة حراسة الله تعالى لكتابه، وسد أبواب العناد عنه وقطع أسبابه، أن ألهم واضع العروض طريقًا أفضت إلى حصر أجناس الشعر وأنواعه، وأدت إلى ضبط قوانينه مع تشعبه واتساعه، فتميز حتى صار منظورًا إليه، وتحيز حتى وضعت الأيدي عليه، فليست فائدة العروض إذن بالحقيرة، ولا منفعته بالتافهة اليسيرة.

وفائدة أخرى: وهي حراسة نسب الشعب عن مخالطة الدعي وممازجة الغريب الأجنبي.

وفائدة ثالثة: وهي أن الشاعر بهذا الميزان يميز الأجناس، فلا يخفى عليه الشبيهان بوجه من الأجناس"(٤).

ويضيف الإسنوي فوائد أخرى إذ يقول: "... وأما فائدته فأمور:

أحدها: معرفة الأوزان الصحيحة من الفاسدة لمن لا يزن بطبعه.

ثانيًا: معرفة ما يجوز مما لم يقبله الطبع السليم كالضرب الثالث من الطويل إذا لم يقبل ما قبله.

ثالثها: عكسه...

---

(١) الجوهري، أبو نصر، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، مادة (عرض).

(٢) ابن دريد، أبو بكر، جمهرة اللغة، مادة (رضع).

(٣) التبريزي، الخطيب، الكافي في العروض والقوافي، (١٧).

(٤) السخاوي، علي، إذهاب العروض بإذهاب الغموض، (٢٧-٢٨).

رابعها: الأمن من تداخل البحور، فقد وقع فيه جماعة من الفحول سماهم ابن القطاع وغيره"[١].

وإذا كان الصرفيون قد وضعوا مادة (فعل) ميزانًا للثلاثي، ثم تكرر اللام إن كانت أصلًا، أو يزاد الحرف الزائد بعينه عليها، فقد وضع العروضيون ثماني تفعيلات أساسية للميزان، وهي مكونة من عشرة أحرف هي: (لمعت سيوفنا) اشتقوا منها التفعيلات الثماني التي تقوم عليها بحور الشعر، وهي كما وضحها التبريزي بقوله: "والأمثلة التي يُقطَّع بها الشعر ثمانية: اثنان خماسيان وهما: فعولن، فاعلن، وستة سباعية، وهن: مفاعيلن، فاعلاتن، مستفعلن، مفاعلتن، متفاعلن، مفعولات، وما جاء بعد هذا فهو زحاف له أو فرع عليه"[٢].

ونلاحظ أن كثيرًا من القدماء يجعلون التفاعيل ثمانية فقط كما بينَّا، ولذا يقول الزمخشري: "والتفاعيل: اثنان منها خماسيان، وستة سباعية..."[٣].

في حين يقسمها المحدثون وبعض القدماء إلى عشر تفاعيل هي الثماني السابقة، وزيادة فاع لاتن، ومستفع لن، كما في قول مصطفى محمود: "وقد كونوا منها عشرة ألفاظ تسمى التفاعيل وهي: فعولن، مفاعيلن، مفاعلتن، فاعلن، فاعلاتن، متفاعلن، مستفعلن، مفعولات، فاع لاتن، مستفع لن"[٤].

ويعتذر العُنَّابي عن تقسيم القدماء التفاعيل إلى ثمانية فقط بأن هذا تسامح منهم، حيث يقول: "فأما قول العروضيين إنها ثمانية فتسامح منهم؛ لأنهم استغنوا عن الشيء بما هو على شكله ووزنه، استغناء عدد لا استعمال"[٥].

كيفية الوزن:

يوضح المحلي كيفية الوزن العروضي بقوله: "فإذا أردت أن تزن بيتًا وتقطعه على مقدار الأجزاء التي يوزن بها، فطريقه أن تنظر في أول البيت، فإن كان أوله سبب بعده وتد فاعرض عليه من الأجزاء ما أوله سبب بعده وتد، وإن كان أوله سببان خفيفان أو ثقيل وخفيف بعدهما وتد فاعرض عليه من الأجزاء مثله، وإن كان أوله وتد مجموع بعده سبب أو سببان فاعرض عليه مثله، ولا تزال تمتحن متحركات أول البيت وسواكنه ومتحركات الأجزاء وسواكنها حتى تجد ما يوافق أول البيت، ثم ضع أول حرف في البيت بإزاء أول حرف في الجزء، وثانيه بإزاء ثانيه، تقابل المتحرك بالمتحرك والساكن بالساكن حتى تستنفد من حروف البيت عدد حروف الجزء، ثم قف عند ذلك، سواء أكان وقوفك على آخر الكلمة أم على بعضها، وهذا الوقوف يسمى التقطيع؛ لأنك قطعت من البيت حروفًا على مقدار الجزء الذي وزنت به..." [٦]

وقد قسم العروضيون تلك التفعيلات إلى مقاطع ووحدات هي السبب والوتد والفاصلة، يقول ابن جني: "وَاعْلَم أَن شعر الْعَرَب مركب من سَبَب ووتد وفاصلة، فالسبب على ضَرْبَيْنِ خَفِيف وثقيل، فالخفيف: حرف متحرك بعده حرف سَاكن نَحْو: (هَلْ) و(بَلْ) و(قَدْ)،

(١) الإسنوي، جمال الدين، نهاية الراغب في شرح عروض ابن الحاجب، (٧٨-٧٩).
(٢) التبريزي، مصدر سابق، (١٩).
(٣) الزمخشري، أبو القاسم، القسطاس في علم العروض، (٢٨).
(٤) مصطفى، محمود، أهدى سبيل إلى علمي الخليل العروض والقافية، (٢٤).
(٥) العُنّابي، أبو العباس، نزهة الأبصار في أوزان الأشعار، (٥١).
(٦) المحلي، محمد، شفاء الغليل في علم الخليل، (٦٥-٦٦).

والثقيل: حرفان متحركان مَعًا نَحْو: (مَعَ) (لَكَ)، والوتد على ضربين: مجموع ومفروق؛ فالمجموع: حرفان متحركان بعدهمَا حرف ساكن، نحو: (أَجَلْ) (نَعَمْ) (لَقَدْ)، والمفروق: حرفان متحركان بينهما حرف ساكن نحو: (أَيْنَ) (كَيْفَ) (لَيْسَ)، والفاصلة على ضربين: صغيرة وكبيرة، فالصغيرة: ثلاثة أحرف متحركة بعدها حرف ساكن نحو: (ضَرَبَتْ) (دَخَلَتْ) (خَرَجَتْ)، و(فَإِذَا)، والكبيرة: أربعة أحرف متحركة بعدها حرف ساكن نحو: (ضَرَبَتَا) (دَخَلَتَا) (خَرَجَتَا)"[١].

ويمثل لها بعض العروضيين بهذا المثال: "لَمْ أَرَ عَلَى ظَهْرِ جَبَلٍ سَمَكَةً" حيث تمثل "لَمْ" للسبب الخفيف، و"أَرَ" للسبب الثقيل، و"عَلَى" للوتد المجموع، و"ظَهْرِ" للوتد المفروق، و"جَبَلٍ" للفاصلة الصغرى، و"سَمَكَةً" للفاصلة الكبرى.

وبحور الشعر العربي (ستة عشر) بحرا مكونة من تلك التفاعيل السابقة، وهي:

الطَّوِيل، والمديد، والبسيط، والوافر، والكامل، والهزج، وَالرجز، والرمل، والسريع، والمنسرح، والخفيف، والمضارع، والمقتضب، والمجتث، والمتقارب، والمتدارك.

وإذا أردنا تطبيق الميزان العروضي على بعض أبيات الشعر نقول مثلا في قول الشاعر:

والنَّفْسُ كالطِّفلِ إنْ تُهمِلْه شبَّ على ... حُبِّ الرَّضاعِ وإنْ تَفْطِمْه يَنفطِمِ

والنفس كالط (مستفعلن) طفل إن (فاعلن) تهمله شب (مستفعلن) ب على (فعلن)

حب الرضا (مستفعلن) ع وإن (فاعلن) تفطمه ين (مستفعلن) فطم (فعلن).

وهذه التفعيلات (مستفعلن فاعلن مستفعلن فاعلن) في كل شطر هي تفاعيل بحر البسيط؛ فالبيت إذن من بحر البسيط.

وإذا كان اللفظ في الصرف يطرأ عليه بعض التغييرات، بعضها يراعى في الميزان وبعضها لا، فإن التفعيلات في العَروض يطرأ عليها بعض التغييرات أيضًا، تسمى بالزحافات والعلل، فتفعيلة مستفعلن مثلًا قد تصير متفعلن، أو مستعلن، أو متعلن، وليست كل هذه التغييرات جائزة، بل بعضها يجوز استعماله وبعضها لا، وبعضها يجوز استعماله في بحر معين دون بحر آخر، ولهذا تفصيلات كثيرة في علم العَروض، ليس غرضنا من البحث التعريف بها.

وجملة التغييرات التي تطرأ على هذه البحور بالزحافات والعلل كما أوضحها العلماء هي أربع وثلاثون عروضًا وثلاثة وستون ضربًا، كما ذكر ذلك الزنجاني حيث يقول: "للشعر خمسة عشر بحرًا عند الخليل، وستة عشر عند الأخفش، ولها أربع وثلاثون عروضًا، وثلاثة وستون ضربًا"[٢].

وقد يلتقي الوزن الصرفي مع الوزن العروضي، وقد يختلفان، فمثلًا (مستهتر) وزنها الصرفي مستفعل، ووزنها العَروضي مستفعلن، وكلمة (مساجد) وزنها الصرفي مفاعل، ووزنها العروضي مفاعلُ، وكلمة (مصابيح) وزنها الصرفي مفاعيل، ووزنها العروضي

(١) ابن جني، أبو الفتح، كتاب العروض، (٦٠-٦١).

(٢) الزنجاني، عبد الوهاب. كتاب معيار النظار في علوم الأشعار، (١٠).

كذلك أيضًا، و(كاتب) وزنها الصرفي فاعل، ووزنها العروضي: فاعلن، مع ضرورة الأخذ بالاعتبار ما ذكرناه من أن العروض لا ينظر للكلمة مفردة، وإنما للمقاطع الصوتية، فالكلمة قد يكون لها وزن لكن تركيبها مع أخرى في بيت شعر يجعل لها وزنًا آخر، انظر مثلًا لكلمة (كاتب) التي قلنا: إن وزنها الصرفي والعروضي فاعل، حين تجيء في بيت مثل هذا:

ومـــا مِـــن كاتِـــبٍ إلَّا سَـــيفنَى ويُبقِـي الـدهرُ مـا كتبـتْ يـداه

نلاحظ أن تقطيعه عَروضيًّا:

وما من كا: (مفاعيلن) تب إلا: (مفاعيلن) سيفنى: (فعولن).

فلم تجئ لفظة (كاتب) وحدة مستقلة، وإنما قسمت إلى مقطعين، انضم كل مقطع منها لتفعيلة.

وإذا كان الصرفيون لا يزنون الكلمات المبنية بناء لازمًا، ولا الأعجمي، ولا الحروف، فليس في العروض هذا، بل كل ملفوظ منطوق يوزن سواء كان اسمًا أو فعلًا أو حرفًا، فقد لاحظنا كيف خضعت كلمات (ما، من، إلا) للوزن العروضي الموسيقي، في حين أنها صرفيًّا لا توزن، ولا يعبر عنها بلفظ الميزان.

التكامل بين الوزن العروضي والوزن الصرفي:

يُلحظ أن الوزن العَروضي كان له تأثير في الوزن الصرفي، فأدَّى إلى نشأة بعض الصِّيَغ الصرفية، ومن هذا وزن افعأل كاشمأز واخضأل وهذا الوزن وإن نفاه جمهور الصرفيين فقد أثبته أصحاب المعاجم، فوزن اشمأز عند الصرفيين افعلل، غير أن المعجميين يرون أن وزنها افعأل بزيادة الهمزة وأصلها افعالّ، ولأن الشعر يمنع التقاء الساكنين في غير الضرب فقد همز الشعراء الألف اللينة للخروج من هذه الإشكالية، وقد رصد د. رمضان عبد التواب هذه الظاهرة وبعد أن سجل كثيرا من هذه الألفاظ التي جاءت على هذه الصيغة وذكر شواهدها وأقوال أصحاب المعاجم فيها، قال: "وبعد فهذا أحد آثار الوزن الشعري على أبنية العربية، وهناك الكثير من الآثار الأخرى، فالوزن الشعري هو المسؤول مثلا عن وجود (الكلكال) إلى جانب (الكلكل) بمعنى الصدر، و(درهام) إلى جانب (درهم)، و(خاتام) إلى جانب (خاتم) وغير ذلك مما سبق أن أشرنا إلى بعضه في الفصل السابق، وقد روى النحويون بعض الصيغ العربية، التي وردت على غير المألوف فيها والقياس الجاري في أمثالها، ووقفوا أمامها حيارى، وتكلفوا لها التأويل والتخريج، وفاتهم في كل ذلك أن السبب في مخالفتها المألوف، هو استخدامها في الشعر، ذلك الاستخدام الذي حولها عن أصلها لتنسجم مع الوزن الشعري، ثم خرجت من الشعر إلى النثر، وشاعت على الألسنة في صورتها الجديدة"[١].

وتتساءل الباحثة نادية رزيق قائلة: "ما الفرق بين الميزان الصرفي والميزان العروضي؟ وما أثره في ترقية وتطور وتنمية اللغة العربية فضلًا على وظيفته الأساسية وهو وزن الشعر"[٢]، ثم تُجيب قائلة: "قد يتبادر لنا الجوابُ أنَّ كلًّا من الميزان الصرفي والعَروضي هما مقياسان يقومان بمعايرة الكلام

(١) عبد التواب، رمضان، فصول في فقه العربية، (٢٢٤-٢٢٥).
(٢) رزيق، نادية، الميزان الصرفي وأثره في تطور اللغة العربية ونموها دراسة استقرائية تحليلية، (٥٦).

الموزون، وبالتالي كلاهما أي الميزانان قد ساهما في تطور وتنمية المعجمية اللغوية العربية بشكل واسع، فالأول في مجال النثر، والثاني في مجال الشعر"[١].

ومن التكامل بين الميزان العروضي والصرفي أن الشاعر إذا أراد أن يستثمر لفظة ما في شعره سواء حشوًا أو عروضًا أو ضربًا ويحتم عليه الوزن العروضي صيغة معينة، فإنه يجب أن يكون ملمًّا أولًا بالميزان الصرفي وما يستتبعه من اشتقاق الكلمات من بعضها؛ لكي يستثمرها بصورة صحيحة ولا يخرج عن أبنية العربية.

وقفة تأمل:

مما سبق نلاحظ تشابهًا واختلافًا بين الميزان الصرفي والميزان العروضي من نواحٍ عدة:

١- الميزان الصرفي يستخدم حروف فعل، وكذا الميزان العروضي يستخدم حروف فعل مع بعض الزيادات.

٢- الميزان الصرفي يدخله الحذف والزيادة، وكذا الميزان العروضي يدخله الحذف والزيادة.

٣- كلاهما تمثيل للكلمات بميزان اصطلح عليه، فالأول يمثل الكلمة بحروف فعل، والثاني يمثل الحركات والسواكن بالتفعيلات العشر المصطلح عليها.

٤- ينظر الميزان الصرفي إلى الكلمة بصفتها كتلة مستقلة، بينما يتعامل معها الميزان العروضي وفق تفاعيله التي تجعلها مقاطع مختلفة.

٥- الميزان الصرفي يعتني بالحروف الأصلية والزائدة، على حين يهتم الميزان العروضي بالحركات والسكنات.

٦- الميزان الصرفي يعتني بالمحذوفات، بينما نجد الميزان العروضي يقف عند الحروف المنطوقة كلها.

٧- نشاهد الميزان الصرفي يتناول الشعر والنثر على حد سواء، بينما يختص الميزان العروضي بالشعر فقط.

٨- تتألف مادة الميزان الصرفي من ثلاثة أحرف هي (ف، ع، ل)، بينما تتكون تفعيلات الميزان العروضي من عشرة أحرف مجموعة في (لمعت سيوفنا).

٩- مما يلاحظ أن أصول الكلمات باعتبار الميزان الصرفي في الأسماء ثلاثية ورباعية وخماسية، وفي الأفعال ثلاثية ورباعية، بينما تصل الأسماء بالزيادة إلى سبعة أحرف، على حين نجد الأفعال تبلغ ستة فقط، ولو نظرنا إلى أصول التفعيلات في الميزان العروضي لوجدنا أن اثنتين خماسية، وستًّا سباعية.

١٠- الميزان الصرفي يختص بوزن الأسماء المتمكنة والأفعال، بينما يزن الميزان العروضي كل ما ينطق به اسمًا أو فعلًا أو حرفًا.

١١- يُلحظ التشابه بين الحروف الزائدة عند الصرفيين المجموعة في (سألتمونيها)، وبين حروف تفاعيل الميزان العروضي المجموعة في (لمعت سيوفنا)، فكلاهما عشرة أحرف، ولكن يلفت النظر إلى أن حرفي الهمزة والهاء ليستا من مكونات حروف تفعيلات الميزان العروضي، على حين نجد حرفي الفاء والعين ليستا من حروف الزيادة عند الصرفيين.

١٢- يُلاحظ التشابه بين تأثر الوزن الصرفي

(١) رزيق، نادية، المرجع السابق، (٥٦).

بالحذف أو بحروف الزيادة التي تؤثِّر في الميزان الصرفي، وكذا تأثّر الوزن العروضي بالزحافات والعلل سواء كانت بالزيادة أو النقصان أو تغيير الحركات، التي تؤثِّر في الميزان العروضي.

المبحث الثالث

الميزان التصغيري

وضَع العلماء للتصغير ميزانًا خاصًّا به يقوم على تمثيل كل الكلمات المراد تصغيرها بجعلها على أحد القوالب الثلاثة: فُعَيْل، أو فُعَيْعِل، أو فُعَيْعِيل، كما يقول سيبويه: "اعلم أنَّ التصغير إنَّما هو في الكلام على ثلاثة أمثلة: على فُعَيْلٍ، وفُعَيْعِلٍ وفُعَيْعِيلٍ"(١) فوضعوا (فُعَيْل) للثلاثي، و(فُعَيْعِل) للرباعي، و(فُعَيْعِيل) للخماسي، كما يوضح ذلك ابن جني بقوله: "فمثال فُعَيل لما كان على ثلاثة أحرف نحو: كَعْب وكُعيب وقَرْخ وقُرَيْخ، ومثال فُعَيْعِل لما كان على أربعة أحرف نحو: جَعْفر وجُعَيفِر وجَدْوَل وجُدَيْوِل، ومثال فُعَيْعِيل لما كان على خمسة أحرف رابعها ألف أو ياء أَو واو زوائد نحو: مِفْتَاح ومُفَيْتِيح وقنديل وقُنَيْدِيل وعصفور وعُصَيْفِير"(٢).

ويقول المبرد: "زعم المَازِني عَن الأصمعي أنه قال: قال الْخَلِيل بن أحمد: وضعت التصغير على ثلاثَة أبنية على فِلْس وَدِرْهَم ودينار، وذلك أن كل تصغير لا يخرج من مثَال فُلَيْس ودُرَيْهِم ودُنَيْنِير، فإن كانت في آخره زائدة لم يُعتد بها، وصُغِّر على أحد هذه الأمثلة، ثم جيء بالزوائد مسلمة بعد الفراغ من هذا التصغير"(٣).

وإنما فعَلوا هذا من أجل الاختصار بحصر كل الأمثلة التصغيرية في ثلاث صيغ، ويوضح هذا الإستراباذي بقوله: "وقد ينكسر هذا الأصل الممهَّد في أوزان التصغير، إذ قصدوا حَصْرَ جميعها في أقرب لفظ وهو قولهم: أوزان التصغير ثلاثة فُعَيْل، وفُعَيْعِل، وفُعَيْعِيل، ويدخل في فُعَيْعِل دُرَيْهِمٌ مع أن وزنه الحقيقي فُعَيْلِلٌ، وأُسَيْوِدُ وهو أُفَيْعل، وَمُطَيْلِق وهو مُفَيْعِل، وَجُوَيْرِب وهو فُوَيْعِل، وحُمَيِّر وهو فُعَيِّل، ويدخل في فُعَيْعِيلٍ عُصَيْفِيرٌ وهو فُعَيْلِيلٌ، ومُفَيْتِيحٌ وهو مُفَيْعيل، ونحو ذلك، وإنما كان كذلك؛ لأنهم قصدوا الاختصار بحصر جميع أوزان التصغير فيما يُشترك فيه بحسب الحركات المعينة والسكنات، لا بحسب زيادة الحروف وأصالتها، فإن دُرَيْهمًا مثلًا وأُحَيْمِرَ وَجُدَيْوِلًا ومُطَيْلِقًا تشترك في ضم أول الحروف وفتح ثانيها ومجيء ياء ثالثة وكسر ما بعدها، وإن كانت أوزانه في الحقيقة مختلفةً باعتبار أصالة الحروف وزيادتها، فقالوا لما قصدوا جمعها في لفظ للاختصار: إن وزن الجميع فعيل، فوزنوها بوزن يكون في الثلاثي دون الرباعي، لكونه أكثر منه، وأقدم بالطبع، ثم قصدوا ألا يأتوا في هذا الوزن الجامع بزيادة إلا من نفس الفاء والعين واللام، إذ لابد للثلاثي –إذا كان على هذا الوزن– من زيادة. واختيار بعض حروف "اليوم تنساه" للزيادة دون بعض تحكمٌ، إذ لو قالوا مثلًا أفيعل باعتبار نحو أحيمر، أو مُفَيعل باعتبار نحو مُجَيْلِس، أو فُعَيِّل باعتبار نحو حُمَيِّر أو غير ذلك كان تحكمًا، فلم

(١) سيبويه، أبو بشر، الكتاب، (٤١٥/٣).
(٢) ابن جني، أبو الفتح، اللمع في العربية، (٢٩١).
(٣) المبرد، أبو العباس، المقتضب، (٢٣٤/٢).

يكن بُدٌّ من تكرير أحد الأصول، وفي الثلاثي لا تكون زيادة التضعيف في الفاء، فلم يقولوا فُفَيْعل، بل لا تكون إلا في العين كزُرّق أو في اللام كمَهْدَد وقَرْدَد، فلو قالوا فُعَيْلِل لالتبس بوزن جُعَيْفر، أعني وزن الرباعي المجرد عن الزيادة، وهم قصدوا وزن الثلاثي كما ذكرنا، فكرروا العين؛ ليكون الوزن الجامع وزن الثلاثي خاصة، وإن لم يقصدوا الحصر المذكور وزنوا كل مصغر بما يليق به، فقالوا: دُرَيْهِمٌ فُعَيْلِل، وحُمَيِّر فُعَيِّل، وَمُقَيْتِل مُفَيْعِل، ونحو ذلك"[١].

ويجب أن يُعلم أنَّ مقصودهم من ذلك لم يكُن الاختصار وحْدَه، بل كان للرغبة في تقريب المسائل لطلبة العِلم والباحثين كذلك؛ فهو هدفٌ تعليميٌّ، إضافةً إلى الرغبة في الحصر والاختصار؛ ولهذا قال المرادي جامعًا بين المقصدين: "وزن المصغَّر بهذه الأوزان اصطلاحٌ خاص بهذا الباب، اعتُبِر فيه مجرَّد اللفظ تقريبًا، وكراهة لتكثير الأبنية، وليس بجارٍ على مُصطلح التصريف، ألَا ترَى أن وزن أُحيمد ومُكيرم وسفيرج في التصغير فُعَيعِل، ووزنها التصريفي أُفَيْعِلْ ومُفَيْعِل وفُعَيلِلْ؟!"[٢].

ويَنبغي الإشارة إلى أن هذه الصِّيغَ الثلاث ليستْ شاملة لكل صيغ التصغير فقد وردت أُفَيْعَال، مثل تصغير أَجْمَال أُجَيْمال، وكذا تصغير حمراء على حميراء وزن فعيلاء، وتصغير سلمى على سليمى وزن فعيلى، وتصغير سكران على سكيران وزن فعيلان، ويشير الزمخشري إلى هذا بقوله: "وما خالفهن فلعلة، وذلك ثلاثة أشياء: محقر أفعال كأجيمال، وما في آخره ألف تأنيث كحبيلى وحميراء، أو ألف ونون مضارعتان كسكيران"[٣].

ولكننا نرى أن فُعَيلاء وفُعَيْلى لم تخالف ميزان العلماء التصغيري؛ لأن صدرها ثلاثي مصغر على فُعَيْل، والزيادة لحقته كما هي، فليس فيها مخالفة، وقد أشار ابن مالك إلى أن هذه الأشياء لا يعتد بها في التصغير، يقول المرادي:

"وألـــف التأنيـــث حيـــث مُـــدَّا	وتـــــاؤه منفصـــــلين عُـــــدَّا
كـــذا المزيـــد آخـــرا للنســـب	وعجـــز المضـــاف والمركـــب
وهكـــــذا زيادتـــــا فَعْلانـــــا	مـــن بعـــد أربـــع كزَعْفَرانـــا
وقَـــدِّر انفصـــال مـــا دل علـــى	تثنيـــة أو جمـــع تصـــحيح جـــلا

يعني: أنه لا يعتد في التصغير بهذه الأشياء الثمانية؛ لأنها تعد منفصلة، أي: تنزل منزلة كلمة مستقلة، ومعنى عدم الاعتداد بها أن ما قبلها يصغر غير متمم بها"[٤].

فلذا لا تعد مخالفة لما وضعه الصرفيون من قوالب التصغير الثلاثة، لكن أُفَيْعال هي التي خرجت عن تلك الصيغ، ونتفق مع ما ذكره السيرافي في أنه لو ضم (أُفَيْعَال) لصيغ التصغير لشملت الباب كله، حيث قال: "ولو ضَم إلى هذا وجهًا رابعًا لكان يشتمل على التصغير كله، وذلك (أُفَيْعَال)، نحو قولنا: (أَجْمَال) و(أُجَيْمَال)، و(أَنْعَام)، و(أُنَيْعَام) وسائر ما كان على (أَفْعَال) من الجمع، وأما (فُعَيْلَان) و(فُعَيْلَاء) و(فُعَيْلَى)، وما كان في آخره هاء التأنيث، فصدور هذه الأشياء من الثلاثة التي

(١) الإستراباذي، الرضي، مصدر سابق، (١٥/١).
(٢) المرادي، بدر الدين، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، (١٤٢١/٣).
(٣) الزمخشري، أبو القاسم، المفصل في علم العربية، (١٩٤).
(٤) المرادي، بدر الدين، مصدر سابق، (١٤٢٨/٣).

ذكرها، وإنما النقص في (أُفَيْعَال)"[١].

لكن الشاطبي لا يتفق مع السيرافي فيما ذهب إليه ويرى أن (أُفَيْعال) راجع إلى (فُعَيْعِيل) لكن لم يكسر ما بعد ياء التصغير؛ لعلة فوات الجمع لو كسر، إذ يقول: "(وكذلك (أُفَيعال) هو راجع إلى (فُعَيعِيل) لكنه لم يُكسر لعلةٍ تذكر بعد إن شاء الله) فليس قول السيرافي فيها بموافق لمذاهب النحويين"[٢].

في حين يرَى ابنُ يَعيش أن سيبويه لم يذكر الوزن الرابع (أُفَيْعال) لكونه جمعًا، والتصغير يتنافى مع الجمع، إذ هو تقليل والجمع تكثير، يقول ابن يعيش: "وإنما لم يذكر سيبويه هذا البناء؛ لأنه جمعٌ، والتصغيرُ ليس قعيدًا في الجمع، وذلك من قِبَل أن المراد من الجمع الدلالة على الكثرة، والتصغير تقليل، فكان بينهما تَنافٍ. فلذلك لم يذكره إذ كان الدليل يأباه. والذي حسّنه ههنا أنه من أبنية القلّة"[٣].

وإذا أريد تصغير اسم فإنه يضم أوله ويفتح ثانيه وتزاد ياء ساكنة ثالثة، حتى يصير الاسم على مثال فُعَيل أو فُعَيْعِل أو فُعَيْعِيل، فتصغير رَجُل: رُجَيْل، وتصغير، جَعْفَر: جُعَيْفِر، وتصغير مِفْتاح: مُفَيْتِيح. وإذا كان في الاسم زوائد تخل بصيغ التصغير فإنك تحذفها حتى يصير الاسم على أحد الأمثلة الثلاثة المذكورة، مع ملاحظة أنه ليس كل زيادة تحذف، فبعض الزيادات الطرفية لا تحذف كألف التأنيث المقصورة والممدودة، وتاء التأنيث وزيادة الألف والنون وياء النسب، فتصغير سَفَرْجَل: سُفَيْرِج على صيغة فُعَيْعِل، وتصغير مُقَدِّم: مُقَيْدِم على صيغة فُعَيْعِل، وتصغير: صَحْراء: صُحَيْراء على صيغة فُعَيْل.

وبهذا نرى أن الوزن التصغيري قد يتفق مع الوزن الصرفي وقد لا يتفق؛ فمثال ما اتفق فيه الوزن التصغيري مع الوزن الصرفي: تصغير (رجل) على (رُجَيْل) فهي على وزن فُعَيْل تصغيريًّا وصرفيًّا، وتصغير (عثَّر)[٤] على (عُثَيْثِر) على وزن فُعَيْعِل تصغيريًّا وصرفيًّا، وقد يختلفان مثل تصغير (مَجْلِس) على (مُجَيْلِس) على وزن فُعَيْعِل تصغيريًّا، ووزن مُفَيْعِل صرفيًّا، وتصغير (حَمْراء) على (حُمَيْراء)، هي على وزن فُعَيْل تصغيريًّا، ووزن فُعَيْلاء صرفيًّا.

وحينما يعتدُّ الميزان الصرفي بأيّ حذف أو زيادة في الكلمة فتؤثِّر الزيادة في الميزان، فإن الميزان التصغيري يتجاهل ثماني زيادات لا يعتد بها كما سبق ذكرها.

ويتفق الميزان التصغيري مع الصرفي في أنه ليس كل الكلمات خاضعة لقانون التصغير، مثلما ذكَرْنا في باب الميزان الصرفي أنه ليس كل الكلمات قابلة للوزن الصرفي؛ فالتصغير لا يعتد بالمبنيات إلَّا ما شذَّ مِن بعضها كتصغيرهم الذي باللذيا، وتصغير التي باللتيا، كذلك التصغير لا يدخل الفعل، في حين أن الفعل يوزن صرفيًّا، وكذلك فإن التصغير لا

(١) السيرافي، أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، (١٦٥/٤-١٦٦).
(٢) الشاطبي، أبو إسحاق، المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، (٢٧٥/٧).
(٣) ابن يعيش، أبو البقاء، شرح المفصل، (٣٩٨/٣).

(٤) عَثَّر- بِوَزْنِ قَدَّم-: اسْمُ مَوْضِعٍ تُنْسَب إِلَيْهِ الأُسْد. وهو بناء موجود في الأسماء ذكَره سيبويه وغيره.
ابن الأثير، أبو السعادات، النهاية في غريب الحديث والأثر، (٣/ ١٨٣).

يجوز في المعظم شرعًا، يقول ناظر الجيش: "ثم ذكر شروط الاسم الذي يراد تصغيره، بأنه لا بد أن يكون المصغر اسمًا، فلا تصغير للأفعال والحروف؛ لأن التصغير وصف في المعنى، والفعل والحرف لا يوصفان، ولا بد أن يكون المصغر غير متوغل في شبه الحرف، فلا تصغير للمضمرات ولا الموصولات نحو: من وكيف ومتى وأين، إلا ما شذ منها، وأن يكون خاليًا من صيغ التصغير نحو: كُمَيْت وكُعَيْت...، وكذا مثل شبه صيغة التصغير كقليل؛ لأن معنى التصغير فيه، وأن يكون قابلًا للتصغير بأن لا ينافيه، فلا يصغر مثل كبير وجسيم، وكذلك أسماء الله وأنبيائه وملائكته، ولا جمع الكثرة، ولا أسماء الشهور كالمحرم والأسبوع كالسبت والأحد، ولا الأسماء العاملة عمل الفعل، وكذلك حسب، وأحد، وكل، وبعض، وأي، وغير ذلك مما ينافي معنى التصغير"[١].

ومن اللافت للانتباه أنَّ الميزان التصغيري يتشابه مع الميزان العروضي في كونهما ينظران للمتحرك والساكن ولا يراعيان الأصلي من الزائد، في حين أن الميزان الصرفي يراعي نوع الحرف أزائد أو أصلي؟ يقول ناظر الجيش: " وينظر فيه مجرد الهيئة اللفظية من حيث الحركات والسكنات وعدد الحروف، بقطع النظر عن الأصالة والزيادة، وهذا اصطلاح خاص بهذا الباب فلا تغيير فيه"[٢].

لكن ألفاظ الميزان التصغيري وألفاظ الميزان العروضي لا يمكن أن تتفق، إذ للميزان التصغيري ثلاث صيغ كما ذكرنا (فُعَيْل، فُعَيْعِل، فُعَيْعِيل)، ويختص تصغير الترخيم بـ (فُعَيل وفُعَيْعِل) فقط، وهذه الصيغ لا يوجد شبيه لها في التفاعيل العروضية.

وترَى بعضُ الدراسات الحديثة ضرورةَ الاستغناء عن الوزن التصغيري، وأنه لا حاجة إلى تعدُّد الموازين، ومن ثَمَّ يكتفى بالوزن الصرفي للكلمات سواء كانت مصغرة أو غير مصغرة، كما تقول د. سليمة جبار: "يرى البحث في الوزن التصغيري أن يكون كالوزن التصريفي، ولا يجِد مسوغًا للوزن التصغيري، أي أن توزن الكلمات سواء كانت مصغرة أم لم تكن بمقياس واحد"[٣]. ونحن لا نتفق مع الدكتورة فيما ذهبت إليه؛ وذلك لأن الميزان التصغيري وضع للتقريب والاختصار ولم يوضع لتبيين الأصول من الزوائد، فإذا وزنت الأسماء المصغرة بالميزان التصريفي ستكون لدينا أوزان كثيرة جدًّا منها أُفَيعل ومُفَيعل وفُعَيلل وفُعَيعل وفُعيِّل وتُفَيعل.. إلخ مما ينافي الاختصار، لكن في الميزان الصرفي نحن بحاجة لكثرة الأوزان هذه؛ لأنَّ الميزان الصرفي وُضِع لاستقراء كل أبنية العربية، وبيان الأصلي من الزائد في الكلمة، وصيغ الميزان التصغيري شمِلت كل الأسماء الثلاثية والرباعية والخماسية، وضبطت الحركات والسكنات، وهو ما يَسعَى إليه الميزان وليس تبينَ الزائد من الأصلي في الاسم المُصغَّر.

(١) ناظر الجيش، مصدر سابق (١٠/٤٨٥٩-٤٨٦٠).
(٢) ناظر الجيش، مصدر سابق (١٠/٤٨٦٠).
(٣) جبار، سليمة، الوزنان التصريفي والتصغيري في اللغة العربية رؤية في تيسير الصرف العربي، (٧٧).

نظرات فيما سبَق:

١- مادة الميزان الصرفي مكونة من ثلاثة أحرف هي: (ف، ع، ل) وكذلك الميزان التصغيري فأوزانه الأصول ثلاثة (فُعَيْل، فُعَيْعِل، فُعَيْعِيل)، وحروف صيغه الثلاث كما مر مكونة من أحرف الميزان الصرفي مع زيادة (الياء) عليها، بينما تتألف تفعيلات الميزان العروضي من عشرة أحرف مجموعة في (لمعت سيوفنا)، ونلحظ أن حروف مادة الميزان الصرفي وكذا صيغ الميزان التصغيري ضمن هذه الأحرف العشرة.

٢- للميزان التصغيري ثلاث صيغ لقلته في الكلام؛ ولأن أبرز معانيه القلة، ولأنهم قصدوا الاختصار أيضًا بحصر جميع أوزان التصغير فيما يشترك فيه بحسب الحركات والسكنات لا بسبب زيادة الحروف وأصالتها[١]، وحين سئل الخليل لم بنيت المصغر على هذه الأمثلة؟ فقال: وجدت معاملة الناس على فلس ودرهم ودينار."[٢]، وللعروضي عشر تفعيلات، وأما الصرفي فكثيرة جدًّا، فأوزان المزيد فقط تبلغ ثلاثمائة وثمانية على ما نقله سيبويه بخلاف ما استدركه بعضهم، فضلًا عن المجرد[٣].

٣- الميزان التصغيري يتناول الأسماء وبشروط أيضًا، بينما الصرفي يتسع قليلًا ليشمل الأسماء المتمكنة والأفعال، على حين نجد العروضي لا يفرق بين أنواع الكلمة الثلاثة.

٤- الميزان التصغيري يعتد ببعض المحذوفات وبالأخص في الثلاثي الذي حذف أحد أصوله[٤]، بينما الصرفي يعتد بها كلها، وأما العروضي فيقتصر على المنطوق منها، ولو نظرنا إلى المزيدات الطرفية لوجدنا أن الميزان التصغيري لا يعتد بثمان منها، على حين نجد العروضي يتعامل مع الحروف على السواء شريطة أن تكون منطوقة، بينما يتأثر الميزان الصرفي بالحروف المزيدة.

٥- الميزان الصرفي يُعنى بالحروف المبدلة، وكذا الميزان التصغيري، وأما العَروضي فلا.

٦- الميزان الصرفي والتصغيري كلاهما ينضويان تحت علم الصرف، الذي يختص بالكلمة المفردة شعرًا أو نثرًا، وأما العروضي فيتبع علم العروض الذي ينصب اهتمامه على الشعر فقط.

٧- نلحظ تشابهًا بين الموازين الثلاثة في اختصاص كل صيغة بنوع، فصيغ الميزان التصغيري الثلاث مختصة بأحد أصول الأسماء الثلاثة ف(فُعَيْل) للثلاثي، و(فُعَيْعِل) للرباعي، و(فُعَيْعِيل) للخماسي، وصيغ الميزان الصرفي أيضًا موضوعة للثلاثي مجرده ومزيده وللرباعي مجرده ومزيده وللخماسي مجرده ومزيده، ونجد صيغ الميزان العروضي وضعت لكل بحر صيغًا معينة من البحور الستة عشر، مع تشابه البحور في بعض الصيغ كدخول فعولن في الطويل وفي المتقارب، ودخول مفاعيلن في الهزج والمضارع.

٨- يشترك الميزانان العروضي والتصغيري في أن واضعهما هو الخليل بن أحمد، بينما اختلف في

(١) الإستراباذي، مصدر سابق، (١٤/١).
(٢) المرادي، بدر الدين، مصدر سابق، (١٤٢١/٣).
(٣) الحملاوي، أحمد، شذا العرف في فن الصرف، (١٠٩).
(٤) الخطيب، عبد اللطيف، مصدر سابق، (٩٥١/٢).

واضع الميزان الصرفي بناء على اختلافهم في واضع علم الصرف.

٩- يظهر بجلاء في ضوء صيغ الموازين الثلاثة بأن المراد بها الحصر والاختصار والتقريب.

١٠-اتفاق الميزانين العروضي والتصغيري في عنايتهما بالحركات والسكنات وعدد الحروف، بينما يهتم الميزان الصرفي أكثر بمعرفة الحروف الأصلية والزائدة، وإن كانت الحركات والسكنات ضمن مجال اهتمامه.

١١-لا يخرج عن الميزان الصرفي والعروضي ما كان داخلًا في نطاقهما، على حين نشاهد الميزان التصغيري قد أضيف له صيغة رابعة عند بعض العلماء هي: (أُفَيْعال)؛ لكي يحيط بما يندرج في إطاره.

١٢-قد يتفق الميزان الصرفي والتصغيري في وزن بعض الكلمات وقد يختلفان وهو الأكثر، بينما ينفرد الميزان العروضي عنهما، وهذا يشي بأن هذه الموازين وإن اتفقت في بعض المواضع إلا أن لكل واحد منها طريقته وغايته، وعلى هذا فهي متكاملة من جانب متعارضة من آخر تعارضًا يؤدي إلى أن تكون متوازية غير متداخلة.

الخاتمة

استعرضتُ في هذا البحث الموازينَ عند علماء اللغة، وعرَضت لطريقة الميزان عند الصرفيين، وعند العروضيين، وفي باب التصغير، ولم أتطرَّق لتفصيلات تلك الأبواب؛ إذ ليس هذا غرضي من البحث، وإنما ينظر هذا في كتب اللغة المعنية بها، ولكن أردت استعراض طريقة الموازين عند علماء اللغة من أجل الوصول لنظرة متكاملة للموازين عندهم، وهل تتعارض أو تتكامل؟ وهل نحن بحاجة إلى موازين جديدة أو لا؟

والذي يتضح لي أننا لا نحتاج إلى إضافة موازين جديدة؛ فالميزان الصرفي شمِل كل أبنية العربية، وأمَّا الميزان التصغيري فقد رأينا موافقةً للسيرافي إضافة وزن أفيعال، وأما العَروضي فهو عِلم قام أولًا على استقراء بحور الشعر العربي ولا يحتاج إلى إضافة أوزان جديدة، حتى لا يُخرِجه هذا عن إطار شعر العرب، وإليك ما توصل إليه البحث من نتائج وتوصيات:

نتائج البحث:

استعرَض البحث الميزان الصرفي والعَروضي والتصغيري، وتوصل إلى نتائج عدة؛ منها:

١- وضع الميزان الصرفي من أجل تبين ما في الكلمة من حروف أصلية أو زائدة، أو حذف، وقد نجح في هذا، لكن تكتنفه بعض الصعوبات؛ لأن الكثير من الدارسين لا يعلمون ما جرَى في الكلمة من إعلال وإبدال فيلتبس عليهم الأصلي بالزائد، ورأينا أن الجرجاني أجاز أن يقال في وزن قال: فال، وهي تحل مشكلة كبيرةً لدى الدارسين، لكنها تُنافي الغرضَ من الميزان؛ إذ بهذا لا يُعرَف هل الألف منقلبة عن أصل أو زائدة؟ ولذا نرى أنَّ الميزان المشتهر عند جمهور البصريين يؤدّي الغرضَ منه.

٢- سعَى الميزان العَروضي إلى ضبط إيقاع الشعر

وموسيقاه، وقد نجح في هذا تمامًا بتعامله مع الحركات والسكنات وما تألَّف منها من تفاعيل، وفرعياتها، لكن تواجه دارس العروض مشكلة كثرة الزحافات والعلل وتغير صُوَر البحر.

٣- الميزان التصغيري وُضِع لاختصار كل صور التصغير في ثلاثة أشكال تشمل الثلاثي والرباعي والخماسي، سوى ما شذَّ، ونتفق مع السيرافي في أنه لو أُضيف لصيغ التصغير (أفيعال) لكان شاملًا لكل الصيغ التصغيرية.

٤- لا يمكن أن يوجد تعارض بين الموازين الثلاثة، وإن وجد فهو تعارض مؤد إلى تكاملها في صورة متوازية، وذلك لأن كل ميزان وضع من أجل تحقيق غرض معين خاص به، فلن نقيس الشعر بميزان الصرف، ولن نزن الكلمة بميزان العروض، وما دام كل ميزان حقق الغرض المراد منه فهي -إذن- متكاملة متوازية تَسير جنبًا إلى جنب، وكل منها يخدم غرضًا معينًا لا يصح أحدها مكان الآخر.

٥- يتكامل الميزان العروضي مع الميزان الصرفي ويحتاج كل منهما إلى الآخَر؛ نظرًا إلى أنَّ قانون الشِّعر يرفض صِيغًا معيَّنة ويستلزم صِيَغًا أُخرى، كما أنَّهما قد يلتقيان في بعض الألفاظ وقد يختلفان، كما هو الحال بيْن الميزان الصرفي والميزان التصغيري؛ فيلتقي الميزان الصرفي والميزان التصغيري في بعض الألفاظ مثل تصغير الثلاثي: رُجَيل وأُسَيد وحُجَير، على فُعَيْل صرفيًّا وتصغيريًّا، ويختلفان في كثير بسبب حروف الزيادة، في حين لا تلتقي صيغة الميزان التصغيري مع الميزان العروضي أبدًا.

٦- هناك أمور يجب أخذها في الاعتبار عند الوزن الصرفي وأمور لا يُعتدُّ بها؛ فمما يؤخذ في الاعتبار، القلب المكاني والحذف والتضعيف، ولا يعتد بالإعلال والإبدال والإدغام، بينما لا يهتم الميزان التصغيري بالحذف إلا في الثلاثي، وأما الميزان العروضي فلا يعتني بالإبدال ولا الإدغام ولا الحذف ولا الزيادة.

توصيات البحث:

١- ما زال الميزان الصرفي تكتنفه صعوبات كثيرة لارتباطه بأبواب صرفية أخرى كالإعلال وحروف الزيادة، ولا يتقن الميزان الصرفي إلا من كان مُلمًّا بالأبواب الأخرى، ويحتاج هذا الباب إلى مزيد من الدراسات من أجل فك الارتباط وتيسير فهمه على الدارسين.

٢- يحتاج البحث لدراسات بينية بين علمي العروض والصرف من أجل توضيح العلاقة بينهما في الميزان مثلًا، وفي الحروف المحذوفة والمدغمة.

٣- بعض الآراء في الميزان الصرفي شاذة وتزيد من صعوبة فَهم الباب؛ لذا يُوصَى بالاقتصار على المشهور من مذاهب الصرفيين، وجعل تلك الآراء المخالفة خاصة للمتخصصين وراغبي التوسع.

٤- الاهتمام بتدريس الموزاين الثلاثة الصرفي والعروضي والتصغيري خلال مراحل التعليم المختلفة بما يناسب كل مرحلة.

٥- تدرج أغلب كتب النحاة التصغير ضمن نطاق

دراستها، ويرى الباحث أن ينفصل باب التصغير عن علم النحو وينضم لعلم الصرف فهو له أقرب وبه أشبه، فالكتب القديمة التي فصلت الصرف عن النحو لم يذكر فيها باب التصغير، فلم يفعل هذا المازني في كتابه، ولا ابن جني ولا ابن عصفور ولا ابن مالك في إيجاز التعريف، وإن كان ذكره في مؤلَّفاته التي تجمع النحو والصرف في مؤلَّف واحد، غير أن ابن الحاجب ذكر التصغير في الشافية، وهو ما نُوصي بالسير على منواله.

٦- نوصي بأن يشتمل درس الميزان على الآراء الأخرى غير المشهورة، كرأي الإمام عبد القاهر في الميزان؛ فهو يحقق هذا الغرَض ويزن الشكل الحالي للكلمة، ويكون هذا متوازيًا مع الميزان الأصلي عند الجمهور؛ فبِهما معًا يفهم الدارس الميزان الصرفي؛ لأن الميزان الصرفي لم يُوضَع لأجل تصوير الكلمة الحالية بصورة الميزان؛ فهذا يختلف كثيرًا حين يحدث إبدال وإعلال، وإنما وضع من أجل تبين الأصلي والزائد والمقلوب مكانه من الحروف، ولعل هذا مما يحدث مشكلة والتباسًا لدَى الدارسين في فَهم الميزان.

٧- دأبت كتب الصرف على الاقتصار على ذكر الصيغ الثلاث التي وضعها الخليل للميزان التصغيري، وتجاهلت قول السيرافي في إضافة (أُفَيْعال)، ويرَى الباحث أنَّ رأي السيرافي وجيه ويسهل الدرس ويحل إشكالية مهمة، وأن تدرس صيغ التصغير على أنها أربع صيغ لا ثلاث.

فهرس المصادر والمراجع

* ابن الأثير، أبو السعادات، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م. النهاية في غريب الحديث والأثر، تح طاهر أحمد الزاوى – محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية – بيروت، د ط.
* ابن جني، أبو الفتح. ١٤٣٩هـ/٢٠١٨م. الخصائص، تح محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط٦.
* ابن جني، أبو الفتح. ١٣٧٣هـ/١٩٥٤م. المنصف شرح كتاب التصريف، تح إبراهيم مصطفى وآخر، دار إحياء التراث القديم، القاهرة، ط١.
* ابن جني، أبو الفتح. ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م. كتاب العروض، تح د. أحمد الهيب، دار القلم، الكويت ط١.
* ابن جني، أبو الفتح. ١٩٧٦م. اللمع في العربية، تح د. حسين شرف، عالم الكتب، القاهرة، ط١.
* ابن دريد، أبو بكر. ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م. جمهرة اللغة، تح رمزي بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط١.
* ابن السراج، أبو بكر. ١٤١٧هـ/١٩٩٦م. الأصول في النحو، تح عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٣.
* ابن عصفور، أبو الحسن. ١٤١٤هـ/١٩٩٤م. الممتع الكبير في التصريف، تح د. فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان، بيروت، ط٨.
* ابن عقيل، بهاء الدين. ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م. المساعد على تسهيل الفوائد، تح د. محمد كامل

بركات، دار الفكر، دمشق، دار المدني، جدة، ط١.
* ابن مالك، محمد. ١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م. إيجاز التعريف في علم التصريف، تح محمد المهدي سالم، عمادة البحث العلمي، المدينة المنورة، السعودية، ط١.
* ابن يعيش، أبو البقاء. ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م. شرح المفصل، تح إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١.
* ابن يعيش، أبو البقاء. ١٤٣٨هـ/٢٠١٧م. شرح الملوكي في التصريف، تح أ.د محمد المحرصاوي، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ط١.
* الأزهري، خالد. ١٤١٨هـ/١٩٩٧م. التصريح بمضمون التوضيح، تح د. عبد الفتاح بحيري، الزهراء للإعلام العربي ط١.
* الإستراباذي، الرضي. ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م. شرح شافية ابن الحاجب، تح محمد الحسن وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
* الإسنوي، جمال الدين. ١٤١٠هـ/١٩٨٩م. نهاية الراغب في شرح عروض ابن الحاجب، تح د. شعبان صلاح، دار الجيل، بيروت، ط١.
* الأندلسي، أبو حيان. ١٤١٨هـ/١٩٩٨م. ارتشاف الضرب من لسان العرب، تح د. رجب عثمان، مراجعة د. رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١.
* التبريزي، الخطيب. ١٤١٥هـ/١٩٩٤م. الكافي في العروض والقوافي، تح الحساني عبد الله،، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣.
* الثمانيني، عمر. ١٤١٩هـ-١٩٩٩م. شرح التصريف، تح د. إبراهيم البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، ط١.
* جبار، سليمة. ١٤٣٤هـ/٢٠١٣م. الوزنان التصريفي والتصغيري في اللغة العربية رؤية في تيسير الصرف العربي، مجلة آداب ذي قار، العدد العاشر.
* الجرجاني، عبد القاهر. ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م. المقتصد في شرح التكملة، تح د. أحمد الدويش، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام، الرياض، ط١.
* الجوهري، أبو نصر. ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح أحمد عطار، ط٤.
* الحديثي، خديجة. ١٣٨٥هـ/١٩٦٥م. أبنية الصرف في كتاب سيبويه، مكتبة النهضة، بغداد، ط١،
* حسان، تمام. ١٤٢١هـ/٢٠٠١م. اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء.
* الحملاوي، أحمد. ١٩٥٧م. شذا العرف في فن الصرف، دار الكبار، الرياض، ط١٢.
* الخطيب، عبد اللطيف. ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م. المستقصى في علم التصريف، مكتبة دار العروبة، الكويت، ط١.
* رزيق، نادية. ١٤٣٧هـ/٢٠١٦م. الميزان الصرفي

وأثره في تطور اللغة العربية ونموها دراسة استقرائية تحليلية، مذكرة تخرج للحصول على شهادة ماستر في اللغة والأدب، جامعة الشهيد حمة لخضر، الجزائر.

* الزمخشري، أبو القاسم. ١٤١٠هـ/١٩٨٩م. القسطاس في علم العروض، تح د. فخر الدين قباوة، مكتبة المعارف، بيروت، ط٢.
* الزمخشري، أبو القاسم. ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م. المفصل في علم العربية، تح د. فخر قدارة، دار عمار، الأردن، ط١.
* الزنجاني، عبد الوهاب. ١٤١١هـ/١٩٩١م. كتاب معيار النظار في علوم الأشعار، تح د. محمد الخفاجي، دار المعارف، القاهرة، ط١.
* السخاوي، علي. ١٤٤١هـ/٢٠٢٠م. إذهاب العروض بإذهاب الغموض، تح حسام الدين مصطفى، معهد المخطوطات العربية. ط١.
* سيبويه، أبو بشر. ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م. الكتاب، تح عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣.
* السيرافي، أبو سعيد. ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م. شرح كتاب سيبويه، تح أحمد مهدلي وآخر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١.
* السيوطي، جلال الدين. ١٤١٨هـ-١٩٩٨م. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط١.
* الشاطبي، أبو إسحاق. ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، تح أ.د محمد البنا وآخرين، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، ط١.
* العكبري، أبو البقاء. ١٤١٦هـ/١٩٩٥م. اللباب في علل البناء والإعراب، تح د. عبد الإله نبهان، دار الفكر، دمشق، ط ١.
* عبد التواب، رمضان. ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م. فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٦.
* العُنّابي، أبو العباس. ١٤٣٦هـ/٢٠١٥م. نزهة الأبصار في أوزان الأشعار، تح حسام الدين مصطفى، منشورات شبكة الألوكة:
https: //www.alukah.net/library/0/90696/
* عبد الدايم، أحمد. ٢٠١١م. الميزان الصرفي نظرة جديدة. تاريخ الإضافة: ٢٠١١/٨/٢١م. نشر بموقع:
https: //www.alukah.net/literature_language/0/34095/
* المبرد، أبو العباس. المقتضب. ١٤١٥هـ/١٩٩٤م. تح عبد الخالق عضيمة، وزارة الأوقاف، لجنة إحياء التراث الإسلامي، القاهرة، ط٣.
* المحلي، محمد. ١٤١١هـ/١٩٩١م. شفاء الغليل في علم الخليل، تح د. شعبان صلاح، دار الجيل، بيروت، ط١.
* المرادي، بدر الدين. ١٤٢٢هـ/٢٠٠١م. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، تح أ.د عبد الرحمن سليمان، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١.
* مصطفى، محمود. ١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م. أهدى سبيل

إلى علمي الخليل العروض والقافية، تح عمر الطباع، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، لبنان.

*ناظر الجيش، محمد. ١٤٢٨هـ. شرح التسهيل المسمى «تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد»، دراسة وتح أ. د علي فاخر وآخرين، دار السلام، القاهرة، ط١.

Integration or Contradiction in Scales of Arabic Language.

Dr. Obaid bin Ahmed bin Obaid Al-Maliki
Assistant Professor of Grammar
Al-Baha University
Arabic language Department
Art and Human Science Facility

Abstract. the research consists of introduction and three bodies: phonic Scale, metrical Scale, and diminutive Scale.
The researcher endeavored to review the Arabic scales and answer the main question; is relation between phonic, metrical and diminutive scales Integral or contradictory?
The researcher used the descriptive and analytical method, and reached to that: in spite of Contradiction it was found in some cases because of the differences in three fields ,particularly in their subjects and purposes, the scales are Integral In the most of its procedures.
Key words: Scale- Arabic- Phonetic- Meter- Diminutive- Integration- Contradiction.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٢٨- ٥٤ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.2

استراتيجيات السرد في أدب ما بعد الحداثة: رواية "بيت أوراق الشجر" لمارك ز. دانييلفسكي أنموذجًا

ليلى محمد زيان الشرقي
قسم اللغات الأوروبية وآدابها – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. تعتبر رواية "بيت أوراق الشجر" للروائي مارك ز. دانييلوسكي أحد أهم الأعمال في أدب الرواية المعاصر. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى دراسة أسلوب دانييلوسكي الفريد في توظيف مجموعة واسعة من عناصر السرد المعروفة في رواية ما بعد الحداثة: النص الشبكي، والتشظي في بنيوية النص، والمتناقضات السردية، والراوي غير الموثوق به. وتوضِّح الدراسة أنه في حين يستخدم دانييلوسكي هذه الإستراتيجيات السردية لأدب ما بعد الحداثة بشكل مبتكر، فإن ما يجعل عمله متفردًا لا يكمن في الطريقة التي يدمج فيها دانييلوسكي هذه العناصر في روايته فحسب بل في كيفية لهذه العناصر. كما تتناول الدراسة دور المتلقي باعتباره مشاركًا نشطًا في بناء النص وتفكيكه، فإن دانييلوسكي لا يتحدى عملية تفسير النص للقُراء فحسب، بل يشكك في الخطاب الحالي حول أساليب بناء الأعمال الأدبية وتفسيراتها، مستشرفًا بذلك خصائص وسمات جديدة للرواية الغربية ترمي إلى ما وراء ما بعد الحداثة.

الكلمات المفتاحية: الرواية الغربية، أدب ما بعد الحداثة، الأدب الشبكي، مارك ز. دانييلوسكي، رواية بيت أوراق الشجر.

المقدمة

شهدت الرواية الغربية بداية القرن الماضي محاولات عدة لتقويض الأساليب الأدبية السائدة في الرواية الواقعية. إذ سعت إلى اكتشاف آفاق جديدة في شكلها ومضمونها، معتمدة في ذلك على البعد عن التقليدية والخروج عن المألوف. فالرواية الواقعية في رأي العديد من الروائيين والنقَّاد في تلك المرحلة، مثل جيمس جويس وفرجينيا وولف، انفصلت عن

الواقع ولم تعد تتناسب مع روح ومستجدَّات العصر الحديث. فمظاهر التطور الصناعي والتقني ونتائج الحرب العالمية الأولى فرضت أساليب وفلسفات جديدة من التفكير وأنماطًا مبتكرة من السرد الأدبي حلَّت محل أنماط وخصائص السرد الواقعي كالإسهاب في وصف الشخصيات وسرد الوقائع والتسلسل المنطقي للأحداث. إذ ركزت الرواية الحداثية على الذاكرة الفردية وإظهار التفاعلات النفسية للشخصيات وما يعتريها من تطورات بدلًا من إظهار علاقتهم بالمجتمع، مثال على ذلك رواية جيمس جويس "عوليس ١٩٢٢" ورواية فرجينيا وولف "مسز دالوي ١٩٢٥" اللتان اعتمدتا على "تيار اللاوعي" أسلوبًا سرديًا (كويجلي ٢٠١٥، ص ٥-٦).

مع مطلع النصف الثاني من القرن الماضي وإبان الحرب العالمية الثانية، اتخذت الرواية منعطفاً أكثرحِدة، إذ ازداد تحررها من الأنماط السردية التقليدية وتبنّيها أنماطًا وأشكالًا أكثر جرأة، فاتَّسمت الرواية الغربية في هذه الحقبة بثورتها على قواعد وجماليات الكتابة الأدبية والسرد في الرواية الواقعية والرواية الحداثية. وبينما تعددت مسميات رواية ما بعد الحداثة، إذ أطلق عليها بعض النقاد مسمى "الرواية التجريبية"، وأسماها آخرون: "الرواية الجديدة"، إلَّا أن معظم هؤلاء النقَّاد اتفقوا على اكتساب رواية ما بعد الحداثة لخصائص بُنيت على خطابٍ عدمي يقوم على أساس تقويض النظام وتغييب المنطق وهدم المعنى، ويعتمد على منهج فوضوي يشكك بالثوابت والمسلمات الكونية والدينية والأخلاقية ويحولها إلى عبث مطلق، هذا الخطاب أدَّى إلى انهيار المُثل العليا والقيم الأخلاقية وجعل من الإنسان كائنًا عبثيًّا فوضويًّا منفصلًا عن ذاته، يتخبَّط في كونٍ تلاشت فيه قيمة الحياة واستُبدلت بقيمة الموت التي عبَّر عنها نيتشه بفكرة موت "الإله".

انعكست هذه المفاهيم الفلسفية على شتى العلوم بما فيها الأدب الذي استمد قيمه من هذه المفاهيم لتصبح النزعة العدمية إلى تفكيك وحدة البناء وهدم الأنساق القيمية والثقافية المكونة للذات والجماعة من أبرز خصائص العمل الأدبي، وبدلًا من اتِّباع الأسلوب السردي المتماسك والحبكة الروائية وإبراز تطور الشخصيات، وتثبيت المرجعية الزمانية والمكانية للأحداث، أصبح التركيز مُنصبًّا على تجزئة النص ورسم شخصيات عبثية وحوارات هزلية وإحالات إلى نصوص أخرى بهدف تكريس الفوضى والتشظِّي وخلق مستويات متعددة من السرد وإضفاء حالة من الشك والالتباس لدى المتلقِّي بما يجري داخل النص (هوفمان٢٠٠٥ ، ص ٧٤-٧١). ومن أبرز التقنيات المتَّبعة في نسج رواية ما بعد الحداثة الحيل الفنية والسردية مثل التشظِّي وأسلوب ما وراء القصّ والواقعية السحرية والمفارقات السردية والتناص، هذا بالإضافة إلى إغراق النص في وقائع تاريخية وقيم مطلقة لا لتأييدها بل لزعزعتها

وتقويضها من جذورها، والتهكُّم والسخرية من الأيدولوجيات واعتبارها هواجس فكرية فارغة، وعادة ما يكون توظيف هذه التقنيات وغيرها ليس لخلق تجربة روائية ممتعة بل تعمل على بث الفوضى في النص إما لتشتيت ذهن المتلقي أو لتحفيز مخيلته وإغرائه للولوج في فضاء يشوبه الغموض وتتخلله نصوص أخرى متعددة (هتشيون ١٩٨٨).

تُعد رواية "بيت أوراق الشجر" المنشورة في عام ٢٠٠٠ الرواية الأولى لمارك ز. دانييلفسكي والتي تقع في (٧٠٩) صفحة، نموذجًا فريدًا لرواية ما بعد الحداثة. وتدور أحداث الرواية حول عثور بطل الرواية جوني تروينت على مخطوطة لرجل كفيف يدعى زامبانو، تحتوي على بحث يدرس وثيقة أخرى بعنوان: "مقال نافيدسون" لكاتب يدعى ويل نافيدسون، وتحكي الوثيقة قصة أسرةٍ مكونة من أبوين وطفلين، تحلم بتأسيس بيت جديد والاستمتاع بحياة أخرى بعد مرور الأبوين بمشاكل زوجية، لكن يبدو أن لمساحة هذا البيت ذاتها حياتها ومقاصدها الخاصة بها، فبعد انتقال العائلة إليه، وما إن تبدأ الألفة في التسرب إلى نفوسهم، يدرك الأب أن داخل هذا البيت ظاهرة غريبة حيث يشغل حيّزًا أكبر قليلًا من خارجه، بيد أن هذه المساحة لا تلبث أن تتزايد إلى أن يصبح بيت الأسرة أقلَّ أُلفة وينشئ من تلقاء نفسه أبوابًا وممراتٍ تمتد لأميال عديدة، في الوقت ذاته يعمد البيت إلى إثارة غضب أي شخص يحاول استكشافه والكشف عن ألغازه، أو يعمد حتى إلى قتله، وأثناء قراءته للوثيقة يقوم جوني تروينت بكتابة قصته ومجريات حياته اليومية المليئة بالمغامرات العاطفية على شكل حواشٍ وتذييلات جانبية على مقال نافيدسون إضافة إلى كتابة آرائه الشخصية عن المخطوطة، وأثناء قراءته للمخطوطة تتدهور حالة تروينت النفسية ويصبح فريسة للأوهام والهواجس والبيت ذي المتاهات الذي يؤذي كل من يحاول اكتشافه وسبر أغواره.

تُجسَّد رواية "بيت أوراق الشجر" عناصر رئيسة مختلفة من أدب ما بعد الحداثة، فالنَصُّ يتسم بفوضى مزعجة مثلما هو معروف في طبيعة النص الأدبي الشبكي، تتناثر فيه مقتطفات من نصوص أخرى، كما يزخر بمفارقاتٍ يحكيها راوٍ غير موثوق به، ويجنح بعيدًا عن أعراف السرد التقليدية، للوهلة الأولى يشير كل شيء في هذه الرواية – بما في ذلك تاريخ النشر المذكور، وتنسيقها، وطريقة السرد الذي يقدم النص– إلى أنها من أدب ما بعد الحداثة، إلا أن هذه الدراسة تهدف إلى توضيح أنه في حين يستعمل دانييلفسكي الإشارات التي تمهد لأدب ما بعد الحداثة، إلا أنه يفعل ذلك على نحوٍ يُحدِث دائمًا أثرًا معاكسًا تمامًا. وما يتبقى للقارئ – بعد البحث العميق في "بيت أوراق الشجر"– هو مجرد أطلال يقف عليها الكاتب ليوحي للمتلقي بعبثية محاولته لفك الشفرات والرموز المتضمنة في الرواية وأن مآله سوف يكون مثل مآل شخصيات الرواية، إما الجنون أو الموت.

في الواقع تعد رواية "بيت الأوراق" نهاية ما بعد الحداثة ومدخلًا لأدب بعد ما بعد الحداثة، وهي كذلك بالفعل من حيث الطريقة التي تَعمَّد فيها الكاتب إلى تغيير عناصر هذا الأدب قلبًا وقالبًا حيث يوَظِّف كل عناصر أدب ما بعد الحداثة في روايته ثم يقَوّضها جميعًا ليطرح تساؤلاته عن معنى الكتابة والتأويل كما يقول ويليام ج. ليتل:

"قد يكون بيت الأوراق نصًا لما بعد الحداثة مرتبطًا بالموت، لكنه يلقي بمفهوم الحياة ذاته في إشكالية. إن محاولة تصنيف "بيت أوراق الشجر" على أنها روايةٌ لما بعد الحداثة أو على أنها –بوضوح– شيءٌ آخر غير رواية ما بعد الحداثة وأنه ليس إلا مشروعُ تموضعٍ يؤدي، كما يبدو لي، إلى طريق مسدود." (ليتل، ٢٠٠٧، ص ١٧٠).

تسعى هذه الدراسة إلى التعرُّف على أهم العناصر السردية لأدب ما بعد الحداثة في رواية "بيت أوراق الشجر" للكاتب مارك ز. دانيلفسكي والمكونة من: التشظي والمفارقة والراوي غير الموثوق به والسرد الماورائي. وباتِّباع منهج الوصف التحليلي ستقوم الدراسة بفحص كل عنصر من هذه العناصر عن كثب لتثبتَ أن "بيت أوراق الشجر" تعد نموذجًا فريدًا لرواية ما بعد الحداثة، حيث إنها كما ستُوضح الدراسة، تُوظف هذه السمات والعناصر ليس من أجل ترسيخ أو اعتناق الأسلوب الروائي لأدب ما بعد الحداثة، بل لتُفكك تلك العناصر وتُقوضها، بل تتجاوز ذلك إلى السخرية منها، حيث يعمد دانييلفسكي إلى وإفراغ الرواية من محتواها فيُصبح ما تبقى من النصّ بعد ذلك نص ساخر إلى أبعد الحدود، وهو النص الذي يشير إلى أهمية عملية القراءة ذاتها، ففي داخل هذا النص الساخر، يجد المتلقي رواية تتكون إلى حد كبير من إشارات إلى نصوص أخرى، وهي رواية ذات طبيعة ارتباط شبكي، لا تضم – خلاف تلك التلميحات – سوى القليل مما يُنسَب إليها بالكامل، حتى وإن اتصفت الرواية بالأصالة من حيث طرق توظيف عناصر أدب ما بعد الحداثة. إذ إنه وبعد تفكيك هذه العناصر في رواية "بيت أوراق الشجر"، تتبقى مجموعة من الرموز والأفكار التي تشير إلى فعل القراءة ذاته، وهي في مجملها تساعد المتلقي في إعادة تقييم أسلوب القراءة وكيفية التفاعل مع النص.

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأسباب التي دفعت بالكاتب إلى استعمال هذه المكونات السردية، وكذلك تسليط الضوء على الطريقة التي يَسْخَر بها دانييلفسكي من هذه العناصر، وكيف أنه بفعله هذا يهدف إلى التركيز على فعل القراءة ذاته. وتعود أهمية هذه الدراسة إلى عدة أسباب، أهمها:

قلة الأعمال النقدية عن رواية ما بعد الحداثة الغربية بشكل عام ورواية "بيت أوراق الشجر" للكاتب دانييلفسكي بشكل خاص. كما تعود أهمية الدراسة إلى توضيح كيف أن هذه الرواية من خلال استراتيجيتها السردية المتميزة وخصائصها وثيماتها تُعد استشرافًا لنهاية حقبة ما بعد الحداثة وبداية

عصر جديد ومدخلاً مهمًّا للرواية المعاصرة أو ما يُعرف برواية ما بعد الألفية.

تبدأ هذه الدراسة أولًا ببحث كل عنصر من عناصر ما بعد الحداثة مع الكشف عن كيفية توظيف دانييلفسكي لكل منها في "بيت أوراق الشجر"، ومن ثم تناقش هذه الورقة استيعاب دانييلفسكي المبهر لخصائص رواية ما بعد الحداثة وتقديمها بشكل مُحكم ومُتداخل تعمل على تكوين البناء العام لنص الرواية، وهو ما يسمح له بتفكيك وهدم تلك الخصائص، والتعبير ضمنًا عن أن هذا الهدم هو ما يهدف إليه الكاتب تحديدًا، فهو أسلوب يحاكي فكر مرحلة ما بعد الحداثة المتمثل في الاستجواب الوجودي والثورة على المألوف ونقض الثوابت، وفي الوقت ذاته يطرح تساؤلات نقدية وفلسفية تدور حول جوهر اللغة والكتابة والتأويل.

١. تشظي النص

أحد أهم استراتيجيات السرد التي يطبِّقها دانييلفسكي في رواية "بيت أوراق الشجر" هو التشِّظي النصي الواعي، ويأتي في هيئة روايات متعددة تضم كل واحدة منها العديد من النصوص الفرعية والمرجعيات والنصوص الماورائية خلافًا للرواية التقليدية المحتوية على بنية سردية تصاعدية ومتكاملة من حيث تسلسل وحبكة القصة بما يتوافق مع تطور الأحداث والشخصيات. ومن القراءة الأولية للرواية يجد المتلقي ثلاثة نصوص رئيسة على الأقل وداخلها عدة نصوص فرعية، أما النص الرئيس الأول فهو "تقرير نافيدسون الذي يحتوي على عرض وتحليل لظاهرة غريبة اكتشفها رجل حصل على جائزة بوليتزر لأحسن مصور يدعى "ويل نافيدسون" الذي انتقل هو وزوجته وأبنائهما إلى منزل في منطقة بولاية فرجينيا لمحاولة إنقاذ علاقتهما من الفشل، يتمحور هذا التقرير حول عرض ظاهرة تمدد المنزل الذي يقطنه ويل نافيدسون وعائلته حين يكتشف هو وأفراد العائلة تغيرًا في المنزل الذي أصبح يتمدد بسبب غير معروف لتصبح مساحاته الداخلية أكبر من مساحته الخارجية بعد أن تحولت ممرات المنزل إلى متاهات وغرف إضافية. ويسجل التقرير محاولات ويل نافيدسون تصوير هذه الظاهرة الغريبة بالإضافة إلى مناقشات أكاديمية تتعرض لهذه الظاهرة (جرولند ٢٠١٢، ص ٣٨١). ويرتبط النص الثاني بالنص الأول فهو يدور حول قصة رجل كفيف يدعى زامبانو ومخطوطة عن فيلم بعنوان: "تقرير نافيدسون" والتي يقوم زامبانو بكتابتها للتعليق على "تقرير نافيدسون"، كما يقوم زامبانو بالتحذير من أن التقرير مجرد عمل تخيُّلي لا أساس له في الواقع لعدم توفر أي دليل مادِّي قاطع على وجود الفيلم الذي وصف الظاهرة الغريبة في منزل ويل نافيدسون (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ١٩).

أما النص الثالث فكُتب على هيئة هوامش كتبها محرر المقال جوني تروينت، موظف متجر الوشم الذي عثرعلى جثة زامبانو وأخذ أوراقه لمحاولة اكتشاف سبب موته. ويحمل هذا النص انطباعات

تروينت وتحليله لمقال زامبانو وتفاعله مع أفكاره، ومن نص تروينت الأصلي تتفرع نصوص أخرى تتناول علاقة تروينت بوالدته. كل ما سبق يجعل من قراءة العمل أمرًا صعبًا، بل يتجاوزه إلى الشعور بالقلق الذي يثيره عند القراءة، فالانتقال من طريقة سرد إلى أخرى ومن نص فرعي إلى آخر أمر مذهل ومربك، كما أنه يعكس حالة التشتت والضياع التي تعيشها كل شخصية في رواية "بيت أوراق الشجر".

ينعكس هذا التشظِّي بشكل واضح على شخوص النصوص الثلاثة الأساسية والفرعية: فتفكك أسرة نافيدسون في القصة الأولى مثال واضح على ذلك، إذ لم يقتصر الأمر على وصف أحد أفرادها حرفيًّا بالممزق – "العظام مثل أعواد الخبز [كلمات ريستون] تخترق اللحم الآن..." (دانييلفسكي،٢٠٠٠، ص ٣٤٦) – بل إن أسرة نافيدسون بأكملها تتمزق أوصالها في البيت الذي أصبح كالمتاهة، لاحظ أيضًا استعمال زامبانو لهييديجر في تعريف البيت "أثناء القلق، يشعر المرء بأمور خارقة... لكن كلمة 'خارقة أو عجيبة' هنا أيضًا تعني: "الشعور بالغربة في البيت" جراء هذا التمدد العجيب للبيت (دانييلفسكي،٢٠٠٠، ص ٢٥). إذ على الرغم من أن زامبانو يمضي قُدُمًا في استخدامه لعبارات هييديجر. إلا أن هذا "الشعور بالغربة في البيت" هو بالضبط ما يعانيه أي فرد من أفراد أسرة نافيدسون من تشظي وتشتت نتيجة صدمتهم من البيت ومن حالة التيه التي يعيشونه؛ والتي ما لبثت أن تحولت آثارها إلى تقويض نفسي باتوا يعيشونه تجاه أنفسهم والمحيطين بهم في المنزل، وعلى النحو نفسه، فإن التشظِّي في السرد نفسه يعمل على تشظي أفكار المتلقي وتفكيكها وعلى إقصائه بعيدًا عن أي محاولة يقوم بها لفهم النص ليَجِدَ في النهاية أن الرواية كلها مفككة في زخمٍ فوضويٍّ من التلميحات والارتباطات الشبكية والرموز – والتي تدل على فعل القراءة ذاتها.

ويأبى دانييلفسكي إلا أن يقلب شكل الرواية التقليدي من حيث السرد حين يستخدم أسلوب التشظي الذي يبدو جليًا في المساحة الفعلية لصفحات الرواية، فما يبدأ بوصفه سردًا بسيطًا نسبيًّا يتطور بسرعة مع مُضِيِ المتلقي قُدُمًا في قراءة القصة، إذ يبتدئ بوصفه مجموعةً منظمةً من الروايات –مقال زامبانو، والحواشي السفلية لتروينت، وأحيانًا الهوامش التحريرية في الحواشي السفلية لتروينت– ثم يأخذ النص في التشعب والتداخل، شاقًّا طريقه داخل الصفحات بشكل فوضوي ليعكس الاضطراب الفعلي الموجود في حياة كل واحد من الرواة. حيث تتنافس النصوص الفرعية مع النصين الرئيسيين لأخذ حيز من الصفحات، سواء كانت حواشٍ سفلية في صندوق (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ١١٩)، أو في صورة معكوسة (ص ١٢٠) أو مقلوبة (ص ١٢١). ومع ازدياد حجمه، يتوظَّف هذا النص في اتجاهات متعددة على الصفحة نفسها على نحو متكرر، فيبدأ المتلقي في ملاحظة المسافات في أماكن غير مناسبة لها (ص ١٣٤). وقبل أن يمضي وقت

طويل، تظهر صفحات كاملة لتخالف توقعات المتلقي (ص ١٤٤، على سبيل المثال). ثم ما يلبث أن يصل إلى الفصل العاشر ليجد أن المساحة البيضاء على الصفحات أصبحت أكثر من النص نفسه (١٥٣–٢٤٥)، وتتكوَّن جمل متعددة تحتل كل واحدة منها صفحات عديدة، مثال على ذلك ما يكتبه زامبانو عن تفاصيل موت هيديجر: "هنا، ثم – / ما بعد / الكارثة / معنى. زمن/ لحياة / انتهى بين / مساحة/ لإطارين" (دانييلفسكي، ص ١٩٣–٢٠١)، هذه العبارة البسيطة التي تشغل مساحة اثنتي عشرة صفحة تمثّل إحدى استراتيجيات السرد في أدب ما بعد الحداثة، تتلخص فيما أشار إليه أرفانتيس وسكوردوليز (٢٠٠٨): "نجد أنفسنا في نظام كبير لدرجة أن طريقتنا الوحيدة لإعادة توجيه أنفسنا – جسديًا واجتماعيًا– هي بتوظيف طريقة رسم خريطة أنفسنا مكانيًا" (ص ١١٠). هذه الآليات غير التقليدية في استغلال المساحات الورقية الفارغة في النص والتي تشبه إلى حدٍّ ما تقنيات الأفلام (بولمان، ٢٠١٢، ص (١٤٥، قد تزعج المتلقي، إلا أنها في الوقت ذاته تمنح النص بُعدًا إضافيًا من الإثارة والتشويق؛ فهي المرة الأولى التي يمكن فيها للقارئ أن يقوم بقراءة الصفحات دون الحاجة إلى قلب الكتاب للأسفل والأعلى وفي مختلف الاتجاهات، ومع ذلك فإن غرابة طريقة السرد وتحوله تستلزم وقفة المتلقي مرة أخرى لمعرفة الهدف من تزويد المتلقي بعبارات أو معانٍ تبدو واضحةً ومباشرة عبر هذه الصفحات شبه الفارغة .

شكل ١. مساحات شبه فارغة من صفحات في رواية "بيت أوراق الشجر" تمثل الحالة النفسية للشخصيات والمتلقي

بطبيعة الحال، فإن زامبانو ليس هو الراوي الوحيد الذي يقوم بعملية السرد المتقطع، فكذلك يقوم تروينت بنسج الحكايات وسرد القصص القصيرة بصفته راويًا، وكثيرًا ما يواجه المتلقي صعوبة في تحديد المكان والزمان وما يرويه من تفاصيل دقيقة، ففي كثير من الأحيان، يتحدث هذا الراوي عن مدى سُكْرِه، أو طوله، أو يهمل الموضوع الأساسي لمناقشة حالته العاطفية، الأمر الذي يجعل المتلقي في حالة تأهب دائم لمعرفة كيفية قراءة هذه القصص التي يسردها وتتبع أفكاره. وهذا ما سيتم مناقشته بإسهاب في الجزء المخصص لتناول إستراتيجية دانييلفسكي في استخدام الراوي غير الموثوق به.

وأخيرًا: نجد أن أسلوب التشظي هذا وهو إحدى السمات الرئيسة لرواية ما بعد الحداثة يبدو في ثيمة مهمة ألا وهي –الثيمة المتعلقة بالهروب– والتي تظهر في مكالمات طلب النجدة، والإشارات المتكررة إلى أغنية البيتلز "Help"، وغيرها من الرسائل المُرَمَّزَة، والمجزأة وغير المنتظمة، فمكالمات طلب النجدة تبدأ في الفصل السابع بمقدمةٍ عن نداء الاستغاثة من قاموس أوكسفورد للغة الإنجليزية (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ٩٧)، حيث يلجأ المؤلف إلى استهلال كل قسم في الفصل برمز مورس لنداء الاستغاثة مستعملًا ثلاث شرطات قصيرة، متبوعة بثلاث شرطات طويلة، ويختتم الرمز بثلاثٍ أُخَرَ قصيرات، ينقسم الفصل نفسه –مثله مثل الرمز– إلى ثلاثة أقسام قصيرة، متبوعة بثلاثة أقسام طويلة، ثم ثلاثة أُخَر قصيرة. "لاحظ كيف يتنقل نافيدسون بين الأقسام الثلاثة التي تتسم بقصرها والثلاثة الأُخَر التي تتسم بطولها، يتداخل المحتوى في بعض الأحيان مع الإيقاع الروائي، إلا أن النمط المتَّبع في تنظيم الأقسام لا يشوبه خطأ" (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ١٠٢). بعد عرض هذا النظم المتكرر، تتلاشى تقريبًا الإشارة إلى نداء الاستغاثة من النص، إلا إنهم أثناء العرض، يتطرقون إلى ذكرها ذكرًا عابرًا .

كل هذه الأساليب السردية ليست بسيطة، وإنما هي ملتوية، ومقلوبة، ومطوقة بالحواشي السفلية أو المساحات البيضاء غير الطبيعية. وهذا مالا يتوقعه المتلقي عندما يقرأ، وهو ما يحوِّل انتباهه عن عملية القراءة ذاتها إلى محاولات لتفسير ما يوجد على الصفحة. وبذلك فإن هذه الاستراتيجيات تفرض على المتلقي أن يقرأ بطريقة تجعله أكثر وعيًا بعملية القراءة ذاتها، إذ يدفع هذا التشظِّي بالمتلقي إلى التفاعل مع النص تفاعلًا أكثر تعمُّدًا. إذ يتعيَّن عليه البحث في كل جزء من مكونات الكتاب على حدة، ويعزم على اتخاذ قرار في كيفية تجميع تفسيره للنصوص الأصلية والفرعية منها بوعي مدركًا قصدية الكاتب في اعتماد هذا الأسلوب السردي، وكيف يكوِّن نظرته للعوالم المطروحة في رواية "بيت أوراق الشجر"، وهكذا يتناول دانييلفسكي عنصرًا من عناصر أدب ما بعد الحداثة (وهو التشظي) ويطبِّقه

على نصه بطريقة تدفع المتلقي إلى التساؤل عن السبب وراء استعماله إياه، إذ ما الذي يجعل المتلقي يقرأ الرواية ويبحث في ثنايا هذه التشظِّيات النصِّية من قصص أساسية وفرعية وحواشٍ وتذييلات في النص بشكل متعمد إن لم يوجد هناك معنىً كامنًا وراءها أو دافعًا يجعل الكاتب يقوم بترتيبها بهذا الشكل؟ إن ما يستنتجه المتلقي من دراسته لاستخدام الكاتب أسلوب التشظي في النص هو أن دانييلفسكي يجبر المتلقي على الإلمام بمختلف مكونات النص أساسية كانت أو فرعية من أجل تكوين الصورة الأكبر للرواية وتعميق وعي المتلقي بوجود هذه الصورة وبالمشاركة في رسمها من خلال الغوص في عوالم النص الداخلية والتفاعل مع صراعاته المتوالية، ففعل القراءة في حد ذاته، وتناول كل صفحة (أو ورقة) وتفسيرها حسب فهم المتلقي يضفي على عملية القراءة طابعًا مميزًا.

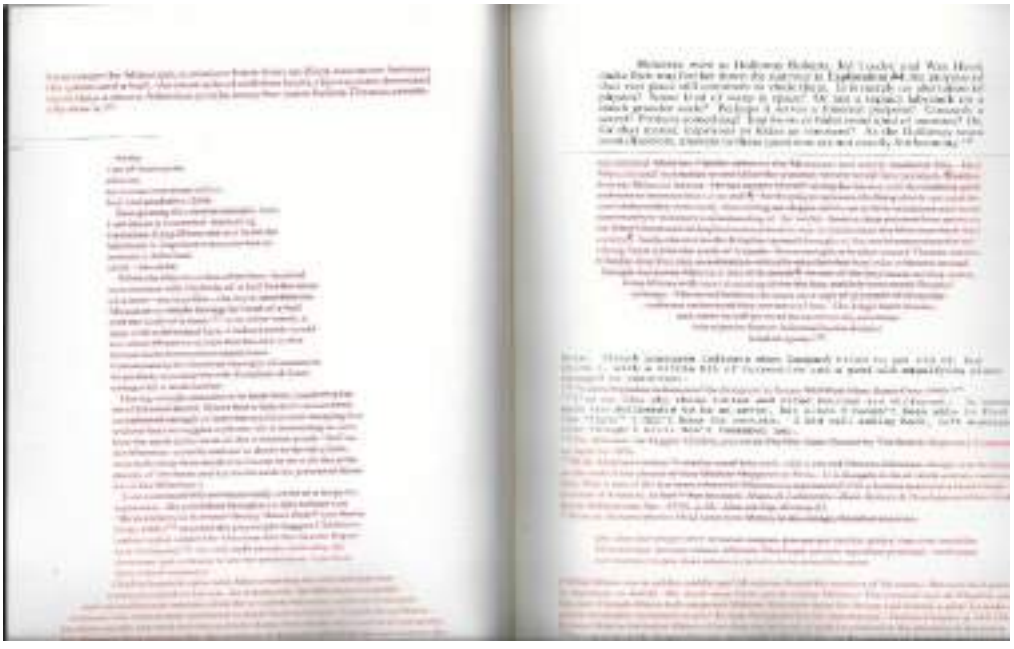
٢. النص الشبكي (السبراني)

للتعرف على طبيعة النص الشبكي يقدِّم إسبن آريث في عمله النص الشبكي: (تنظيم النص من أجل تحليل تأثير الوسيلة بوصفه جزءًا لا يتجزأ من الديناميكية الأدبية) تعريفًا للنص الشبكي على أنه نص يتطلب من الكاتب أن "يبذل قدرًا لا يُستهان به من الجهد لتمكين المتلقي من فهم النص" .(1) كما ذكر آريث ثلاثة أوجه شبه رئيسة بين النص الأدبي غير التقليدي والنص الشبكي وهي أن الأدب بوجه عام: ١) غير محدد، ويختلف باختلاف المتلقي؛ ٢) أنه على المتلقي القيام بخيارات من أجل أن يتمكن من فهم النص؛ ٣) أنه لا يمكن للنص أن يكون بالفعل لأن المتلقي يمكنه قراءة النص في تسلسل واحد فقط في كل مرة، ذلك لأن "التكامل" هو الهدف من العمل الأدبي غير التقليدي، ويشمل هذا تكامل السرد، وتكامل الأغراض، وتكامل الأسلوب (آريث، ١٩٩٧ ص ٢، ١٩-٢٠). كما يقول جيسون ويدمان (٢٠٠٠): "تتمثل التعقيدات هنا في أن المنحنى السردي للعمل في أدب الإيرجودِك أو الأدب الشبكي غير محدد ويتأرجح في نطاق البناء الزمني الشمولي. فيُدمَج مستخدمو العمل في أدب الإيرجودِك بطريقة تُوحي بتكامل الأساليب الوظيفية للنص مع العمل، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى تكامل أسلوب سرده." (الفقرة ٤)

بهذا التعريفات الأولية يمكن القول بأن رواية "بيت أوراق الشجر" تعد نموذجًا لهذا النمط من الكتابة، إذ تتميز الرواية بأسلوب السرد المتعدد، فقصة تروينت ومقال زامبانو هما الروايتان الرئيستان، لكن هناك أيضًا الروايات المتباينة التالية: رواية نافيدسون التي يجد المتلقي نفسه فيها بمعزل عن زامبانو، وعلاقة تروينت بوالدته ببيلافينا، التي يتم التعرف عليها من خلال التعليقات الجانبية والحواشي، ودراسة تروينت لمقال زامبانو، وأخيرًا دراسة المتلقي الخاصة لتروينت، نموذج الراوي غير الموثوق به، لكن كل هذه القصص قُدمت بشكل متناثر وفقًا لطبيعة صيغة النص نفسه، بالإضافة إلى ذلك، لا يمكن للقارئ

إكمال القراءة وجمع خيوط القصة دون أن يقوم بجمع أجزائها المتناثرة في أجزاء الرواية.

يبدو النمط الشبكي جليًا في تكرار لون الخط المستخدم (الأزرق) عند وصف البيت في الرواية (دانييلفسكي،٢٠٠٠، ص ٢٤، ١١٧، ٣٩٩، ٤٠٦). كما يظهر في النص استخدام ألوان أخرى كاللون الأحمر واللون الأزرق لبعض الكلمات والهوامش الجانبية في إشارة إلى استخدام الألوان في النصوص الإلكترونية الشبكية (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ١٠٩، ١١١، ١١٠، ١١٩، ٣٣٨). كما أن وصف بيت نافيدسون يشير أولًا إلى شاشة زرقاء ونظام إلكتروني يعمل بالضغط على مفتاح تشغيل يشير إلى نقطة البداية والنهاية أو الانطلاق والرجوع، وهو ما يرمز بدوره إلى المتلقي الذي يبدأ قراءة الرواية دون أي توقعات ثم يعود إلى نقطة البداية، الأمر الذي يتكرر مرارًا في الرواية ليعمل ضمن إطار محدد لتعزيز الإشارات البنائية للنص، كما أن في اللون الأزرق إشارة إلى الارتباطات الشبكية في معظم صفحات الإنترنت المكتوبة نَصًّا باللون الأزرق، وهي تُعَدُّ بمثابة شبكة أو مصيدة تُهيئ للمتلقي فرصة للتأمل والتأويل تماماً مثل ما تتيح النصوص الشبكية ذات الفرصة للنقر والانتقال إلى مواضيع متشعبة وإلى روابط أخرى متصلة، وهي في هذا تشبه ما تحويه صفحات الرواية حيث إنّ كل صفحة لا تشير إلى ذاتها فقط، بل تمتد بعيدًا إلى صفحات ومرجعيات متقاطعة تتزايد في الاتساع لتكون شبكة من الأفكار المتنامية بلا نهاية والتي تحمل الكثير من التلميحات الضمنية والرموز والإشارات التي تشير إلى أعمال أخرى.



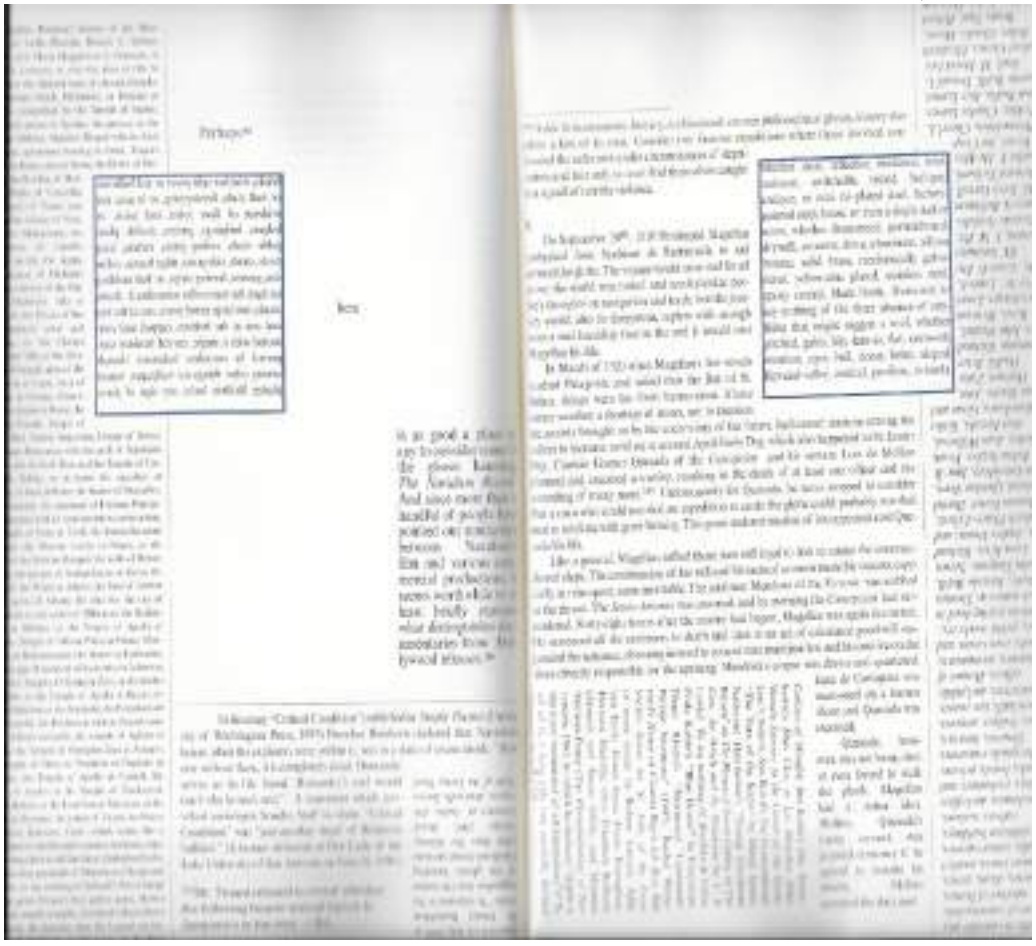
شكل ٢. صفحات في رواية "بيت أوراق الشجر" تحاكي النصوص الشبكية في صفحات الإنترنت

وفي حين يطلب كتَّاب بعض روايات ما بعد الحداثة في أدب الإيرجودِك من المتلقي القيام بأعمال إضافية بجانب قراءة النص كتحميل تطبيق على الهاتف المحمول كما في رواية ماريسا بيشل "فيلم المساء"، أو متابعة الملاحظات الهامشية والتلويحات على الإنترنت كما في رواية مارك مارينو "تلويحات في مكتبة بابل". لا يطلب دانييلفسكي من متلقي رواية "بيت أوراق الشجر" أيًّا من ذلك على الرغم من احتواء أجزاء كثيرة من كتابه على عناصر مشابهة بدءًا من غلاف الكتاب الخارجي القابل للنزع، مرورًا بالملاحق المحتوية على الصور التوضيحية ومجموعة من الأشعار مجهولة المصدر (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص٥٣٧-٦٦٢) وقائمة الفهرس (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ٦٦٣-٧٠٥)، وانتهاءً بالمنتدى الإلكتروني الموجود على موقع دانييلفسكي والمحتوي على نقاشات مرتبطة بالكتاب.

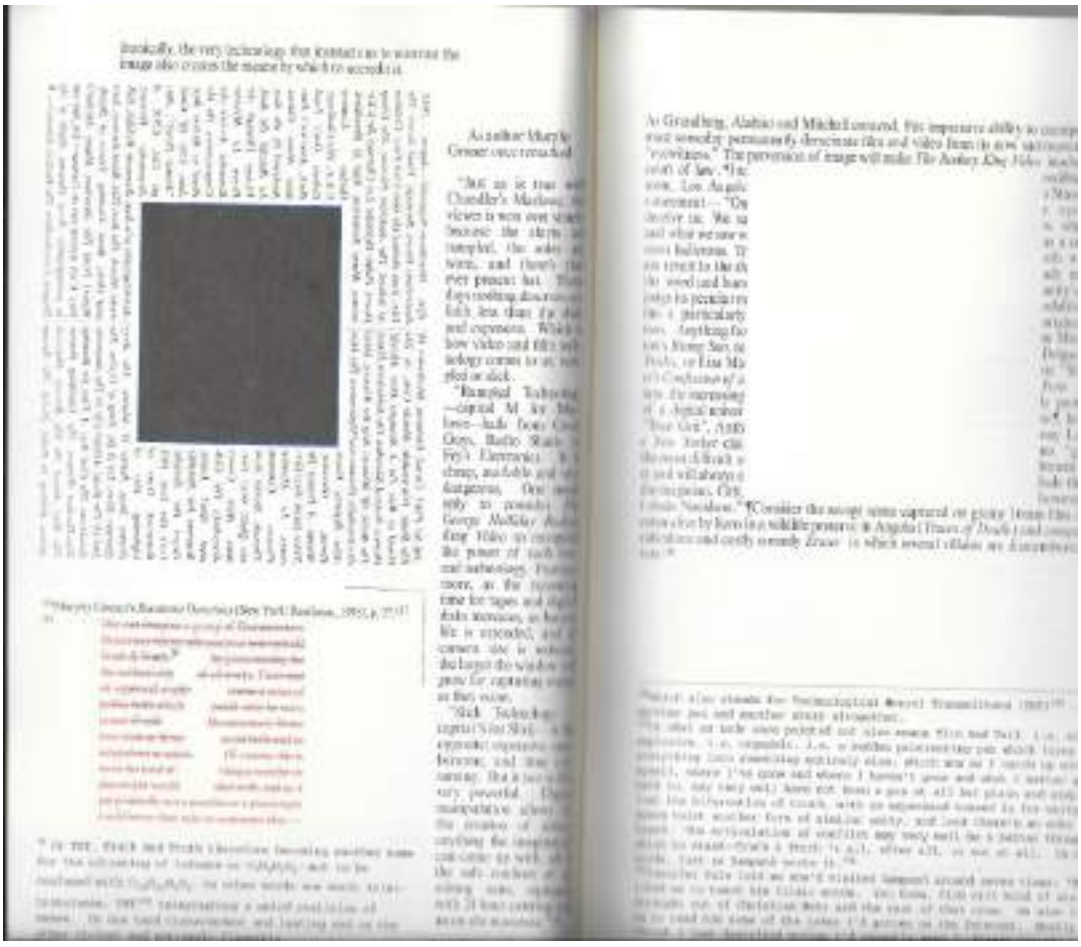
شكل ٣. صور في جزء الملاحق من رواية "بيت أوراق الشجر". الصورة الثانية رسم لتقرير نافيدسون"

كذلك تشَكِّل الحواشي السفلية والجانبية والتذييلات المنتشرة في كل اتِّجاه وطريقة عرضها على صفحات الكتاب لتضيف المزيد من المستويات والطبقات السردية للنص والتي تحقق انطباعًا شبيهاً بما يفعله تصفح النصوص الإلكترونية المتشعبة مما يعمل على تشويش المتلقي وخلق صعوبة لديه في قراءة

جميع الحواشي السفلية والتعليقات الجانبية التي تتطلب تحريك الكتاب يمنة ويسرة وقلبه إلى الأعلى والأسفل لقراءة أجزاء النص المختلفة والمنسَّقة جانبيًّا أو بالمقلوب، الأمر الذي قد يشعره بالدوار أثناء القراءة (دانييلفسكي،٢٠٠٠، ص ١١٩–١٤٥). كما تُبْرِزُ نصوص أخرى احتواها النص الرئيس المزيد من الغموض لظهورها شبه فارغة (دانييلفسكي،٢٠٠٠، ص ١٩٠–٢٤٥) فيما عدا ما حوته من بضع سطور أو بضع كلمات.



شكل ٤. صفحة من رواية "بيت أوراق الشجر" تعكس الطبقات السردية للنص وهي تشبه متاهة بيت نافيدسون



شكل ٥. صفحة من رواية "بيت أوراق الشجر" توضح تباين الخطوط للنصوص السردية المختلفة

كما يُدرك المتلقي أنه يُمضي الكثير من الوقت أثناء قراءته للنص في تتبع خيوط السرد علَّه يصل إلى معانٍ محتملة للألغاز والرموز الغامضة التي يواجهها واحدًا تلو الآخر، ليجد نفسه في النهاية أمام مغامرة أو تحدٍ كبير يبثُّ لديه شعورًا بالرغبة في قراءته مرَّات عدَّة ليتمكن من فهمه، إذ يتطلب ذلك تناول النص، ومقارنته مع ما يعرفه بالفعل سواء من نص القصة الرئيس أو النصوص الأخرى الفرعية، ومن ثم تقييمها وتفسيرها، ليكتشف المتلقي فيما بعد أنه قد تاه في تتبع خيوط النصَّين الرئيسين والنصوص الفرعية وخسر الكثير من الوقت والجهد تمامًا كما خسر تروينت نفسه في مقال زامبانو، وكما خسر زامبانو نفسه في الفيلم، وكما خسرت أسرة نافيدسون نفسها في البيت، لأن هذا النص يتعلق وببساطة بعملية القراءة ذاتها. وهذه هي الطريقة التي يفسد بها دانييلفسكي توقعات المتلقي عند قراءته لنص رواية "بيت أوراق الشجر" وهو ما يتجلى في بنية أدب ما بعد الحداثة عمومًا التي تعمل على تفكيك لنظم الحبكة الروائية واستبدالها بمكونات ووسائط بنيوية

تعمل على تقويض البديهيات وإحداث فوضى عارمة داخل النص.

٣. المفارقات السردية

بالاستمرار في استكشاف رواية "بيت أوراق الشجر" يجد المتلقي أن دانييلفسكي يوظف تقنيات أخرى غير النص الشبكي والتشظي، المفارقات تحديدًا، فهذه المفارقات غنية مثل البيت المذكور في رواية نافيدسون، لكنها وفي تناقض مباشر مع البيت – الذي يبدو صغيرًا ومريحًا من الخارج، لكنه متاهة متشعبة من الداخل – وكذا تبدو الرواية نفسها للوهلة الأولى واضحة، إلى أن يتغلغل المتلقي في قراءتها وبتمعَّن ليجد أنها متضاربة تُنْتِجُ في نهاية المطاف عملًا يهوي على أساسه فيصبح النص مفرغًا من محتواه.

ومن أبرز المفارقات التي تعجُّ بها الرواية هي البدايات المتعددة للقصص الرئيسة المختلفة كقصة تروينت وزامبانو ونافيدسون وبالفيينا، فضلًا عن البدايات المختلفة للقصص الفرعية الصغيرة الموجودة في هوامش قصة زامبانو. فحالما يشرع المتلقي في قراءة كل قصة يتوقع أنها ستقوده إلى نهايات محددة، لكنه سرعان ما يكتشف أن هذه البدايات تقوده بعيدًا إلى أعمال أخرى ثم توصله في النهاية إلى نهج هيكلي يكون جزءٌ ضئيلٌ منه للغاية قابلًا للتعويل عليه، فزامبانو رجل كفيف يكتب عن فيلم قد يكون وقد لا يكون موجودًا من الأساس، وتروينت راوٍغير موثوق به، أما بيلافينا فهي إما لغز محيِّر أو امرأة مجنونة. كل هذا يجعل الرواية بأكملها تبدو وكأنها مجموعة روابط تشير إلى شيء آخر. لذا فإن المتلقي عندما يختار تجاهل هذه الروابط، فإن ما يتبقى لديه هو مجموعة من الرموز، وربما عملية قراءة بدايات القصص مرة أخرى والتي أشبه ما تكون بالتجوَّل في منزل بيزنطي أو في متاهة، إذ تبدو النصوص لهذه القصص فارغَةً في كثير من الأحيان من أي معنى عند إمعان النظر فيها.

بالعودة إلى مفارقة الرجل الكفيف – زامبانو– الذي يكتب مقالًا عن فيلم وثائقي قد يكون موجودًا، وقد لا يكون، نجد أن مقالَه مجرَّدُ مُلَخَّصٍ للفيلم، لا تعليقًا عليه، فأي تعليق يلمح إليه في المقال يعتمد على مصادر خارجية، وهو ليس تعليقه الأصلي بأي حال من الأحوال، بالإضافة إلى ذلك، نجد ما يلي في إحدى حواشي جوني تروينت السفلية:

"تمكّنتُ يوم أمس من التحدث إلى ماوس فايف هاريس هاتفيًّا، هي حاصلة على دكتوراه من جامعة كاليفورنيا، إرفاين في الأدب المقارن ما برحت تعترض على القصص الكبيرة التي يلح عليها زامبانو لكتابتها، 'لقد أخبرتُه بأن جميع هذه الفقرات غير ملائمة للعمل النقدي، وإن كان طالبًا لدي، لحصل على درجة متدنية، لكنه ضحك بينه وبين نفسه واستكمل ما يفعله، لقد انزعجتُ من هذا الأمر قليلًا؛ لكن الفتى لم يكن طالبًا لدي، وكان كفيفًا وكبيرًا في السن، فلماذا أبالي بهذا الأمر؟'" (دانييلفسكي، ص ٥٥)

إلى جانب المفارقة والإشكالية في محتوى مخطوطة زامبانو، فإن زامبانو في الأصل شخص كفيف، وهذا يعني أنه غير قادر على مشاهدة الفيلم في المقام الأول. فما الذي يمكن للقارئ الوثوق به؟ (نوح ٢٠١٢، ص ١٢)؛ لذا فإن ما يتبقى أمام المتلقي بعد البحث في هذه المفارقات وطبقات التلميحات المتعددة هو قصص وأحداث مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بخيوط من أعمال أخرى – عملٌ فارغٌ في حد ذاته، مُفْرَغٌ حتى من نفسه يشير للقارئ من جميع الاتجاهات المختلفة. وهو ما يؤكد شعوره بأن رواية "بيت أوراق الشجر" ترتكز بالكامل على أمرٍ آخر – نصوص أخرى وتلميحات أخرى – بدلًا من الارتكاز على عالمها ونصها الخاص. لذا فإنه من الطبيعي أن تتنامى لدى المتلقي تساؤلاتٌ عدة عمّا يتبقى من الرواية لقراءته، وهو ما يشير إليه جيمسون (١٩٩١) عن عناصر أدب ما بعد الحداثة المكونة من شبكة معقدة التلميحات والرموز المتراكمة التي تبدو في ظاهرها مجردة من أي قيمة أو معنى حقيقي (ص ٣٧). إذ لم ترد قصة تروينت في المقال إلا على هيئة حَوَاشٍ سفلية. وفي مقالٍ بعنوان: "قراءة كتابٍ عن قراءات شخصٍ ما" (٢٠٠٩)، يلخِّص مارتن بريك تجربة قراءة رواية " بيت أوراق الشجر" على النحو التالي: "على الرغم من أن الحبكة تتناول بيتًا ينمو بلا حدود من الداخل، إلا أن كاتبه يتناول بوضوح عملية القراءة، وهو تعبير مجازي لتفسير الكتب نفسها." (١)

وأخيرًا، فإن أحد أهم المفارقات في رواية "بيت أوراق الشجر" هي المفارقة بين عنوان الكتاب وما يشير إليه داخل الرواية، فمن المؤكد أنه يمكن فهم العنوان بوصفه إشارة للبيت نفسه، متاهة بيت نافيدسون، ولكن الأمر يتجاوز ذلك إلى أوراق النص نفسه والتي تشير إلى أن الرواية عبارة عن قصة تتحدث عن قصة تتحدث عن قصة، وهذه القصة تتحدث عن بيت يتحدث عن فراغ مبهم في متاهة غامضة الأبعاد مثل كهف أفلاطون المظلم الذي يصوِّر من خلاله رحلة الإنسان في البحث عن شمس الحقيقة وسط ظلمة الكهف، إذ يجد المتلقي أن كل ما كوَّنه من معرفة عن الشخوص والقصص المتعددة في الرواية هي معرفة ظنية وناقصة وأنه وبالرغم من أنه يتعامل مع نص واحد والذي يمكن التعبير عنه مجازًا ببيت وربما شجرة واحدة في الظاهر أو على المستوى اللفظي، إلا أنه وعلى المستوى المجازي يتعامل مع كل صفحة من صفحات النص كأوراق الشجر التي يتخطَّفها الطير أو تهوي بها الريح في مكان سحيق. باستخراج المفارقات المحورية في رواية "بيت أوراق الشجر"، يجد المتلقي أنها تحل كمحور رئيس في عملية قراءة هذا النص، وهذه المفارقات تحديدًا هي تلك السمة التي تجعل المتلقي يشعر بأن ما يقرؤه بين طيَّات هذه الرواية يعكس عالمًا أوسع بكثير مما قد يشير إليه النص ظاهريًا، لذا فإن ما يقرؤه هو في الواقع كناية عن فعل القراءة بوجه عام، ويتأكد هذا التعبير المجازي عندما نجد أن شخصيات

دانييلفسكي أنفسهم يتعاملون مع النصوص على نحو مماثل حيث خسر جوني تروينت وظيفته وغيَّر مجرى حياته نتيجة هوسه بمقال زامبانو، لقد حذا حذو زامبانو – حتى في تقدير النقَّاد الذين يذكرهم في مقاله – فبدت دراسته لرواية نافيدسون ضربًا من ضروب الجنون، يتعلق ذلك ببنية التعبير المجازي – كيف توسِّعُ عملية القراءة العالم المحيط بالمتلقي وتُغَيِّرُه تغييرًا جذريًّا، ذلك التعبير الذي رأينا من خلاله كيف أفسد دانييلفسكي كلًّا من عناصر أدب ما بعد الحداثة وقواعده السائدة.

٤. راوٍ غير موثوق به

سيتم التركيز في هذا الجزء بشكل خاص على الراوي الرئيس غير الموثوق به في رواية "بيت أوراق الشجر"، وهو جوني تروينت الذي يُعَدُّ (راويًا) غير موثوق به من عدة جوانب. فمن خلال مقارنته بالعديد من الرواة غير الموثوق بهم في أعمال أدبية أخرى، يبدو أن تروينت بارع في تحقيق العديد من السمات المشابهة للرواة غير الموثوق بهم مثل شخصية يوساريان في رواية "هيلر"، أو شخصية هولدن كولفيلد في "رواية سالينجر"، أو حتى شخصية همبرت في رواية "لوليتا" وأليكس في رواية "البرتقالة الآلية". لكن ما يتجاوز ذلك هو أنه من خلال تحليل شخصية تروينت بوصفه راويًا غير موثوق به، فإنّ المتلقي سيتمكن من اكتشاف وجمع المزيد من القرائن التي تساعده على فهم النص وتفسيره، وتحديد تفسيره الذي يمكنه الوثوق به، إذ يثبت تروينت أنه راوٍ غير موثوق به في العديد من الحالات أدناه.

أولًا: يثبت تروينت مرارًا وتكرارًا تَشَتُّتَهُ عن القصة التي يرويها. وخير مثال على ذلك إشارته إلى الكلب البكيني عدة مرات إذ يستحضر تروينت أولًا صورة الكلب استحضارًا عابرًا أثناء مناقشة فصل حيوانات زامبانو، وهذا بمثابة مقطع قصير من صفحة واحدة تحمل نقطتين أساسيتين في رواية نافيدسون، وفي حين أن زامبانو ونافيدسون – المحقق البارع – لا يتحدثان في هذا الفصل سوى بعبارات بسيطة مثل: "ما خطب الحيوانات الأليفة؟" (دانييلفسكي، ص ٧٥)، إلا أن الحاشية المتعلقة برواية تروينت تمتد لعدة صفحات ينتقد تروينت فيها زامبانو، ويستفيض في مناقشته قبل أن يشير قائلًا "في الوقت الذي أود أن أقدم لكم تفسيري الخاص، أنا منتشٍ إلى حد ما وثَمْلٌ للغاية" (دانييلفسكي، ص ٧٦). هذا الاعتراف من قبل تروينت بمخامرة العقل يدل على أنه لا يُمكن للقارئ الوثوق بتروينت لأنه راوٍ معيق لفهم أحداث الرواية. وينعكس ذلك في عباراته وتركيب جمله، فأثناء تنزهه وهو ثمل، يلاحظ وجود كلاب فيستطرد قائلاً: "حسنًا، لا توجد كلاب سوى الكلب البكيني. ولكن هذه قصة أخرى لن أرويها، لا يمكنني أن أروي هذه القصة" (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ٧٧). بعد هذه العبارة يتوقف تروينت عن ذكر الكلب على مدى مئتي صفحة من الرواية، وعندما يتحدث عن الكلب مجددًا، يتضح أن "الكلب البكيني"

ليس له أي صلة بمقال زامبانو على الإطلاق، وأنه يروي قصةً من طفولته، عندما شاهد كلبًا يُقتَل على يد مالكه، وهي قصة لا تخبرنا شيئًا عما يدعي تروينت أنه يخبرنا به – أي مقال زامبانو– ولكنه بدلًا من ذلك، يخبرنا كثيرًا عن ذهن تروينت المتشتت.

من خلال هذا المثال عن قصة الكلب وغيرها من الأمثلة المشابهة، يتمكن المتلقي من تتبع الطريقة التي يعرض بها دانييلفسكي شخصية تروينت، حيث يبدأ المتلقي في التعرف على الأمور المهمة بالنسبة إليه (كقصة الكلب وموته الذي أثَّر فيه) والأفكار المسيطرة على تفكيره، ويتمثل ذلك في عدم قدرته على التركيز في التفاصيل ذات الصلة خصوصًا عندما يكون مثقلًا بأمر عاطفي، ورغم أن المتلقي يدرك ذلك عن تروينت، إلا أنه بمقدوره تقييم أهمية وصدق ما يخبر به تروينت من خلال ما عرفه عن شخصيته وعن أسلوب تناوله للأحداث المختلفة التي يرويها.

ثانيًا: يخبر تروينت مرارًا وتكرارًا عن تعاطيه المخدرات والكحوليات، ولا يقتصر هذا الأمر على أول إشارة إلى الكلب البكيني فحسب، بل يتعدى ذلك إلى مواضع أخرى عديدة في النص بأكمله. فهو يكشف عن الأوقات التي زوَّده فيها لود بكميات كبيرة من المخدرات، كالمنشط إكستاسي (Ecstasy) مثلًا، حتى اسم صديقه لود ربما يكون تلميحًا لتعاطي المخدرات، وتحديدًا مهدئ كواليود (Quaalude). وكذلك يشير تروينت بانتظام إلى مدى نَشْوَتِه أو سُكْرِه، إذ تعكس الحواشي السفلية التي يكتبها سُكْرَه المتكرر، كتلك الحواشي المتعلقة بالكلب البكيني. من أمثلة ذلك: يضم الفهرس ما لا يقل عن تسعة وعشرين صفحة تحتوي على كلمة "شراب" (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ٦٧٣)، وما لا يقل عن خمسين صفحة أخرى تحتوي على كلمة "مُنْتَشٍ" (ص ٦٧٩). بتنبه المتلقي لهذه الإشارات والتلميحات، سيجد أن دانييلفسكي يصور تروينت على أنه ذو شخصية تشوبها عيوب متزايدة، وبالتالي يصعب الوثوق في ما يسرده له.

اكتسبت شخصية تروينت تعاطف القُرَّاء بطريقة ما كونه في نهاية المطاف يحمل صفات البَشَر، فعلى الرغم من أنه يدمن الكحول ويتعاطى المخدرات، إلا أن جوانب أخرى متعددة من شخصيته تكشف عيوبه ومشاكله العاطفية التي يحاول معالجتها عن طريق شرب الكحول وتعاطي المخدرات بدلًا من معالجتها بطرق سليمة، مما يقلل من إمكانية أو احتمالية وثوق المتلقي به، فهو يشكو – مثلًا – من مشكلةٍ في علاقاته الحميمية، خصوصًا مع ثمبر، كما أن لديه مشاكل مع والدته التي يتحاشى باستمرار التعامل معها، بالإضافة إلى مشاكله في التواصل بوضوح مع أصدقائه، وينعكس ذلك كله في الطريقة التي ينغلق بها على نفسه وانعكافه على مقال زامبانو. إلى جانب ذلك، يجد المتلقي أن التطرف هو إحدى سمات تروينت الرئيسة؛ إذ ينعكس ذلك

على الطريقة التي يصبح بها مهووسًا بمقال زامبانو، إن شخصية تروينت على هذا النحو هي أقرب ما تكون إلى شخصية الإنسان العادي الذي يُعَانِي من واحدة على الأقل من هذه المشكلات بين الحين والآخر؟ الأمر الذي لا يمنح المتلقي رغبة في التفاعل مع شخصية تروينت فحسب – إذ يشعر بالتعاطف تجاهه وتجاه الكيفية التي يتعامل بها مع معاناته، وهنا يبدأ المتلقي في إدراك الجوانب التي يتشاركها معه–كما أنه يكشف للقارئ أثناء ذلك أبعادًا أخرى لشخصيته.

ثالثًا: يلمس المتلقي عدم مصداقية تروينت في مواقفه حيال علاقاته المختلفة مع السيدات، والتي تتسم بالتناقض على نحو مطَّرد، فهو يُكِنُّ مشاعر حب تجاه راقصة تُدعى ثمبر، لكنه يلاحظ موقف صديقه لود تجاه المرأة وتجاه الآخرين ويقارنها بموقفه عندما يقضيان بعض الوقت –شهر نوفمبر– معًا، حين يكتشف القائمة التي وضعها لود والمحتوية على تفاصيل لعلاقاته بأكثر من عشرين امرأة. أما قائمة تروينت فتضم تفاصيل لعلاقته مع ثلاث سيدات فقط، وتنتهي كل منها نهاية حزينة. في ضوء ذلك يقرر تروينت إعادة كتابة وتفسير قائمة لود، ويستعين بالتفاصيل التي ذكرها لود، مثل "كارولين، ٢١ فتاة سويدية، على آلة نورديك تراك"، ويضيف إليها أمورًا أخرى مثل "كارولين – نشأت في بلدة، وأجهضت لأول مرة عندما كانت في الثانية عشرة من عمرها" (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ٦٥، ٢٦٢).

وهنا يلاحظ أن تروينت من خلال إعادة كتابة القائمة يقوم بانتقاد لود ويصفه باستغلال الضعفاء وتجاهل احتياجاتهم العاطفية – بينما يتجاهل أنه هو نفسه يتصف بنفس صفات لود، وبأنه في كثير من الأحيان يقوم بارتكاب الأفعال التي ينتقدها في صديقه.

وأخيرًا: يتضح أن تروينت لا يُعول عليه في تحرير مقال زامبانو لأنه لا يمتلك أي سياق فعلي لهذا العمل (فهو، بالرغم من كل شيء، لم يشاهد الفيلم الذي يتناوله المقال، بل يقرُّ فيما بعد أنه غير متأكد من أن هذا الفيلم حقيقي)، فهو لا يشكك في أن فقدان زامبانو لبصره سيؤدي في أفضل الأحوال إلى عدم دقة التحليل الذي يقدِّمه، كما أنه لم يتناول مدى صعوبة نقد الفيلم دون أن يتمكن بالفعل من مشاهدته (لكنه يدرك على الأقل أنه لا وجود للفيلم من الأساس)، وهنا يكون استعمال دانييلفسكي لتروينت أكثر فعالية، حيث يدرك المتلقي أن ما يهمه ليس الفيلم نفسه أو حتى صحة نقد زامبانو من عدمه، ولكن ما يهم فيما يتعلق برواية نافيدسون هو الفكرة ذاتها والتعبير المجازي الرئيس للبيت.

مما سبق يتضح للقارئ كيف أن الأمثلة الآنفة الذكر تساعده على التفاعل مع شخصية تروينت، وعلى تعديل مفاهيمه المتعلقة بسرده القصصي، كما يستنتج المتلقي إن إعادة تقييم الأفراد لذواتهم وللآخرين –وفقاً لتغيُّر مفاهيمهم وسلوكياتهم، ومفاهيم وسلوكيات الغير – صفة متأصلة في

الطبيعة البشرية، لذا فإن المتلقي يحكم على تروينت، في حين يحكم هو على لود، الأمر الذي يسهم في إحداث تغيير في تصور المتلقي عن كليهما بعد أن أصبح يدرك أن تروينت يضع لود في مكانة مختلفة عن تلك التي ينصبها لنفسه، الأمر الذي يساعد المتلقي على فهم كيفية تفاعله مع ذكرى زامبانو ورواية نافيدسون. ومن خلال هذا التذبذب العاطفي في شخصية تروينت، يضيف دانييلفسكي طبقة أخرى من المفارقات في شخصية تروينت الراوي والتي تمكن المتلقي من كشف جوانب أخرى في النص.

إن إظهار راوٍ غير موثوق به للرواية على أنه أكثر جزء يمكن الوثوق به في الرواية يساعد دانييلفسكي على تقويض هذه السمة المميزة لأدب ما بعد الحداثة، وعلى الرغم من أن هذه السمة حاضرة في كثير من الروايات بغض النظر عن الحقبة الزمنية التي كتبت فيها، إلا إن إدراك المتلقي أنه لا يمكنه الوثوق بمثل هؤلاء الرواة هو العنصر الأساسي والأهم عند قراءة روايات ما بعد الحداثة بشكل عام وفي رواية "بيت أوراق الشجر" على وجه الخصوص، فهذه ليست فكرة جديدة، ولكن الجديد في رواية "بيت أوراق الشجر" تحديدًا يكمن في إدراك المتلقي بما لا يدع مجالاً للشك بأنه لا يمكن الوثوق بشخصية تروينت، وعدم الثقة هذا هو ما يحفّز المتلقي على الوثوق بقراءته وتفسيراته، فهو يدرك نقاط ضعف تروينت والأفكار المسيطرة عليه، حتى إنه يعلم كيف يقرأ، ومتى يقرأ ما يكتبه تروينت، ليتوصل إلى المفارقات الرئيسة التي تكشف غموض الرواية ذاتها، فيجد أن زامبانو الكفيف ينتقد فيلمًا لا يستطيع مشاهدته، ويجد أن تروينت يعبر عن رأيه في مقالٍ عن فيلمٍ مشكوك في وجوده، مقال كتبه رجل لم يشاهد الفيلم من قبل، كما يجد أن بيت نافيدسون قد يكون أيضًا غير حقيقي (فكيف يمكن أن يكون حقيقيًا والمتلقي قد أصبح على يقين بأن الفيلم الذي يتمحور حوله قد لا يكون له وجود، ولم يشاهده أحد؟)، وأن الأمر برمَّته لا يعدو كونه فكرة، بيد أن القوة تكمن في أن هذه "الفكرة" ترغم المتلقي على التماهي مع النص وإن كان غير معقول أو غير قابل للتصديق، وهو ما يعد ركيزة أساسية لتناول أي كتاب أو رواية على غرار ما يحدث في رواية "بيت أوراق الشجر".

وفي نفس السياق، فإن المقال عن رواية نافيدسون يُعدّ غير جوهري، فيما عدا ما يقوم به من إلقاء الضوء على الطبقات المتعددة من التلميحات إلى نصوص أخرى، فكل صفحة منه لا تعدو أن تكون بمثابة ورقة تشير إلى الأشجار الأخرى المليئة بالأوراق، وفي كل ورقة يجد المتلقي ما يذكِّره بالغايات التي وضع من أجلها، والمتمثلة في عدم موثوقية تروينت الشديدة، وتذكير للقارئ بأن كل ما قرأه سابقًا هو كناية ذات دلالات واضحة عن كيفية قراءته للكتب الأخرى، ومن ثم فإنه تذكير للقارئ أيضًا بأنه لا يمكنه الاعتماد على تفاعله مع النص

الذي بين يديه فقط، بل إنه لابد من التفاعل مع النصوص الأخرى التي قرأها من قبل بالمثل، فإن بيت نافيدسون الذي يشكل حيزًا ماديًّا غير جوهري يرتكز على فكرة البيت (التي يجدها المتلقي في الكتب والنصوص الأخرى بيوتاً مليئة بالأوراق)، وعلى الإدراك بأنه – المتلقي – لا يمكن له أن يعتمد على نفسه في فهم النص الأساسي دون فهم النصوص الفرعية، وأن دانييلفسكي في رواية " بيت أوراق الشجر" يقوِّض عناصر أدب ما بعد الحداثة حتى في الوقت الذي يُظْهِرُ فيه قوتها.

٥. ما وراء القص وبنية الإيهام التخيلي

نظرًا لأن رواية "بيت أوراق الشجر" تنتمي إلى أدب ما بعد الحداثة، فهي تعتمد على توظيف تقنيات ما وراء القص كمخاطبة المتلقي مباشرة والتعليق على الكتابة وإقحام شخصيات من كتب أخرى وفي الرواية جاءت مخاطبة المتلقي مباشرة من خلال التحذير الوارد مباشرة في مقدمة الكتاب: "هذا العمل ليس موجَّهًا لك" (دانييلفسكي، الصفحة الأولى)، ثم يجد المتلقي تحذيرًا مشابهًا في الصفحة التالية: "إن الكوابيس تؤرقني، ولأنني أعاني من ذلك كل ليلة فإنني تعوَّدت عليها منذ زمن بعيد، لكن ليس ذلك هو الحال في هذا الكتاب" مثل هذا الخطاب للمتلقي يجعله بمثابة تهيئة وحث له على الاستعداد لما سوف يحتويه النص من عناصر وتقنيات غير تقليدية تستوجب منه العمل على الوعي بها وفهمها وعلى تتبع خيوط السرد المتعددة والمتشابكة التي أنتجت العمل الروائي. كذلك يقوم تروينت بالتعليق في موضع آخر بأنه لا يدري عمَّا إذا كان شخصية في كتاب لكاتب آخر أو أن مخطوطة نافيدسون مثلًا هي عمل من محض الخيال (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ١٠)، وذلك للفت انتباه المتلقي بأنه على أعتاب نصٍ غير تقليدي حيث يقرأ نصًا داخل النص – مقال زامبانو "مخطوطة نافيدسون" داخل رواية "بيت أوراق الشجر". كما يجد المتلقي مجموعة كبيرة من تعليقات شخصيات الرواية والتي تشير إلى وعيهم التام بذاتهم وبأنهم شخصيات واقعية تعمل داخل نص ذي طابع تخيلي (مصنوع بدقة) مثل بطل الرواية جوني تروينت الذي يسرد قصته – النص الرئيس الثاني في الرواية – أثناء قراءته محتوى مخطوطة نافيدسون.

يقود ذلك إلى الحديث عن أحد أهم عناصر ما وراء القص في الرواية، وهو عنوان الرواية ذاتها: "بيت أوراق الشجر". ففي كلمة "أوراق" إشارة إلى أوراق الأشجار في أغصان الشجر التي تتمدد وتتفرع من جذورها. وكذلك فإن كلمة "بيت" في عنوان الرواية إشارة إلى بيت نافيدسون الآخذ في التمدد والتفرع في جميع الاتجاهات. هاتان الكلمتان تشيران إلى استراتيجية بناء الرواية المكوَّنة من قصة شخص يرويها شخص آخر عثر عليها في مخطوطة ويطلع المتلقي عليها ليجدها مليئة بملاحظاته ومشاعره الشخصية التي وضعها عند قراءة كل فقرة، مما يخلق حالة من الالتباس لديه ويكتشف أثناء القراءة

بأن الرواية أكبر من كونها مجرد رواية عادية، بل إنها تتمدد وتتفرع تمامًا مثل أوراق الشجر ومثل بيت نافيدسون ومتاهاته ودهاليزه، إذ لا يمكن له الوثوق بأي من هؤلاء الرواة، خصوصًا حينما يجد أن الرواية تحتوي على بدايات متعددة لقصص متعددة ونهايات مباغتة وغير متوقعة لهذه القصص كاختفاء المتاهة فجأة دون أي تفسير وكقصة الطفل الذي مات فور ولادته (دانييلفسكي، ٢٠٠٠، ص ٥١٨-٥٢١) وينتهي الأمر بالمتلقي في إجراء محاولات يائسة للتعرف على أرضية أو حقيقة مشتركة تجمع هذه الشخصيات وتربط المكونات الأخرى للرواية.

ففي عنوان الرواية صورة مركزية، ليس لهذا الكتاب فحسب وإنما لعملية قراءة أي كتاب. إذ إنّ المتلقي عندما يفتح الكتاب لأول مرة يدخله كما يدخل البيت، وُيبحر في العالم الوارد فيه بقراءة أوراقه الواحدة تلو الأخرى. قد يختار قراءة الكتاب بالترتيب، بالانتقال من البداية نحو النهاية بقراءة ورقة تلو الأخرى؛ لكنه قد يختار أيضًا الانتقال عشوائيًّا من جزء إلى آخر، تحمل كل صفحة من صفحات هذا الكتاب – أو الورقة – معنى خاصًّا بها، ولا يكتمل بناؤه إلا عند جمع هذه الصفحات معًا لتكوين نص أكبر وأكثر اكتمالًا يشير إلى عالم أكبر من جزئياته الصغرى، تمامًا مثل البيت الذي يكتمل باكتمال مجموع ما يحتويه من غرف وأبنية فرعية. وعند مقارنة هذه الصورة بالقصيدة التي أوردها دانييلفسكي في ذيل رواية "بيت أوراق الشجر": "السلوان مصير/ من يحزنون/ عندما تنجرف الأفكار / كتداعي الجدران / وعالمنا الأزرق العظيم الذي له ننتمي / يبدو كبيت الأوراق / في اللحظات التي تسبق العاصفة" (دانييلفسكي، ص ٥٦٣). فإن الإشارة إلى "العالم الكبير" الأزرق والموسَّع للتلميحات والارتباطات الشبكية تتكرر من جديد لكن الأهم من ذلك تبعثر أوراق النص بالمعنى المجازي والحرفي. حيث يعيد هذا المشهد إلى الأذهان مشهدًا من مقال زامبانو حيث حرق نافيدسون صفحاتٍ من النص، وهو ما يرمز إلى اختفاء النص وعدم بقاء شيء منه.

وهذا هو حال المتلقي عندما يتناول الرواية فيبدأ بقراءة النص عدة أسطر بِتَرَوٍّ، ثم تتسارع وتيرته في القراءة، فينتقل بسرعة من صفحة إلى أخرى كما لو أن النار تنتقل من أطراف أصابعه إلى الصفحات. وهنا تأتي النهاية: الفصل الأخير، الاستعراض النهائي للاستهلاك بقراءة الصفحات بسرعة، ينظر نافيدسون بتمعُّن إلى النص وكلما اقترب من النهاية أسرع في القراءة إلى أن يصل إلى الكلمات الأخيرة هنا تنطفئ النيران التي كانت مشتعلة في يديه، ويتناثر الرماد في الفراغ المحيط، ويخبو اللهب ويخفت إلى أن ينطفئ يختفي الكتاب دون أن يترك خلفه سوى (آثارٍ) غير مرئية تختفي بالفعل في ثنايا الظلام (دانييلفسكي، ص ٤٦٧). فحرق الكتاب يعد كناية عن تقويض دانييلفسكي لمقومات أدب ما بعد الحداثة، وعن تناثر أوراق النص في رياح التلميحات، التي لا يتبقى منها سوى "آثار غير مرئية

تختفي في ثنايا الظلام." وعند النظر عن كثب، لا يرى المتلقي في تلك الأوراق المبعثرة إلا تجربةً شخصيةً أكثر ثراءً تعبر عن كنه القراءة ذاتها.

كما يستخدم دانييلفسكي النصوص التي تشير إلى ذاتها استعمالًا متكررًا ضمن النص العام وعلى غلاف الرواية على حد سواء. ففي الفصل الأول، على سبيل المثال يكتب دانييلفسكي أن "العديد من الأساتذة طلبوا استعراض مخطوطة نافيدسون في ندواتهم التي عقدوها، كما طلبت العديد من الجامعات بالفعل من العشرات من طلابها في مختلف الأقسام قراءة رسالة الدكتوراه التي تتناول الفيلم بالكامل" (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ٦). يقول بيمونج معلقاً على إستراتيجية دانييلفسكي في هذا الخصوص (٢٠٠٠): "يستخلص دانييلفسكي من هذه الدراسات القائمة والخيالية عناصر لا حصر لها لخلق خطاب نظري مستفيض وشامل لقصته" (المقدمة، الفقرة رقم ١). هذا هو تحديدًا "الخطاب النظري المستفيض والشامل" الذي يتيح للقارئ – وفق طريقته المرجعية الذاتية – رؤية التلميحات التي تَتَمَثَّلُ في صورة هيكل خاوٍ حول الوحدة المركزيّة للقصة، كما يسمح له برؤية النص بوصفه إشارة لفعل القراءة.

كما يُعد استخدام دانييلفسكي للألوان أحد عناصر إستراتيجية ما وراء القص عند الإشارة لكلمة "بيت" محور الرواية، فكلمة "بيت" في الفهرس الذي لم يظهر في الطبعة الأولى من الرواية كما ورد في مقدمتها على لسان دانييلفسكي مثلاً تم استخدامها مرتين، في المرة الأولى كُتبت كلمة "أزرق" بجانب كلمة "بيت" وألحق بأسفل الكلمة قائمة طويلة من أرقام الصفحات؛ ثم أعيدت كتابة كلمة "بيت" وبجانبها كلمة "أسود" بينما لم تظهر أسفل الكلمة أي أرقام لصفحات ماعدا حروف DNE (دانييلفسكي، ص ٦٨٠). وفي الفهرس أيضًا تظهر كلمة بيت باللغة الألمانية (haus) (ص ٦٧٨) وقد كتب بجانبها كلمة "أزرق" بين قوسين وأرقام لصفحات، ونفس الكلمة وبجانبها كلمة "أسود وحروف DNE دون إشارة إلى أي صفحات ويتكرر ذلك عند كتابة كلمة "بيت" باللغة الفرنسية (ص ٦٨٥). وبالمثل ظهر في الفهرس مجموعة من الكلمات المصنّفة التي لا تظهر في النص الروائي ذاته، والتي من ضمنها: المعتدي، والأساسي، ومرتبك، وأفصح، ويتفكك، وما إلى ذلك (ص ٦٦٤-٦٧٢). وبالرغم من إنّ أيًّا من هذه الكلمات غير موجودة في نص رواية "بيت أوراق الشجر"، إلا إن معاني تلك الكلمات تُعَدُّ جزءًا لا يتجزأ من النص، فعندما يورد دانييلفسكي كلماتٍ في الفهرس لا تشكل جزءًا من النص نفسه، فإنه يسترعي الانتباه إلى هذه الكلمات، ويكون معنى كل منها بالتأكيد جزءًا من فهم المتلقي للنص، حتى لو كانت الكلمة نفسها غير موجودة.

وأخيرًا هناك استعمال دانييلفسكي المتكرر للأكروتيات والرموز الأخرى داخل الكتاب، ونظرًا إلى تكرُّر هذه الأكروتيات بكثرة، فسيتم التركيز فقط

على عدد محدد منها. كتب تروينت عن أمه أثناء تفكيره فيها: "شخص آخر مقدس يُنْقِصُ أيضًا من قدرتك العظيمة على إبطاء الوقت، كما لو كان وصفه بأنه مثل المرأة المجنونة التي كانت عليها حقًا" (دانييلفسكي، ص ٥٠٢). فمن هو المقدس الآخر؟ باستعمال الأكروتيات، نرى أن الرمز الخاص ببيلافينا يرمز إلى "شبح مقدس" – ربما في إشارة إلى طريقة الإلهام التي يتوصل بها المتلقي أحيانًا إلى فهم النص – لكنها على الأرجح إشارة إلى بيلافينا نفسها، وهي الشبح المجنون وراء تروينت، وعند ربط ذلك ببعضه، فإنه يلاحظ أن بعض النقّاد ينظرون إلى الخطوط التي اختارها دانييلفسكي لعمله، ويجزمون من خلالها بأن بيلافينا هي مؤلِّف العمل، ويأتي هذا التفسير من مقابلة أجراها إريك ويتمرهاوس عام ٢٠٠٠ مع دانييلفسكي لمجلة فلاك (Flak Magazine)، إذ يقول دانييلفسكي: "هناك سبب وراء اختيار جوني تروينت لنوع الخط المسمى "Courier" (الساعي). الجميع يطلِق عليه النوع العادي أو الخط العادي للآلة الكاتبة، لكنه الخط الساعي، والخط الساعي مُهِمٌّ لأن (جوني) هو ساعٍ من نوع ما."

من هنا يستطيع المتلقي التوصل إلى عددٍ من الاستنتاجات منها أن الصفحة الأولى التي طبعت بخط دانتي تلمح إلى الكاتب دانتي، بما في ذلك العديد من التلميحات الضمنية في النص نفسه إلى الجحيم بمعناه المجازي العام ومعناه الخاص المتمثل في قصيدة دانتي، وقد أسهب داوسون في إيجاد العلاقة بين هذين النصين في عدة مواقع ربما كان أبرزها تصوير دانييلفسكي لشخصية تروينت والصدمات النفسية التي واجهها في علاقاته بالفتاتين جوني ولود وذكرياته عن الفتاة المراهقة من هايتي التي هي أشبه ما تكون بالعبور إلى الجحيم أو المجهول (داوسون، ٢٠١٥، ص ٢٨٩). وكذلك فإن قيام دانييلفسكي بتوظيف خط "Courier" (الساعي) الذي يستعمله تروينت بوصفه قارئ ومحرر مخطوطة نافيدسون يسلط الضوء على دلالات ضمنية نتجت عن استخدامه أيضًا: فهذا النص في صميمه يشير إلى فعل القراءة لمخطوطة نافيدسون؛ مما يجعل تروينت يحمل صفة الساعي أو همزة الوصل بين كاتب المخطوطة زامبانو وبين المتلقي، كما أنّ استخدام خط دانتي لنص والدة تروينت بيلافينا، تلك المرأة المجنونة أو شبحه الذي يطارد ماضيه وحاضره يؤكد – الخط ذاته المستعمل على صفحة العنوان الأمر يعزز فكرة الجحيم التي تم شرحها آنفًا.

كما يُبرز دانييلفسكي في روايته "بيت أوراق الشجر" بأمثلة عدة استخدامه لاستراتيجيات ما وراء القص والتناص كأساليب متّبعة في روايات ما بعد الحداثة لتعزيز العمل بانتهاك وحدة وتماسك النص ولخلق التماهي بين الواقع المكوّن من نصوص نظرية وعلمية والخيال المتمثل في القصص التي ترويها الشخصيات، فالتلميح إلى نصوص ونظريات خارج

العمل الأدبي نفسه يضفي على الرواية عمقًا استثنائيًا يتيح للقارئ المشاركة في تفكيك الطبقات المتعددة للنص والتفاعل بشكل أكبر مع الكتاب لمحاولة إيجاد العلاقات بين النصوص بعضها بعضا، فعلى سبيل المثال اشتمل الكتاب على إشارات مباشرة أو تلميحات ضمنية كالتلميح الصريح في الحواشي والتذييلات لمقال فرويد "الغرابة"(The Uncanny) ليشير إلى الأحداث والتطورات الغريبة التي حصلت في غرف منزل نافيدسون (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ٤، ٢٤، ٩٨)، (نوح ٢٠١٢، ص٢٠). كما يسهب دانييلفسكي في إدراج تعريفات ومشتقات لكلمة ويوظفها لوصف الحالات النفسية لشخصيات الرواية الناجمة عن الإحساس بعدم القدرة على إيجاد تفسير للظاهرة الغريبة في المنزل أو الناتجة عن القصور الفكري الناتج عن محاولة لفهم قضايا وجودية وفلسفية (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ٨، ٨٥، ١٥٥) . كما تحتوي الرواية أيضًا على كم كبير من العتبات النصية التي يستهل بها دانييلفسكي كل فصل من فصول الرواية لأغراض متعددة مثل أغنيات البيتلز "النجدة"(Help) و"يوم في الحياة" (A Day in Life) التي جاءت في الفصل الأول والتي تشير كلماتها إلى فيلم "مخطوطة نافيدسون" في قصة زامبانو (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص ٣) فضلًا عن العديد من العتبات النصِّية الأخرى لكتَّاب وشعراء وفلاسفة مثل ماري شيلي و فيرجيل وآينشتاين، وتعريفات لكلمات وعبارات من القاموس مثل تعريف كلمة "النجدة" (SOS (دانييلفسكي ٢٠٠٠، ص٩٧). كل هذه التلميحات داخل أجزاء الرواية لا تشير فقط إلى مكانة الكاتب الفكرية والأدبية، بل تضفي على النص أبعادًا تاريخية وفكرية وفلسفية تعمَّق الثيمات وتسهم في رسم شخصيات الرواية، كما تضم الرواية "بيت أوراق الشجر" شبكة كبيرة من فقرات لأعمال العديد من الكتاب مثل سارفانتس وبروست وبورخيس وتشيخوف وآخرين، وكذلك يستحضر العديد والأعمال الفلسفية مثل جوته وهيديجير ويونج وفرويد وديريدا، ويشير كل ذلك بدوره في نهاية المطاف إلى فعل القراءة ذاته بوصفه البيت الذي حدثت فيه هذه الرواية وما تترتب عليه انعكاسات هذه المفاهيم الكونية والفلسفية والثقافية على التجارب الإنسانية التي تستدعيها الرواية لاستجواب ماهيتها وقيمتها في ظل تلك الفوضى والعبثية التي تمكن النص من فرضها على المتلقي طوال

الخاتمة

في ختام هذا البحث يمكن القول بأن قراءة كتاب "بيت أوراق الشجر" –كما يعبِّر فريدريك جيمسون عن قراءة نصوص أدب ما بعد الحداثة–: "تجربة مرعبة ومبهجة" في آن واحد كونها لا تشير إلى أي عمق في المعنى (جيمسون، ص ٣٤)، ويعود السبب في ذلك إلى حد كبير إلى الطريقة التي يستعمل بها دانييلفسكي بعض العناصر الأدبية الأكثر شيوعًا في فترة ما بعد الحداثة، ثم إلى قلبِه

تلك العناصر رأسًا على عقب، فكل خصائص أدب ما بعد الحداثة – التشعب الشبكي للنص والتشظي والمتناقضات المتعددة، والرواة المتعددون غير الموثوقين، والرموز، والقص الماورائي – تشكِّل طبقات من المعاني التي قد تبدو سطحية ومفككة تعمل على تشتيت المتلقي، ولكنه ومن خلال تقصِّيه الواسع النطاق لهذه المعاني فإنه سرعان ما يجد عالَمًا أكثر ثراءً وعمقًا وواقعية مما كان يتخيله على الرغم من تعقيد وصعوبة فهم هذه المعاني، خصوصًا عندما يبدأ تدريجيًّا في العثور على مفاتيح الرموز التي توصِله في النهاية إلى أحد أهم هذه الرموز وهي أنّ "بيت أوراق الشجر" هو عبارة عن "فكرةٍ" وليس "شيئًا". وفيما يتلمَّس المتلقي طريقه خلال النص، فإنه يجد نفسه يجاهد للمُضِيّ قُدُمًا فيه، وتضطرُّه هذه المجاهدة إلى خلق روابط بين أجزاء العمل التي تبدو متباينة، ومن خلال هذه الروابط الموجودة في العمل المُجزّأ إلى أجزاء أخرى من العمل ذاته وإلى أعمال أخرى – يجد المتلقي نفسه في مواجهة مفارقات متعددة. ومثل رجلٍ كفيف يعتمد على حاسة اللمس والسمع والذاكرة في شق طريقه إلى وجهته، فإن المتلقي يعتمد على هذه المفارقات لإعادة النظر في كل ما كان يظن معرفته عن عالم "بيت أوراق الشجر" بعد أن وجد نفسه قد وقع في فخٍ وقد أُحكم القبض عليه ولا يجد مفرًا منه سوى الخضوع والاستسلام من أجل إتمام رحلته في البحث عن المعنى، فالمتلقِّي يدرك أن كل شيء عرفه عن عالم الرواية غير موثوقٍ به، فكل ما يعرفه عن تروينت وزامبانو وحتى عن أسرة نافيدسون أنفسهم – أو أي شيء آخر– يمكن أخذه على محمله الظاهر، ولا يمكن الوثوق بباطنه مطلَقًا، لذا فهو يُدرك أيضًا أهمية أن يبقى حذرًا ومُتشككًا فيما يحمله النص من المعاني، وأن يُعيد التفكير في كل شيء قرأه فيما عدا فعل القراءة نفسه، كما عليه أن يتساءل عن الصِّلات التي وضعها – ما بين تروينت وبيلافينا، وبين تروينت وثمبر، وبين تروينت ولود، وبين تروينت وزامبانو، وبين زامبانو ونافيدسون، وبين أسرة نافيدسون والبيت – لأن كل ما هو مكتوب في "بيت أوراق الشجر" مبعثر ومتناثر كأوراق الشجر عندما تعصف بها الرياح، إلا أنه قابل للمراجعة حتى يتمكن المتلقي من ربط الجزئيات ببعضها ليكتشَف المزيد من المعاني الكامنة في النص.

على المتلقِّي أن يفكّك مكونات رواية "بيت الأوراق" حتى يشرع في فهمها، فهو عندما يباشر تحليل أجزاء الرواية لرؤية جميع النقاط من الخارج – وهي كلها موجودة تقريبًا على هيئة شبكة من المفارقات والتلميحات – حينها فقط يبدأ في إدراك ما يتبقى: وهو الرموز. يقول ثروجمورتن (٢٠٠٩): "إن بيت أوراق الشجر" نموذجٌ للتحليل؛ لأنه يُظْهِرُ الغموض وعدم الاستقرار والتدفق المستمر للغة" (ص ١). والمتلقّي حينما يقوم بتحليل رواية "بيت أوراق الشجر" يتوصل إلى فكرة البيت – وهي فكرة مجردة – وإلى

صورة بيت الأوراق وفعل القراءة ذاتها المتمثلة في كل من عملية تقليب الصفحات وعملية ربط ما يَقْرَأ في الرواية بكل ما قَرأ من قبل، لذا فإن مهمة المتلقي تتمحور حول إعادة النظر في طرق وأساليب فهم ما يُقرأ، والمتلقي حين ينظر إلى ما اعتقد معرفته عن أعمال الأدب عامة وعن أعمال ما بعد الحداثة وتلك الرموز والعناصر لتعريف أدب ما بعد الحداثة، فإنه في الواقع يجد في رواية "بيت أوراق الشجر" ما يلزمه لإعادة النظر فيه بشكل كامل.

ينتقد دانييلفسكي هذه الرموز والعناصر من خلال قلبها رأسًا على عقب ليجبر المتلقي على إعادة تقييم طريقة تفاعله مع النص لإيجاد تفسيرات له ليس على المستوى اللفظي فحسب بل على مستوى المضامين الاجتماعية والفلسفية التي يرصدها والتي تشير إلى عالم اختلت فيه جميع الموازين المنطقية التي كان يستند إليها المتلقي في تأويله للنصوص التقليدية، وبالرغم من ذلك فإن نصوص ما بعد الحداثة، كما يوضح جيمسون، بإمكانها أن تُنتج معانٍ أكثر زخمًا لقدرتها على استحضار فضاءاتٍ جديدة تنبثق من العلاقات الشبكية بين النص الأساسي ونصوص أخرى، وهي ترتكز في ذلك على مدى نجاح المتلقي في التفاعل مع هذه الفضاءات الكامنة في محتوى وسياق النص وإن كان منحرفًا عن توقّعاته؛ لأن هذا الانحراف والتقويض للتوقعات كما هو الحال في رواية دانييلفسكي هو ما يجبر المتلقي على فحص النص بدقة وبتشكك، والتركيز في عملية القراءة، وبدوره فإن هذا التركيز في التفاصيل المخالفة للتوقعات تجعل المتلقي يغفل عن محور النص وهو ما يُتمّم عملية التقويض على وجه التحديد، فبإعادة النظر في كل جانب من جوانب علاقته مع النص، وبطبيعة الحال مع القراءة يجد المتلقِّي نفسه مرغمًا على البحث والتنقيب في أجزاءه المتناثرة لسبر أغواره ليكتشف لاحقًا أن عملية البحث هذه هي الاستعارة الأساسية لفعل القراءة ذاتها، بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التقويض لتوقّعات المتلقي تحديدًا هو ما يجعل من رواية "بيت أوراق الشجر" تحفة فنية، لأنه من دون تحطيم توقّعات المتلقي فإنَّه لن يبحث أبدًا في النص بتلك العزيمة والإصرار، ولن يضطر أبدًا إلى إعادة تقييم علاقته بالنص، ولأصبحت هذه الرواية مجرد كتابٍ أو نصٍ آخر عادي.

References

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature*. John Hopkins University Press.

Alter, R. (1975). *Partial magic: The novel as a self-conscious genre*. University of California Press.

Belletto, S. (2009). Rescuing interpretation with Mark Danielewski: The genre of scholarship in House of Leaves. *Genre, 42*(3), 99–117. https://doi.org/10.1215/00166928-42-3-4-99

Bemong, N. (2003). Exploration #6: The uncanny in Mark Z. Danielewski's House of Leaves. *Image & Narrative: Online Magazine of the Visual Narrative*, 5.

http://www.imageandnarrative.be/inarchive/uncanny/nelebemong.htm

Brick, M. (2004). *Blueprint(s): Rubric for a deconstructed age in House of Leaves*. University of Sydney.

Brick, M. (2009). Reading the book of someone's reading: Spatial allegories of the reading experience in Danielewski's House of Leaves and Gascoigne's Master FJ. The *McNeese Review, 47*, 1–17.

Butler, C. (2002). *Postmodernism: A very short introduction*. Oxford University Press.

Chanen, B. W. (2007). Surfing the text: The digital environment in Mark Z. Danielewski's House of Leaves. *European Journal of English Studies, 11*(2), 163–176. https://doi.org/10.1080/13825570701452755

Cottrell, S. (2014). "Bold type interview: A conversation with Mark Z. Danielewski."

Cox, K. (2006). What has made me? Locating mother in the textual labyrinth of Mark Z. Danielewski's House of Leaves. *Critical Survey, 18*(2), 4–15. https://doi.org/10.3167/001115706780600756

Danielewski, M. (2000). *House of Leaves*. Pantheon Books.

Dawson, C. (2015, May 13). "There's nothing so black as the inferno of the human mind: Infernal phenomenal reference and trauma in Danielewski's House of Leaves. *Critique: Studies in contemporary fiction*, 56(3), 284–298. 10.1080/00111619.2014.905445

Federman, R. (2001). Surfiction: Writing with no restraints. In D. Maus (Ed.). *Postmodernism: TheGreenhaven Press companion to literary movements and genres* (pp. 66–75). Greenhaven Press.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.

Graulund, R. (2006). Text and paratext in Mark Z. Danielewski's House of Leaves. *Word & Image, 22*(4), 379–388. https://doi.org/10.1080/02666286.2006.10435766

Hagler, S. (2004). Mediating Print and Hypertext in Mark Danielewski's House of Leaves. *MODE Literary Journal*.

Hamilton, N. (2008). The A-Mazing house: The labyrinth as theme and form in Mark Z. Danielewski's House of Leaves. *Critique: Studies in Contemporary Fiction, 50*(1), 3–16. https://doi.org/10.3200/crit.50.1.3-16

Hansen, M. B. N. (2004). The digital topography of Mark Z. Danielewski's House of Leaves. *Contemporary Literature, 45*(4), 597–636. https://doi.org/10.1353/cli.2005.0004

Hayles, N. K. (2002). Saving the subject: Remediation in House of Leaves. *American Literature, 74*(4), 779–806. https://doi.org/10.1215/00029831-74-4-779

Hemmingson, M. (2011, June 9). What's beneath the floorboards: three competing metavoices in the footnotes of Danielewski's House of Leaves. *Critique: Studies in contemporary fiction*, 52(3), 272–287. https://doi.org/10.1080/00111610903380022

Hermelin, C. D. (2014, March 10). The case of S., or, the metatextual pleasure of ergodic works. *The Believer Magazine*. http://logger.believermag.com/post/79174395499/the-case-of-s-or-the-metatextual-pleasure-of

Hoffman, G. (2005). *From modernism to postmodernism: Concepts and strategies of postmodern Americamn fiction.* Rodopi Editions.

Hutcheon, L. (1988). *A poetics of postmodernism: History, theory, fiction*. Routledge.

Iser, W. (1978). *The implied reader: Patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. John Hopkins University Press.

Jameson, F. (1991). *Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism*. Duke University Press.

Little, W. G. (2007). Nothing to write home about: Impossible reception in Mark. Z. Danielewski's House of Leaves. In N. Brooks & J. Toth (Eds.), *The mourning after attending the wake of postmodernism* (pp. 169–201). Rodopi.

Lord, N. (2014, August 6). The labyrinth and the lacuna: Metafiction, the symbolic, and the real in Mark. Z. Danielewski's House of Leaves. *Critique: Studies in contemporary fiction,* 55(4), 465–476. https://doi.org/10.1080/00111619.2013.791242

McCaffery, L., & Sinda, G. (2003). Haunted house—An interview with Mark Z. Danielewski. *Critique: Studies in Contemporary Fiction, 44*(2), 99–135. https://doi.org/10.1080/00111610309599940

McHale, B. (1987). *Postmodernist fiction* (3rd ed.). Routledge.

Noah, J. (2012) House of Leaves: The end of postmodernism. https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=english_theses

Pohlmann, S. (2012). *Revolutionary Leaves: The fiction of Mark Z. Danielewski.* Cambridge Scholar Publishing.

Pressman, J. (2006). House of Leaves: Reading the networked novel. *Studies in American Fiction, 34*(1), 107–128. https://doi.org/10.1353/saf.2006.0015

Quigley, M. (2015). Modernist fiction and vagueness: philosophy, form, and language. Cambridge University Press.

Skordoulis, C., & Arvantis, E. (2008). Space conceptualization in the context of postmodernity: Theorizing spatial representations. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences, 3*(6), 105–113.

Stöckl, H. (2005). Typography: Body and dress of a text – a signing mode between language and image. *Visual Communication, 4*(2), 204–214. https://doi.org/10.1177/1470357205053403

Throgmorton, M. (2009) House of Leaves: Navigating the labyrinth of the deconstructed novel. http://scholarlycommons.obu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1076&context=honors_theses

Wittmershaus, E. (2000). Profile: Mark Z. Danielewski. *Flak Magazine*.

Narrative Strategies in Postmodern Literature: The Example of Mark Z. Danielewski's *House of Leaves*

Laylaa Mohammed

Abstract. this study considers Mark Z. Danielewski's *House of Leaves,* one of the most compelling works in contemporary fiction. The study closely examines Danielewski's unique style of employing a wide array of postmodern narrative elements in his work: fragmentation, hypertextual structure, paradox, unreliable narration, and metafiction. The study demonstrates that whereas Danielewski innovatively uses these postmodern narrative strategies, what makes his work unique lies in the way he subverts these elements. The study further argues that by foregrounding the readers' role as an active participant in the construction and deconstruction of the text, Danielewski not only challenges the readers' process of interpreting the text, but calls into question the existing scholarly discourse revolving around the construction and interpretation of postmodern literature, thereby announcing the death of postmodernism and the birth of the new trend of post-postmodernism.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٥٥- ٨٢ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.3

البنية العاملية وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب وطالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة

د. خالد بن حسن التميمي
الأستاذ المساعد بقسم علم النفس التربوي والإرشاد
بكلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز

مستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على البنية العاملية، وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية (SACQ) لدى طلاب وطالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة. وقد تكونت عينة الدراسة من مائة وتسع وستون طالباً، ومائة وإحدى وخمسون طالبة من طلبة الدبلوم العام في التربية، طبق عليهم مقياس التوافق مع الحياة الجامعية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، وللتحقق من فروض الدراسة تم استخدام الإحصاء الوصفي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ، ومعامل أوميغا، وأسلوب تحليل التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)، وأسلوب التحليل العاملي التوكيدي (CFA). أظهرت نتائج الدراسة تمتع المقياس بدلالات صدق وثبات جيدة؛ وتشبعت العبارات على أربعة عوامل باستثناء عبارة واحدة، وفسرت العوامل الأربعة بعد التدوير مجتمعة (٣٦,١) من التباين الكلي، كما تشبعت بعض العبارات على عوامل مغايرة للمقياس المقنن على المجتمع المصري. وأكدت مؤشرات جودة المطابقة على ملائمة النموذج الرباعي العوامل للبيانات بدرجة مقبولة على مجموعتي الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى تمتع المقياس بتكافؤ قياس على المستويين الشكلي والمتري بين المجموعتين؛ في حين لم يتحقق تكافؤ القياس على المستويين القوي والمتشدد بين المجموعتين. وبالرغم من ذلك فإن نتائج الدراسة قدمت دليلاً على صلاحية تطبيق المقياس على طلبة الجامعات السعودية. وتوصي الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على المقياس تتناول البناء العاملي وتكافؤ القياس وتطبيقها على عينات من كليات أخرى وتخصصات متعددة؛ كما يقترح الباحث بناء مقياس للتوافق مع الحياة الجامعية يعتمد على بناء نظري ينبثق من الثقافة السائدة في المجتمع السعودي.

الكلمات المفتاحية: البناء العاملي؛ تكافؤ القياس؛ مقياس التوافق مع الحياة الجامعية؛ التحليل العاملي الاستكشافي؛ التحليل العاملي التوكيدي؛ التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعددة.

المقدمة

يتنقل الطالب خلال حياته الدراسية بعدة محطات جوهرية وتعد المرحلة الجامعية أهمها، وذلك بسبب تباينها عن المراحل التعليمة السابقة من حيث نظام التعليم والعلاقات الشخصية مع الأقران وهيئة التدريس والمقررات الدراسية وتنوع طرائق التدريس والبنية التحتية المتوافرة بالجامعة والشعور بالاستقلالية وتحمل المسؤولية. وفي هذا الصدد أشار (Tinto, 1996) بأن السنة الأولى في المرحلة الجامعية تعتبر أحد أهم التحديات التي يواجهها الطالب في حياته الجامعية، وأكد بأنه لكي يحقق الطالب النجاح في دراسته يتعين عليه أن يتوافق مع محيطه الاجتماعي والأكاديمي بالجامعة.

وتتعدد تعريفات التوافق مع الحياة الجامعية في الأدب التربوي وتختلف باختلاف رؤى علماء التربية وعلم النفس، حيث يعرف عباس (١٩٨٤) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه "حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يمارسها الطلبة الجامعيين لاستيعاب المقررات الدراسية واجتيازها بنجاح، والموائمة بينهم وبين بيئة الجامعة وعناصرها الرئيسة من أعضاء هيئة التدريس، وزملاء الدراسة، والنشاطات الاجتماعية والرياضية والثقافية، والمواد الدراسية، وطرائق التدريس".

ويؤكد كلا من Adler et al. (2008) بأن توافق الطالب مع الحياة الجامعية يفضي إلى نجاحه، في حين سوء توافقه سينعكس سلباً على أدائه الأكاديمي وسيؤدي حتماً إلى تدني معدله الدراسي.

وتشير الأطر النظرية لتوافق الطالب مع الحياة الاجتماعية بأنه يتكون من أبعاد مختلفة، ومنها ما أشار به كل من (Baker ,McNeil, & Siryk 1985) حيث قسموا التوافق مع الحياة الجامعية إلى أربعة أبعاد وهي: التوافق الشخصي – العاطفي ويهدف إلى تحديد كيفية شعور الطبة من الناحية النفسية والجسدية، والتوافق الاجتماعي ويتعلق بالجوانب المتعددة للحاجات البينشخصية – الاجتماعية الملازمة للخبرات، والتوافق الأكاديمي ويشير إلى الجوانب المختلفة لخصائص الحاجات التربوية للخبرات في الجامعة، وأخيراً الالتزام بتحقيق الأهداف وتتعلق بشعور الطلبة حيال الجامعة وجودة وصلابة علاقته بها.

ولقياس توافق الطالب مع الحياة الجامعية طور كل من Baker & Siryk (1989) مقياساً يتكون من (٦٧) عبارة تقيس أبعاد التوافق مع الحياة الجامعية الأربعة، ويذكر كل من (Rodriguez, Tinajero, Guisande, & Parmao,2012) بأن المقياس يستخدم على مستوى واسع في الولايات المتحدة الأمريكية، ويعد أهم أداة تقيس التوافق مع الحياة الجامعية، وقد تم ترجمته إلى العديد من اللغات المختلفة. وقام علي (٢٠٠٢) بترجمته إلى اللغة العربية وتقنينه على المجتمع المصري، وتكونت النسخة العربية من (٣٦) عبارة، وقد تم تطبيق

المقياس بنسخته العربية في دراسات كثيرة في العالم العربي ومنها دراسة كل من (الربدي، ٢٠١٢؛ الشكعة، ٢٠١٣؛ السيد، ٢٠١٧؛ مصطفى،٢٠١٠؛ فايد وقاسم، ٢٠١٢؛ خليفة، ٢٠١٣؛ جاب الله، ٢٠١٤؛ الرشيد، ٢٠١٥؛ الشريدة، ٢٠١٦؛ الرفاعي، ٢٠١٦). وكان من ضمن أهداف هذه الدراسات تحديد مستويات التوافق مع الحياة الجامعية لدى عينات البحث، ومعرفة العلاقة بين التوافق الجامعي مع متغيرات أخرى، بالإضافة إلى المقارنة بين طلبة الجامعة وفقاً لعدد مع المتغيرات الديموغرافية ومنها: النوع الاجتماعي، ونوع الكلية، والتخصص الدراسي. وبعد اطلاع الباحث على الدراسات العربية المنشورة في قواعد المعلومات الالكترونية لم يجد دراسة عربية تناولت البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية في ضوء المجموعات الفرعية المختلفة (النوع الاجتماعي، نوع الكلية، التطبيق القبلي والبعدي، الجنسية، المجموعة ضابطة أم تجريبية، التخصص الدراسي، تطبيق الاختبار ورقي أم الكتروني، التطبيق عبر الزمن).

ويذكر كلا من (Dogan, Akar, & Ustuner, 2019؛ Basusta, & Gelbal, 2015) بأن مطوري المقاييس النفسية يفترضوا بأن أداة القياس تقيس نفس السمة في المجموعات الفرعية التي تم تطبيق المقياس عليها، وبالرغم من ذلك أكدوا بأنه من المحتمل ألا تتطابق خصائص المقياس السيكومترية باختلاف المجموعات الفرعية، وأكدوا بأنه سواء كان المقياس تم تطويره أو ترجمته وتقنينه لقياس سمة معينة فلابد من التحقق من تكافؤ أداة القياس بين المجموعات المختلفة. ويقصد بتكافؤ القياس (Measurement Invariance) الكشف عن السمة المقصودة دون تأثرها بسمات أخرى للأفراد، وبمعنى آخر، الاستقصاء عن خصائص المقياس السيكومترية سواء كانت متطابقة بين المجموعات الفرعية أم لم تكن. كما أوضح Brown (2015) بأن تكافؤ القياس يتضمن أربعة مراحل متتالية وهي: التكافؤ الشكلي، والتكافؤ الضعيف، والتكافؤ القوي والتكافؤ المتشدد.

وبناء على ما تقدم تسعى الدراسة الحالية التحقق من البنية العاملية وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبدالعزيز بجدة.

مشكلة الدراسة.

تتطلب عملية تطوير وتعريب تقنين أدوات القياس معرفة وخبرة جيدة في مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي، لذا اوصت الجمعيات الأمريكية المتخصصة في مجال البحث والقياس في التربية وعلم النفس جملة من المعايير (Standards) لكل مرحلة من مراحل تطوير أداة القياس ينبغي على مطور أداة القياس اتباعها لضمان جودة عملية التطوير والتقنين، ومن هذه المعايير مراعاة العدالة في الاختبارات (Fairness in Testing).

وتعد عدالة الاختبار قضية أساسية في صدق أداة القياس، وتتطلب الاهتمام بها خلال جميع مراحل

تطوير واستخدام أداة القياس. وقد تم التأكيد ضمن معايير الاختبارات التربوية والنفسية على ضرورة تحجيم أي عوامل ليس لها علاقة بمحتوى الاختبار مثل تأثير اللغة والجانب المعرفي والثقافي والجسدي أو النوع الاجتماعي أو أي خصائص أخرى. ويقصد بعدالة الاختبار المعالجات العادلة أثناء عملية الاختبار، وانعدام تحيز القياس، والمساواة بين المختبرين في الوصول للمحتوى المراد قياسه، وأن يتمتع المقياس بخاصية الصدق لتبرير تفسير درجات الاختبار. (AERA, APA,& NCME, 2014)

كما أكد كلا من Marczyk, (2005) Dematteo, & Festinger على أنه يتحتم على الباحثين أن يكونوا حذرين عندما يختاروا أدوات وتقنيات التقييم عند تطبيق أبحاثهم، ومن الضروري أن تكون هذه المقاييس وتقنيات التقييم قد تم التحقق من صدقها ثقافياً قبل الشروع في تطبيقها على المجموعات المختلفة ثقافياً.

وتتعدد أنواع صدق أداة القياس وهي: صدق المحتوى Content Validity ، وصدق المحك –Criterion related Validity، والصدق الفرضي Construct Validity. ويشير Messick (1989) بأن الصدق الفرضي للمقياس يعكس إلى أي مدى يختلف أداء المختبرين بسبب المحتوى المقاس وليس بسبب شيء آخر.

ويتم التحقق من صدق الاختبار الفرضي من خلال طرق وإجراءات متعددة، ومنها اختبار البناء العاملي لأداة البحث وتكافؤ القياس بين المجموعات الفرعية المختلفة، ويقصد بالبناء العاملي تشبع عبارات المقياس على عدد من العوامل المحددة وفق البناء النظري والإطار المفاهيمي للمتغير محل الدراسة. ويشير (Drasgow & Kanfer, 1985) بأن تكافؤ القياس يقصد به حصول المجموعات الفرعية المتباينة، والذين يحملون ذات السمة أو القدرة ذات الدرجات المتوقعة على المقياس، ثم تعقد المقارنات بين المجموعات الفرعية للتعرف على مدى وجود الفروق أو التماثل بينها.

ويؤكد كلا من Hulin & Mayer (1986) بأن أهم مصدرين لعدم تكافؤ القياس بين المجموعات الفرعية هما: التباين في اللغة من خلال عملية الترجمة، والفروق الثقافية والعرقية.

وبعد مراجعة الدراسات السابقة العربية التي استخدمت مقياس التوافق مع الحياة الجامعية بنسخته العربية تبين أن هناك دراستين فقط (علي، ٢٠٠٢؛ الربدي، ٢٠١٢) تأكدتا من البناء العاملي ضمن إجراءات صدق المقياس، وأسفرت النتائج عن تشبع العبارات على أربعة عوامل مطابقة لعدد عوامل المقياس الأساس، في حين لم تتحقق جميع الدراسات العربية السابقة من تكافؤ المقياس بين المجموعات، بالرغم من أنها تضمنت متغيرات ديموغرافية (النوع الاجتماعي والكليات والتخصص الدراسي) الأمر الذي كان يستدعي التأكد من تكافؤ المقياس قبل تطبيقه

على المجموعات الفرعية، وذلك للتحقق من صدق تفسير النتائج.

ومن جهة أخرى تبين أيضاً أن الدراسات الأجنبية السابقة –حسب علم الباحث– التي استخدمت مقياس التوافق مع الحياة الجامعية إعداد Baker (1989) & Siryk اقتصرت على دراسة البناء العاملي للمقياس ولم تتناول موضوع تكافؤ القياس، وأظهرت نتائج الدراسات (Rodriguez, Tinajero, Guisande,and Parmao ,2012؛ Feldt, et al., 2011؛ Taylor & Pasotr ، 2007؛ 2003، Tuna؛ Byers & Goossens, 2002) إلى وجود تباين في تحديد البناء العاملي للمقياس، وكانت مسميات العوامل مغايرة عن المقياس الأساس، حيث تراوح عدد العوامل بين (١– ١٦) عاملاً، كما حذفت بعض الدراسات عدد من العبارات بسبب الفروق الثقافية بين العينات، أو بسبب عدم اتفاقها مع البناء النظري الذي اعتمده مطوري المقياس.

ومما سبق يتبين أن التحقق من البناء العاملي لأداة القياس وتكافؤه بين المجموعات الفرعية المختلفة يعد أمراً مهماً لارتباطه بصدق المقياس وتفسير درجاته، ونظراً لوجود ندرة – بحسب علم الباحث – في الدراسات السابقة في البيئة العربية بصفة عامة والمجتمع السعودي بصفة خاصة نشأت مشكلة الدراسة الحالية بهدف التحقق من البناء العاملي وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية تعريب علي (٢٠٠٢)، وتتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١– هل تختلف الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية باختلاف أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات).

٢– ما طبيعة البنية العاملية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات).

٣– هل يتحقق تكافؤ القياس بأنواعه المختلفة (الشكلي، والقوي ، والضعيف ، والمتشدد) في مقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات).

أهداف الدراسة.

١– التعرف على الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية باختلاف أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات).

٢– تحديد الطبيعة البنية العاملية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات)، وهل يقيس القدرة على العامل العام (g)، أم أنه يقيس بالإضافة إلى ذلك عوامل أخرى.

٣– التحقق من تكافؤ القياس بأنواعه المختلفة (الشكلي ، والقوي ، والضعيف ، والمتشدد) لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين أفراد عينة الدراسة (طلاب وطالبات) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات.

أهمية الدراسة.

١- يساعد التحقق من البنية العاملية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين الجنسين على التأكد من أن المقياس يقيس القدرة على العامل العام (g)، أم أنه يقيس بالإضافة إلى ذلك عوامل أخرى.

٢- يساعد التحقق من تكافؤ القياس بأنواعه المختلفة لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين الجنسين على التأكد من عمومية البنية العاملية للمقياس بين الجنسين، مما يجعل الباحثين واثقين من أن الفروق بين الجنسين في درجات المقياس تعكس فروقاً كمية حقيقية في التوافق مع الحياة الجامعية، الأمر الذي يؤكد على عدالة المقياس عند المقارنة بين الجنسين.

٣- ندرة الدراسات على المستوى المحلي – في حدود علم الباحث – التي درست البنية العاملية وتكافؤ القياس لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين الجنسين.

مصطلحات الدراسة.

البنية العاملية Factorial Structure

عرف كلا من أبوحطب، صادق (1991) البنية العاملية بأنها نوع من أنواع صدق الفرضي/ البناء، ويتم التحقق منه عبر استخدام التحليل العاملي.

تكافؤ القياس /Measurement Equivalence Invariance

أشار كلا من Drasgow & Kanfer (1985) بأن تكافؤ القياس يتحقق عندما تكون العلاقة ما بين الدرجات الملاحظة والبنى الضمنية / الكامنة تكون متطابقة عبر المجموعات ذات العلاقة، وتحديداً الأفراد الذين يحملون ذات السمة أو القدرة الكامنة.

التوافق مع الحياة الجامعية Adjustment to College Life

حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يمارسها الطالب/الطالبة الجامعي/ الجامعية لاستيعاب المقررات الدراسية واجتيازها بنجاح، والموائمة بينه وبين بيئة الجامعة وعناصرها الرئيسة: أعضاء هيئة التدريس، وزملاء الدراسة، والنشاطات الاجتماعية والرياضية والثقافية، والمواد الدراسية، وطرائق التدريس. (عباس، ١٩٨٤).

وإجرائياً: الدرجة الكلية اتي يحصل عليها الطالب/ الطالبة على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (SACQ). إعداد Baker & Siryk وقننه على البيئة العربية (علي، ٢٠٠٢).

الإطار النظري والدراسات السابقة.

اولاً: الإطار النظري.

التحليل العاملي Factor Analysis

الهدف الأساس لأسلوب التحليل العاملي هو تحديد عدد وطبيعة المتغيرات الكامنة أو العوامل المفسرة للتباينات والتباينات المصاحبة بين مجموعة من القياسات المشاهدة والتي يطلق عليها عادة بالمؤشرات، وعلى وجه التحديد يعتبر العامل متغير ملاحظ ، وهو يؤثر بصورة أكبر من القياس الملاحظ وذلك يفسر الارتباطات عبر هذه القياسات المشاهدة. (Kline,2016)

التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

يعتبر هذا الأسلوب الإحصائي أحد أنواع نمذجة المعادلة البنائية SEM ، ويستخدم تحديداً مع نماذج القياس ، ويستخدم لتحديد العلاقات بين القياسات المشاهدة أو المؤشرات (على سبيل المثال: بنود الاختبار، درجات الاختبار، تقديرات ملاحظة السلوك) وبين المتغيرات الكامنة أو العوامل. (Brown,2015).

البنية العاملية Factorial Structure

عرف كلا من أبوحطب، صادق (1991) البنية العاملية بأنها نوع من أنواع صدق البناء، يتم التحقق منه عبر استخدام التحليل العاملي.

التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعددة Confirmatory Factor Analysis for Multiple Groups

أشار كلا من Xu & Tracy (2017) بأن التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعددة يستخدم على وجه التحديد لمقارنة نموذج القياس بين المجموعات.

تكافؤ القياس Measurement Equivalence/Invariance

ذكر Kline(2016) بأن تكافؤ القياس يهتم بالإجابة عن السؤال عم إذا كانت الدرجات الناتجة عن تفعيل البنية الداخلية للاختبار Test Construct أن يحمل ذات المعنى تحت شروط مختلفة. ويمكن أن تتضمن هذه الشروط المختلفة اتساق القياس باختلاف أنواع العينات، ووقت القياس، أو طرق تطبيق الاختبارات (على سبيل المثال: اختبار محوسب مقابل اختبار ورقة وقلم). كما أضاف بأن عامل الاستقرار عبر الزمن يشير إلى تكافؤ القياس الطولي والذي يهتم عم إذا كانت مجموعة من المؤشرات تحمل نفس عامل البنية الداخلية للاختبار خلال أسباب مختلفة في التصميم الطولي. وأكد بأنه إذا كان الأمر كذلك عندها سيكون القياس متكافأ عبر الزمن. وأضاف بأن التكافؤ عبر العينات يتعلق بمفهوم تحيز البنية الداخلية للاختبار والذي يدل على أن الاختبار يقيس شيء مختلف في مجموعة معينة (على سبيل المثال: الرجال) عن المجموعة الأخرى (النساء). وإذا لم يكن الأمر كذلك فإن ذلك يدل على عدم وجود دليل على تحيز البنية الداخلية للاختبار، وعليه فإن المقياس يكون حينها متكافأ أو ثابتا عبر المجموعات.

وتجدر الإشارة بأن هناك منحيين رئيستين يمكن عبرها التحقق من تكافؤ القياس وهما: الأول يعتمد على نظرية الاستجابة للمفردة IRT أما الثاني فيعتمد على أسلوب نمذجة المعادلة البنائية من خلال التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعددة MG-CFA والذي يستخدم بشكل واسع لاختبار الفروض المتعلقة بتكافؤ القياس عبر المجموعات، لأن المنطق الأساس لاختبار تكافؤ عبر المجموعات يشابه اختبار التكافؤ عبر الزمن أو الأنواع تطبيق الاختبارات المختلفة. (Brown ,2006; Reise et al.,1993).

كما أشار Brown (2015) إلى أن تكافؤ القياس يتضمن أربعة مراحل متتالية وهي: التكافؤ الشكلي

Configural Invariance، والتكافؤ الضعيف Weak/Metric Invariance ، والتكافؤ القوي Strong/Scalar Invariance والتكافؤ المتشدد Scalar Invariance وهي كتالي:

التكافؤ الشكلي Configural Invariance

ويقصد به أن تحصل العوامل الملاحظة في المجموعات التي أجريت بينها المقارنة ذات الشكل من التشبعات على البنية الكامنة، الأمر الذي يدل على أن العوامل الملاحظة تتشبع على بنية كامنة واحدة عبر نفس المجموعات. الأمر الذي يدل على توافر نفس بنية المقياس عبر مجموعتي الذكور والإناث. (Reise et al.,2001).

التكافؤ الضعيف / المتري Weak/Metric Invariance

وللتحقق من التكافؤ الضعيف يشترط أولاً توافر التكافؤ الشكلي إضافة إلى أن بنية المقياس تقاس بنفس البنود ، وفي هذا النوع من التكافؤ يجب أن تتشبع البنود بدرجة متكافئة على العامل عبر التطبيقات. كما أن التشبعات العوامل واحد تلو الآخر يعكس الدرجة لأية فروق بين استجابات المفحوصين للبند نشأت من الفروق بين مستوياتهم البنية الكامنة المراد تقويمها من خلال ذلك البند. لذلك فإنه إذا تم التحقق من تكافؤ تشبعات العامل دل ذلك على أن بنية الاختبار تحمل نفس المعنى عند المفحوصين باختلاف طرق تطبيق الاختبار. (Silvana, Kelly & Tiffany, 2013)

التكافؤ القوي Strong/Scalar Invariance

أشار كلا من (Milfont & Fischer,2010) بأنه في هذا النوع يتم تقييد تشبعات العامل وكذلك تقييد نقطة بداية البنود، ويقصد بذلك درجة البند عندما تكون درجة العامل تساوي صفر، ويقصد بتحقق التكافؤ القوي بأن المفحوصين الحاصلين على نفس الدرجة على العامل الكامن يحصلون على نفس الدرجة المشاهدة بصرف النظر عن انتمائهم لمجمعة محددة، وبعد التأكد من التكافؤ القوي يليه التأكد من التكافؤ المتشدد.

التكافؤ المتشدد Strict Invariance

وذكر كلا من (Meredith & Teresi, 2006) بأن التكافؤ المتشدد يعتبر أكثر الأنواع تقييداً حيث أنه بالإضافة إلى تشبع العامل وتقييد نقطة البنود فإن بواقي التباين تكون متكافئة عبر المجموعات. وعلاوة على ذلك يتم اختبارها لتحديد التكافؤ.

التوافق مع الحياة الجامعية

حالة تبدو في العملية الدينامية المستمرة التي يمارسها الطالب/الطالبة الجامعي/ الجامعية لاستيعاب المقررات الدراسية واجتيازها بنجاح، والموائمة بينه/ وبينها وبين بيئة الجامعة وعناصرها الرئيسة: أعضاء هيئة التدريس، وزملاء الدراسة، والنشاطات الاجتماعية والرياضية والثقافية، والمواد الدراسية، وطرائق التدريس. (عباس، ١٩٨٤).

كما تعرف (Shields,2003) التوافق مع الحياة الجامعية بأنه التوافق الناجح للجوانب الرسمية وغير الرسمية لدور الطالب.

وأشار كل من (Baker, McNeil, & Siryk, 1985) بأن مقياس التوافق مع الحياة الجامعية يتكون من أربعة مقاييس فرعية وهي كالتالي:

التوافق الشخصي – العاطفي –Personal Emotional Adjustment

ويهدف إلى تحديد كيفية شعور الطالب/الطالبة من الناحية النفسية والجسدية، وعم إذا كان/ كانت مر/مرت بخبرات نفسية محزنة وما يصاحبها من آلام جسدية.

التوافق الاجتماعي Social Adjustment

ويتعلق بالجوانب المتعددة للحاجات البينشخصية – الاجتماعية الملازمة للخبرات.

التوافق الأكاديمي Academic Adjustment

ويشير إلى الجوانب المختلفة لخصائص الحاجات التربوية لخبرات في الجامعة.

الالتزام بتحقيق الأهداف A Goal Commitment / institution attachment

وتتعلق بشعور الطالب/ الطالبة حول الجامعة على وجه العموم وبحضوره للجامعة على وجه الخصوص، وخصوصاً جودة العلاقة أو صلابتها التي تأسست بينه وبين الجامعة.

الفروق بين الجنسين في التوافق مع الحياة الجامعية.

اشارت العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في المجتمعات الأجنبية والعربية والمحلية، والتي هدفت إلى تحديد الفروق بين الجنسين في التوافق مع الحياة الجامعية بأن هناك فروق بينهما في التوافق مع الحياة الجامعية، ولعل ذلك يعود لأسباب نمائية ونفسية واجتماعية واقتصادية وتباين في حجم الإمكانات المتوافرة بالجامعة وما تقدمه من خدمات إرشادية ومادية وتعليمية وتربوية، كما تجدر الإشارة بأن هناك تضارب في نتائج هذه الدراسات السابقة. حيث أكدت نتائج عدد من الدراسات على وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الذكور في درجة التوافق مع الحياة الجامعية، ومنها دراسة كلا من (جمل الليل، ١٩٩٣؛ دمنهوري، ١٩٩٦؛ الداهري، وسفيان، ١٩٩٧؛ الشكعة، ٢٠١٣ ؛ حبايب، وأبو مرق، ٢٠٠٩؛ Abdula, Elias, mahyuddin & Uli, 2009 ؛ Harris & Antone, 1985 ؛ Park,1981 ؛ جاب الله، ٢٠١٤) ، علماً بأن معظم نتائج الدراسات أسفرت عن فروق في الدرجة الكلية للمقياس. وعلى النقيض من ذلك أكدت نتائج دراسة (الربدي، ٢٠١٢) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة التوافق مع الحياة الجامعية لصالح الإناث.

ثانياً: الدراسات السابقة.

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته مع متغيرات نفسية واجتماعية وديموغرافية مختلفة، ومن تلك الدراسات استخدمت مقياس التوافق مع الحياة

الجامعية (SACQ) الذي أعده Baker & Siryk ، وفيما يلي عرض لأهم النتائج المتعلقة بالبناء العاملي.

هدفت دراسة علي (٢٠٠٢) إلى تقنين مقياس التوافق مع الحياة الجامعية الذي أعده Baker & Siryk ، وذلك على عينة تكونت من المجتمع المصري، وللتحقق من صدق المقياس استخدم الباحث أسلوبي صدق المحكمين والصدق العاملي ، وتم استخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) لأبعاد المقياس الفرعية الأربعة ، وأسفرت نتائج التحليل عن تشبع الأبعاد الفرعية على عامل عام واحد فسر (٧٨,٩) من التباين الكلي.

وعلى نحو مشابه أجرى الربدي (٢٠١٢) دراسة تناولت التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٤٩٤) طالب وطالبة، ولجمع البيانات تم تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية (SACQ) تقنين علي (٢٠٠٢)، وللتأكد من صدق المقياس تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من تشبع أبعاد المقياس على عامل عام كامن واحد ، وأسفرت النتائج بأن أبعاد المقياس الأربعة تشبعت على عامل عام واحد فسر حوالي ٤٩% من التباين الكلي، مما دل على صدق المقياس.

وقامت (Tuna,2003) بدراسة هدفت إلى التعرف على الفروق عبر الحضارية بين الطلبة من جمهورية تركيا والولايات المتحدة الأمريكية في أساليب المواجهة كمنبئات للتوافق مع الحياة الجامعية، وتكونت عينة البحث من ١١٤٣ طالباً وطالبة ؛ وتم تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود (١٦) عاملاً، فسرت (٦٠,٥%) من التباين الكلي للعينة التركية، في حين بلغ عدد عوامل التي تشبعت على بيانات العينة الأمريكية (١٢) عاملًا، فسرت (٦٢,٧٦%) من التباين الكلي.

ولتكييف مقياس التوافق الجامعي على الطلبة الاسبان أجرى كلا من Rodriguez, Tinajero, Guisande,and Parmao (2012) دراسة على طلبة السنة الأولى بجامعة سانتيقو دي كومبوستيلا الاسبانية بلغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة، طبق عليهم مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، هدفت الدراسة إلى التحقق من خصائص المقياس السيكومترية، ولتحديد صدق المقياس العاملي تم تحليل بنية المقياس باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي CFA، نتج عن ذلك عدم مطابقة النماذج لجميع أبعاد المقياس باستثناء بعد التوافق الشخصي – العاطفي حيث أكدت نتائج مؤشرات مطابقة حسن الجودة مطابقة البعد جيدة.

كما هدفت دراسة كلا من Taylor& Pastor (2007) إلى التحقق من مقياس التوافق مع الحياة الجامعية يتكون من أربعة أبعاد. ولجمع البيانات تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة السنة الأولى في مرحلة البكالوريوس بإحدى الجامعات الامريكية، بلغ عدد أفراد العينة (٨٦١) طالبا وطالبة،

وللتحقق من أفضل نماذج مطابقة للبيانات، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم مطابقة النموذج الرباعي العوامل، في حين تمت مطابقة مقبولة فقط لبعد التوافق الشخصي – العاطفي.

ولتحديد الصدق الفرضي لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية (SACQ) أجرى كلا من Feldt, (2011) Graham & Dew دراسة هدفت إلى تحديد ثلاثة جوانب للصدق الفرضي وهي كالتالي: الحقيقي، والبنائي، والخارجي. وطبقت أداة الدراسة على طلاب السنة لأولى في المرحلة الجامعية في امريكا، وبلغ عدد أفراد العينة (٣٠٥) طالبا وطالبة، وأسفرت أهم النتائج عن وجود ستة عوامل تختلف عن العوامل الأربعة.

كما أجرى كلا من Beyers & Goossens (2002) دراسة على عينة من طلاب السنة الأولى الجامعية بجامعة ليومين في بلجيكا، هدفت الدراسة إلى التحقق من نوعي الصدق الفرضي، والتنبؤي لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية، وأسفرت أهم النتائج المتعلقة بالصدق الفرضي عن وجود علاقة ارتباطية عالية ودالة إحصائياً بين مقياس التوافق مع الجامعية وأبعاده الفرعية وبين والمتغيرات الأخرى، كما أكدت نتائج استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي بأن أبعاد المقياس الاربعة أسهمت بمشاركة مميزة في مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، بالإضافة إلى المساهمة التي تمت من درجة المقياس ككل.

التعقيب على الدراسات السابقة.

مما سبق يتبين أن الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية قد أجريت في مجتمعات دراسية مختلفة، وباستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي أسفرت النتائج إلى اختلاف تشبعات العبارات على عوامل مختلفة عن المقياس الأساس، بالإضافة إلى عدم تشبع بعض العبارات على أي عامل، وكذلك تباين عدد العوامل حيث تراوحت ما بين عامل إلى ستة عشر عاملاً، في حين لم تتطابق بيانات أي دراسة سابقة على النموذج الرباعي، وللتأكد من النتائج أعلاه استخدمت بعض الدراسات أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، حيث أسفرت نتائج بعض الدراسات على مطابقة النموذج الرباعي الأمر الذي دل على صدق البناء العاملي للمقياس، كما تبين عدم تناول أي دراسة سابقة –على حد علم الباحث– موضوع تكافؤ بنية القياس بأنواعه المختلفة، لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية.

فروض الدراسة:

وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة، والإطار النظري، أمكن اشتقاق فروض الدراسة التالية:

١– يتمتع مقياس التوافق مع الحياة الجامعية بخصائص سيكومترية جيدة بعد تطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

٢– لا يوجد تتطابق بين البنية النظرية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية وبنيته العاملية.

٣- تتكافأ بنية القياس بأنواعه المختلفة (الشكلي، الضعيف، القوي، المتشدد) لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين الذكور والإناث.

الطريقة والإجراءات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأهداف البحث.

مجتمع الدراسة:

جميع طلاب وطالبات كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبدالعزيز الدارسين ببرنامج الدبلوم العام في التربية في العام الدراسي١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، والذين بلغ عددهم (٤١٠) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية، بلغ عددهم (٣٢٠) طالباً (١٦٩) بنسبة (٥٢,٨١%) وطالبة (١٥١) بنسبة (٤٧,١٩%).

أداة الدراسة.

استخدمت الدراسة مقياس التوفق مع الحياة الجامعية إعداد كلا من Baker & Siryk في عام ١٩٨٤م، والمقنن على عينة من طلاب الجامعات الأمريكية، وبعد أن قننه (علي ،١٩٩٢م) على المجتمع المصري، بلغ عدد عبارات المقياس (٣٦) عبارة، توزعت على أربعة أبعاد وهي: بعد التوافق الأكاديمي، ويتكون من خمس عشرة عبارة، وبعد التوافق الاجتماعي، ويتكون من خمس عبارات، وبعد التوفق الشخصي/العاطفي، ويتكون من ثمانية عبارات، وبعد الالتزام بتحقيق الهدف، ويتكون من ثمانية عبارات.

كما قام الباحث في الدراسة الحالية بعرض المقياس خمسة خبراء من المتخصصين في مجال علم النفس والقياس والتقويم بجامعتي الملك عبدالعزيز، وجدة، بهدف تحكيم المقياس، وتحديد مدى مناسبة تطبيقه في البيئة السعودية. ولتحديد مدى اتفاق المحكمين على مناسبة ووضوح وتمثيل العبارات لأبعاد المقياس، تم حساب معامل كوبر (Cooper) والذي بلغت قيمته (٩٥%) ، إضافة لذلك تم الأخذ باقتراحات المحكمين حيال العبارات ومن ذلك اقتراحهم بتعديل صياغة عبارتين، وحذف ثلاثة عبارات بسبب عدم مناسبتها للثقافة السائدة في البيئة السعودية، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٣٣) عبارة تقيس الأبعاد الأربعة للتوافق مع الحياة الجامعية، وأصبح البعد الأول يتكون من خمس عشرة عبارة (من ١ إلى ١٥)، والبعد الثاني يتكون من خمس عبارات (من ١٦ إلى ٢٠)، والبعد الثالث يتكون من ثمانية عبارات (من ٢١ إلى ٢٥)، والبعد الرابع يتكون من ثمانية عبارات (من ٢٦ إلى ٣٣).

تصحيح المقياس:

تتم الإجابة عن عبارات المقياس من خلال مقياس ليكرت الثلاثي (تنطبق تماماً وتعطى ثلاث درجات، تنطبق إلى حد ما وتعطى درجتان، لا تنطبق وتعطى درجة واحدة)

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الإحصاء الوصفي، وأسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، وأسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية، وذلك للتحقق من ملاءمة النموذج البناء العاملي الرباعي للمقياس في البيئة السعودية والذي سبق تقنينه على عينة مصرية (علي، ٢٠٠٢م)، كما تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي متعدد المجموعات للتحقق من تكافؤ القياس بأنواعه الأربعة بين عينتي الدراسة من الذكور والإناث.

التحليل العاملي الاستكشافي:

اعتمدت الدراسة على الأساس النظري لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية، والذي يتكون من أربعة أبعاد/عوامل فرعية. وللتأكد من أن بناء المقياس يتشبع على نفس العوامل الأربعة عند تطبيقه على البيئة السعودية تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي للبيانات باستخدام برنامج Spss للتأكد من البناء العاملي للمقياس وذلك وفقاً المحددات التالية:

لاستخلاص العوامل تم استخدام أسلوب المكونات الرئيسة Principal Components، وأسلوب الفاريماكس Varimax لتدوير العوامل، وللحكم على دلالة العامل تم اعتماد قيمة محك الجذر الكامن Eigenvalues أكبر من العدد (١)، بالإضافة إلى أسلوب التحليل المتوازي Parallel Analysis ، وتشبع البند عليه بدرجة ≥ ٣ وفقاً لمحك جيلفورد كحد أدنى لاعتماد البعد، وفي حال تشبع البند على أكثر من بعد فيتم اعتماد القيمة الأعلى.

التحليل العاملي التوكيدي:

وفقاً لما كشفت عنه نتائج التحليل العاملي الاستكشافي تم التحقق من العوامل الناتج عن التحليل وما تشبع عليه من بنود باستخدام برنامج أموس Amos ، حيث أجريت العديد من التحسينات على النموذج بناء على القيم الناتجة من مخرجات البرنامج، بحيث يعد النموذج مطابقاً في حال حقق عدد من مؤشرات جودة المطابقة.

نتائج الدراسة.

للتحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على أنه " يتمتع مقياس التوافق مع الحياة الجامعية بخصائص سيكومترية جيدة عند تطبيقه على أفراد عينة الدراسة". تم مايلي:

ثبات المقياس.

ونظراً لأن المقياس متعدد الأبعاد (Multivariate) لذا تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معاملي ألفا كرونباخ، ومكدونالدز أوميغا (McDonald's ω) وذلك للدرجة الكلية للمقياس ولكل بعد من الأبعاد الأربعة عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن =٦٠) من خارج العينة الأساسية، وكذلك على العينة الرئيسة (ن = ٣٢٠)، والجدول التالي يبين قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (١) معاملات ثبات المقياس وأبعاده الأربعة وفق معاملي ألفا كرونباخ وأوميغا

البعد	العينة الاستطلاعية ن = ٦٠			العينة الرئيسة ن = ٣٢٠		
	ألفا	أوميغا	عدد العبارات	ألفا	أوميغا	عدد العبارات
التوافق الأكاديمي	٠,٦٣	٠,٦٧	١٥	٠,٧٣	٠,٧٣	١٠
التوافق الاجتماعي	٠,٢٢	٠,٤١	٥	٠,٧٤	٠,٧٢	٦
التوافق الشخصي / العاطفي	٠,٣٧	٠,٤٥	٥	٠,٦٩	٠,٦٩	٩
توافق الالتزام بتحقيق الهدف	٠,٦٧	٠,٧١	٨	٠,٦٦	٠,٦٧	٧
المقياس ككل	٠,٨٠	٠,٨٢	٣٣	٠,٧٨	٠,٧٩	٣٢

يبين الجدول أعلاه أن قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس الأربعة عند تطبيقه على العينة الاستطلاعية وفق معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٢٢، ٠,٦٧)، كما تراوحت أيضاً قيم معامل ثبات أوميغا بين (٠,٤١ ، ٠,٧١) أي أنها تراوحت بين قيم متدنية ومتوسطة، في حين بلغت قيمة معامل ثبات المقياس الكلي وفق طريقتي ألفا وأوميغا (٨٠ ، ٠,٨٢) على التوالي.

كما تراوحت قيم معاملات ثبات أبعاد المقياس الأربعة عند تطبيقه على العينة الرئيسة وفق معامل ألفا كرونباخ تراوحت بين (٠,٦٦، ٠,٧٤)، أما قيم معامل ثبات أوميغا فتراوحت بين (٠,٦٧، ٠,٧٣) أي أنها تراوحت بين قيم متدنية ومتوسطة، في حين بلغت قيمة معامل ثبات المقياس الكلي وفق طريقتي ألفا وأوميغا (٠,٧٨ ، ٠,٧٩) على التوالي، وهي قيم جيدة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد. ويتبين من الجدول أيضاً أن قيم معامل ثبات أوميغا كانت أعلى من معامل ألفا كرونباخ في مختلف الأبعاد. أما معامل ثبات المقياس الكلي وفق طريقتي ألفا، وأوميغا عند تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية فبلغت (٨٠ ، ٠,٨٢) على التوالي، في حين بلغت عند تطبيق المقياس على العينة الرئيسة (٠,٧٨ ، ٠,٧٩) على التوالي وهي قيم مرتفعة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات جيد.

صدق المقياس.

للتحقق من صدق المقياس تم حساب قيم معاملات ارتباط يرسون بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الأربعة بعد تطبيقه على جميع أفراد العينة الاستطلاعية (ن = ٦٠)، وعلى العينة الرئيسة (ن = ٣٢٠).

جدول رقم (٢) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الأربعة

الأبعاد	التوافق الأكاديمي	التوافق الاجتماعي	التوافق الشخصي/ العاطفي	توافق الالتزام بتحقيق الهدف
المقياس ككل (ن = ٦٠)	٠,٨٩ **	٠,٧٤ **	٠,٥٧ **	٠,٧٩ **
المقياس ككل (ن = ٣٢٠)	٠,٧٤ **	٠,٦٢ **	٠,٤٥ **	٠,٧١ **

ويبين الجدول أعلاه أن قيم معاملات ارتباط بيرسون للمجموع الكلي لأبعاد المقياس مع المجموع الكلي للمقياس (ن = ٦٠) قد تراوحت بين (٠,٥٧ – ٠,٨٩) ، في حين تراوحت بين (٠,٤٥ – ٠,٧٤) عند تطبيقها على العينة الرئيسة، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بصدق جيد.

كما تم حساب معاملات ارتباط معامل بيرسون بين الدرجة الكية للمقياس وجميع العبارات (٣٣) عبارة وذلك بعد تطبيق المقيس على العينة الاستطلاعية والجدول التالي يبين ذلك.

جدول رقم (٣) يبين قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية ن = ٦٠

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية
١	٠,٤٤**	١٢	٠,٤٤**	٢٣	٠,٢٦*
٢	٠,٣٠*	١٣	٠,٢٨*	٢٤	٠,٤٠**
٣	٠,٤٨**	١٤	٠,٤٥**	٢٥	٠,٢٩*
٤	٠,١٨	١٥	٠,٥٢**	٢٦	٠,٥٣**
٥	٠,٢٢	١٦	٠,٤٤**	٢٧	٠,٤٣**
٦	٠,٤٦**	١٧	٠,٥٧**	٢٨	٠,٤٣**
٧	٠,٥٤**	١٨	٠,٤٨**	٢٩	٠,٣٨**
٨	٠,٤١**	١٩	٠,١٥	٣٠	٠,٣٦**
٩	٠,٣٠*	٢٠	٠,٢١	٣١	٠,٣٤**
١٠	٠,٤٧**	٢١	٠,٢٢	٣٢	٠,٦٢**
١١	٠,٠٢٤	٢٢	٠,٣٦**	٣٣	٠,٣٨**

** دالة عند (٠,٠١) ، * دالة عند (٠,٠٥).

ويبين الجدول أعلاه أن قيم معاملات ارتباط بيرســـون لعبارات المقياس مع المجموع الكلي قد تراوحت بين (٠,٠٢ – ٠,٦٢) وذلك للعبارتين رقم (١١ ، ٣٢) على التوالي. كما تباينت مســـتويات الدلالة بين (٠,٠١ ، ٠,٠٥) في حين لم تكن ست عبارات دالة إحصائياً وهي ذوات الأرقام (٤، ٥، ١١، ١٩، ٢٠، ٢١).

جدول رقم (٤) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس

بعد تطبيقه على العينة الرئيسة ن = ٣٢٠

رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية	رقم العبارة	معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية
١	**٠,٣٣	١٢	**٠,٣١	٢٤	**٠,٣٣
٢	**٠,١٩	١٣	**٠,٣٦	٢٥	**٠,٣٥
٣	**٠,٣٦	١٤	**٠,٣٨	٢٦	**٠,٣٧
٤	**٠,١٦	١٥	**٠,٣٦	٢٧	**٠,٤٥
٥	**٠,٣٠	١٦	**٠,٤٠	٢٨	**٠,٤١
٦	**٠,٣٩	١٧	**٠,٤٩	٢٩	**٠,٣٣
٧	**٠,٤٣	١٨	**٠,٤٩	٣٠	**٠,٢٣
٨	**٠,٤٢	١٩	**٠,١٩	٣١	**٠,٣٨
٩	**٠,٤٣	٢١	**٠,١٨	٣٢	**٠,٥٣
١٠	**٠,٥١	٢٢	**٠,٤٠	٣٣	**٠,٤٩
١١	**٠,٢١	٢٣	**٠,٢٩		

** دالة عند (٠,٠١).

ويبين الجدول أعلاه أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المقياس مع المجموع الكلي قد تراوحت بين (٠,١٦ – ٠,٥٣) وذلك للعبارتين رقم (٤ ، ٣٢) على التوالي. كما كانت جميع العبارات دالة عند مســـتوى دلالة (٠,٠١) بخلاف نتائج معاملات الارتباطات في العينة الاســـتطلاعية، وتدعم هذه المؤشرات النتيجة السابقة بأن المقياس يتمتع بصدق جيد.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه "لا تتطابق البنية النظرية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية والبنية العاملية". تم حساب بعض الإحصاءات الوصفية للمجموع الكلي لاستجابات أفراد العينة حيث بلغ المتوسط الحسابي (٧١,٢)، والانحراف المعياري (٧,٩٨)، كما تم حساب معامل الالتواء والتفلطح لجميع العبارات وللمقياس ككل بهدف التحقق من اعتدالية توزيع البيانات، حيث تراوحت قيم معاملات الالتواء للعبارات بين (-١,٣٩٩ ، ١,٥١٥) وهي ضمن المدى المحدد (+٣، -٣)، في حين تراوحت قيم معاملات التفلطح للعبارات بين (-١,٥٣٣، ١,١٥١)، كما بلغت قيمة معاملي الالتواء

والتفلطح للمقياس (٠,١٥٥ ، ٠,٧٩) على التوالي. ثم تلى ذلك استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لدرجات أفراد العينة الأساسية (٣٢٠) طالب وطالبة في مقياس التوافق مع الحياة الجامعية، تبع ذلك استخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية باستخدام برنامج أموس، وكانت النتائج كما يلي:

أ- التحليل العاملي الاستكشافي:

أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لاستجابات أفراد العينة الأساسية على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية مايلي: تراوحت قيم المتوسطات الحسابية لبنود المقياس بين (١,٣٦، ٢,٦٤)، في حين تراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (٠,٧٠، ٠,٤٩) وذلك للبندين السابع والأول على التوالي. كما بلغت قيمة محدد مصفوفة الارتباط (٠,٠٠) وهي أدنى من القيمة المطلقة (٠,٠٠٠١). كما بلغت قيمة مؤشر كايزر-ماير -أولكن KMO (٠,٧٥٠) وهي قيمة أكبر من (٠,٠٥) مما يدل على كفاية عينة التحليل لإجراء الدراسة، كما بلغت قيمة اختبار بارتليت Bartlestt's Test of sphericity (٢٤٤٢,٠٣٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) الأمر الذي يدل على اختلاف مصفوفة الارتباط عن المصفوفة الواحدية، وأنه توجد بيانات مشتركة بين عبارات المقياس تشكل مجموعة من العوامل الخفية، وهذا ما تسعى الدراسة التحقق منه، وعليه توافر شروط تطبيق التحليل العاملي الاستكشافي.

كما تظهر نتائج الجدول التالي قيم الجذور الكامنة ونسب التباين والنسب التراكمية للعوامل الأربعة قبل وبعد التدوير.

جدول (٥) قيم الجذور الكامنة الأولية ونسب التباين والنسب التراكمية للعوامل الأربعة قبل وبعد التدوير

العوامل	القيم الأولية للجذور الكامنة			الجذور الكامنة قبل التدوير			الجذور الكامنة بعد التدوير		
	القيمة الكلية	نسبة التباين	النسبة التراكمية	القيمة الكلية	نسبة التباين	النسبة التراكمية	القيمة الكلية	نسبة التباين	النسبة التراكمية
١	٤,٩٦١	١٥,٠٣٤	١٥,٠٣٤	٤,٩٦١	١٥,٠٣٤	١٥,٠٣٤	٣,٣٠٧	١٠,٠٢٠	١٠,٠٢٠
٢	٢,٩٩٨	٩,٠٨٥	٢٤,١١٩	٢,٩٩٨	٩,٠٨٥	٢٤,١١٩	٣,٠١٨	٩,١٤٦	١٩,١٦٦
٣	٢,٣٨٩	٧,٢٤١	٣١,٣٦٠	٢,٣٨٩	٧,٢٤١	٣١,٣٦٠	٢,٩٩٥	٩,٠٧٥	٢٨,٢٤١
٤	١,٥٦٣	٤,٧٣٥	٣٦,٠٩٥	١,٥٦٣	٤,٧٣٥	٣٦,٠٩٥	٢,٥٩٢	٧,٨٥٣	٣٦,١

يتبين من الجدول أعلاه تشبع عبارات المقياس على أربعة عوامل كامنة، كما يظهر قيم الجذور الكامنة الأولية ونسب التباين والنسب التراكمية للعوامل الأربعة قبل وبعد التدوير. حيث بلغت القيمة الكلية الأولية للجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٤,٩٦١) ويفسر (١٥,٠٣٤%) من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن للعامل الثاني (٢,٩٩٨) ويفسر (٩,٠٨٥%) من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن للعامل الثالث (٢,٣٨٩) ويفسر (٧,٢٤١%) من نسبة التباين الكلي، والجذر الكامن للعامل الرابع (١,٥٦٣) ويفسر

(٤,٧٣٥%) من نسبة التباين الكلي. في حين اختلفت قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين والنسب التراكمية للعوامل الأربعة بعد التدوير. كما فسرت العوامل الأربعة بعد التدوير مجتمعة (٣٦,١%) من التباين الكلي للمصفوفة العاملية. ويبين الجدول التالي قيم تشبع العبارات على العوامل الأربعة ونسب الشيوع.

جدول رقم (٦) قيم تشبع العبارات على العوامل الأربعة ونسب الشيوع

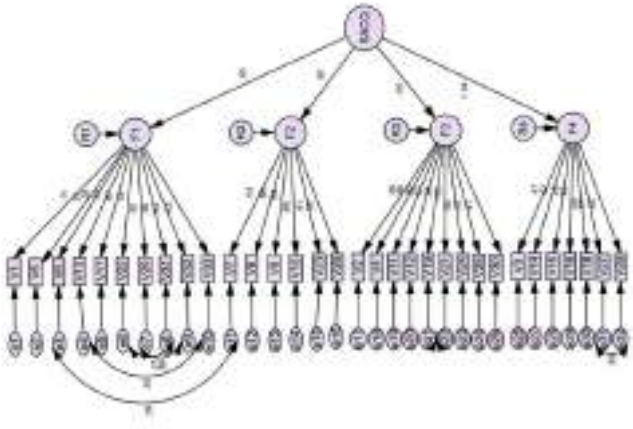
رقم البند	البند	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	نسبة الشيوع
١	أشعر بالراحة عندما أكون متواجداً بالكلية.	٠,٣٨				٠,١٩
٥	عرفت لماذا أتواجد بالكلية، وماذا أريد منها.	٠,٥٤				٠,٣٨
٦	أنا متوافق مع الحياة الجامعية.	٠,٥٢				٠,٤٣
١٣	الحصول على الدرجة الجامعية هي أهم شيء بالنسبة لي.	٠,٤٠				٠,١٨
١٧	أنا مقتنع بدور مركز الخدمات النفسية داخل الجامعة في توجيه وإرشاد طلاب الجامعة.	٠,٤٥				٠,٤٩
٢٢	أشارك في الندوات والمؤتمرات العلمية التي تعقدها الجامعة.	٠,٥٢				٠,٣٩
٢٩	أحاول تأهيل نفسي للعمل الذي أرغب في مزاولته بعد التخرج.	٠,٥٩				٠,٤٥
٣١	أتمنى الاستمرار في إكمال دراستي العليا بعد تخرجي من الجامعة.	٠,٥٠				٠,٢٨
٣٢	تربطني علاقة ودية مع بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.	٠,٦٥				٠,٤٧
٣٣	أختلف مع بعض زملاء الدراسة في بعض القضايا العلمية.	٠,٤٢				٠,٣٦
٧	أحاول الاعتماد على نفسي في حل المشكلات التي تواجهني داخل الجامعة.		٠,٦٢			٠,٥٠
٨	أنا مقتنع الآن بقرار اختياري للكلية المقيد بها.		٠,٧١			٠,٥٥
٩	أحاول تحقيق أهدافي من خلال تفوقي في دراستي الجامعية.		٠,٦٢			٠,٥٢
١٠	أنا غير راضي عن مستوى تحصيلي الدراسي.		٠,٦٥			٠,٤٨
٢٣	أحافظ على تدوين مذكراتي عن الحياة الجامعية.		٠,٥١			٠,٢٦
٢٦	أشعر بالاختلاف عن بعض زملاء الدراسة في بعض الأفكار والأفعال التي يقومون بها.		٠,٦٠			٠,٤٥
٢	أشعر أحياناً بالتوتر، واضطراب المزاج داخل الكلية.			٠,٤٣		٠,٤١
٤	أقابل كثيراً من الطلاب والطالبات، وأسعى لعمل صداقات معهم.			٠,٥٨		٠,٣٧
١١	أهدافي وآمالي في الدراسة الجامعية تتسم بالوضوح.			٠,٣٨		٠,١٦
١٢	أشعر بفقدان الدافعية عن استمراري في الدراسة الجامعية في الفترة الأخيرة.			٠,٥٧		٠,٣٥
١٩	أشعر أحياناً بالتردد في اختياري للتخصص الدراسي.			٠,٣٩		٠,٢٣
٢١	أجد صعوبة في قضاء وقت فراغي داخل الجامعة.			٠,٥٧		٠,٤٤
٢٤	أشعر بعدم التركيز في ترتيب أفكاري.			٠,٥٥		٠,٣٣
٢٥	أجد متاعب كثيرة في عمل الواجبات الدراسية في المنزل.			٠,٦٩		٠,٤٩
٣٠	التزم بكل إرشادات وتوجيهات أساتذة الجامعة.			٠,٤٧		٠,٢٥
٣	أواظب على حضور المحاضرات بانتظام.				٠,٤٠	٠,٢٨
١٤	أنا راضي عن المقررات الدراسية الجامعية.				٠,٥٩	٠,٣٦
١٥	استمتع بتدوين المحاضرات الجامعية.				٠,٤١	٠,٢٣
١٦	أنا مقتنع بممارسة الأنشطة الرياضية والثقافية والترفيهية داخل الجامعة				٠,٥٠	٠,٢٩
١٨	أواظب على زيارتي للمكتبة الجامعية لتزويد معلوماتي.				٠,٤٤	٠,٣٣
٢٧	تواجهني بعض الصعوبات في تحصيل بعض المقررات الدراسية.				٠,٤٥	٠,٤٠
٢٨	أحب المقررات الدراسية ذات الطبيعة التطبيقية.				٠,٤١	٠,٤٣

يبين الجدول أعلاه أن جميع العبارات تشبعت على أربعة عوامل باستثناء العبارة رقم (٢٠) فلم تتشبع على أي عامل منها وربما يعود ذلك سبب غموض العبارة. وتراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٠٨ ، ٠,٧٠٧) وذلك للعبارتين (١٨، ٨) على التالي ، كما تجدر الإشارة بأن بعض العبارات تشبعت على عوامل مغايرة للمقياس المقنن على البيئة المصرية، حيث تشبع على العامل الأول عشر عبارات ذوات الأرقام (١،٥، ٦، ١٣، ١٧، ٢٢، ٢٩، ٣١، ٣٢، ٣٣) ويمكن تسميته بعامل التوافق الالتزام بتحقيق الأهداف ، في حين تشبع على العامل الثاني ست عبارات ذوات الأرقام (٧،٨،٩،١٠،٢٣،٢٦) ويمكن تسميته بعامل التوافق الأكاديمي ، كما تشبع على العامل الثالث تسع عبارات ذوات الأرقام (٢، ٤، ١١، ١٢، ١٩، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٣٠) ويمكن تسميته بعامل التوافق الشخصي/ العاطفي، وتشبع على العامل الرابع سبع عبارات ذوات الأرقام (٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨،٢٧، ٢٨) ويمكن تسميته بعامل التوافق الاجتماعي.

كما تراوحت قيم الشيوع والتي تدل على إسهام كل عبارة من العبارات بين (٠,١٥٧، ٠,٥٤٩) وذلك للعبارتين رقم ١١، ٨ على التوالي.

ب- نتائج التحليل العاملي التوكيدي:

وللتأكد من صحة البناء العاملي لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية تم اختبار النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية وذلك بناء على نتائج أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي والتي أسفرت عن وجود أربعة عوامل، وللتحقق من ذلك تم استخدام برنامج SPSS Amos 25 حيث تم استخدام طريقة الاحتمال القصوى Maximum Likelihood كما هو موضح بالشكل التالي.



شكل رقم (١) المسار التخطيطي لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية للمتغيرات المشاهدة

وللتحقق من صدق النموذج تم حساب مؤشرات حسن المطابقة الموضحة في الجدول التالي.

المؤشر	x^2	Df	p-value	CMIN/DF	RMSEA	CFI	TLI	GFI
القيمة	٩٣٢,٥١	٤٥٤	٠,٠٠٠	٢,٠٥٤	٠,٠٥٧	٠,٧٥٦	٠,٧٣٤	٠,٨٥٠
المؤشر	PCLOSE	IFI	PGFI	AGFI	ECVI	RMR	AIC	SRMR
القيمة	٠,٠١	٠,٧٦١	٠,٧٣١	٠,٨٢٦	٣,٣٨٧	٠,٠٣٥	٧٥٤,٤٩	

يتبين من الجدول أعلاه أن قيمة x^2 = (٩٣٢,٥١٥) عند درجات حرية (٤٥٤) وكانت دالة إحصائياً ، ويرى (Reise et al., 2001:85) بإمكانية تجاهل دلالة قيمة مربع كا، كما بلغت قيمة مؤشر RMSEA (٠,٥٧) وتعتبر قيمة أعلى من المدى المثالي للمؤشر، وبلغت مؤشر RMR (٠,٠٣٥) وتعتبر هذه القيمة ضمن المدى المثالي للمؤشر، في حين قاربت قيمة مؤشر AIC (١٠٨٠,٥١) قيمة النموذج المشبع، كما وقعت قيمة مؤشري CAIC (١٤٣٣,٣٧) ومؤشر NFI (٠,٦٢١) ضمن المدى المثالي للمؤشرين، وتجدر الإشارة بإنه بالرغم من تدني قيم المؤشرات التالية إلا إنها وقعت ضمن المدى المحدد لها (صفر ، ١) علماً بأنه كلما قاربت قيمة المؤشر من الواحد صحيح دل ذلك على تطابق أفضل للبيانات وهذه المؤشرات هي: مؤشر CFI (٠,٧) ، ومؤشر IFI (٠,٨)، ومؤشر GFI (٠,٨٥) ، ومؤشر AGFI (٠,٨٣) ، ومؤشر PGFI (٠,٧٣١) ، ومؤشر PCLOSE (٠,٠١).

مما تقدم يتضح تباين قيم مؤشرات مطابقة النموذج، وعليه يمكن القول بأن نتائج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية قدمت دليلاً مقبولاً على صدق البناء العاملي.

للتحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه " تتكافأ بنية القياس بأنواعه المختلفة (الشكلي، الضعيف، القوي، المتشدد) لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية بين الذكور والإناث ". وللتحقق من ذلك استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعدد MG-CFA باستخدام برنامج SPSS Amos 25، ويعتمد النوع التكافؤ الشكلي على عدم وضع أي قيود على تقدير معالم النموذج (التشبعات، البواقي، تباين الخطأ) بين العينتين على النموذج، ويتم ذلك من خلال قيمة الفرق بين قيمتي x^2 ودرجات الحرية بين العينتين، إضافة إلى قيم مؤشرات حسن المطابقة. حيث بلغت قيمة x^2 (١٣١٧,٧) بدرجة حرية (٩٠٦) وكانت دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة مؤشر CMIN/DF (١,٤٥٤) وتعد قيمة جيدة، ومؤشر RMSEA (٠,٠٣٨) وهي أقل من درجة القطع (٠,٠٥) مما يشير إلى مطابقة النموذج، كما بلغت قيمة مؤشري CFI ، TLI (٠,٨ ، ٠,٧٦) على التوالي، الأمر الذي يدعم مطابقة النموذج.

وبعد التحقق من التكافؤ الشكلي (Configural) تم التحقق من التكافؤ المتري (Metric) والذي يقصد به تساوي تشبعات العوامل المشاهدة على المتغيرات الكامنة عبر مجموعتي الذكور والإناث، وللتحقق من

ذلك تم وضع قيود على معالم النموذج وهما تساوي الأوزان الإنحدارية والبواقي. حيث بلغت قيمة x^2 (١٣٤١,٥) بدرجة حرية (٩٣٨) وكانت دالة إحصائياً، كما بلغت قيمة مؤشر CMIN/DF (١,٤٣) وتعد قيمة جيدة، ومؤشر RMSEA (٠,٠٣٧) وهي أقل من درجة القطع (٠,٠٥) مما يشير إلى مطابقة النموذج، كما بلغت قيمة مؤشري CFI ، TLI (٠,٧٨ ، ٠,٧٧) على التوالي، الأمر الذي يدعم مطابقة النموذج، كما بلغت قيمة GFI ، AGFI ، RMR (٠,٨٠، ٧٨، < ٠,٠٤) على التوالي مما يدعم أيضاً مطابقة النموذج ، كما تم أيضاً حساب الفرق بين قيم x^2 ودرجة الحرية بين النموذج المتري الذي وضع عليه قيود بالتساوي بالأوزان الانحدارية والبواقي وبين النموذج الشكلي، حيث بلغت قيمة الفارق بين قيمتي x^2 (٢٣,٨) بدرجة حرية (٣٢) وعند مستوى دلالة (٠,٨٥٢) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى تحقق التكافؤ المتري.

وبعد ذلك تم التحقق من التكافؤ القوي (Scalar) والذي يقصد به تساوي تشبعات العوامل المشاهدة على المتغيرات الكامنة، وتساوي البواقي عبر مجموعتي الذكور والإناث، وللتحقق من ذلك تم وضع قيود تساوي الأوزان الانحدارية وقيم البواقي وتثبيت متوسط المتغير الكامن لمجموعتي الذكور والإناث. وبلغت قيمة x^2 (١٤١٥,٦) بدرجة حرية (١٠١٣) وكانت دالة إحصائياً، وتم حساب الفرق بين قيم x^2 ودرجة الحرية وتوزيع مربع x^2 بين النموذجين المتشدد والمتري، حيث بلغت قيمة الفارق بينهما (٧٤,١) عند مستوى دلالة (٠,٥٠٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً مما يشير إلى عدم تحقق التكافؤ القوي بين مجموعتي الذكور والإناث.

مناقشة النتائج.

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية، والتعرف على البناء العاملي للمقياس بعد تطبيقيه على عينة عشوائية في البيئة السعودية، كما سعت الدراسة أيضاً إلى معرفة تكافؤ القياس بأنواعه المختلفة باختلاف النوع الاجتماعي (ذكور –إناث).

وفيما يتعلق بثبات المقياس بعد تطبيقه على عينة عشوائية (ن = ٦٠) من خارج العينة الأساسية فقد أسفرت نتائج معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الأربعة بأنها تراوحت بين (٠,٢٢، ٠,٦٧)، في حين تراوحت قيمة معامل ثبات أوميغا بين (٠,٤١ ، ٠,٧١) مما يشير إلى أن قيم معاملي ثبات الأبعاد تراوحت بين قيم متدنية ومتوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى وجود خلل في تمثيل العبارات لأبعاد المقياس المقنن على البيئة المصرية (علي، ٢٠٠٢) الأمر الذي تؤكده نتائج التطبيق على العينة الأساسية في الدراسة الحالية وذلك بعد إعادة تمثيل العبارات لأبعاد المقياس بناء على نتائج أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي، حيث تراوحت قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الأربعة بعد تطبيقه على العينة الأساسية (ن = ٣٢٠) تراوحت بين (٠,٦٦،

٠,٧٤)، في حين تراوحت قيمة معامل ثبات أوميغا بين (٠,٤١ ، ٠,٧١). كما تشير النتائج أيضاً أن قيم معامل ثبات أوميغا للمقياس ككل كانت أعلى من معامل ألفا كرونباخ في مختلف الأبعاد. أما قيمة معامل ثبات المقياس ككل بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وفق طريقتي ألفا وأوميغا فبلغت (٨٠ ، ٠,٨٢) على التوالي، في حين بلغت بعد تطبيق المقياس على العينة الأساسية (٧٨ ، ٠,٨٢) على التوالي، وتعد هاتين القيمتين مرتفعتين وتدل على تمتع المقياس بثبات جيد. وتتسق النتائج قيم الثبات الأخيرة مع نتائج دراسة كلا من (الربدي، ٢٠١٢؛ السيد، ٢٠١٧؛ الشكعة، ٢٠٠٣؛ Tuna, 2003) في حين حققت معاملات الثبات قيم أعلى في بحوث ودراسات أخرى (علي،٢٠٠٢; Rodriguez, et al., 2012; 2014, Baker & Siryk, 1984) ; Roszkowsk.

وللتحقق من صدق الفرضي للمقياس تم حساب معاملات ارتباط يرسون بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الأربعة حيث تراوحت القيم بين (٠,٥٧ – ٠,٨٩) وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد بأن المقياس يتمتع بصدق جيد، كما بلغت معاملات ارتباط معامل بيرسون بين الدرجة الكية للمقياس وجميع العبارات حيث تراوحت القيم بين (٠,٠٢ – ٠,٦٢) وتباينت مستويات دلالتها بين (٠,٠١ ، ٠,٠٥) باستثناء ستة عبارات تراوحت فلم تكن دالة إحصائياً، ويعزو الباحث ذلك إلى الفروق الثقافية بين المجتمعين المصري والسعودي، وبالرغم من فإن هذه النتيجة تدعم المؤشرات السابقة بأن المقياس يتمتع بصدق جيد. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كلا من (Byers & Goossens, 2002؛ Tuna, 2003; Rodriguez, et al., 2012).

وللتحقق من البناء العاملي للمقياس أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور بطريقة الفاريماكس لدرجات أفراد العينة الرئيسة (ن =٣٢٠ طالب وطالبة)، وأسفرت النتائج عن نسبة التباين الكلي بلغت (٣٦,٠٩٥%)، في حين تراوحت القيم الكلية للجذور الكامنة بعد التدوير بين (٢,٥٩٢ – ٣,٣٠٧)، كما تراوحت قيم نسب التباين بعد التدوير بين (٧,٨٥٣ – ١٠,٠٢٠). كما تشبعت عبارات المقياس على أربعة عوامل كامنة باستثناء العبارة رقم (٢٠) فلم تتشبع على أي عامل منها وربما يعود ذلك سبب غموض العبارة، كما تراوحت قيم التشبعات بين (٠,٣٠٨ ، ٠,٧٠٧) وتجدر الإشارة بأن بعض العبارات تشبعت على عوامل مغايرة للمقياس المقنن على البيئة المصرية، حيث تشبع على العامل الأول عشر عبارات ويمكن تسميته بعامل التوافق بالالتزام بتحقيق الأهداف، في حين تشبع على العامل الثاني ست عبارات ويمكن تسميته بعامل التوافق الأكاديمي، كما تشبع على العامل الثالث تسع عبارات ويمكن تسميته بعامل التوافق الشخصي/العاطفي، وتشبع على العامل الرابع

سبع عبارات ويمكن تسميته بعامل التوافق الاجتماعي، وربما يعود سبب ذلك إلى أخطاء القياس العشوائي أو المنتظمة أو بسبب وجود قصور في البناء النظري في مفهوم التوافق الجامعي. وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (Feldt, et al., 2011؛2007 ، Taylor & Pasotr؛ Tuna، 2003؛ Byers & Goossens, 2002) حيث اختلفت تشبعات العبارات على عوامل مختلفة عن المقياس الأساس (Baker & Siryk, 1999) كما لم تتشبع بعض العبارات على أي عامل، كما أشارت نتائج الدراسات أيضاً إلى تباين عدد العوامل حيث تراوحت بين (١ – ١٦) عاملاً، في حين لم تتطابق بيانات أي منها النموذج الرباعي.

ولإجراء مزيد من التأكيد على ما توصلت إليه نتائج التحليل العاملي تم اختبار النموذج باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية حيث قدمت قيم مؤشرات مطابقة النموذج الرباعي دليلاً مقبولاً على صدق البناء العاملي للمقياس يدعم البناء النظري القائم على النموذج الرباعي للتوافق مع الحياة الجامعية مقارنة بالأبنية الأخرى، وقدمت هذه النتيجة أيضاً دليلاً على صلاحية ومناسبة المقياس لاستخدامه في البيئة السعودية. وهذا ما أكدته نتائج دراسة (علي، ٢٠٠٢؛ الشكعة، ٢٠٠٣؛ الربدي، ٢٠١٢؛ Byers & Goossens, 2002) في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (Feldt, et al., 2011؛2007 ، Taylor & Pasotr؛ Tuna، 2003) حيث أشارت إلى تباين عدد العوامل والتي تراوحت بين (١ – ١٦) عاملاً، في حين لم تتطابق بيانات أي منها النموذج الرباعي.

ولمعرفة تكافؤ بنية القياس (Measurement Invariance) بأنواعه المختلفة (الشكلي، الضعيف، القوي، المتشدد) للمقياس باختلاف عينة الدراسة (الذكور والإناث) تم استخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي للمجموعات المتعدد MG–CFA أسفرت نتائج مؤشرات جودة مطابقة النموذج إلى تحقق التكافؤ الشكلي (Configural) بين العينتين. وبعد ذلك تم التحقق من التكافؤ المتري (Metric) وأكدت نتائج مؤشرات جودة مطابقة النموذج إلى تحقق التكافؤ المتري.

وفي المرحلة الثالثة تم التحقق من التكافؤ القوي (Scalar) حيث لم تدعم نتائج مؤشرات جودة مطابقة النموذج تحقق التكافؤ القوي بين مجموعتي الذكور والإناث. ولربما يعزى ذلك لعدم وجود ضمانات للتكافؤ بين الذكور والإناث، واختلاف الثقافة في الحياة الجامعية بين الجنسين، وبالرغم من ذلك فإن هذه النتيجة قدمت دليلاً صلاحية تطبيق المقياس على طلاب وطالبات الجامعات في السعودية.

ومع هذه النتائج؛ لعل هذه الدراسة يكتنفها بعض القيود التي لم تستطيع تداركها بدرجة كافية. ومن ذلك أن الدراسة اقتصرت على التطبيق على طلبة الدبلوم العام في التربية ولم تطبق الدراسة على طلبة السنة التحضيرية بمرحلة البكالوريوس، كما لم تختبر الدراسة

الحالية الفروق بين الطلبة في ضوء متغيرات ديموغرافية أخرى على سبيل المثال: نوع الكلية والتخصص الدراسي، والمعدل التراكمي، كما لم تمتد الدراسة على بقية الجامعات في منطقة مكة المكرمة؛ ولربما لو امتدت الدراسة لأعطت نتائج أكثر دقة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، يمكن أن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:

١- مراجعة نسخة المقياس المقننة على البيئة المصرية والتي يبدو أنها لا تعكس بدرجة كبيرة الفهم الحالي للتوافق مع الحياة الجامعية في البيئة السعودية.

٢-إجراء المزيد من الدراسات على مقياس التوافق مع الحياة الجامعية تتناول البناء العاملي وتكافؤ القياس من خلال تطبيقه على عينات من كليات أخرى وتخصصات متعددة.

٣-إجراء دراسات حول الخصائص السيكومترية لمقياس التوافق مع الحياة الجامعية لاطمئنان على صلاحية استخدامه.

٤-بناء مقياس للتوافق مع الحياة الجامعية يعتمد على بناء نظري يتوافق مع البيئة العربية السعودية.

٥-إجراء دراسات الاستطلاعية في الجامعات السعودية للتعرف على مستوى توافق الطلبة مع الحياة الجامعية.

٦-إجراء برامج ارشادية في الجامعات السعودية لمساعدة الطلاب الذين يعانون من سوء التوافق مع الحياة الجامعية.

المراجع

أولا: المراجع العربية

أبوحطب، فؤاد، وصادق، آمال (1991). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

جاب الله، عبدالله (٢٠١٤). التنبؤ بالتوافق الجامعي من الذكاء الوجداني والقدرات الابداعية وبعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والتخصص الدراسي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٥٣)، ص. ص ٢٢٧: ٢٦٢.

جمل الليل، محمد (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. المجلة العربية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. العدد ١ (١٣)، ١٨٨-٢٢٠.

حبايب، علي، وأبو مرق، جمال (٢٠٠٩). التوافق الجامعي لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، فلسطين. العدد ٣ (٢٣)، ٨٥٨-٨٧٩.

خليفة، عمرو (٢٠١٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بالتوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة الجامعة بليبيا. مجلة عالم التربية، ١٤ (٤٢)، ١٥: ٧٩.

الداهري، صالح، وسفيان، نبيل (١٩٩٧). الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق

النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز. مركز دراسات وبحوث المعوقين، مركز أطفال الخليج.

دمنهوري، رشاد (١٩٩٦). بعض العوامل النفسية والاجتماعية ذات الصلة بالتوافق الدراسي. مجلة علم النفس، الهيئة المصرية للكتاب، مجلد (٣٨) ، ٨٢-٨٩.

الربدي، سفيان (٢٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية لدى طلبة كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة كلية العلوم العربية والإنسانية، جامعة القصيم، الجلد (٦)، العدد (١)، ٤٢٩-٤٧١.

الرشيد، لولوة (٢٠١٥). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته بالصلابة النفسية وإدارة الذات لدى طالبات جامعة القصيم. مجلة العلوم التربوية، ٢٣ (١)، ص.٢٠١-٢٤٦.

الرفاعي، ايمان (٢٠١٦). التوافق مع الحياة الجامعية لطالبات قسم السكن وإدارة المنزل وعلاقة ذلك بمستوى الطموح لديهن. مجلة القراءة والمعرفة، (١٧٧)، ١٣٣-١٥٦.

السيد، هاجر (٢٠١٧). تأثير تدريبات الزومبا على التوافق مع الحياة الجامعية لدى الطالبات. القاهرة، المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، عدد أكتوبر، ١٤٩-١٧١.

الشريدة، أمل (٢٠١٦). الثقة بالنفس والتوافق مع الحياة الجامعية كمنبئات بالرضا عن الحياة لدى طالبات كلية التربية جامعة القصيم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٦)، ٣٠٢: ٣٨١.

الشكعة، علي (٢٠١٣). تأثير نظام الدراسة والجنس على التوافق الجامعي لدى طلبة جامعتي النجاح الوطنية وجامعة القدس المفتوحة. مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٠، ٢، ٥٣٣-٥٤٧.

عباس، عوض (١٩٨٤). الموجز في الصحة النفسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

علي، عبدالسلام (٢٠٠٢). دليل تطبيق مقياس التوافق مع الحياة الجامعية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

فايد، فريد، وقاسم، عبد المريد (٢٠٠١٢). التوافق مع الحياة الجامعية وعلاقته باحتمالية التسرب الدراسي لدي عينة من طلاب الجامعة. مجلة الارشاد النفسي،(٣٢)، ص ٢٢٨: ٢٧٣.

مصطفى، عنايات (٢٠١٠). الفروق في التوافق مع الحياة الجامعية باختلاف طبيعة الشعب الدراسية بكلية التربية النوعية. ورقة عمل، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس- الدولي الثاني (الاتجاهات الحديثة في تطوير الاداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي)، كلية التربية النوعية: المنصورة، (١)، ٣٣٦: ٣٥٨.

ثانيًا: المراجع العربية

Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment amongst first year student in a Malaysian university. European journal of social sciences, 8 (3), 496-505.

Adler, J., Raju, S., Beveridge, A. S., Wang, S. Zhu, J. & Zimmermann, E. M. (2008). College Adjustment in University of Michigan Students with Crohn's and Colitis. Inflammatory Bowel Diseases, 14 (9), 1281-1286.

American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement (2014). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington, DC: Author.

Baker, R., & Siryk, B. (1984). Measuring Adaptation to College. Journal of Counseling Psychology, vol. 31, No. 2, 179-189.

Baker, R., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectation and Reality Freshman Adjustment to College. Journal of counseling Psychology, vol.32 (1), 94-103.

Baker, R., & Siryk, B. (1989). Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.

Basusta, N. B., & Gelbal, S. (2015). Examination of measurement invariance at groups' comparisons: a study on Pisa student questionnaire [in Turkish]. Hacettepe University Journal of Education, 30(4), 80-90.

Beyers, W. & Goossens, L. (2002). Concurrent and Predictive Validation of the student Adaptation to College Questionnaire in A Sample of European freshman students. Educational and Psychological Measurement, 62 (3), 527-538.

Brown, T. (2006). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research. NY: The Guilford Press.

Brown, T. (2015). Confirmatory Factor Analysis for Applied Research (2nd ed.). NY: The Guilford Press.

Dogan, Y., Akar, H., and Ustuner, M. (2019). Examining the measurement invariance of the teachers' sense of self-efficacy scale in terms of gender. International journal of evaluation and research in education, 8 (2), 213-220.

Drasgow, F., & Kanfer, R. (1985). Equivalence of psychological measurement in heterogeneous population. Journal of applied psychology, 70, 662-680.

Feldt, R., Graham, M. & Dew, D. (2011). Measuring Adjustment to College: Construct Validity of the Student Adaptation to College Questionnaire. Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 44 (2), 92-104.

Harris, H. & Antone, R. (1985). The importance of assessing needs of male & female College freshmen. Higher Education, 2 (3), 1-17.

Hulin, C. & Mayer, L. (1986). Psychometric equivalence of a translation of the job Descriptive index into Hebrew. Journal of applied psychology, 71 (1), 83-94.

Kline, K. (2016). Principles & Practice of structure equation modeling. (4th edition). The Guilford Press. New York.

Marczyk, G., Dematteo, D. & Festinger, D. (2005). Essentials of Research Design and Methodology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Meredith, W., & Teresi, J. A. (2006). An essay on measurement and factorial invariance. Medical Care, 44(11), S69–S77.

Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), Educational measurement (3rd ed., pp. 13-103). New Yourk, NY: American Council on Education and Macmillan.

Milfont, T.L and Fischer, R., (2010). Testing Measurement Invariance Across Groups: Applications in cross-cultural research.

International Journal of Psychological Research, 3(1), 111-121.

Park, C. (1982). Ethnic identifications socio cultural Adjustment & school Achievement of Korean-American youth in los Anglos. Unpublished doctoral Dissertation, university of southern California.

Reise, S.P., Widaman, K. F., & Pugh, R. H. (1993). Confirmatory Factor Analysis and item response theory: Tow approaches for exploring measurement invariance. Psychological Bulletin, 114, 522-566.

Reise, s.p., Smith, L., & Furr, R. M. (2001). Invariance on the NEO PI-R Neuroticism Scale. Multivariate Behavioral Research, 36 (1), 83-110.

Rodriguez, G., Tinajero, V., Guisande, C., and Parmao, F. (2012). The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) For Use With Spanish Student. Psychological Reports: Measures & Statistics, 111, 2,624-640.

Roszkowsk, M. (2014). An Investigation of the Correctness of item assignment on the subscales of the student adaptation to college questionnaire and its temporal stability. College student retention, 15(4) 463-488.

Taylor, M. & Pastor, D. (2007). A Confirmatory Factor Analysis of the Student Adaptation to College Questionnaire. Educational and Psychological Measurement, 67, 1002-1018.

Tinto, V. (1996). Reconstructing the first year of college. Planning for Higher Education, 25 (1), 1-6.

Tuna, M. E. (2003). Cross-Cultural Differences in Coping strategies as predictors of university adjustment of Turkish and U. S. student (doctoral dissertation), the Graduate school of social sciences of middle east technical university.

Silvana, B., Kelly, M. & Tiffany, B. (2013). An Introduction to Measurement Invariance Testing: Resource Packet for Participant. Claremont Evaluation Center.

Shields, N. (2003). Anticipatory Socialization, Adjustment to university life, and perceived stress: generational and sibling effects. Social psychology of Education, 5: 365-392.

Xu, H. & Tracy, T. (2017). Use of Multi-Group Confirmatory Factor Analysis in Examining Measurement Invariance in Counseling Psychology Research. The European Journal of Counselling Psychology, vol.6 (1), 75-82.

Factorial Analysis and Measurement Invariance of the Adjustment to College Questionnaire Among Students of Faculty of Educational Graduate Studies at King Abdulaziz University

Dr. Khalid Hassan Altamimi

Assistant professor at Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Educational Graduate Studies, King Abdulaziz University, Saudi Arabia

Abstract. this study aims to assess the factorial structure and the measurement invariance of the Arabic version of the Student Adjustment to College Questionnaire (SACQ). The scale consists of 4 subscales and a total of 36 items. The study sample consisted of 320 students studying at the Pre-service Teacher Educational Diploma at Faculty of Educational Graduate Studies at King Abdulaziz University. Of the total sample, 169 were males and 151 were females, and both were enrolled in the first semester of the academic year of 1438/1439/AH. The study hypotheses were tested using Exploratory Factor Analysis (EFA), Confirmatory Factor Analysis (CFA), Multiple Group Confirmatory Factor Analysis (MG-CFA), Pearson correlation, Cronbach-alpha Coefficient, and McDonald' Omega Coefficient. The scale demonstrated satisfactory internal reliability and construct validity. With respect to the factorial structure, EFA and CFA analyses showed that, all items loaded on four factors except for one item. Which load equally on different factors from the ones originally proposed by the Arabic version. Goodness of Fit indices indicated that the four-factor model has a better fit for the current data among both males and females. Furthermore, the MG-CFA results showed that the scale provided measurement invariance across the gender groups in terms of configural and metric invariance; however, strong and strict invariance were not met. The study generally suggests the appropriateness of the SACQ for use among Students in Saudi Arabian Universities. Further research is needed to assess the scale factorial validity and the measurement invariance among different samples from other colleges and fields of study. Future researchers might also seek to develop a scale that is theoretically driven and based on the dominant Saudi culture.

Keywords: Factorial analysis; Measurement invariance; Student Adjustment to College Questionnaire; Exploratory Factor Analysis; confirmatory Factor Analysis; confirmatory Factor Analysis for Multiple Groups.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٨٣- ١٢٥ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.4

الراوي في رواية العلجية
ملامحه ودلالته على فضاء التجربة

د. خالد بن أحمد الرفاعي
أستاذ الأدب المساعد، كلية اللغة العربية، قسم الأدب
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص. يدرس هذا البحث الراوي في رواية العلجية (لصالح بن الهادي رمضان: ٢٠١٨م)؛ بهدف الاستدلال به على فضاء التجربة الذي تشكلت فيه الرواية، والتعرف على طبيعته، وأبرز مكوناته، والعلاقة بينها، وأثرها في الكتابة الروائية من الجانبين: الفكري والجمالي.

وقد وقع الاختيار على هذه الرواية؛ لكونها تمثّل مع روايتين سابقتين للروائي نفسه حالةً شبه خاصة في السياق الروائي العربي؛ إذ صدرت الروايات الثلاث في مرحلة متأخرة من عمر الروائي، وفي مدة زمنية ضيقة لا تتجاوز أربع سنوات (٢٠١٥ – ٢٠١٨م)، وارتبطت ببيئة واحدة (هي البيئة التونسية)، وبمرحلة محددة من تاريخ تونس. وكل ما سبق يجعل منها تجربة مناسبة لطرح الأسئلة المتعلقة بفضاء التجربة.

ومن خلال الاستدلال بالراوي على فضاء التجربة يسعى البحث إلى اختبار الطاقة الكامنة في بعض عناصر القص، والنظر في مدى قدرتها على الكشف عن مناطق خارج حدود النص، تسهم في توسيع أفق تفاعلنا معه، وفي إغناء معرفتنا بالتجربة الروائية العربية بوجهٍ عام.

المقدمة

تمثّل رواية "العلجية" ٢٠١٨م للروائي التونسي صالح بن الهادي رمضان – مع روايتيه السابقتين: "أم الحسن" ٢٠١٥ و"أرق النار وقلق الماء" ٢٠١٧م – حالةً شبه خاصة في السياق الروائي العربي؛ إذا ما نظرنا إلى الآتي:

١- صدور الروايات الثلاث في مرحلة متأخرة من عمر الروائي (عقده السابع)[(١)]، وهذا يخالف الخط

[(١)] ولد الروائي صالح بن الهادي رمضان في السادس عشر من شهر أكتوبر عام ١٩٥٢م وأصدر أولى رواياته في عام ٢٠١٥م وهو في الثالثة والستين من عمره، ولم يكن له قبلها نتاج أدبي.

العام لزمن الكتابة أو (زمن الكتابة الفعلي)[١] في الرواية العربية، الذي يميل في الغالب – ولا سيما مع بدايات الألفية الثالثة – إلى الروائي الشاب على حساب الروائي الستيني أو السبعيني، خاصة إذا لم يكن للأخير سابق تجربة في كتابة الرواية أو في الإنتاج الأدبي بوجهٍ عام. وهذا معطى مهم؛ لأن الرواية – أي رواية – متأثرة لا محالة بزمن كتابتها، ومن وجوه تأثرها تلك العلاقة الوثيقة بين خصائص الكتابة والفلسفة الجمالية للمؤلف[٢]، وبينها وبين رؤيته للحياة بوجهٍ عام.

٢- صدور الروايات الثلاث في مدة زمنية ضيقة (لا تتجاوز أربع سنوات ٢٠١٥ – ٢٠١٨م)، وهذا – حين يُقرَن بالسابق – يخالف المعتاد في كثير من التجارب الروائية العربية، التي نجد فيها فاصلاً زمنياً من متوسط إلى طويل بين كلِّ رواية وأخرى، وبين الروايتين: الأولى والثانية بوجهٍ خاص[٣].

٣- وتزداد أهمية هذه الحالة بمجيء الروايات الثلاث في حجم كبير نسبياً (متوسط صفحاته ٤٥٠ صفحة تقريباً)، وارتباطها ببيئة واحدة هي البيئة التونسية، ودورانها على مرحلة مهمة من تاريخ تونس، هي مرحلة الاستقلال بما اشتملت عليه من منعطفات وتداعيات ثقافية وسياسية واقتصادية واجتماعية، وما من شك في أن الحفر الروائي المتتابع في عالم محدّد، يصعّب عملية الكتابة الروائية، ويجعلها بحاجة ملحّة إلى فضاء تجربة من نوع خاص، وإلى مدى زمني كتابي كبير، قادر على استيعاب الحركة الطويلة للسرد في إطار زمني ومكاني محدود.

هذه الحالة تفتح الباب لأسئلة متعدّدة، أهمها – من وجهة نظري – ما يتعلق بفضاء التجربة الذي تشكلت فيه هذه الروايات: ما نوعه؟ ما أبرز مكوّناته؟ وما أثره في الكتابة الروائية من حيث عمقها الفكري وامتيازها الجمالي؟

ولا سبيل إلى الإجابة عن هذه الأسئلة إلا بدخول فضاء التجربة من إحدى بوابات النص، ومحاولة تمثّله من خلال حركة أحد عناصر الخطاب القصصي، أو لنقل: أكثرها قدرة على النهوض بهذا الدور.

من هنا جاء اختيار الراوي ليكون العنصر الكاشف لفضاء التجربة الخاص برواية العلجية، فمن جهة الأسبقية أو الأولية يُعدّ الراوي سابقاً لجميع عناصر الخطاب القصصي، ومن جهة الوظيفة يفوق الدور الذي ينهض به جميعَ الأدوار التي تنهض بها العناصر الأخرى[٤]، ولعل هذا ما قصده تزيفتان تودوروف (Tzvetan Todorov) في إشارته إلى أن الراوي "هو الذي يجسّد المبادئَ التي ينطلق منها

---

[١] هو أحد مستويات زمن الكتابة، ويتصل بالزمن الذي أُنتِج فيه النصّ (انظر: القاضي وآخرون، (٢٠١٠م)، معجم السرديات، ط١، تونس، دار محمد علي للنشر، ص٢٣٧).

[٢] انظر: المرجع السابق، ص٢٣٧.

[٣] يمكن أن نضرب هنا مثلاً بالروائي المغربي محمد برّادة، فقد أصدر روايته الأولى: "لعبة النسيان: ١٩٨٧م" وهو في التاسعة والأربعين من عمره، لكننا نجد فاصلاً زمنياً من سبع سنوات بين هذه الرواية وروايته الثانية: "الضوء الهارب: ١٩٩٤م"، ثم فاصلاً من خمس سنوات بين الثانية والثالثة: "مثل صيف لن يتكرر: ١٩٩٩م". فنحن إذن أمام تجربة روائية بدأت في منتصف العمر تقريباً وليس في مرحلة متأخرة منه، وجاءت رواياتها الثلاث الأولى في مدى زمني واسع يتجاوز عشر سنوات، وهذا يجعلها قريبة إلى حدّ ما من الحالة العامة للتجربة الروائية العربية، ويُبرز معنى الخصوصية التي يربطها هذا البحث بتجربة ابن رمضان.

[٤] انظر: المرجع السابق، ص١٩٥.

إطلاق الأحكام التقويمية، وهو الذي يخفي أفكار الشخصيات أو يجلوها، ويجعلنا بذلك نقاسمه تصوّره للنفسية، وهو الذي يختار الخطاب المباشر أو الخطاب المحكي، ويختار التتالي الزمني أو الانقلابات الزمنية"[١]، أي: إنه مالكٌ لسمة الهيمنة، التي يصعب معها – كما تقول يمنى العيد – "وضعه على مستوى التعادل الوظيفي مع بقية العناصر"[٢]، ومثل هذا الوضع يجعلنا أمام عنصر يتمتع بطاقة أبعد من حدود النص، يمكن استثمارها في مقاربة مكوّنات التجربة الروائية وطرائق اشتغالها.

لقد حظي الراوي – بوصفه أحد عناصر الخطاب القصصي – باهتمامٍ نقدي واسع، أسهم في تعميق قيمته وإثراء تلقيه، لكنّ أغلب هذا الاهتمام التزم – تنظيراً وتطبيقاً – بموقع الراوي من النصّ السردي، فوقف اهتمامَه على أنماطه داخل النصّ، وأشكال تجليه، ووظائفه، وعلاقاته بالعناصر السردية الأخرى، ولم يستثمر الطاقة التي يتمتع بها في إضاءة مناطق مهمة في فضاء التجربة السردية، والكشف عن جوانب ذات أبعاد فكرية وثقافية وجمالية متصلة بها، وهو ما يسعى إليه هذا البحث.

يهدف هذا البحث – إذن – إلى:

١- التعرف على فضاء التجربة الخاص برواية العلجية: مكوناته الرئيسة، والعلاقة بينها، وأثره في ولادة هذه الحالة الخاصة في المدونة الروائية العربية.

٢- التعرّف على مستوى تأثير فضاء التجربة في الكتابة الروائية: أساليبها ومستوى معالجتها.

٣- اختبار الطاقة الكامنة في بعض عناصر القص (الراوي مثالاً)، ومدى قدرتها على الكشف عن مناطق خارج حدود النص، تسهم في توسيع أفق تفاعلنا معه، وفي إغناء معرفتنا بالتجربة الروائية العربية بوجهٍ عام.

ولتحقيق هذه الأهداف جاء البحث في قسمين:

الأول: عن ملامح الراوي في رواية العلجية، ويهدف إلى تمثّل الراوي في سمات أو ملامح مادية ومعنوية محددة، وتندرج تحته ثلاثة مباحث، هي: الراوي وبداية الرواية، الراوي: شكله السردي ومستواه الصوتي، المسافة بين الراوي والمروي.

والثاني: عن دلالة هذه الملامح على فضاء التجربة، من خلال ربط الملامح الرئيسة بالمكوّنات التي تناسبها في الفضاء، وتندرج تحت هذا القسم ثلاثة مباحث، هي: الوعي بالسرد، والمكوّن الثقافي، والتجربة الخاصة

وقد ناسب أن يكون المنهج الإنشائي هو المنهج المختار لهذه الدراسة، وتحديداً جملة الجهود التي مثلها أعلام السرديات في المباحث المتصلة بالراوي، وفي مباحث أخرى كالزمن والشخصية.

---

[١] تودورف، تزيفتان، (١٩٨٧م)، الشعرية، ت. شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، ط١، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر، ص٥٦.

[٢] العيد، يمنى، (٢٠١٠م)، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، ط٣، بيروت، دار الفارابي، ص١٧٥.

القسم الأول

ملامح الراوي في رواية العلجية

يتردّد الراوي في النصوص السردية بين الظهور والخفاء، ويميز عبدالرحيم الكردي بين الاثنين بأن الراوي الظاهر يتجلى في النص بوصفه ذاتاً وموقعاً ورؤية، من خلال كمّ العلامات الدالة على صورته وصوته ولهجته، في حين يعرّف غير الظاهر بوصفه موقعاً ورؤية فقط، بسبب خلوّ النص من العلامات الدالة على ذاته[١].

والحقيقة أن غياب العلامات الدالة يمكن أن يُعتّم ملامح الراوي، لكنه لا يذهب بعيداً إلى حد تغييب ذاته أو الحيلولة دون ظهورها؛ لسبب مهم، هو أنّ الراوي فاعلٌ رئيس في جميع صوره وأنماطه، وانتقاله من الظهور إلى الخفاء يغيّر في شكل هذه الفاعلية لكنه لا يؤثر في درجتها، ولا في قدرتها المستمرة على مدّ المتلقي بما يساعده على كشف ذات الراوي أو ملامحه، حتى لو لم يقم هو بإعلانها في حدود ما يروي، وحتى لو سعى هو إلى طمسها ومصادرة ما يدلّ عليها.

إنها ذاتٌ ارتبط وجودها المتخيل بوجود النص نفسه، وهي على هذا الأساس متسمة بالظهور المستمر، إما من خلال أقوال الراوي عن نفسه (الإعلان)، وإما من خلال تجسّده للمتلقي بفضل "ما يتركه ضرورةً من بصماتٍ في الخطاب القصصي، ومن هذه البصمات موقعه الزمني من الأحداث التي يروي، ودرجة علمه بها، وتشكيله الخاص للغة، وما يلجأ إليه من طرائق لاستعادة أقوال الشخصيات... وعلاقته بالحكاية المروية، ومنها أخيراً ما ينهض به من وظائف"[٢].

فجميع هذه المواد – وغيرها – تتراكم لتجلي للقارئ ملامح الراوي، التي لا تقلّ أهمية وخطورة – في بعض التجارب – عن الشخصيات التي تتحرك على مسرح الأحداث، بل ربما تفوقها إذا ما نظرنا إلى النص من زاوية التلقي وإنتاج المعنى.

ولقد خصّصتُ هذا القسم لرصد ملامح الراوي في رواية العلجية؛ للحاجة إلى الراوي بما هو ذات في التعرّف على فضاء التجربة، أو الفضاء الذي يعتمد عليه المؤلف في تشكيل عناصر خطابه القصصي والتعبير عن رؤيته، ونظراً إلى أن الراوي في هذه الرواية لم يعلن ذاته، ولم يكشف عن جوانب تتعلق بها، فسأحاول تشكيل أهمّ ملامحه من تتبّع الإشارات الدالة عليه في بداية الرواية، ثم متابعه نشاطه السردي، المتمثل في شكله السردي ومستواه الصوتي على امتداد الرواية، ثم رصد المسافة التي تفصله عما يروي، أو المسافة بينه وبين عالم الحكاية.

المبحث الأول

الراوي وبداية الرواية

تأخذ بداية الرواية أهميتها من جهتين:

أولاهما: جهة المتلقي، ويفسّر أحدهم هذه الأهمية باحتلال البداية "مكاناً إستراتيجياً في النصّ، يحدّد

---

[١] انظر: الكردي، عبدالرحيم، (٢٠٠٦م)، الراوي والنص القصصي، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب، ص٨٨.

[٢] القاضي (وآخرون): معجم السرديات، ص١٩٥.

طريقة القراءة، ويوازن بين مهمتين متنافستين: المعرفة والتشويق"[١].

وثانيتهما: جهة المنشئ؛ لكونها مسرحاً لمحاولاته الأولى الرامية إلى ترتيب عناصر السرد ترتيباً يوازن بين هذين الأمرين[٢].

تبعاً لذلك يمكن أن نعدّ البداية أهمّ المواضع المساعدة على اكتشاف الراوي؛ فهو المكوّن الرئيس لها والفاعل الأهمّ فيها[٣]، وظهوره من خلالها يمثّل ظهوره الأول في النصّ، وكثيراً ما يحمل الظهور الأول أحد أو أهمّ ملامحه الرئيسة التي سيكون لها الأثر الأكبر في نشاطه السردي؛ خاصة إذا استحضرنا أن الوظيفة الأهمّ للبداية تتمثل في استدراج القارئ وإغرائه[٤].

١- حدّ البداية في رواية العلجية

استعرض أحمد العدواني في كتابه: "بداية النص الروائي" عدداً من التصورات النقدية في مجال تحديد البداية[٥]، وقد لاحظتُ أنّ هذه التصورات محكومة بعاملين، الأول: النص الروائي نفسه الذي يُظهر أو يُعوّم بدايته بقصد أو بدون قصد، والثاني: الآلية التي يختارها القارئ ويعوّل عليها في تحديد البداية.

وبالجمع بين عناصر هذه التصورات، يمكن أن تتحدّد بداية الرواية بالآتي:

- الفصل الأول من الرواية؛ إذ لا يمكن أن تخرج البداية من حدوده، وإلا عُدّ هذا عيباً في الرواية، وإن كان بعض الباحثين يرتضون مدها إلى ما بعد الفصل الأول[٦].
- النقطة التي انطلق منها حاضر السرد، ونقصد بحاضر السرد النقطة التي اختارها الراوي ليبدأ منها عملية السرد، وينطلق منها باتجاهٍ متصاعد[٧].
- النقطة التي انتهت بها أول وحدة مروية[٨]، وفي الغالب لا تبلغ البداية هذه النقطة إلا بعد أن تتحدّد المعالم الرئيسة للرواية، التي ستنظّم لاحقاً عملية القراءة.

واجتماع هذه المحدّدات يتطلب – في كثيرٍ من الروايات – مساحة واسعة قد تستغرق الفصل الأول كله، وقد تستغرق جزءًا منه، لكن من النادر أن تتجاوزه، وهذا ما نجده في رواية العلجية؛ فقد استغرقت البداية فيها الفصل الأول كاملاً[٩]، وجاءت مكونة من جزأين:

الجزء الأول: قصير (في صفحتين تقريباً)، وكانت كلمته الأولى منطلقاً لبداية الحاضر السردي:

"حانتْ منها التفاتة إلى الطريق فرأت ظلها في ظل الحافلة، ظلاً يحمله آخر، ظلين يتسللان من بعيد، مسرعين هاربين

---

(١) الزيتوني، لطيف، (٢٠٠٢م)، معجم مصطلحات نقد الرواية، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون، ص٣٢، وانظر: لنجو، أندري دي، (ديسمبر: ١٩٩٩م)، في إنشائية الفواتح النصية، ت.سعاد بن إدريس، مجلة نوافذ، ع١٠، جدة، النادي الأدبي الثقافي، ص٤١، وانظر: القاضي (وآخرون)، معجم السرديات، ص٣٠٢.

(٢) المرجع السابق، ص٣٣.

(٣) انظر: لنجو، في إنشائية الفواتح النصية، ص٣٥ – ٣٦.

(٤) انظر: القاضي (وآخرون): معجم السرديات، ص٣٠٤.

(٥) انظر: العدواني، أحمد، (٢٠١١م)، بداية النص الروائي: مقاربة لآليات تشكيل الدلالة، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي، ص٣٧ – ٤٥.

(٦) انظر: المرجع السابق، ص٣٩.

(٧) انظر: القصراوي، مها، (٢٠٠٤م)، الزمن في الرواية العربية، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص١٢٩. ويطلق بعضهم على هذه النقطة: (بداية الزمن القصصي)، و(بداية المجال الزمني للقصة).

(٨) انظر: القاضي (وآخرون)، معجم السرديات، ص٣٠٣.

(٩) انظر: ابن رمضان صالح، (٢٠١٨)، العلجية، ط١، تونس، الدار المتوسطية للنشر، ص٥ – ١٦.

بين أشجار الكينا المغروسة على حافتي الطريق المؤدية إلى مغرب القمرة" (ص٥).

وقد سيطر الوصف على هذا الجزء، مع استرجاع خارجي قصير واستباق، وتشكلت فيه بعض المعالم الرئيسة للرواية:

- الشخصية الرئيسة مع إضاءة بعض أبعادها (الجسدي أولاً، ثم النفسي والاجتماعي).
- الحدث: هرب فريدة بأولادها من زوجها لسود/ بلدة الرحيلة.
- المكان: في الطريق بين مدينتي الرحيلة ومغرب القمرة.

وانتهى هذا الجزء بتوقف الحافلة في محطة مغرب القمرة.

الجزء الثاني: طويل (في عشر صفحات)، ومهمته استكمال بداية الحقل السردي، نقرأ منه:

"تجيب وعلى ذراعه وحيدة، عبدالستار، عادل، هاجر، ونوارة. نزلت فريدة من حافلة شركة الساحل في محطة مغرب القمرة في الساعة الرابعة عصراً ثاني شهر أكتوبر ١٩٦٠..." (ص٦).

وفي هذا الجزء استُكملت المعالم الرئيسة، وهي:

- الشخصية: (الشخصية الرئيسة فريدة، وشخصيات أخرى يغلب على القارئ – ابتداءً – أنها شخصيات ثانوية).
- المكان: (محطة مغرب القمرة)، وقد تأطر المكان هنا بوصف المحطة، والطريق الذي سلكته فريدة وأولادها بمعية العجوز العاملة في المحطة إلى مبنى الوكالة، حيث استقرت ليلتها الأولى هناك.
- الزمن: ثاني أيام شهر أكتوبر عام ١٩٦٠م.

ولم تغلق تدفّق هذا الجزء إلا نهاية الفصل، بوصول فريدة وأولادها إلى مبنى (الوكالة)، وحصولهم على غرفة مؤقتة فيها[١].

بهذا التحديد نكون قد أمسكنا ببداية الرواية، وتعرّفنا فيها على حاضر السرد، وعلى المعالم الأولية التي تمكّننا من التفاعل والتساؤل، وتكوين أفق انتظارٍ بدرجةٍ ما.

٢- حركة الراوي في البداية

خلت البداية في رواية العلجية من أي محاولة للإعلان عن الراوي، أو الكشف عن علاقةٍ تربطه بالحكاية وعالمها، لكنها شفّت – بشكلٍ ضمني – عن راوٍ واسع المعرفة فيما يروي، وهذه واحدة من أهمّ السمات الكاشفة لذات الراوي – كما سنرى –.

ظهرت سعة معرفة الراوي بالحكاية وعالمها من خلال النقطة التي اختارها لبدء نشاطه السردي، وهي رحلة (فريدة) وأولادها الستة من بلدة الرحيلة إلى مغرب القمرة هرباً من زوجها، والرحلة – أي رحلة – تعني السير والانتقال[٢]، وهي مظنة عبور الزمان والمكان، والانفتاح على أحداث متوقعة ومفاجئة، والبدء بها يحمل في طياته إعلاناً ضمنياً عن راوٍ مستعد للسير بموازاتها، والتفاعل مع سماتها، والتنقل مثلها بين الأزمنة والأمكنة والأحداث والشخصيات، وهذا ما

---

[١] انظر: المصدر السابق، ص١٦.

[٢] ابن منظور، محمد بن مكرم، (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر، مج١١، ص٢٧٧ وما بعدها.

أكدته الأسطر الأولى من البداية، التي لم تكشف عن شيء كما كشفت عن قدرة هذا الراوي على تقديم رواية مثقلة بالتفاصيل؛ فحين افتتح الحاضر السردي لروايته بقوله:

"حانتْ منها التفاتة إلى الطريق، فرأتْ ظلها في ظل الحافلة، ظلاً يحمله آخر، ظلين يتسللان من بعيد، مسرعين هاربين بين أشجار الكينا المغروسة على حافتي الطريق المؤدية إلى مغرب القمرة" (ص٥).

أوقف تمدّد الخط الرئيس للسرد، أو لنقل انفصل عنه، وأخذ يمارس رحلته هو منفرداً في فضاء ما سيروي، متنقلاً بخفة استعراضية بين الماضي والحاضر والمستقبل، وبين أمكنةٍ ينتمي بعضها إلى ما قبل الرحلة وبعضها الآخر إلى ما بعدها، وبين شخصيات بعضها على صلة بفريدة (قبل الرحلة ومعها) وبعضها الآخر سيكون كذلك في مستقبل الرواية – على النحو الذي يوثّقه الجدول (١) –:

	العنصر	الحاضر	الماضي	المستقبل
١	**الزمن**	"شعرت بأنها هاربة في فضاء مفتوح..." (ص٥).	استرجاع خارجي: "قد يكون ظلها كظل ذلك السارق الذي تسلل إلى بيتهم منذ سنين..." (ص٥)	استباق: "وستتذكر أيضاً هذا الظل الهارب حين تشاهد بعد أعوام الممثل الأمريكي دليفد جونس في دور ريشارد كيمبل في التلفزيون وفي المسلسل البوليسي الهارب، ويفسر لها أبناؤها أحداثه" (ص٦).
٢	**المكان**	**بداية الحاضر السردي**	**المنتقل منه**	**المنتقل إليه**
		الرحلة – الطريق	بلدة الرحيلة وتفرعت منها أمكنة متعددة (ساحة السوق، سطح الفناء، الساحة الكبرى).	مغرب القمرة
٣	**الشخصيات**	**المرتبطة بالرحلة**	**المنتمية إلى ما قبل الرحلة**	**المنتمية إلى ما بعد الرحلة**
		فريدة وأولادها الستة.	المشخصاتي سعدون الإسكندري، شقيق فريدة، أحد شعراء الرحيلة الشعبيين، زوجها لسود.	العجوز العاملة في المحطة، عامل الوكالة.

الجدول (١)

يرصد هذا الجدول استعراض الراوي قدرتَه على خوص غمار الرواية من خلال اتساع حركته في أزمنتها وأمكنتها، وبين شخصياتها المتباينة مستوى ووظيفة، وامتلاء ذاكرته بأحداث (كبرى وصغرى) قريبة من حاضر السرد وبعيدة.

إنها إذن رحلة الراوي في فضائه الخاص وفي المروي، ومن هنا جاءت رحلة فريدة (من بعد منتصف الطريق تحديداً) لتكون بداية الحقل السردي للرواية، والإشارة الأولى الكاشفة لأهمّ ملامح الراوي، وهي سعة معرفته، وقدرته على ملاحقة تفاصيل الحكاية، والتمدّد معها عمودياً وأفقياً في مساحة زمنية ومكانية مفتوحة.

لقد ظلت رحلة فريدة المتحكّمَ الوحيد بالسرد بوجهٍ عام وبحاضر السرد بوجهٍ خاص، وجميع عناصر الحكاية والخطاب كانت تنمو وتتمدّد وتنكمش متأثرة بها، نجد هذا – على سبيل المثال – في صورة البيت التي يمكن تمثلها في الآتي:

- غياب البيت (فريدة تهجر بيت زوجها في بلدة الرحيلة، وتختار الهرب بأولادها إلى مستقبل مجهول، يغيب معه البيت تماماً) (ص٥).

- البيت المؤقت (تصل فريدة بلدة مغرب القمرة، وتلجأ للسكن مؤقتاً في غرفة صغيرة بلا كهرباء، مراتبها رثة، وأغطيتها رمادية متآكلة، تفوح منها رائحة الغبار والرطوبة) (ص١٦-١٧).

- البيت الصغير (ظهر هذا البيت بعد انتقال فريدة إلى القيروان للعمل في بيت الحاج الهذيلي، وهو بيتٌ صغير بغرفتين ودورة مياه ومطبخ في أطراف حومة الجامع، أجّره لها الحاج الهذيلي من أحد أقربائه بأجرة متواضعة) (ص٤٩).

- البيت الكبير المملوك (ظهر هذا البيت بعد سنة من إقامتها في القيروان؛ إذ حصلت على مسكن شعبي بحي سحنون بدعم من سليم وكان وَعَدَها بذلك في لقائهما الأول، وهو مسكن مملوك وجديد، وتكفّل الحاج الهذيلي بتأثيثه، وحصلت مع انتقالها إليه على بطاقة تضامن اجتماعي) (ص٥٥).

- البيت الواسع (ظهر هذا البيت حين انتقلت بناء على طلب الحاج الهذيلي للعمل في مقام سيدي الصحبي، وقد ترتب على هذا الانتقال حصولها على بيت واسع ونظيف، حصل فيه كل واحد من أولادها على سرير خشبي وقسم من دولاب كبير، وقد تمتعت فيه بخدمة الكهرباء، واستفادت من أجرة بيتها السابق في حي سحنون) (ص٨٧).

نلحظ هنا أن صورة البيت مرتبطة بما يتحقق لفريدة وأولادها من الأمن والاستقرار في هذه الرحلة؛ لذلك شهدنا تعدّداً في البيوت، وتنوعاً في وضعها وصورتها (من المؤقت إلى المستقر، ومن الضيّق إلى الواسع، ومن القديم إلى الجديد، ومن المؤجر إلى المملوك)، وهذا يعني أن البيت جزءٌ ثابت في النشاط الوصفي للراوي، وغايته منه تمثيل حالة فريدة، بما يتماهى مع المعنى الفلسفي، الذي يرى في توفر البيت تنحية لعوامل المفاجأة، وخلقاً للاستمرارية، وفي انعدامه تفتّتَ الإنسان وضياعه، وهذا المعنى يأخذنا إلى الحركة أيضاً على مستويات متعددة[١].

---

[١] انظر: باشلار، جاستون، (١٩٨٤م) جماليات المكان، ت. غالب هلسا، ط٢، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ص٣٨.

ولتأكيد هذا البعد نلحظ غياب البيت من جديد حين اضطرت فريدة إلى الهرب من القيروان باتجاه مغرب القمرة؛ خوفاً من مداهمة زوجها لها، وفي غيابه تعبيرٌ عن انعدام الاستقرار، وعودة الحالة من جديد إلى درجة الصفر. هنا تدخل فريدة مغرب القمرة ليلاً، وتضطر لقضاء تلك الليلة مع أولادها في إحدى الزوايا، لتجد نفسها في الصباح داخل المعتمدية، في المكان نفسه الذي التقت فيه قبل سنتين الشاب سليم بن الحاج الهذيلي:

"جلست من جديد في البهو نفسه وفي المكان نفسه لتعيد القصة نفسها، لكنها متأكدة أنها لن تجد من هو في دماثة سليم ع وفي تفهمه لوضعها" (ص١١٣).

ومن هنا بدأت جولة ثانية مع الحياة بتعرّفها على الحاج الضاوي وأهل بيته، وقد حصلت بمعرفته على بيت متواضع، مكوّن من ثلاث غرف صغيرة (ص١٢٥)، وهو أشبه بالكوخ منه بالبيت: **"باب حديدي، ضيّق قديم، يعلوه الصدأ، وحائط قصير متآكل"** (ص١٧٢).

واستمر البيت مؤشراً على حالة فريدة (الاجتماعية، والنفسية، والمادية)، إذ اضطُرّت إلى مغادرة مغرب القمرة، والعودة من جديد إلى البيت المؤقت (ص٢٨٠)، والبيت غير المناسب (ص٢٨٢)، والبيت الصغير جداً (ص٢٨٢)، لنرى في صورة البيت المتغيرة على امتداد الرواية حجم التغير الذي يطرأ عليها اجتماعياً ونفسياً.

إنني قصدت من تتبع عنصر المكان (المتمثل هنا في البيت) الإشارة إلى أن رحلة فريدة (بوصفها منطلقاً للسرد) لم تكن حدثاً في المغامرة وحسب، بل حدثاً فنياً أيضاً، بثّ طاقة الرحلة في عناصر الحكاية وعناصر الخطاب على حدّ سواء، وجعلها كفريدة في حالة ترحّل مستمر وحركة دائمة نامية، يصدق عليها ما يصدق على الرحلة من تقدم وتأخر، واستمرارية وتعثر. وعليه يمكن القول إن رحلة فريدة لم تنتهِ بوصولها الأول إلى مغرب القمرة، بل بدأت من هناك واستمرت إلى آخر الرواية؛ لتمثل رحلة الإنسان من الاستعباد إلى الحرية، رحلة تونس من الاستعمار إلى الاستقلال، رحلة فكر الإنسان وعاطفته في عالم متغير، رحلة الحكاية والحكي، وهذا كله مظروفٌ برحلة شاقة قام بها الراوي، تطلبت منه معرفة واسعة، واحترازاً دائماً من انفلات فعل الرواية؛ لذلك نظرنا إلى بدء السرد برحلةٍ كهذه على أنه إشارة دالة على راوٍ واسع المعرفة، غزير المعلومات، مهيمن، قادر على تحمّل قيادة هذه الرحلة بجميع عناصرها الموضوعاتية والفنية، وأقل ما يمكن أن يُشار إليه من السمات هنا، سمة السعة، سعة المعرفة بالحكاية وعالمها، ومثل هذه السمات تشير إلى مدى زمني واسع يتمتع به فضاء التجربة.

المبحث الثاني

الراوي: شكله السردي ومستواه الصوتي

يعرض هذا المبحث لوضع الراوي (أو شكله السردي) من جهة، ولصوته (أو مستواه السردي) من جهة أخرى، وسأنطلق في عرض مفاهيمه من الخطاطة التي قدمها سعيد يقطين في الفصل الثالث من كتابه: "تحليل الخطاب الروائي" لأمرين:

الأول: استعراضه قبل رسم هذه الخطاطة أهمَّ الجهود النقدية في المباحث ذات الصلة بالراوي[١].

والثاني: أن هذه الخطاطة لا تتعامل مع الراوي من جانبٍ أو جوانب محدودة، بل تدمجه في تصور كلي، قادر على استيعاب الراوي بجميع جوانب نشاطه السردي: الشكل، الصوت، الرؤية، وربما الوظيفة.

وسأتوقف في هذا المبحث عند:

- الشكل السردي للراوي: يمثّله الراوي غير المشارك والراوي المشارك.

- ثم المستوى السردي: وتمثّله الأصوات المندرجة تحت كل شكل، وهو في حالة الراوي غير المشارك إما صوت خارجي (ويطلق عليه يقطين الناظم الخارجي على غرار لنتفلت)[٢]، وإما صوت داخلي (ويطلق عليه الناظم الداخلي)، وأما في حالة الراوي المشارك فهو – وفق الخطاطة – إما فاعل داخلي وإما فاعل ذاتي، مع انفتاح الشكلين على تنويعات صوتية أخرى.

وسأنبه في هاتين الجزئيتين على أهمّ وظائف الراوي، من خلال ربط كل وظيفة بالسياق الصوتي الذي احتضنها، ثم سأختم المبحث بجزئية حول آلية التبدلات السردية في نشاط الراوي.

تجلى نشاط الراوي في رواية العلجية في شكلين سرديين:

١– الراوي غير المشارك

أشرتُ – في المبحث السابق – إلى أنّ البداية في رواية العلجية لم تتضمن إعلاناً من الراوي عن نفسه، ولم تقدم أي إشارة تدل على مشاركته في الحكاية أو انتمائه إلى عالمها، وهذا يعني أننا أمام راوٍ غير مشارك، منفصل عضوياً عما يروي؛ لذلك كان ضمير الغائب هو الضمير السردي المهيمن على فعل الرواية. لكنّ هذا الشكل انطوى على مستوين سرديين، هما:

١–١–١ الناظم الخارجي: وهو الذي يحكي من الخارج قصة غير مشارك فيها[٣]. وقد سيطر هذا الصوت على المساحة الكبرى من الرواية، بداية من الظهور الأول للراوي: "**حانتْ منها التفاتة إلى الطريق، فرأتْ ظلها في ظل حافلة" (ص٥)** إلى آخر نقطة بلغها في نشاطه السردي:

"ثم تقدمتْ إلى بركة صغيرة وسط الحديقة، وجلستْ القرفصاء على صفحة الماء الرقيقة، وأخذتْ تملأ كفيها وتفرغهما وتنظر في حفنة الماء وما فيها من فقاقيع وتبتسم، وتضم شفتيها فتستديران كأنها تخاطب طفلاً صغيراً تستقدمه وتستدرجه من ماضٍ بعيد" (ص٥).

وفيما بينهما استأثر هذا الصوت بالمساحة الأكبر من نشاط الراوي غير المشارك، إذ تولى:

- افتتاح فصول الرواية وإغلاقها[٤]، وهذا يعزّز هيمنته على الوظيفة الأساسية لفعل الرواية[٥].

---

[١] انظر: يقطين، سعيد، (٢٠٠٥م)، تحليل الخطاب الروائي، ط٤، بيروت، المركز الثقافي العربي، ص٢٨٣ – ٣٠٧.

[٢] انظر: المرجع السابق، ص٣١٠.

[٣] انظر: المرجع السابق، ص٣١٠.

[٤] تكونت الرواية من ستة وعشرين فصلاً وقد خُتِمت جميعها بصوت الناظم الخارجي، باستثناء ستة فصول خُتمت بجملة حوارية لإحدى الشخصيات (انظر: الفصول ١، ٣، ٦، ٧، ٩، ٢٥).

[٥] الوظيفة الأساسية هي الحكي/ السرد، ومنها يستمدّ الراوي علة وجوده في جميع أشكاله السردية ومستوياته الصوتية (انظر: القاضي وآخرون، معجم السرديات، ص٤٧٣).

- سرد الأحداث ولا سيما الكبرى منها (كحدث هرب فريدة من الرحيلة إلى مغرب القمرة[١]، ثم انتقالها إلى القيروان واتصالها ببيت الحاج الهذيلي[٢]، ثم انتقالها إلى مقام السيد صاحب الجاه[٣]، ثم عودتها إلى مغرب القمرة هرباً من القيروان واتصالها بالحاج الضاوي[٤]، ثم خروجها من مغرب القمرة بعد وفاة الضاوي إلى سان جرمان[٥]...إلخ، وما اتصل بهذه الأحداث أو تلاها من أحداث مفصلية، يأتي في مقدمتها تعرّفها على منجي[٦]).

- عرض المشاهد الحوارية[٧] (وهي كثيرة ومتنوعة بين قصيرة وطويلة، ويتلخص دور الناظم الخارجي هنا في تقديمها، وتنظيمها، ورصد صفات الشخصيات وهي تتكلم ويتفاعل بعضها مع بعض[٨]، وكذلك نقل الصوت بين الشخصيات، وفتح المشهد وإغلاقه).

- تقديم الشخصيات (وأغلب شخصيات الرواية قُدّمت أول الأمر بشكل مباشر من خلال الناظم الخارجي، كشخصية سليم الذي كان سبباً في انتقال فريدة إلى القيروان[٩]، وأمه الحاجة خيرة[١٠]، وشخصية الحاج محمد علي الضاوي[١١]، وشخصية منجي[١٢]، إضافة إلى شخصيات أخرى مهمة. مع وجود أثر للناظم الداخلي في التعريف بالشخصية أو توسيع إدراك المتلقي لها).

- الوصف (والرواية غزيرة في مادتها الوصفية، وكان هذا الصوت هو الممسك بفعل الرواية في أغلبها، ولا سيما في وصف الأماكن والأشياء).

وإذن فصوت الناظم الخارجي هو المهيمن على الرواية، وهو الذي قاد خطيتها من البداية إلى النهاية، وقد ساعدت على هذا كثرة الأحداث والشخصيات، إضافة إلى مجيء الرواية في شكل رحلة مستمرة، تتطلب حضوراً واسعاً للناظم الخارجي ودوره التأطيري.

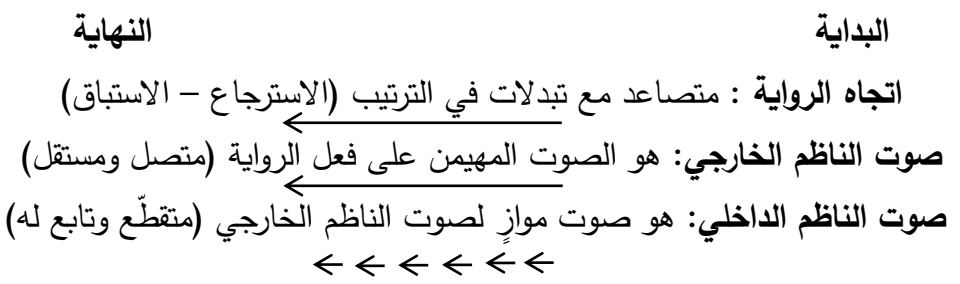
١-١-٢ الناظم الداخلي: ويحدده يقطين بمن "يحكي قصةً غير مشارك فيها، ولكن من خلال شخصية تظلّ بينهما مسافة"[١٣]، ويمتاز هذا الصوت من سابقه بإضفائه بعداً ذاتياً على فعل الرواية، من خلال إبراز الأثر الداخلي والانطباعات الخاصة غير المتلفظ بها أو المتحفّظ عليها، وهي في الغالب مادة انفعالية، أو لا تخلو من درجة من الانفعال باتجاهٍ ما؛ وعادة ينحاز هذا الصوت إلى التجربة الإنسانية، بما تنطوي عليه من غموض وتعقيد[١٤].

جاء هذا الصوت في رواية العلجية موازياً لصوت الناظم الخارجي في اتجاهه المتصاعد، بمعنى أنه لم يكن مرهّناً في دوائر معينة كالاسترجاعات مثلاً، ولم يكن معزولاً في مساحات ضيقة من الرواية، ولم يكن مقصوراً على الشخصية الرئيسة دون غيرها، بل كان ذا فاعلية دائمة، لا تختلف عن فاعلية الصوت الخارجي المهيمن إلا في تقطّعها، ووقوعها كوحدة

---

(١) انظر: ابن رمضان، العلجية، ص٥ – ٤٨.
(٢) انظر: المصدر السابق، ص٤٩ – ٨٥.
(٣) انظر: المصدر السابق، ص٨٧ – ١١٢.
(٤) انظر: المصدر السابق، ص١١٣.
(٥) انظر: المصدر السابق، ص٢٨١.
(٦) انظر: المصدر السابق، ص١٥٠.
(٧) أو مشهد خطاب الشخصيات – كما يعبّر لنتفلت – ويُقصد به نقل خطابها بحذافيره (انظر: القاضي وآخرون: معجم السرديات، ص٣٩٤).
(٨) انظر: يقطين، تحليل الخطاب الروائي، ص٣١٩.
(٩) انظر: ابن رمضان، العلجية، ص٤١.
(١٠) انظر: المصدر السابق، ص٧١.
(١١) انظر: المصدر السابق، ص١٢١.
(١٢) انظر: المصدر السابق، ص١٧٥.
(١٣) يقطين: تحليل الخطاب الروائي، ص٣١٠.
(١٤) انظر: الكردي، الراوي والنص القصصي، ص١٣٠.

صوتية داخلية صغرى بين صوتين خارجيين كبيرين. وإذن فالصوت الداخلي هنا موازٍ للصوت الخارجي (لأنهما بدآ معاً الرواية وانتهيا معاً في اتجاه تصاعدي)، لكنّ خطيته متقطعة أولاً وتابعة ثانياً إذا ما قورنت بخطية الصوت الخارجي واستقلاليته (انظر الشكل أ).



الشكل (أ)

ويمكن أن نقسم هذا الصوت في رواية العلجية قسمين:

الأول: يمثّله صوت الراوي وهو يعكس دواخل الشخصيات، وتحديداً شخصية فريدة، وقد احتلّ هذا القسم مساحة واسعة من نشاط الراوي، وإليه يعود الفضل في رفع درجة إدراك القارئ لشخصيات الرواية من جوانب متعدّدة، ولا سيما شخصية فريدة التي عليها مدار الحكاية، فقد وسّع إدراكنا بها من جهتين:

- من جهة معاناتها من زوجها وزوج أختها والمجتمع بوجهٍ عام في بلدة الرحيلة (وهي معاناة سابقة لنقطة انطلاقة السرد)، وجاءت من خلال مقاطع استرجاعية خارجية، متفاوتة في الطول والقصر.
- ومن جهة المعاناة التي واجهتها بعد هربها من زوجها وعلى امتداد الرحلة: ضيق الحياة، مشقة تربية الأولاد، الخوف من عثور زوجها عليها، طمع الرجال بجسدها، إضافة إلى معاناة نفسية تمثلت في هجرة ابنها نجيب إلى فرنسا، وفشلها في إقناع ابنها عبدالستار بمواصلة التعليم، ووفاة الحاجة خيرة زوجة الحاج الهذيلي وقد وجدت فيها حنان الأم، ثم وفاة الحاج الضاوي...إلخ، (وهي معاناة داخل الحاضر السردي).

وإذا كان الناظم الخارجي قد عرض جزءًا كبيراً من الأحداث التي ولّدت هذه المعاناة فإن الناظم الداخلي جاء تالياً له؛ ليزيل الستار عما تركته من أثر عميق في نفس فريدة، برز على شكل مشاعر متضادة (الأمل واليأس، الأمن والخوف، الحب والكره، الثقة والشك..)، بل إنه سلّط الضوء على حالة التعقيد التي بلغتها على المستوى النفسي، نجد هذا – على سبيل المثال – في موقفها السلبي من جمالها (وهو أهمّ الأبعاد المكوّنة لشخصيتها):

- **"كان موت الحاج الضاوي بداية طور جديد في علاقة فريدة بالموت وبالحياة وبالزمن، فقدت بموته**

جزءًا آخر من أنوثتها، ازداد كرهها لجسدها وللرجال" (ص٢٢٣).

- **"نعم جسدي هذا تهمة لاصقة بي، أو وصمة عار، أو لعنة تطاردني" (ص٢٧٤).**

كما عبر هذا الصوت عن حالة التقلّب والتضارب التي تنتابها على خلفية بعض الأحداث، إلى حد تغيّر موقفها من الحدث في اللحظة نفسها، فحين عاد إليها ابنها نجيب بعد هربه منها تفاجأتْ بصَلَفه وقسوته، وتألمت من مخاطبته إياها بلغةٍ لا تختلف كثيراً عن لغة أبيه، وقد فجّر فيها هذا أول الأمر مشاعر الغضب والإحساس بالخذلان والعجز [١]، وبعد منولوغ قصير [٢] ظهر صوتُ الناظم الداخلي؛ ليشفّ عن الصراع الداخلي الذي اعتراها في تلك اللحظة تجاه ابنها نجيب، نقرأ:

"خادعتْ نفسها وكانت تعلم علم اليقين أنها تخادع نفسها، وضعتها موضع الظالمة، وأوهمتها أنه مسكين مظلوم، أنه ضحية أبيه وضحيتها هي أيضاً، أحست بشيء من الارتياح المشوب بمرارة. صار في عينها ملاكاً طاهراً، صبّت على جسدها المنهك سطلاً ثانياً وثالثاً أخذت تفرك أطرافها، وواصلت حديثها لنفسها.." (ص١٣٨).

وقع هذا الصوت في الوسط بين صوتين لفريدة (يندرجان تحت الشكل السردي الآخر وهو الراوي المشارك)، وهو يهدف إلى تعرية هذا الصراع وكشف حدّته، وأنه لم يكن ناتج يقين، بل هو ناتج مخادعتها لنفسها، أي: إنها اختارت أن تقنع نفسها بمنطقية انحيازها إلى ابنها، حتى وهو صورة مكررة من زوجها الذي هربت منه!

وقد تكرّر هذا في موضع آخر متصل بالحدث نفسه، فحين علم الحاج محمد الضاوي بتجاوز نجيب على أمه خلال هذه الزيارة أمسك به وعنّفه، وزوّده بما يريد من المال، وتوعّده إن عاد لمثلها مرة أخرى، فظهر هنا صوت الناظم الداخلي ليصوّر تضارب مشاعرها تجاه موقف الضاوي المنحاز إليها:

- **"وازدادتْ إعجاباً بالحاج الضاوي" (ص١٤٤).**
- **"ولكنها عاتبته في ضميرها قليلاً، وتمنت لو كان أقلَّ عنفاً مع حبيبها المسكين، لو أعطاه المال دون أن يهينه، وتمنت كذلك في تلك اللحظات لو أن نجوبة الغالي عاد إلى البيت لتغسل له قميصه، وربما تسعفه بأكلة يسدّ بها رمقه قبل السفر" (ص١٤٥).**

وإذن فصوت الناظم الداخلي ساعد – من خلال هذا المكوّن – على إدراك جوانب عميقة في شخصية فريدة، ولا نكاد نجد حدثاً جوهرياً في الرواية دون مساندة كاشفة منه.

والثاني: يمثّله صوت الراوي الذي يعبّر من منظوره الخاص، فيعكس تأثره بما يروي، أو انطباعاته عنه، أو تعليقاته المنفعلة عليه، إما من خلال التعبير المباشر عن تأثره، وإما من خلال تعليقاته –التي لا

---

[١] جاء هذا بصوت الفاعل الذاتي وهو تنويع صوتي متفرع من الشكل السردي الآخر (الراوي المشارك) وسأتناوله في جزئية لاحقة.

[٢] يعد المنولوغ مكوّناً مهماً في صوت الراوي المشارك، ويطلق عليه يقطين (الفاعل الذاتي)، وجميع المقاطع المنولوغية في رواية العلجية تندرج تحت الشكل السردي الآخر –وسيأتي الحديث عنه-، وقد استدعيته هنا؛ لأبين أثر صوت الناظم الداخلي في كشف جوانب عميقة من النفس قد لاتكشفها الشخصية نفسها من خلال صوتها الخاص.

تخلو من انفعال– على جزء من المروي، نقرأ –مثلاً– في بداية الرواية:

طفقتْ تسير في زحام أبنائها وأشواقها ومخاوفها، تحيط بها مواكب المطر والأمل والتوجس والوحشة والرياح المتصارعة حولها أو عليها، ربما كانت مواكب ضياع أو نجاة، أو مواكب خلاص وحرية.." (ص١٢).

فالتعبير هنا عن (زحام الأشواق والمخاوف، ومواكب المطر والأمل، والتوجس والوحشة) ما هو إلا امتداد قولي مجازي، غايته التعبير عن تأثّر الراوي نفسه بمعاناة فريدة في الماضي، ومعاناتها المحتملة وهي ترسل خطواتها الأولى باتجاه مستقبل مجهول؛ لذلك ظهرت في هذا القسم الوظيفة الشعرية، وتعكسها – في هذا السياق – جملة الإيماءات الغنائية التي يعبر بها الراوي عما يجول في نفسه هو[١].

لقد كشف صوت الناظم الداخلي – في هذا القسم تحديداً – تعاطف الراوي مع فريدة، لكنّ هذا التعاطف لم يخرج على خط السرد الذي رسمه الناظم الخارجي، بل تأطّر به، ففي المقتطف السابق – مثلاً – لم يقد تعاطف الراوي مع فريدة إلى تحيزه إلى الماضي أو ضده، ولا إلى المستقبل أو ضده، ولم نلمس فيه تعبيراً عن انتصاره لهربها من الرحيلة، أو مساندته رحلتَها من أجل الحرية، بل بدا الناظم الداخلي فيه متوازناً في تعبيره عن هذا التعاطف، وكما أن رحلة فريدة في بدايتها، وبدايتُها هي بداية الرواية، فإن تعاطف الراوي مع فريدة بدا كأنه في البدايات أيضاً، فهو منساقٌ عاطفياً باتجاه الرحلة، لكنه مدفوعٌ بالمشاعر التي انتابت فريدة نفسها (الأشواق والمخاوف، والأمل والتوجس والوحشة). إنه تعاطف محكومٌ بإطار السرد، لذلك قُدّم بلغة تنزع إلى تحجيم هذا التعاطف وضبطه، وجَعْله تحت خط السرد لا فوقه، وقد تمثّل هذا التأطير في استعمال (ربما) التي تعني التقليل[٢]: "**ربما كانت مواكب ضياع أو نجاة...إلخ**".

وهذا يشير إلى وجود آلية (واعية بذاتها) تحكم العلاقة بين صوتين مختلفين في العمق وإن اتفقا في تبعيتهما لشكل سردي واحد، وسأعرض لهذه الآلية في فقرة مستقلة؛ لأهميتها في الكشف عن جوانب أخرى من نشاط الراوي.

ومع صوت الناظم الداخلي تشكّلت واحدة من أهمّ وظائف الراوي في رواية العلجية، تتصل بتأثره بما يروي، أو بانفعالاته تجاه فعل أو قول أو حال، وهي الوظيفة التعليقية، ويُقصد بها النشاط التفسيري للراوي، وغالباً ما يتصل هذا التفسير بجوانب ذات علاقة بالتحليل النفسي[٣].

نجد هذا – على سبيل المثال – في الفصل الثاني عشر، الذي غطى اللقاء الأول بين منجي وفريدة في القطار الذي استقلّته عائدةً من تونس (حيث يتلقى ابنها عبد الستار العلاج) إلى بيتها في مغرب القمرة،

---

[١] انظر: الكردي، الراوي والنص القصصي، ص٦٥.

[٢] انظر: المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، (د.ت)، المقتضب، ت.محمد عضيمة، بيروت، عالم الكتب، ج٤، ص١٣٩. وفي دلالة (ربّ) اختلاف.

[٣] انظر: المرزوقي، سمير وغيره، (د.ت)، مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقاً، (د.ط)، تونس، الدار التونسية للنشر.ص١٠٩.

وبعد محاولات عدة لم ينجح منجي من خلالها في النفاذ إلى سرّها، نقل الناظم الخارجي هذا الجزء من حوارٍ دار بينهما:

- **تسمحين، هذه قصة جميلة للأطفال، صدرت منذ أيام قليلة وأنا ألّفتُها. يسعدني أن تهديها نيابة عني لابنك أو ابنتك التي لا شك أنها جميلة مثلك!**
- **يرحم والديك" (ص١٦٠).**

ثم ظهر صوت الناظم الداخلي؛ ليعكس ردّ فعل منجي على إجابتها، لكنه في الوقت نفسه خرج من ردّ فعل منجي إلى ردّ فعله هو (أي: الراوي)، فظهر تعليقه: **"فاجأته العبارة بركاكتها، استثقلها، لم يعجبه أن تصدر من شفتيها، لم تلتقط عبارة (جميلة مثلك)، أو التقطتها وتجاهلتها، ربما رمت بها من النافذة فداستها عجلات القطار، أو وقعت في بئر مهجور. إجابةٌ اجتماعيةٌ عموميةٌ موغلةٌ في الحياد العاطفي، يجمل بهاتين الشفتين أن تصدرا كلاماً آخر أرقّ، أحلى، ربما ألطف، أكثر ذاتية ودفئا، ولكن من أنت بالنسبة إليها حتى تنتظر منها شيئاً آخر؟" (ص١٦٠).**

يعبر هذا المقتطف عن الآتي:

- تأثر منجي (طرف الحوار): **"فاجأته العبارة بركاكتها، استثقلها، لم يعجبه أن تصدر من شفتيها".**
- تأثر الراوي: **"لم تلتقط عبارة (جميلة مثلك)، أو التقطتْها وتجاهلتْها، ربما رمتْ بها من النافذة فداستها عجلات القطار، أو وقعت في بئر مهجور".**
- تعليق الراوي: **"إجابةٌ اجتماعيةٌ عموميةٌ موغلةٌ في الحياد العاطفي، يجمل بهاتين الشفتين أن تصدرا كلاماً آخر أرقّ، أحلى، ربما ألطف، أكثر ذاتية ودفئًا".**
- إنهاء الصوت الداخلي: **"ولكن من أنتَ بالنسبة إليها حتى تنتظر منها شيئاً آخر؟"**، والتمهيد بهذا السؤال لعودة الصوت الخارجي.

ومع أنّ هذه الوظيفة حاضرة في نشاط الراوي عبر الأصوات المتعدّدة والمتنوعة، فإنه يمكن النظر إلى صوت الناظم الداخلي على أنه المسرح الذي أدّت عليه هذه الوظيفة أهمَّ أدوارها.

١-٢ الراوي المشارك

المشارك في الحكاية بوصفه إحدى شخصياتها[١]، ولهذا الشكل السردي تنويعات صوتية، غير أننا – بحكم محدودية مساحة نشاطه في رواية العلجية – لا نجد إلا صوتاً واحداً، هو ما أطلق عليه يقطين الفاعل الذاتي، ويظهر هذا الصوت عندما تكون ذات المبئّر هي موضوعه[٢]، ويمثله صوتُ الشخصية وهي تحكي عن ذاتها.

يظهر هذا الشكل السردي بهذا المستوى الصوتي في الرواية من خلال شخصية فريدة، ومن خلال تتبّع مواضعه في الرواية نلحظ:

- محدوديته؛ بسبب هيمنة الراوي غير المشارك على فعل الرواية.
- التقارب الشديد بينه وبين صوت الناظم الداخلي على مستوى الموقع، أي: إن صوت الفاعل الذاتي يظهر غالباً بوصفه امتداداً لصوت الناظم الداخلي،

[١] انظر: يقطين، تحليل الخطاب الروائي، ص٣١٥.

[٢] انظر: المرجع السابق، ص٣١٦.

لما في الأخير من بعد ذاتي، وعادة ما يظهر هذا البعد حين يرتبط بشخصية مركزية أو رئيسة[١].

تلقينا صوت فريدة (صوت الفاعل الذاتي) من طريقين:

الأول: المونولوغ، وفيه ينتقل الصوت من الناظم (الخارجي أو الداخلي) إلى فريدة، فنتلقى أفكارها وخواطرها بصوتها هي، أي: كما تلفظت بها في ذهنها[٢]، ويسبق ظهوره في الغالب إعلانٌ من الراوي:

- **"ولكنها ترددت طويلاً قبل أن تتخذ قرارها، كانت تجلس لنفسها مراراً وتحدثها: لماذا لا أنجز هذا الأمر بعيداً..." (ص١٩٧).**

وقد ظهر في مساحات متقطعة دون إعلان منه، وهو ما يطلق عليه بعضهم (الخطاب الفوري) أو (الخطاب المنقول)[٣].

"كانت يومها في غاية السعادة، سمعتْ من المرشدة الصحية أن التطعيم يحميه من أمراض مدمرة كالشلل والجدري، هذا هو ولدي الأكبر، هذا هو حبيبي الذي رأيت فيه صورة أبي، الذي لم أتمتع برائحة حنانه، هو ولدي الذي ظننت أنه سيكفكف دموعي وسيكفلني في كبري وشيخوختي إن قدر الله لي أن أعيش، هذا ولدي الذي من أجله قررت أن أهجر أباه، أن أقتلع جذوري من حياتي الأولى، أن أغامر بنفسي" (ص١٣٦).

وكما هي وظيفة المونولوغ مكّننا هذا الصوت من الاطلاع المباشر على الأفكار الحميمة للشخصية، وساعدنا على تحقيق معرفة أكبر بعوالمها[٤].

والثاني: ما كانت تحكيه فريدة لمنجي في لقاءاتهما الخاصة، وقد ظهر لنا صوتها هنا في خطاب معروض من خلال (كنش المسودة) الذي كان يدوّن فيه منجي ما يسمعه من حكاياتها، وقد شكلت هذه المادة الفصل السابع عشر[٥]، وشكّلت مساحة جيدة لسرد أحداث لم تسرد من قبل، سابقة لبداية السرد، ولم يكن لهذه الأحداث من قيمة سوى تقديم معلومات إضافية عن ماضي فريدة (أخوالها وأعمامها، وفاة والدَيْها، نزوح أخويها، وأحداث عمّقت معاناتها من زوجها لسود، وقد اتصلت – مجتمعةً – بحدثٍ واقعي، هو عودة بو رقيبة ١٩٥٥م، مع عرضٍ لتداعيات هذا الماضي عليها).

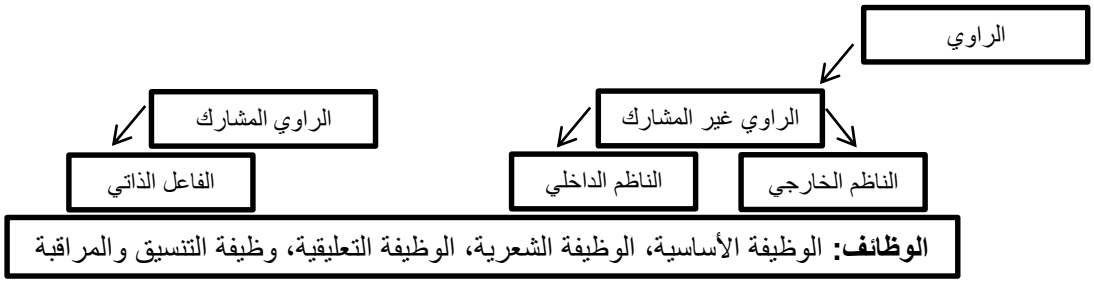
وبالنظر إلى هذا الشكل السردي والصوت الذي مثّله في الرواية، نستطيع القول إن حضوره أسهم في تنويع الرؤية السردية، لكنه أكّد – بمحدوديته ومحدودية أثر المادة التي قدمها – هيمنة الراوي غير المشارك على الرواية؛ إذ لم يترك لصوت فريدة ما يمكن أن يمنحه قيمة خاصة، كسرد أحداث جوهرية، أو عرض تداعيات مختلفة، أو كشف جوانب عن ماضيها أرادت أن تظل طيّ الكتمان.

نستطيع الخروج من العرض السابق بالشكل (ب):

↘

---

(١) انظر: المرجع السابق، ص٣٢٧.
(٢) انظر: القاضي (وآخرون)، معجم السرديات، ص٤٣٢.
(٣) انظر: المرجع السابق، ص٤٣٢.
(٤) انظر: المرجع السابق، ص٤٣٤.
(٥) انظر: ابن رمضان، العلجية، ص٢٢٩ – ٢٣٩.



الشكل (ب)

وأول ما يعبّر عنه هذا الشكل سعة نشاط الراوي، ويمثّلها تنوّعه من حيث شكله السردي (غير مشارك – مشارك)، ومستواه الصوتي (متعدّد: ناظمان داخلي وخارجي، وفاعل ذاتي)، ومثل هذا التنوّع يستدعي النظر في الآلية التي حكم بها الراوي هذا النشاط الواسع؛ لما لها من أهمية أيضاً في الكشف عن بعض ملامحه، ويمكن أن نتمثّل هذه الآلية في ثلاث سمات رئيسة:

السمة الأولى: السرعة، فمع طول الرواية كان التنقّل بين هذه الأصوات سريعاً، وكانت النقلات تبعاً لذلك متقاربة، حتى كأننا – في بعض المواضع – أمام مشهد حواري بين الأصوات نفسها. ولو أخذنا الفصل الثاني عشر، وهو الفصل الذي مثّل بداية تشكّل العلاقة بين (منجي) و(فريدة)؛ لوجدنا فيه مجالاً مناسباً لاستعراض هذه السمة.

- بدأ الفصل الثاني عشر –كغيره من الفصول– بصوت الناظم الخارجي، وهو يعرض حدثاً جديداً سيعمّق لاحقاً معاناة فريدة، هذا الحدث هو دخول ابنها عبدالستار مستشفى أريانة للعلاج من مرض الربو، وقد هيمن الناظم الخارجي على هذا الحدث باستثناء خروقات يسيرة قام بها الناظم الداخلي: "**تهيّبتْ دخول مدينة تونس**"، "**وافقتْ وفي القلب غصة**"، "**يتمزق فؤادها إشفاقاً عليه**"، "**دخلتْ المحطة في موكب من الأحزان والغصص**" **(ص١٤٧ – ١٤٩)**.

وقد كوّن هذا الحدث وحدةً مستقلة، انتهت باستباقٍ مهّد لوحدة حَدَثية تالية، متصلة بالإطار نفسه (رحلة القطار من تونس إلى مغرب القمرة).

- استمر صوت الناظم الخارجي ممسكاً بفعل الرواية في بداية الوحدة الثانية التي مثّلها لقاء منجي بفريدة وبداية تشكّل العلاقة بينهما. وقد بُدِئت هذه الوحدة بوضع إطار مناسب للقائهما: تستقل فريدة قطار صفاقس المسائي متجهة إلى مغرب القمرة حيث تسكن، ويستقل منجي القطار نفسه من محطة تونس، يتجاوران في المقعد، يخرج منجي دلة قهوته، تنبعث رائحة القهوة فتحفّز ذاكرة فريدة "**ذكّرتها رائحة تلك القهوة..**" **(ص١٥٠)**.

- يستمر الصوت للناظم الخارجي، لكنه بفعل الخرق الذي قام به صوت الناظم الداخلي يتغير اتجاهه إلى الماضي عبر مقطع استرجاعي خارجي قصير:

"ذكّرتها رائحة تلك القهوة بالذات قهوةً رمضانيةً كانت طبختها وهي ضيفةٌ في دار زبيدة أختها، وأهدتها إلى شباب من الثوار الجزائريين..." (ص١٥٠).

ليعود بعده صوت الناظم الخارجي إلى النقطة التي توقف عندها السرد، حيث فريدة في القطار: **"فأشاحتْ بوجهها والتفتت إلى النافذة ثم طأطأت رأسها"**، وبعد هذه الإطلالة يأخذنا صوت الناظم الخارجي إلى مقطع استرجاعي جديد، لكنه هذه المرة داخلي: **"كان اقتصاد ثمن القهوة يوفر لها شيئاً من ثمن الخبز واللبن" (ص١٥٠).**

- مع هذا المقطع الاسترجاعي يظهر صوتٌ جديد، هو صوت الفاعل الذاتي (فريدة متكلمةً عن ذاتها): **"لم يبقَ لشهواتك مكانٌ في حياتك، القهوة نوعٌ من الكيف وأنتِ لست بحاجة إلى الكيف في هذه الأيام، بل كيفك أن تري أبناءك يشبعون في بطونهم فحسب..." (ص١٥١)..**

- يعود بعدها صوت الناظم الخارجي من خلال استرجاع داخلي استغرق صفحة كاملة، غايته الاستدراك على نفسه وعلى صوت الفاعل الذاتي: **"والحقيقة أنها تمتعت بالقهوة قليلاً في بيت الحاج ع بالقيروان..." (ص١٥١).**

- ينتهي الاسترجاع ويستمر صوت الناظم الخارجي ليعيدنا مجدداً إلى النقطة التي توقف عندها السرد في خطيته الرئيسة، ومن هناك يسلمنا إلى صوت الناظم الداخلي؛ ليجلي لنا فريدة من الداخل، وهي مستسلمة لأحلام اليقظة: **"في ذلك المساء داعبت رائحة القهوة بين يدي الشاب المسافر أنفها وهي متعطشة إلى ما يشبه القهوة، فدافعتها وقاومتها بالغوص في أحلام المستقبل: أخذت تجول في جنان من الرمان والبرتقال والزياتين وهي تحمل أحد أبناء عبد الستار" (ص١٥٢).**

- يعود بنا بعد ذلك صوت الناظم الخارجي إلى النقطة التي توقف عندها السرد **"ولكن رائحة القهوة في ذلك المساء أصرّت عليها وجذبتها من جديد، وأخرجتها بقوة ناعمة من أحلامها الوردية..." (ص١٥٢)**، وهنا نعود إلى القطار من جديد عبر مقطع وصفي: **"كان قطار المساء يترنّح على السكة متجهاً من أحواز تونس الجنوبية إلى الساحل، وركّاب الدرجة الثالثة كل يمد يده إلى جرابه وإلى ما تيسر له من الطعام ليتعشى..." (ص١٥٢)**، وينتهي هذا الوصف بأول مشهد حواري بين منجي وفريدة: **"أختي تفضلي اشربي القهوة معي إذا سمحتِ" (ص١٥٣).**

- يستمر صوت الناظم الخارجي بعدها لكن من خلال عرض أقوال الشخصيتين (منجي وفريدة) إلى نهاية الفصل.

- يتابعه صوت الناظم الداخلي إلى نهاية الفصل، إذ يقوم الخارجي أولاً بتأكيد الإطار ونقل أقوال الشخصيتين، ثم يعقبه أو يتخلّله الصوت الداخلي؛ ليعكس أثر الحوار في إحدى الشخصيتين، وفي شخصية منجي غالباً، ومن خلال هذا الأثر تتكشف الشخصيتان معاً.

- ينتهي الفصل على هذا النحو، ليستمر الفصلان التاليان (١٣ و ١٤) في تأصيل هذه العلاقة، على المنوال نفسه.

يعبّر هذا العرض عن سرعة انتقال فعل الرواية من شكل إلى شكل، ومن صوت إلى آخر، وهي سرعة متتابعة في الغالب، لا تسمح لأي صوت بالهيمنة

الطويلة على فعل الرواية، بما في ذلك صوت الناظم الخارجي الأكثر حضوراً في الرواية –كما مرّ بنا–.

ومن خلال متابعة القارئ لأرقام الصفحات في المتن أعلاه سيتضح له أن تنقلات الصوت في العرض السابق جاءت في فصل واحد، وفي مساحة ضيقة من الفصل لا تتجاوز ستّ صفحات، وقد رأينا في هذه المساحة أكثر من عشرة تبدلات صوتية، واكبها تغيّرٌ على مستوى الترتيب الزمني، تمثّل في استرجاعين خارجيين، واثنين داخليين، واستباق، إضافة إلى نشاط وصفي محدود.

السمة الثانية: التفاعل، فالتبدّلات السردية التي تضمّنها العرض السابق (بوصفه نموذجاً) بدت محكومةً بتفاعل داخلي بين الأصوات، فكل صوت هو استجابة لداع فني أو دلالي سابق، ولو تأملنا صوت الناظم الداخلي في العرض السابق لوجدنا ظهوره الأول في الوحدة الثانية من الفصل سبباً في ولادة استرجاع خارجي قصير، أي: إنه كان سبباً في تغيير اتجاه السرد بصوت الناظم الخارجي من المستقبل إلى الماضي.

إضافة إلى ذلك أحدث صوت الناظم الداخلي توازناً في هذه الوحدة بين الخارج والداخل، فكلما قدّم الناظم الخارجي شيئاً من الخارج عقّب الناظم الداخلي بما يكشفه من الداخل، وقد كان هذا المتطلب أساس العلاقة بين هذين الصوتين منذ بدأ السرد.

ويأخذ التفاعل بين هذين الصوتين صوراً متعددة، يصل في بعضها حدّ الاختلاف، نقرأ:

"باتت فريدة وأبناؤها الستة ليلتها الأولى في مغرب القمرة وهي تشعر بشيء من السعادة والاطمئنان، أو على الأقل كانت تحس بهدنة، كان ذلك اليوم أطول يوم في حياتها، أو ربما كان يوم حياتها. هي أول ليلة تقضيها خارج الرحيلة بعيداً عن زوجها لسود، هو أول يوم يكون سفرها بقرار منها وباختيارها هي..." (ص١٧).

جاء هذا المقتطف في بداية الفصل الثاني بصوتين كما في الجدول (٢):

الخارجي	وهو امتدادٌ لصوت الناظم الخارجي في الفصل الأول، الذي رصد معاناة فريدة في هذه الرحلة حتى انتهى بها الأمر إلى قضاء ليلتها الأولى في مبنى الوكالة بمغرب القمرة: "باتت فريدة وأبناؤها الستة ليلتها الأولى في مغرب القمرة... هي أول ليلة تقضيها خارج الرحيلة بعيداً عن زوجها لسود، هو أول يوم يكون سفرها بقرار منها وباختيارها هي".
الداخلي	الذي يبرز فريدة "وهي تشعر بشيء من السعادة والاطمئنان، أو على الأقل كانت تحس بهدنة"، "كان ذلك اليوم أطول يوم في حياتها، أو ربما كان يوم حياتها".

الجدول (٢)

والصوتان هنا في خطين متقابلين؛ بغاية كشف العمقين (الخارجي والداخلي) للشخصية، فمع المعاناة الكبيرة التي عانت منها فريدة على امتداد هذه الرحلة، نرى الراوي يقرر أنها كانت تشعر في اللحظة نفسها بشيء من السعادة والاطمئنان، ولقوة هذه المفارقة بين مضمون رواية الناظم الخارجي ومضمون رواية الناظم الداخلي، استدرك الراوي قائلاً: "**أو على الأقل كانت تحسّ بهدنة**"، وفي قوله: "**على الأقل**" تعبيرٌ ضمني عن حدة هذه المفارقة التي تكشف – دون رواية – معاناة فريدة قبل الرحلة، تلك التي جعلت معاناتها اللاحقة باباً إلى السعادة والاطمئنان.

ومن صور التفاعل بين هذين الصوتين سدّ الثغرات التي يخلفها السرد عبر أحدهما، نجد هذا في العرض السابق مع صوت الناظم الخارجي التالي لصوت الفاعل الذاتي (صوت فريدة)، إذ ارتبط ظهوره باستدراكٍ على صوت فريدة: "**والحقيقة أنها تمتعت بالقهوة قليلاً**".

السمة الثالثة: إثراء المروي، فكل تبدّل في مستوى الصوت يعني ضرورة تبدّلاً على مستوى الرؤية السردية، وبتعدّد التبدلات تتنوّع الرؤى، من الداخل إلى الخارج، ومن الخارج إلى الداخل، ومن القريب إلى البعيد ومن البعيد إلى القريب.

وهذا التنوّع يدفع السرد في خطيته مرةً، ويتيح فرصة لسد الثغرات التي خلّفها، أو لتحفيز المتلقي مرة أخرى، وكثيراً ما يفتح مساراتٍ على جانبي هذا الخط، تجعل عوالم المروي متسعة أفقياً (إثراء المروي بالتفاصيل)، ولو أعدنا النظر في الوحدة الأولى من الفصل الثاني عشر (مجال العرض السابق) لوجدنا أن القهوة كانت:

-باباً للتواصل الوظيفي بين منجي وفريدة: "**أختي تفضلي اشربي القهوة معي**".

-لكنها قبل ذلك تجلّت بوصفها رائحة؛ لتكون – في هذا السياق – مذكّراً: "**ذكّرتها رائحة تلك القهوة**".

-ثم بوصفها جزءًا من الذاكرة (القهوة هنا مرتبطة بحدث قديم): "**ذكّرتها قهوةً رمضانيةً طبختها..**".

-وجزءًا من الحاضر القريب (القهوة هنا تكشف حال فريدة المتمثل في العجز والفقر وقلة الحيلة): "**لم تكن منذ فارقت الرحيلة تشرب القهوة... كان اقتصاد ثمن القهوة يوفر لها شيئاً من الخبز واللبن**".

-وكذلك جزءًا من المستقبل (رائحة القهوة تأخذها إلى حلم في اليقظة): "**فدافعتها وقاومتها بالغوص في أحلام المستقبل..**".

ومع كل شكل من هذه الأشكال يُفتح استرجاع أو استباق، ويتحرك بنا السرد أو يتعطل؛ ويظهر وصف أو حوار؛ لنتعرف من خلال ما سبق على معلومة جديدة، أو نتوسع في معرفة تفاصيل إضافية حول معلومة سابقة، وفي الحالين نقترب من عالم الحكاية أكثر وأكثر، وتتضح تفاصيله عمودياً وأفقياً، وهذا تحديداً ما قصدته بـ (إثراء المروي)، وهو سمة من أهم سمات الآلية المنظمة لحركة الأصوات في هذه الرواية.

هذه السمات الثلاث تكشف ملمحاً جديداً للراوي في رواية العلجية، وهو وعيه بتقنيات السرد، وقد تجلى هذا الوعي في استثماره هذه الطاقة وفق آلية معينة، أسهمت في إنعاش حركة السرد (السرعة)، وانسجام أدواته (التفاعل)، والاستفادة منهما في تنويع مادة المروي (الإثراء)، وكل ما سبق يشفّ لنا عن واحدة من أهمّ وظائف الراوي (لم تظهر لنا بما يكفي في التتبّع السابق)، وهي وظيفة التنظيم الداخلي لعملية السرد أو وظيفة الإدارة كما يسميها جيرار جنيت

(Gerard Genette)[١]، "وتتمثل في إبراز مفاصل الحكاية الكبرى، والربط بين أجزائها، وضبط ما بينها من علاقات، وفي تنظيم زمن الحكاية بالإضمار والارتداد والاستباق وغيرها، والتصرف في طرائق إدراج أقوال الشخصيات، واختيار نمط الخطاب المناسب لنقلها"[٢].

المبحث الثالث

المسافة بين الراوي والمروي

إنّ عدم انتماء الراوي إلى الحكاية أو مشاركته فيها يفترض – أولاً – بعد المسافة بينهما، غير أنّ طريقة نشاطه في النص يمكن أن تقلّص هذه المسافة بنسبةٍ ما، ولعل إلمام الراوي غير المشارك بتفاصيل ما يروي هو المعيار المناسب لتحديد المسافة التي تفصل بينه وبين الحكاية، إضافة إلى متابعة مستوى الانحراف الوظيفي الذي يطرأ على الراوي من وظيفة الحكي (أو الوظيفة الأساسية كما مرّ بنا) إلى وظائف أخرى ذات تأثير في سياقات متعددة[٣].

وهذا ما نلحظه على الراوي في رواية العلجية، فمع عدم مشاركته في الحكاية –بناء على الشكل السردي المهيمن على فعل الرواية– نجد روايته مكتنزة بكم كبير من المعلومات المقدمة عن جوانب وأبعاد كثيرة حول الحكاية وعالمها، وسأستشهد هنا بعنصرين، أحدهما ينتمي إلى الحكاية وهو زمن الحكاية أو الزمن الذي تنتسب إليه الأحداث[٤]، والآخر ينتمي إلى الخطاب، وهو الوصف، بما له من خصوصية كبيرة في مستوى الخطاب[٥].

١- زمن الحكاية

افتتح الراوي نشاطه السردي بتحديد دقيق لزمن الحكاية:

"نزلت فريدة من حافلة شركة الساحل في محطة مغرب القمرة في الساعة الرابعة عصراً ثاني أيام شهر أكتوبر ١٩٦٠م" (ص٦).

فهذا المقتطف القصير يتضمّن حداً زمنياً مكوّناً من أربعة تفريعات (هي: العام والشهر واليوم والساعة)، تعطي– مجتمعةً– تحديداً دقيقاً لزمن الحكاية، أو لموقع الحكاية من التاريخ[٦].

وتحديد البعد الزمني بهذا الشكل من التفريع ليس عابراً في الرواية، بل هو تعبيرٌ عن آلية أو طريقة؛ لكون زمن المغامرة مسألة أساسية تترتب عليها أمور مهمة متعلقة بمعنى الرواية وبالأفق الذي سيتحكم في عملية تلقيها[٧]، ولا يكون هذا مكان إلحاح في الرواية إلا إذا كانت ثمة إحالات واعية بالسياق الزمني للحكاية، ومقصودة لذاتها في زمن الإنشاء؛ لكون تحديد هذا البعد الزمني متصلاً باختيارات الراوي الفنية ومقاصده الخطابية[٨].

وهذا ما يؤكده إلحاح الراوي على التذكير بالحد الزمني في بدايات أغلب فصول الرواية، ولا سيما في الفصول التي شهدت انعطافة مهمة في سير الأحداث، وذلك على النحو الذي يوثقه الجدول (٣):

---

[١] انظر: جنيت، جيرار، (١٩٩٧م)، خطاب الحكاية: بحث في المنهج، ت. محمد معتصم (وآخرون)، ط٢، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة، ص٢٦٤.

[٢] القاضي (وآخرون): معجم السرديات، ص٤٧٣. وتدخل في هذه الوظيفة الطريقة الواعية التي يدير بها الراوي مجمل نشاطه السردي، وتظهر من خلال تمسكه بها، أو بروز مؤشرات دالة على نظامٍ يحكمها، كما رأينا في تعاقب الصوتين الخارجي والداخلي على كل وحدة رئيسة من وحدات رواية العلجية.

[٣] انظر: الكردي: الراوي في النص القصصي، ص٦٩.

[٤] انظر: قسومه، الصادق، (٢٠٠٠م)، طرائق تحليل القصة، ط١، تونس، دار الجنوب، ص٤٣.

[٥] انظر: المرجع السابق، ص١٦٦.

[٦] انظر: المرجع السابق، ص٤٥.

[٧] انظر: المرجع السابق، ص٤٥.

[٨] انظر: القاضي (وآخرون)، معجم السرديات، ص٢٣١.

الفصل	المقتطف الدالّ على الزمن
٤	"في آخر الأسبوع الأول من شهر أكتوبر ١٩٦٠م غادرت فريدة وأولادها مغرب القمرة...".
٦	"يوم السادس والعشرين من مارس ١٩٦٢م بعد وفاة الحاجة خيرة بأشهر وأيام كان مشهوداً".
٧	"استقرت فريدة بعملها الجديد في مقام الصحابي أبي زمعة أو السيد صاحب الجاه أواخر ربيع عام ١٩٦٢م".
٨	"يوم من أيام شتاء عام ١٩٦٣م كانت فريدة منشغلة منذ غادر أبناؤها إلى المدرسة بإعداد الديوان".
١٢	"دخلت فريدة مدينة تونس ثاني مرة في فيفري ١٩٦٤م"
١٧	"عشية يوم بارد من أيام عطلة الربيع سنة ١٩٦٥م"
٢٠	"في أمسية من أمسيات خريف ١٩٦٧م كانت فريدة في طريقها إلى البيت..."
٢١	"مساء يوم أحد في أواخر أفريل ١٩٦٧م"
٢٢	"كانت فيضانات عام ١٩٦٩م"
٢٣	"يوم ٢١ جوان ١٩٧٢م تاريخ تمنّت فريدة"
٢٤	"فإن يوم الخميس ٢٧ جوان ١٩٧٦م..."

الجدول (٣)

وحتى الفصول التى خلت من التحديد الزمنى الدقيق نجد فيها إشارات صريحة تربط أحداثها بحدث أو إشارة زمنية تضمّنها الفصل السابق، نجد هذا – مثلاً– فى الفصل التاسع: "**زارها ذلك الغلام صديق نجيب الطائش صباح اليوم الموالي وأبلغها...**" **(ص١٠٧)**، ففى قوله (اليوم الموالى) ربطٌ للفصل بالإشارة الزمنية التى بُدِئ بها الفصل السابق (الثامن) ونصّها: "**في يوم من أيام أواخر شتاء عام ١٩٦٣م**" **(ص١٠٣)**.

إضافة إلى ذلك نجد الراوي يعمّق بعض الأحداث بسياق مرجعي يتضّمن الإشارة إلى حدث واقعي مزامن للحدث الروائي، أو في محيطه الزمني (أحداث سابقة أو لاحقة) من ذلك –مثلاً– الإشارة إلى الذكرى الأولى لاستقلال تونس[١]، الموافقة للعشرين من مارس عام ١٩٥٧م، أي: قبل بداية حاضر السرد بثلاث سنوات وسبعة أشهر، وكذلك حفل استقبال بو رقيبة فى عام ١٩٥٥م[٢].

إنّ التحديد الدقيق لزمن الحكاية من خلال:

- الإشارة (المفصّلة) إلى نقطة من زمن الحكاية واختيارها منطلقاً لحاضر السرد.
- ثم التأكيد المستمر على هذا البعد فى مقدمة كل فصل، أو مع كل حدث مهم.
- واستدعاء بعض الأحداث التاريخية؛ لتكون مزامنة أو حافة بحدث روائى داخل الحقل السردي أو خارجه.
- وتنويع المحدّدات الزمنية كما يرصدها الجدول السابق (سنة، شهر، أسبوع، يوم، ساعة، فصل...إلخ).

لا تعبّر – مجتمعةً – عن قرب الراوي من عالم الحكاية وحسب، بل عن قدرته على تحويل التفاصيل المذكورة إلى نقاط جذب لتفاصيل لم تذكر بعد أو لن تذكر أبداً، مما يمكن أن يعتمد عليها القارئ في تأويل النص، وهذا ناتجُ توسّع الراوي في كمّ المعلومات التي يقدمها عما يروي، وهذا التوسّع لا يمكن فهمه إلا على أنه تمثيلٌ لقرب الراوي الشديد من الحكاية وعالمها.

٢– الوصف

[١] انظر: ابن رمضان، العلجية، ص٧.

[٢] انظر: المصدر السابق، ص٢٣٢ – ٢٣٥.

جاء الوصف فى مواضع كثيرة من رواية العلجية بطريقة الاستقصاء، التى تقوم على تناول أكبر عدد ممكن من تفاصيل الشيء الموصوف[١]، نجد هذا – على سبيل المثال– فى وصف الراوي محمولات فريدة وقت نزولها من الحافلة فى محطة مغرب القمرة:

"وبيديها حقيبتان صغيرتان من الكرتون المقوّى بنّيتان، تآكلت منهما الحواشي، وعلا الصدأ قفليهما الحديديين، وتحت إبطها الأيمن سجاد صوفي خفيف مستطيل قديم، من صنع بلدة دقاش" (ص٦).

فمع قِصَر هذا المقطع الوصفي، نجده قد أحاط بجميع جوانب المحمولات المذكورة، على النحو الذي يوثقه الجدول (٤):

المحمول الأول					
المحمول	**عدده**	**حجمه**	**أصله**	**لونه**	**حاله**
حقيبة	حقيبتان	صغيرتان	كرتون مقوى	بنيتان	تآكلت منهما الحواشي وعلا الصدأ قفليهما.
المحمول الثاني					
المحمول	**نوعه**	**وزنه**	**شكله**	**حاله**	**أصله**
سجاد	صوفي	خفيف	مستطيل	قديم	من صنع بلدة دقاش.

الجدول (٤)

يشير الجدول إلى محمولين (الحقيبة، السجاد)، وقد قُدّم كلٌّ واحد منهما بصفات متعددة، جلّت لنا (عدده، ونوعه، وحجمه أو وزنه، وشكله، وأصله، ولونه، وحاله)، وقد جاء هذا كلُّه في سياقٍ سردي – وصفي لنزول فريدة في المحطة. ومع عدم تمتّع الحقيبة والسجاد بأهمية كبيرة في السياق، نجد أن طريقة الاستقصاء التي قام عليها الوصف في هذا المقتطف منحت كل عنصرٍ فيه الأهميةَ نفسها التي يتمتّع بها الموصوف الرئيس[٢].

ولأنّ الوصف في رواية العلجية – ولا سيما القائم منه على الاستقصاء – يستمد طاقته من ثراء معلومات الراوي عما يروي؛ فقد تجاوز – في كثير من المقاطع – سياقه، وأضحى محمّلاً بمعنى أو معانٍ حول جوانب أخرى/ إضافية لم يشر إليها الراوي بشكل مباشر، فمثلاً في سياق وصف الراوي للجهد الذي تبذله فريدة في تنظيف بيت الهذيلي نقرأ:

"كان تنظيف الغبار من أركان المربعات والأضلاع الزجاجية الملونة، وتجاويف الأبواب والعلجيات الخشبية المنقوشة بالأرابيسك، ومن زوايا الأشكال الهندسية المغورة التي نقشت على الأجزاء الحديدية وأشكال الزلابية في النوافذ، كل هذا العمل كان يتطلب منها جهداً كبيراً وحذراً يحرجها أحياناً" (ص٥٠).

[١] انظر: قاسم، سيزا، (٢٠٠٤م)، بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، ط٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص١٢٣.

[٢] انظر: المرجع السابق، ص١٢٥.

جاء هذا المقتطف في الأصل بغرض تصوير الجهد الذي تبذله فريدة في تنظيف بيت الهذيلي، وقد اقتضى إقناعُ المتلقي بجهدها وصفَ البيت من زاوية تبرز الصعوبة التي تواجه عملية التنظيف، فالتقط الراوي جزءًا معيناً من البيت وعرض تفاصيله المعقّدة (أركان المربعات، الأضلاع الزجاجية الملونة، تجاويف الأبواب، العلجيات الخشبية المنقوشة بالأرابيسك...إلخ)، فهو إذن وصفٌ متصلٌ بالسياق الذي استدعاه، لكنّ هذا الجزء ذو طبيعة فنية أيضاً، عبّر عنها تركيز الراوي على وصف بعض الأجزاء بأوصاف لا يحتاجها السياق، كما في وصف (الأضلاع الزجاجية) بـ (الملوّنة)، أو تحديد نقش الخشب بـ (الأرابيسك)، فكلا الوصفين لا يضيف شيئاً إلى عملية التنظيف؛ إذ لا فرق بين تنظيف أضلاع زجاجية ملونة وأخرى غير ملونة، فما الذي تضيفه هذه الصفات؟

تقوم هذه الصفات بإضفاء البعد الفني الجمالي على الجزء الموصوف، فهو ليس معقداً بطبيعته، وليس معقداً في تركيبته وحسب، بل هو جزءٌ جمالي في البيت، وهو على هذا النحو يعكس –ضرورةً– أناقة أهله، ومستوى وضعهم الاجتماعي وذائقتهم الجمالية، ويعني إبرازُ هذا البعد الكشفَ بشكلٍ ضمني عن قلق فريدة وخوفها من ضعف عملية التنظيف؛ لأن أهل البيت المسكونين بهذا المستوى الجمالي (كما عكسته الأشكال والألوان والعناصر المكونة لها) سيتفطّنون يقيناً لكل ما يُضْعِفُ الصورة الجمالية للبيت، ومن ذلك ضعف مستوى التنظيف. هذا يعني أن دقة الوصف في المقتطف السابق استطاعت التعبير عن قوة إدراك أصحاب بيت الهذيلي لجمال البيت، وهذا يضاعف تعبيرَ الوصف عن الجهد البدني الذي تبذله فريدة في عملية التنظيف، وعن خوفها أيضاً من دقة ملاحظة أهل البيت.

نحن –إذن– أمام وصفٍ لجزء من بيت الهذيلي ذي وظيفة تفسيرية لكن من جهتين:

- جهة متصلة بالسياق الذي ورد فيه الوصف، تفسّر حجم الجهد الذي تبذله فريدة في تنظيف البيت، وهو جهدٌ كبير وضاغط عليها من الناحيتين: الجسدية والنفسية.
- وجهة خارج السياق، ترفع لنا الستار عن المستوى المادي لأسرة الهذيلي، وعن حياتها المدنية، وبعدها الثقافي، وذوقها الجمالي، وهو أحد سياقات الوظيفة التفسيرية للوصف[1].

والملحوظ هنا أن هذا المقطع الوصفي كسابقه امتاز بالقِصَر، فثراء المعلومات فيهما لا يأتي من كثرة المعلومات المقدمة عن الموصوف وحسب، بل مما ينتجه كل وصف في الرواية من معلومات خادمة للسياق، ولأجزاء أخرى من عالم الحكاية، فالوصف –والحال هذه– يستهلك معلومات وينتج أخرى في آنٍ واحد، وذلك بسبب آلية الراوي التي تغذي العناصر

[1] انظر: قسومه، طرائق تحليل القصة، ص٢٠١.

الموصوفة بأوصاف دقيقة، تتيح لعملية الوصف فرصة التمدد خارج سياقها.

وما قيل عن زمن الحكاية والوصف هنا يمكن أن يُقال عن باقي عناصر الحكاية وعناصر الخطاب أيضاً، ففي كل عنصر نجد الراوي حريصاً على مدّ المروي له بالكثير من المعلومات التي يحتاجها سياق الرواية، أو المعلومات الإضافية التي تقوم بتمثيل بانورامي (قد يكون ترفياً) لعالم الحكاية، وكل هذا ينتهي بالمتلقي إلى قناعة لا تقبل الشك بقرب الراوي مما يروي، وهو قربٌ يتجاوز المعرفة إلى ما يشبه حالة الاتصال الحميم.

القسم الثاني

دلالة الراوي على فضاء التجربة

١- مفهوم فضاء التجربة

تحيل مفردة الفضاء في دلالتها المعجمية إلى معانٍ متعدّدة، محكومة بمعنى المساحة والسعة والإطلاق، وقد جاء في معجم مقاييس اللغة: أنّ "الفاء والضاد والحرف المعتلّ أصلٌ صحيح يدلّ على انفساحٍ في شيء واتساع، من ذلك المكان الواسع"[١]، وفي لسان العرب: "الفضاء: الخالي الفارغ الواسع من الأرض"[٢].

وإذن فأوفى معاني الفضاء السعة، وقد ارتبطت مفردة السعة بمفردة الفضاء معجمياً حتى في دلالات مفردات أخرى كالصحراء، والأرض الجَرَد، والبِدْح، وغيرها.

وبهذا الحدّ اللغوي يكون التركيب الوصفي أو الإضافي المكوّن من مفردة فضاء مقصوداً للتعبير عن السعة، وذلك في مجال يحدّده الجزء الآخر من التركيب، وربما فسّر لنا هذا شيوعَ استعمال كلمة فضاء في أغلب العلوم الاجتماعية والإنسانية.

ويُعدّ النقد الأدبي أحد المجالات التي استثمرت مفردة الفضاء في بناء جزء من مفاهيمها النقدية، ومن ذلك مفهوم الفضاء الروائي، الذي تعددت دلالاته وتنوعت، وانسجمت – مجتمعة – في معنى "العالم الفسيح الذي تنتظم فيه الكائنات والأشياء والأفعال"[٣].

وأما التجربة فتأتي في اللغة بمعنى الاختبار، وفي لسان العرب: "جرّب الرجلَ تجربة: اختبره"[٤]، وهذا المعنى يتصل بالمعرفة والدربة والممارسة؛ ولذلك وصفت العربُ الرجلَ بالمُجرَّب – بالفتح – إذا "جرّبته الأمورُ وأحكمته"، أو "جُرِّب في الأمورِ وعُرِفَ ما عنده"، أو "بُلِيَ ما عنده"[٥]، كما وصفته بالمجرِّب – بالكسر– إذا "عرف الأمورَ وجرّبها... إلا أنّ العرب تكلمت به بالفتح"[٦].

وباجتماع هذين الحدّين اللغويين يكون فضاء التجربة –في حدود هذا البحث– الإطار العام لمعارف الإنسان

---

[١] الرازي، أبو الحسين، (١٩٧٩م)، معجم مقاييس اللغة، ت: عبدالسلام هارون، (د.ط)، بيروت، دار الفكر، ج٤، ص٥٠٨.
[٢] ابن منظور، لسان العرب، مج١٥، ص١٥٧.
[٣] نجمي، حسن، (٢٠٠٠م)، شعرية الفضاء السردي، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي، ص٣٢.
[٤] ابن منظور، لسان العرب، مج١، ص٢٦١.
[٥] المرجع السابق، مج١، ص٢٦٢.
[٦] المرجع السابق، مج١، ص٢٦٢.

وخبراته ومهاراته، تلك التي استخلصها من مشاركته في الحياة وملاحظته لها[١]، أو من خلال التعلّم والتعليم والقراءة والاطلاع، وشكّلت مواقفه واختياراته وتجاربه الإبداعية، وهذا المعنى يندرج عند الفلاسفة تحت مفهوم التجربة بالمعنى العام[٢].

وحديثنا عن فضاء التجربة هنا إنما هو حديث عن فضاء التجربة الرافد لعملية الكتابة الروائية، أي: المادة التي يمتح منها الروائي رؤيته للحياة، ومهارته في ملاحظة الظواهر وتفسيرها، ويستمدّ منها طاقته التخييلية والتعبيرية، إنها – بصيغة أكثر تكثيفاً – تلك المادة التي تتخلّق فيها دوافع الكتابة الروائية، وآلياتها، وغاياتها.

٢– ملامح الراوي في رواية العلجية

يمكن أن نستخلص من القسم الأول ثلاثة ملامح رئيسة للراوي في رواية العلجية، هي:

- **تمكّنه من عملية السرد**، وإلمامه بإمكاناتها ومظاهرها، وقد ظهر هذا في تعدّد أشكاله السردية ومستوياته الصوتية ووظائفه، وكذلك في الآلية التي أدار بها هذا التعدّد والتنوّع، وفي استثمار طاقتها لتوسيع إدراك المروي له بهذا العالم، وبشخصياته على نحوٍ خاص.

- **معرفته الواسعة بالحكاية**، وقد ظهر هذا في اختياره الرحلة لتكون نقطةً لانطلاقة السرد، بما في الرحلة من حمولة حركية (مادية ومعنوية)، وقد انعكس منطق الرحلة على أغلب عناصر الحكاية وعناصر الخطاب – كما مرّ بنا – فبدت في حالة ترحّل ونمو مستمر إلى آخر الرواية.

- **قربه من عالم الحكاية**، وقد ظهر هذا من خلال النشاط الوصفي، الذي يقوم – في الغالب – على مبدأ الاستقصاء، وإثراء المروي بالتفاصيل والتفاصيل الدقيقة أحياناً حول هذا العالم.

هذه هي الملامح الرئيسة التي يمكن أن نخرج بها من القسم الأول في هذا البحث، فما الذي تقودنا إليه فيما يتعلق بفضاء التجربة؟

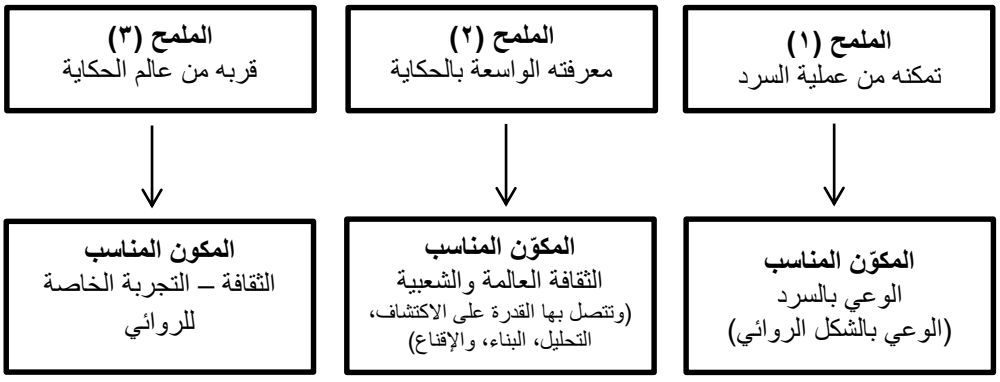
٣– ملامح الراوي ودلالتها على فضاء التجربة

نستطيع أن نتمثّل فضاء التجربة الخاص برواية العلجية من خلال ربط كل ملمح من الملامح السابقة بالمكوّن الذي يناسبه في الفضاء، ثم نفرد لكل مكوّن مبحثاً خاصاً، نستعرض فيه الإشارة/ الإشارات النصية التي تساعد على تحديد مستوى فاعليته، وذلك على النحو الذي يصوّره الشكل ج:

---

[١] انظر: وهبه، مجدي (وغيره): (١٩٨٤م) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط٢، بيروت، مكتبة لبنان، ص٨٨.

[٢] انظر: صليبا، جمال، (١٩٨٢م) المعجم الفلسفي، (د.ط)، بيروت، دار الكتاب اللبناني، ج١، ص٢٤٣.



الشكل (ج)

المبحث الأول

الوعي بالسرد

إن ملاحظة نشاط الراوي في رواية العلجية من خلال:

- التنوع في شكله السردي ومستواه الصوتي، ومن ثم الرؤية السردية.
- ثم الآلية التي حكمت نشاطه المركّب (السرعة، التفاعل، الإثراء).

تكشف لنا عن وعي سردي متمكن من فضاء التجربة الخاص بالرواية، بل تكشف بصيغة أكثر تحديداً عن وعي بالسمات والخصائص (الثقافية والجمالية) للشكل الروائي؛ إذ لا يمكن أن تُدار هذه العملية في رواية قائمة في الأصل على منطق الحركة والترحّل مالم تسندها معرفة بخيارات السرد وتبدلاته، وبالمتطلبات الفنية والدلالية التي تحكم عملية الاختيار والتوظيف. ومن أهمّ الإشارات النصية الدالة على هذا الوعي إدراج الحكي ضمن الأبعاد الرئيسة المكوّنة لشخصية فريدة في مرحلة مبكرة من زمن السرد، ففي الليلة الأولى لفريدة بعد هربها من الرحيلة تظهر لنا بوصفها راوية متميزة؛ إذ تحكي لأولادها في تلك الليلة حكاية (القصعة المسحورة)، وبعد مقطع قصير برز فيه صوت فريدة وهي تحكي جزءًا من الحكاية، عاد الراوي (بصوت الناظم الداخلي)؛ ليعلق على المشهد بطريقة تدلّ على معرفةٍ بالحكي:

"ففريدة هي التي تحكي، ولا يمكن لأحد أن يسمع فريدة تحكي، أن يمتصَّ حلاوة صوتها، أن تسري في أعصابه وعروقه وتسبح في فضاء مخيلته أحداث حكاياتها وحركاتها وصور الشخصيات التي تصفها وألوانها دون أن يقع في غرامها، ودون أن يفتنه كلامها، ودون أن تحمله بصوتها إلى عوالم يمتزج فيها زبد الأيام العابر بأثير المستقبل المجهول القادم فينام!". (ص١٩)

فالراوي هنا يتجاوز بنا الحكاية إلى الحكي بوصفه نشاطاً سردياً للراوي[١]؛ لذلك تكرّر الفعل (تحكي) مرتين في هذا المقتطف، وتحدّدت قيمة الحكي بتميّزه (جمال الصوت، ثراء الحكاية، دقة الوصف، فتنة الكلام)، وبتأثيره في المتلقي (يمتصّ، تسري في أعصابه وعروقه، يقع في غرامها). وثمة إشارة مهمة في هذا المقتطف إلى سعة الحكاية بوصفها عاملَ قوة وتميز وثراء وجذب؛ ففريدة حين تحكي لا تقدم لمن يستمع إليها حكاية محدودة، بل تحمله إلى عوالم (بصيغة الجمع)، تمتاز بانفتاحها الزمني (يمتزج فيها زبد الأيام العابر بالمستقبل).

نحن إذن بإزاء إشارات تعبر عن وعي الراوي بفعل الحكي، وبما ينبغي أن يكون عليه من جهتي الإنشاء والتلقي. وإذا كان الراوي في المقتطف السابق يرصد –وفق السياق– أثر حكي فريدة في أطفالها وفي العوام من أهل بلدتها الرحيلة، فإنه في موضعٍ لاحق يرصد هذا الأثر في الكبار رجالاً ونساءً، بل في فئة نوعية تمتاز بالعلم والمعرفة:

"طلبتْ منها الحاجة خيرة الليلة الثانية من ليالي العرس أن تقصَّ عليهم خرافة، فطفقت تروي لهم قصة عائشة ابنة الملاح، وكيف فعلت بها العجوز المشعوذة التي تُسمّى في القص الشعبي عجوز الستوت، فأذهلتْ جميع الحاضرين رجالاً ونساءً، وكان الحاج الهذيلي قد دعا أهل العروس تلك الليلة لحضور الحفل وللعشاء، فاستمع الجميع إلى مغامرة مثيرة ترويها امرأة خرافية الجمال بصوت قادم من غابر العصور القديمة، حتى أسرّ أحدُ أبناء الحاج لأحد الحضور، وكان أستاذاً في الأدب العربي، لو كانت هذه المرأة ذات ثقافة أدبية علمية؛ لكانت أخطر روائي في عصرنا هذا، ولا أظنها إلا شهرزاد زمانها" (ص٥٢).

فالمتلقون هنا تربطهم علاقات متنوعة ببيت الهذيلي (وهو بيت علم ومعرفة[٢])، ومن بينهم أستاذٌ في الأدب العربي، كان مأخوذاً كغيره بحكي فريدة، وتأتي الإشارة في حضرته إلى الثقافة الأدبية والعلمية بوصفها متطلباً رئيساً لكتابة رواية متميزة: **"لو كانت هذه المرأة ذات ثقافة أدبية وعلمية لكانت أخطر روائي في عصرنا هذا"**.

هنا يُراكم الراوي الإشارات المعبرة عن الوعي بالسرد، من خلال التنبيه على حاجة السرد الروائي خاصة إلى رافدٍ ثقافي عالِم، وقد حُدّد هذا الرافد بوصفين: أحدهما أدبي (ويعني الوعي بالسرد، وبالشكل الروائي تحديداً وفق السياق)، والآخر علمي (ويعني الثقافة العالمة المتنوعة التي تتيح للروائي قدرة أكبر على الاكتشاف، والوصف، والتحليل، والبناء، والإقناع كما سنرى في المبحث التالي).

وقد أصّل الراوي علاقة فريدة بالحكي من خلال مقاطع استرجاعية خارجية، رصدت هذه العلاقة من زوايا متعددة:

---

[١] انظر: القاضي (وآخرون)، معجم السرديات، ص٢٤٣.

[٢] انظر: ابن رمضان، العلجية، ص٤٩.

- "كانت في صباها الأول مولعة بالحديث والحكي، كانت تتكلم وتتكلم وتتكلم..." (ص٣٦٧).

- "ابتكرت طقوساً خاصة بها، وخصصت لها ركناً من أركان غرفة البنات، ووضعت مرتبة صغيرة خاصة للجلوس زمن الحكي... وكانت إذا سألها أحد أبنائها عن غرض من الأغراض تقول له: انظر مكان الحكي تجده هناك" (ص٣٦٩).

وكذلك الأمر في حاضر السرد، فقد صوّر الراوي تفاعل فريدة مع الحكاية من خلال تلهّفها الشديد للأمثال الفصيحة والعبارات الأدبية التي تجري على لسان الحاجة خيرة، وتلذّذها بسماعها وحفظها[١]، وكذلك ممارستها الحكي في فضاءات متعددة[٢]، وظل فعل الحكي (والكلام بوجهٍ عام) أحد أبرز عوامل انجذاب الآخرين إليها، على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية:

- "كانت أسرة الهذيلي تتمتع غاية التمتُّع بسماع لهجتها، والإصغاء إلى حكاياتها وأمثالها" (ص٥٦).

- ويقول الحاج الهذيلي: "وأنتم الجريدية يا بنتي ما شاء الله، روحكم خفيفة وطبعكم سمح، وحكاياتكم الحلوة لا تنتهي" (ص٨٢).

ومع انبهار منجي بجمالها الذي يعد أكثر أبعادها بروزاً في الرواية، وإعجابه بثقافتها الاجتماعية، وقوة شخصيتها، فإن انبهاره كان أكبر بلغتها وبقدرتها على الوصف والحكي:

"ولكنّ الذي أدهشه أكثر، وتركه منبهراً بها حقاً، هو ثراء لغتها في وصف الأشياء والأحوال والمواقف والأحداث والمشاعر، فالكلام يسترسل من فمها وعينيها ومن بين أصابعها وحاجبيها خيوطاً ذهبية وأسلاكاً من البلاغة الشعبية، ومن العبارات الصقيلة السلسة، وهو ينظر إلى شفتيها تتحركان " (ص١٧٩).

كما رصد الراوي تفاعلات الحكي في شخصية فريدة: كيف تحكي، كيف تتعاطى مع السامع، كيف تتفاعل مع حكي الآخرين، كيف تنظر إلى الحكي، كيف تفكر أو تحلم من خلاله:

- "تخيلتْ أخيراً أنّ الإذاعة انتدبتها في قسم اللهجة الدارجة؛ لتروي القصص الشعبية مع عبدالعزيز العروي، أمواج منعشة من أحلام وأحلام وأحلام غذّتها بخيالها الحكائي" (ص١٥٢).

- "ويسألونها عن حكاية من الحكايات التي تتلذّذ بسردها، فيثيرونها وتدع الأكل وتتكلم وتحكي، فيغتنمون الفرصة، ويأكلون أكثر منها، وتشبع هي بالحكي، كانت تشبع بالنجاح في تشويقهم إلى حكاية أخرى" (ص٣٦٧).

- "كانت تستمع لا محالة إلى خرافات عجائز حامة البهاليل بنهمٍ غير معقول...، ولكنها لم تكن تعجب كثيراً بتلك الحكايات، كانت تراها فاترة، فكانت تخترع حكايات أخرى من نسج خيالها، وتراها أحرَّ، أو تعيد سرد القصص التي تستمع إليها بأحداث أخرى أكثر

---

[١] انظر: المصدر السابق، ص٧١ وما بعدها.

[٢] انظر: المصدر السابق، ص٦٥ – ٦٩.

تشويقاً وأشد حرارة... كانت تشرك السامع بأسئلة تثير وتشوّق" (ص٣٦٧).

ومع تقدم الرواية اتسعت مساحة الحكي الخاصة بفريدة، فبرز صوتها من خلال:

- الحكي الذي خصّت به منجي، وتظهر لنا هذه المادة عبر ذاكرة منجي "**تذكّرَ ضحكتها وهي تقول له: لم يكفِ أسرتي اسمٌ واحدٌ فسموني اسمين...**" **(ص٢٢٨)**، ومن خلال كنّش المسودة الذي كان يدوّن فيه الحكايات التي كانت تختصّه بها[١]، والراوي هنا راوٍ مشارك بصوتين: الفاعل الداخلي والفاعل الذاتي.

- مشاهد الحكي الشعبي، وهي محدودة في الرواية، وقد برزت أوّل الأمر من خلال ما قدمه الراوي من معلومات حول علاقة فريدة بهذا النوع من الحكي – كما مرّ بنا –، ثم من خلال إتاحة الفرصة لفريدة لتمارس الحكي الشعبي، وقد جاء هذا متأخراً في الرواية:

"لم تجد فريدة مناصاً من تلبية الطلب، فاعتدلت في جلستها، وترشفت من الكوب رشفتين خفيفتين، وسوت منديلها الذي كانت تلف به شعرها، وقالت: يامن حجاتك يا من ميجاتك، سأحكي لكم يا سادتي الكرام، وعلى النبي أفضل صلاة وسلام، حكاية جدتي العلجية الهمامية: روت لي هذه الحكاية خالتي الصالحة عن أمها بدرة بنت سيدي العروسي لَنْقر قالت: نزح أبي..." (ص٣٠٠ – ٣٠٤).

وقد أخذ بعد الحكي في النمو سردياً، حتى رأينا فريدة في آخر الرواية تسجل حكاية من وضعها في مطبعة عيون الفكر، لتُطبعَ لاحقاً بعنوان: "اللفتة الأخيرة"، ويبئر الراوي هنا شخصية الناشر؛ ليعكس من خلالها تمكّن فريدة من فعل الحكي، إذ كان يجلس قبالتها مأخوذاً بفنيات حكيها (تطريز الأحداث، الوصف، الحبكة، تأجيل العقدة، التلاعب بالسامع، اللغة القصصية، الارتكازات في الحديث، نبرات الصوت، الإيقاع)، وقد بلغ به التأثر الغاية فوصفها بالخارقة للعادة، وفضّلها على عبدالعزيز العروي، بل عدّه تلميذاً مبتدئاً في حضرتها[٢].

ومع أن وصول فريدة (وهي المرأة الأمية) إلى هذه المرحلة يعد غاية في توسيع هذا البعد على المستوى السردي، فقد واصل الراوي تطويره بعد ذلك، لنرى فريدة تمارس فعل الحكي بشكل دوري في إحدى المدارس الابتدائية، تحت برامج الأنشطة الترفيهية للتلاميذ[٣].

الحكي إذن ليس بعداً هامشياً أو طارئاً على شخصية فريدة بل هو مكوّنٌ رئيسٌ فيها، ارتبط بها في الماضي، واستمر معها على طول خط السرد. وإذا كانت الأبعاد الأخرى المتصلة بفريدة (ولا سيما المهمة) قد تآكلت شيئاً فشيئاً مع تقدم السرد (كالبعد الجسدي) فإننا نجد هذا البعد ينمو ويتمدّد داخل الحقل السردي، ويرسّخ نفسه من خلال استرجاعات خارجية، وتنويعٍ في زوايا الرؤية؛ لنشهد معه قفزةَ فريدة من أم تروي لأطفالها حكاية النوم في بداية الرواية إلى مؤلفة لها نتاج

---

[١] انظر: المصدر السابق، ص٢٢٧ – ٢٤٨.
[٢] انظر: المصدر السابق، ص٣٧٣، ٣٧٥.
[٣] انظر: المصدر السابق، ص٣٧٦.

قصصي منشور، وراوية ذات صوت مؤثر داخل مؤسسة تعليمية!

هذا النمو لم يكن مقصوراً على حكي فريدة، بل شمل (السرديَّ) في الرواية، فجميع شخصيات الرواية كانت متفاعلة مع هذا البعد: تحكي، أو تطلب حكاية، أو تعلّق عليها، أو تدوّنها، أو تبدي التأثّر بها...إلخ، ومع تقدم السرد تتسع هذه السردية، لتبدو الرواية في صورة كونٍ مشغول بالحكي إنشاءً وتلقياً وتفاعلاً ورصداً، وهو اتساع موضوعي، ارتبط بتجربة فريدة في الحياة، وباستقلالها من التبعية للآخر، كما ارتبط بتقدمها البطيء والحَذِر إلى مجتمعات أكثر مدنية (العاصمة)، إضافة إلى تمتّع بعض أولادها بالتعليم الجيد، وانفتاحهم الثقافي (التلفزيون، السينما)، وعند هذه النقطة ظهرت الرواية في بيت فريدة؛ لتكون جزءًا من تكوين أولادها وشاهدة على التغير الثقافي الذي طرأ عليهم:

- **"كانت هاجر تطالع رواية التربية العاطفية لجوستاف فلوبير في ركن الفناء" (ص٣٧٢).**
- **"في ذلك اليوم كان عادل يجلس في حديقة البلفدير يطالع رواية قصر أمي لمارسيل بانيول" (ص٣٧٤).**

إن تتبع هذا الخطّ في الرواية يدلنا على (الوعي بالسرد) بوصفه مكوناً رئيساً في فضاء التجربة، وقد تجلى روائياً من خلال النشاط السردي للراوي، ومن خلال موضعته الحكي؛ ليكون خطاً سردياً موازياً لرحلة فريدة، منسجماً مع تجربتها، ومع الفضاءات الثقافية التي مرت بها، أي: إنها – بتعبير ميلان كونديرا – طبيعة الرواية في وقوفها إلى جانب الإنسان ضد كل السبل الرامية إلى نسيانه[١].

المبحث الثاني
المكوّن الثقافي

يُعدّ المكون الثقافي أحد أهم متطلبات الكتابة الروائية؛ إذ "ليس في الأجناس الأدبية ما يساوي الرواية في شغفها بالمعلومات والتحليل الاجتماعي والفلسفي، وقدرتها على استيعاب ذلك وتشكيله في صيغة حوارية من دون أن يستحيل فيها المحتوى إلى عبء"[٢]، بل لا يمكن فهم وجود نص روائي في الأصل بمنأى عن هذا المكوّن المهم.

وقد تضمنت رواية العلجية إشارات كثيرة دلت على فاعلية هذا المكوّن في فضاء التجربة، يمكن وضعها عند التوصيف العام في ثلاثة مسارات:

الأول: تمثيل البيئة التونسية (مرجع الحكاية)، من خلال عرض مخزونها الثقافي (المادي والمعنوي)، بالمفهوم الواسع للثقافة، الذي يعني جميع المناشط والاهتمامات المميزة لشعبٍ ما[٣].

---

[١] انظر: كونديرا، ميلان، (١٩٩٩م)، فن الرواية، ت.بدر الدين عرودكي، ط١، دمشق، الأهالي للطباعة والنشر، ١٩٩٩م، ص١٣.

[٢] زيّاد، صالح، (٢٠١٢م)، الرواية العربية والتنوير، ط١، بيروت، دار الفارابي، ص١٥١ وما بعدها.

[٣] انظر: إليوت، ت.إس، (٢٠١٤م)، ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ت.شكري عياد، ط١، القاهرة، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع، ص٤٠.

جاء هذا بالاعتماد على الطاقة العالية في الوصف، ثم على الحوار بنسبة أقل، وقد تجلت من خلالهما صورة واسعة الإطار للبيئة التونسية، من ذلك –على سبيل المثال–:

١– الأمكنة بتعدّدها وتنوّعها، وبما تشفّ عنه من طبقيات اجتماعية، وتباينات ثقافية وجمالية، وقد فرضت الرحلة –وهي منطق الرواية كما مرّ بنا– تعدّد الأمكنة وتنوّعها، واستتبع هذا وصفها بدرجات متفاوتة، وربطها – في أحيان كثيرة – بسياقٍ سياسي أو ديني أو اجتماعي أو اقتصادي؛ ويمكن – تبعاً لذلك – القول إن الوظيفة المعرفية أهمُّ وظائف المكان في رواية العلجية، وتتمثل هذه الوظيفة في تقديم معطيات البيئة في مستويات عدة تحيل عليها الأمكنة في سماتها المختلفة[١].

وقد أسهمت هذه المعطيات في تعميق صلة الشخصيات بالبيئة التونسية، إلى حد عدم إمكانية تلقيها بهذا القدر من الانسجام والإقناع في أي بيئة أخرى.

٢– عادات المجتمع المتمثلة في وصف اللباس والأكل وعادات الضيافة والتعامل مع الغرباء، وغيرها من القيم الراسخة التي تتحكم في مواقف المنتمين إلى هذا المجتمع واختياراتهم، ولا سيما فيما يتعلق بالمرأة (وهو ملمح تمثيلي ملحّ في هذه الرواية).

٣– الثقافة المغروسة في القوالب اللغوية والأدبية الشعبية، كما في الأمثال بوصفها "شواهد ثقافية على القيم السائدة كالعادات والتقاليد والأعراف"[٢]، وتزداد أهميتها – في بعض الأحيان – بما تحمله من أثرٍ للعناصر المادية الموجودة في بيئتها[٣]:

- **"اخدم بالقفصي وحاسب البطّال" (ص٢٨٨).**
- **"اخطاني يا قط وإن شاء الله نتخبط" (ص١٦٣).**
- **"إذا صاحبك عسل لا تأكله الكل" (ص٣٦٢).**

وكذلك الأغنية الشعبية أو التونسية التي شكلت جزءًا من ذاكرة الراوي، وظهرت مرتبطة بحدث واقعي أو حدث روائي، أو شخصية، أو مكان.

وقد أثرى الراوي مسار التمثيل بكم كبير من التحفيزات الواقعية، كما في ربطه بعض شخصيات الرواية بشخصيات واقعية بارزة، من ذلك:

- الربط المباشر[٤] بين فريدة وابنها عبدالستار من جهة والطبيب إبراهيم الغربي من جهة أخرى، فقد ظهر الأخير (وهو أحد الوجوه الطبية البارزة في تونس إبان تلك المرحلة) بوصفه شخصية روائية تولت فحص عبد الستار، وفسّرت مرضه لفريدة، ونصحتها بإدخاله المستشفى للعلاج[٥].

---

(١) قسومه، طرائق تحليل القصة، ٦٠.

(٢) شعبان، أحمد، (٢٠٠٣م)، موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائدة، ط١، القاهرة، دار الآفاق العربية، ص١٥.

(٣) انظر: عرابي، خطري، (أبريل: ٢٠١٥م)، أثر عناصر الثقافة المادية في بنية المثل الشعبي ودلالته: دراسة ميدانية تحليلية على أمثال مختارة، مجلة هيرميس، الجزائر، مركز جامعة القاهرة للغات الأجنبية والترجمة الاحترافية.

(٤) نقصد بالربط المباشر إنشاء علاقة تواصل ممثلة داخل الحقل السردي بين الشخصية المتخيلة وإحدى الشخصيات الواقعية، وأما الربط غير المباشر فيأتي من خلال إشارة الراوي إلى وجود علاقة بين الشخصية الروائية وإحدى الشخصيات الواقعية، دون أن تمثل هذه العلاقة في تواصل على المستوى السردي بين الشخصيتين، وكلا المستويين من الربط يغذي وظيفة التحفيز الواقعي، ويسهم من وراء ذلك في تمثيل عالم الحكاية.

(٥) انظر: ابن رمضان، العلجية، ص١٤٨.

- الربط غير المباشر بين شخصية الحاج الضاوي وشخصيات سياسية ونضالية تونسية، كان لها نشاط بارز قبل الاستقلال وبعده، كالساسي لسود، ومصباح الجربوع، وحسن بن عبدالعزيز، وأحمد التليلي، ولزهر الشرايطي، والحبيب بو رقيبة، وصالح بن يوسف، وشاذلية بوزقرّو، وخديجة رابح، وآخرين[١].

- الربط غير المباشر أيضاً بين منجي وشخصيات ثقافية تونسية بارزة كمحمود المسعدي، وسي عبدالوهاب بكير، وسي محمد العنابي، فجميع هؤلاء ارتبطوا بالمدرسة الصادقية التونسية، وقد حضروا بأسمائهم في سياق التقديم المباشر لشخصية منجي[٢]، دون أن يكون لهم دور في الرواية.

ولم يقف التحفيز الواقعي عند حد الشخصيات بل شمل الأحداث والمناسبات، ووجوه النشاط الاجتماعي في تلك المرحلة، كحفل استقبال بو رقيبة عام ١٩٥٥م والاستقلال الداخلي[٣]، وصدور مجلة الأحوال الشخصية[٤]، والفيضانات التي اجتاحت برّ تونس عام ٦٩[٥]، وغيرها من الأحداث التي اتصلت بأحداث الراوية، أو استدعتها ذاكرة الراوي أو أشارت إليها إحدى شخصيات.

والثاني: البعد التحليلي، الذي يتجاوز سرد الأفعال ووصف الأشياء ونقل الأقوال، إلى ما يقف وراءها من دواعٍ ودوافع وغرائز وعواطف وأنساق، وهذا –بلا شك– ناتج ثقافة عالمة، تمدّ الروائي بما يحتاجه من مفاتيح وأدوات للاكتشاف والتحليل، ومحاورة الظواهر، ويمثلها هنا في الدرجة الأولى الجانب النفسي، الذي هيمن على البعد التحليلي في الرواية، وكان سبباً في ظهور عدد من المفاهيم النفسية على لسان الراوي في تعليقه أو وصفه دواخلَ الشخصيات، أو في أقوال الشخصيات لبعضها بعضاً، من ذلك: النمو النفسي والمشكلات الباطنية[٦]، وانفصام الشخصية[٧]، والوسواس القهري[٨]، والهوس[٩]، وعلم نفس الطفل[١٠]، والذكاء الاجتماعي[١١]، وغيرها.

والثالث: البعد النقدي، وقد استهدف هذا البعد الكثير من الموضوعات والظواهر السياسية والفكرية والثقافية والاجتماعية، التي أفرزتها الحكاية أو عالمها وسياقاتها المختلفة، من ذلك نقد المواقف السياسية النفعية التي غلّبت المصلحة الخاصة على مصلحة الوطن، وقد ظهر هذا من خلال بروز شخصية ذات خلفية غير وطنية، مثلتها مواقفها المتواطئة مع الاستعمار، كما نجد في شخصية بدر الدين، الذي كان سبباً في خروج فريدة من مغرب القمرة، على خلفية تصديها لرغباته. وكذلك نقد المثقفين وظاهرة انكفائهم على الذات أو انفصالهم عن الواقع، وتعاليهم على الثقافة الشعبية الأصيلة، وظاهرة الازدواجية بين المبادئ التي يؤمن بها المثقف وسلوكه في الحياة ولا سيما فيما يتعلق

---

(١) انظر: المصدر السابق، ص١٢١ وما بعدها.
(٢) انظر: المصدر السابق، ص١٧٥.
(٣) انظر: المصدر السابق، ص٢٣٢.
(٤) انظر: المصدر السابق، ص٢١٣.
(٥) انظر: المصدر السابق، ص٣٢٩.
(٦) انظر: المصدر السابق، ص١٩٥.
(٧) انظر: المصدر السابق، ص١٨٢.
(٨) انظر: المصدر السابق، ص٤١١.
(٩) انظر: المصدر السابق، ص٤١٤.
(١٠) انظر: المصدر السابق، ص١٩٣.
(١١) انظر: المصدر السابق، ص٢١٢.

بالمرأة، نجد هذا – على سبيل المثال – في الصدمة التي شعر بها منجي وهو يقترب من فريدة ويطلع عن قرب على تجربتها في الحياة، وقد أفرز هذا الشعور نقداً قاسياً للذات، بل كان سبباً في تغير رؤيته لذاته وللمرأة وللحياة بوجه عام:

"ولكنه أيضاً لأول مرة يحس بينه وبين نفسه بأنه يخون أريحيتها الطاهرة البريئة، ويتعدى حدوده معها، ويبيح لعينيه أن تتمتعا بما ينبغي ألا يبيح به لهما. أحس بأنه وبش وأنه نذل لا يستحق نظرة الاطمئنان، وتلك الثقة التي منحها له أبناؤها، أدخلته بيتها فسمح لنفسه بأشياء صار يرى من أيام فقط أنها محرمة عليه" (ص١٩٠) .

ولعل الجزء الأكبر من نشاط البعد النقدي في الرواية استهدف الظاهرة الاجتماعية، وكشف مولّداتها وصورها، كما في ظاهرة تخلي الرجال عن مسؤولياتهم الأسرية وما ولّدته من معاناة اجتماعية مفتوحة، وكذلك النظرة الذكورية التي تختصر المرأة في جسد قابل للاستثمار أو بحاجة دائمة إلى التسييج، وما تركته أمثال هذه الظواهر الاجتماعية من أثر سلبي في أعماق المجتمع التونسي، أفرز مع الأيام حالة التشتت والفقر والحرمان، بل والرغبة الدائمة للإنسان في التحرر والانعتاق والخروج إلى فضاءات مرتبة على أساس إنساني: **"ولم تكن تتصور وهي المرأة البسيطة أن حياة الناس مريضة وهشة بذلك الشكل الفظيع" (ص٨٨).**

وبتتبع الأبعاد الثلاثة (التمثيل، التحليل، النقد) نضع اليد على الحضور الضاغط للمكون الثقافي في فضاء التجربة، وكيف أفرز تمثيلاً واسعاً للبيئة، عبّر عن معرفة واسعة بالتاريخ السياسي والثقافي والاجتماعي، وعن بنية مفاهيمية تتيح فرصة للتوغل في الشخصية، ونقد السياق الثقافي. وهذا المكون بمثابة المظلة التي تندرج تحتها المكوّنات الأخرى.

المبحث الثالث
التجربة الخاصة

تأتي فاعلية التجربة الخاصة في رواية العلجية من جهتين:

الأولى: انتماء الروائي إلى عالم الحكاية (البيئة التونسية)، مع ملاحظة أن ارتباطه بهذه البيئة بدأ مع ولادته واستمر إلى حين كتابة الرواية.

والثانية: الارتباط بين زمن الروائي وزمن المغامرة، وهنا تأخذ العلاقة بين الاثنين مستوى أعمق، فالحدّ الزمني الذي انطلق منه السرد في رواية العلجية هو ثاني أيام أكتوبر من عام ١٩٦١م، ثم استمر السرد بعدها في التقدم حتى انتهى بعام ١٩٧٦م تقريباً، أي: إننا أمام خمسة عشر عاماً (على الأقل من زمن السرد) داخلة في الزمن الخاص بالروائي (وتحديداً بين التاسعة والخامسة والعشرين من عمره).

وأما الأزمنة السابقة لانطلاقة السرد فمتفاوتة في قربها وبعدها من نقطة الانطلاقة، ويمكن القول إن أبعد نقطة بلغها السرد في (استرجاعاته الخارجية المهمة) لم تتجاوز عام ١٩٤٥م، العام الذي تزوجت فيه فريدة

من لسود[١]، غير أنّ أغلب المساحة الزمنية الخاصة بالاسترجاع الخارجي تردّدت بين عام ١٩٥٢م وبداية الزمن السردي ١٩٦١م، وهذا يعني أن الزمن السردي من بدايته إلى نهايته (بما في ذلك أغلب مقاطع الاسترجاع الخارجي) داخلٌ في الزمن الخاص بالروائي (وقد سبقت الإشارة إلى أنه ولد في عام ١٩٥٢م).

وعليه فعالم الحكاية في رواية العلجية ليس عالماً مستورداً من التاريخ العام، أو متخيلاً عبر وسائط مساعدة، بل هو عالم الروائي نفسه، وقد قدمه في الرواية بصورة تعبّر عن الارتباط الحميم بينهما، وهذا ما نجده في أمكنة الرواية التي لم تخلُ من معناها الثقافي، وكذلك الشخصيات التي تجاوزت النهوض بالدور إلى إثرائه بخصوصية البيئة، وكذلك الأزمنة التي ظلت متصلة بسياقها التاريخي، وكل ما سبق مؤشر على ارتباط هذا العالم بذاكرة الروائي، وهي هنا ذاكرة خاصة تمتح من مخزون مجمّع من حياته الخاصة. ويمكن أن نتلمس أثر التجربة الخاصة هنا في مظهرين رئيسين:

المظهر الأول: ثراء ذاكرة الراوي، وتنوّعها بين (ذاكرة حَدَثية) مرتبطة بالأحداث وتفاصيلها، و(ذاكرة دلالية) مترعة بالمعلومات والشواهد والمحفوظات، و(ذاكرة إدراكية) تختزن الكثير من الصور والأصوات والروائح والملموسات[٢]، وجميع هذه الذواكر طويلة المدى، وقد ساهم نشاطها – مجتمعةً – في إثراء الرواية بكمّ كبير من التفاصيل حول عالم الحكاية بوجهٍ عام، وعناصر الحكاية بوجهٍ خاص.

وقد ترتّب على ثراء ذاكرة الراوي ظهور سمات في الرواية دالة على نشاط الذاكرة، أو على وعي الراوي بها، من ذلك:

- الإعلان عن ذاكرة الشخصية الروائية، وتحديد نوعها أو مستواها:
  - **"صارت في أوقات فراغها تصغي إلى تلك المشاكل الاجتماعية التي أذهلتها فتختزنها في ذاكرتها ومخيلتها، وتمني النفس بأنها ستمليها يوماً ما..." (ص٨٩).**
  - **"واحتفظت ذاكرته الشمّية ببعضٍ منها" (ص١٦٦).**
- إبراز عملية التذكر بما يحيط بها من تشويش وتردّد:
  - **"أصاب الحاجة خيرة فالجٌ أو ربما نزيفٌ دماغي" (ص٧٤).**
  - **"وكانت تسافر كل أسبوعين تقريباً" (ص٣٦١).**
  - **"فاغتنم فرصة انتباهها ثالث مرة أو رابعها" (ص١٥٩).**
- اعتماد الراوي على مخزونه الثقافي المعبر عن الإنسان المنتمي إلى عالم الحكاية:
  - **"يقولون إن الريح العاتية علامة لعنة ونذير فراق" (ص١١).**

---

[١] انظر: المصدر السابق، ص٦٥.

[٢] انظر: شحيّد، جمال، (٢٠١١م)، الذاكرة في الرواية العربية المعاصرة، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص٤٥.

- **"وفي عاداتهم أن العروس قبل زفافها تزور سيدي عبدالملك بسليانة أو سيدي الصحبي ورجال صبرة بالقيروان" (ص٩٨).**

- البروز الكبير لفعل التذكر حتى من الشخصيات نفسها، وهذا ما يفسر ثراء الرواية بمقاطع الاسترجاع (الداخلية والخارجية)، وهي شكل فني يتخلّق بفعل الضغط الذي تمارسه الذاكرة أو عملية التذكر على فعل السرد في صورته الخطية، وكذلك ظاهرة تذكير بعض الشخصيات بعضاً بقولٍ أو فعلٍ أو حالٍ، سبقت الإشارة إليه في الرواية:

- **"كان السكون مخيماً على الحي إلا من صفارة قطار آتٍ من بعيد وهو يدخل رادس أو يغادرها إلى الزهراء، ذكرها صوته أول لقاء كان لها مع منجي" (ص٣١٤).**
- **"صار لا يسمع صوت القطار الرابط بين سوسة وصفاقس دون أن يتذكرها" (ص١٩٣).**
- **"تذكرتْ كيف كان جالساً في محطة جمارة" (ص٣٣).**
- **"وتداعت ذكريات الحاج الضاوي" (ص٤١٧).**
- **"تَذْكرُ فنجانَ القهوة الذي قدمته لي في القطار أول لقاء بيننا؟" (ص٤١٧).**

- تنشيط ذاكرة المروي له من خلال تذكيره بتفاصيل سابقة ليست ذات أهمية في خط السرد أو الموضوع الروائي، وهذا ما نلحظه من خلال هذه المقتطفات المرتبة بحسب ظهورها في الرواية:

- **"عثرتْ في قطعة مطاط ممزقة بعتبة باب الحافلة الأمامي، فكادت تقع على وجهها... وتمزّقَ جوربها القطني الأسود، ومداسها الأيمن، وكسر ظفر إصبعها الكبير، وسال منه دم حار حرارة شوقها إلى ما بعد فراق بلدة الرحيلة" (ص٧).**
- **"فحثت الخُطا ولم تنتبه إلى طبقة لزجة من أوراق الشجر في الخريف تغطي بركة ماء فوقعت فيها، وابتل إصبعها المعطوب وجواربها..." (ص١٢).**
- **"عثرت مرة أخرى في الدرج الأول في بهو الإدارة فأصيب نفس الإصبع المعطوب الذي أصيب وهي تنزل من الحافلة قبل يومين" (ص٤٥).**
- **"فهرعت إلى النفزاوي، وعثرت يومها في درج بيتهم، فأصيب ذلك الإصبع الذي أصيب في درج الحافلة يوم دخلت مغرب القمرة أول مرة" (ص٤٠٣).**

والمظهر الثاني: إعلاء الراوي من شأن التجربة الحياتية الخاصة، وتحيّزه المطلق إليها حتى في سياق مقارنتها بالثقافة العالِمة، ففريدة (المرأة الأمية المهمّشة المسكونة بالمعاناة)، تنمو على امتداد الرواية فكرياً ونفسياً واجتماعياً بفضل تجربتها الخاصة في الحياة، وقد كان هربها من زوجها بمثابة الخطوة الأولى في طريق تجربة جديدة، تقوم على قصدية خاصة، واستقلال في اتخاذ القرار: **"في تلك الليلة الجديدة أدركتْ أنها ليست بحاجة إليه ولا إلى غيره، عرفت أنها قادرة بنفسها" (ص١٧).**

وفي كل منعطف كان الراوي يقدم تجربة فريدة من منظوره الخاص، نجد هذا – على سبيل المثال – مع انتقال فريدة إلى مقام صاحب الجاه، وانفتاحها هناك على معاناة الزوار:

– **"كان ذلك الفضاء المقامي مورد حياة جديدة ثرة لم تكن فريدة تتخيلها، ففيه تعرفت في وقت قصير جداً على خبايا الحياة الاجتماعية القديمة في الآفاق التونسية والأسر" (ص٨٨).**

ويرصد من هذه الزاوية أثر هذه التجربة في شخصيتها:

– **"في ذلك الفضاء تخلصتْ من جانب كبير من أنانيتها وإحساسها بالشقاء والبؤس، تجذّرت إنسانيتها، وازداد شعورها بالتواضع أمام المصائب التي تسمع بها يومياً، وأخذت تروّض نفسها على قبول الواقع..." (ص٨٨).**

وهنا يظهر صوت الناظم الخارجي ليعلي من شأن هذا التغير الناتج عن التجربة الخاصة حتى في سياق مقارنته بالتجربة الثقافية النخبية أو الكتبية:

– **"صارت في زمن وجيز وهي تستمتع إلى هذه القصص التي تصدر من أعماق الواقع ذات ثقافة اجتماعية عميقة، ومعرفة بأحوال الناس ما كانت لتحصل عليها لو درست في أرقى المعاهد الاجتماعية، ولو أنجزت أعمق الدراسات الميدانية" (ص٨٩).**

ويرصد من زاوية أخرى تحول هذه المادة إلى بناء وعي بالحالة، قائمٍ على التفسير والتحليل: **"وفهمتْ بشكل لا يخلو من وعي ونضج مرة أخرى أن الاستعمار ليس مجرد حضور أجنبي" (ص٨٩).**

وحتى في حالة حزنها وانكسارها كان هذا المنظور يعبر عن قوتها:

– **"كانت تحكي وتحكي وتحكي وتبتسم أحياناً، أو تتنهد وتضحك أو تبكي، ولكنه لم يلاحظ عليها بكاء ضعف أو إحباط، بل كانت تبكي بإحساس قوي دال على رغبة حارقة في تحدي الحياة، وعلى موقف ساخر من الوجود ومن المجتمع" (٢٢٩).**

وهكذا كان الراوي مشغولاً برواية تجربتها الخاصة قبل الرحلة وبعدها، ومحاولة رصدها من زوايا متعددة (التجربة، أثرها، تأثر فريدة بها...إلخ)، وجَعْلها أحد عوامل القوة والتأثير في شخصية فريدة، ويظهر هذا من خلال تبئير شخصيات مثقفة متعددة (مثل: سليم ابن الحاج الهذيلي، ومنجي، وابن أختها حسن)، وهي في حال انجذاب إلى شخصية فريدة، أو إحساس بالتصاغر أمامها، فمنجي – على سبيل المثال – صاحب الثقافة المزدوجة، والتكوين العلمي والأدبي، والشاعر المتألق، المحبّ للموسيقا الغربية، والقارئ النهم، مع الفارق التأهيلي والثقافي الكبير بينه وبين فريدة، ومع موقفه الشاذ من المرأة والمرأة الجميلة تحديداً المناقض لأفكاره التقدمية، وجد نفسه في رتبة أقل منها حين التقاها أول مرة:

– **"فكاد يغمى عليه مما يقطر منها من الرقة والأناقة الفكرية، هذا سؤال أشعره بأنه أقل منها**

شأناً، بأنها هي فعلاً معلمة وهو تلميذها" (ص١٦٦).

– "هذه المرأة يليق بها مقعد وثير في الدرجة الأولى بستائر من الديباج الأحمر، وكرسي من الجلد الطبيعي أو القطيفة مرصّع بالمسامير الذهبية، وأمامها منضدة من الأبنوس الأسود..." (ص١٦٨).

– "كانت بعض الكلمات والصور والعبارات القديمة عبارات (ناس بكري) التي تستعملها في محاورتها له، تصفع ثقافته الكتبية وتتحداها، لغة كثيفة ثرية، وربما رمزية، لم يكن يتصور أن أعماق الدارجة التونسية تتعلمها" (ص١٧٨).

– "دعاه ذلك التفكير إلى الشك في وسامته: لعلي لست الرجل الوسيم بالقدر الذي تتمناه وتنتظره، نعم أنا لستُ وسيماً..." (ص١٧٤).

– "حركتْ فيه مشاعرَ لم يكن يحس بها من قبل، مشاعر لم يدرك بها العالم قبل ذلك اللقاء، أحاسيس يمكن أن يكون ورثها من أجداده أو أعمامه أو أخواله ولكنها ظلت كامنة في كيانه الموروث، ولم تجد من يبعثها إلى سطح الذاكرة، لم تتح له فرصة لاستكشافها حتى جاءت فريدة..." (ص١٧٨).

– "وتأكد في وقت قصير أن ثقافته الاجتماعية واليسارية الموغلة في المكتبية وفي رفع الشعارات النمطية ربما تكون ضعيفة وأنانية ومنغلقة إزاء ثقافتها الاجتماعية الثرية العميقة المتفتحة..." (ص١٧٩).

– "تحدت فيه ثقافته العلمية بثقافتها وشخصيتها الاجتماعية وتجربتها..." (ص١٧٩).

– "كانت تصف له أبناءها وهم جالسون في فناء البيت وتقارن بينهم من ناحية الأخلاق والنفسية، كانت – فيما يرى هو على الأقل – أمهر من دكتور في علم نفس الطفل. كاد يجن وهو يكتب هذه التعليقات، وكان يدوّن معها: من أين أتت بتلك العبقرية في دقة الوصف" (ص١٩٣).

وقد تركت فيه فريدة أثراً بارزاً، واستطاعت أن تحدث به تغييراً جذرياً في حياته: **"طفق إحساس غامض ينتابه، إحساس يدفعه إلى أن يغير من نسق حياته..." (ص١٩١).**

ونجد هذا أيضاً مع سليم بن الحاج الهذيلي، ذي التكوين العلمي المتميز في المدرسة القومية للإدارة بباريس، فهو يقرّ لها بالثقافة بطريقة تبدو كأنها نفيٌ للثقافة عن الذين عُرِفوا بها:

"حتى قال سليم وهو يزورهم يوماً إنّ اعتناءَ فريدة بمزهريات القرنفل والحبق، واختيار أمكنتها تحت النوافذ وفي السقيفة، وإن لمساتها الجميلة في إعادة تنضيد الأثاث لا تقدر عليه مهندسة ديكور زراعي، وإنها هي المثقفة فعلاً" (ص٥٥).

وهذا ما يتوجه به الراوي نفسه إلى المروي له مباشرة:

– "ثقافتها الاجتماعية الثرية العميقة المنفتحة وما تستعمله من معاجم لا يملكها المثقفون الذين لم يغادروا العاصمة وأحوازها، ولم ينظروا إلى المجتمع

إلا من وراء سياراتهم، ومن خلال كتاب استوردوه..." (ص١٧٩).

إننا أمام احتفاء بارز ومستمر ومتنامٍ بالتجربة الخاصة، وليست أي تجربة، هي تجربة قادمة من قاع المجتمع، تجربة حياتية لم تتسلح بالتعليم ولا بالمال ولا بالجاه ولا بالسند، ومع ذلك تمكنت من أن تكون معادلاً للتجارب الأكثر قوة، المتسلحة بالثقافة المزدوجة والتأهيل العلمي والقراءة الواسعة. إن هذا البعد يعكس قناعة راسخة بقيمة التجربة الحياتية أو التجربة الخاصة، وكيف أنها قادرة إنسانياً على إثبات وجودها، وممارسة التأثير في جميع المكونات الأخرى، بما فيها المكون الثقافي العالِم، ولا يمكن أن تتشكل هذه القناعة إلا في رحم تجربة مماثلة، ربما خاضها الروائي نفسه، فجعلته على هذه الدرجة من القناعة بالأيام ومستخلصاتها.

إن الانحياز المكشوف للتجربة الخاصة في هذه الرواية يعبر عن وعي لا يمكن أن يُحصّل بالدرجة نفسها في بدايات أو منتصف العمر، وحتى لو حصل فإن من الصعب وضعها في مستوى معادل للتجربة الثقافية العالمة، ومن الصعب الكشف عن بعدها الإنساني العميق بهذه الطريقة الملحّة، فالانحياز في هذه الرواية لتجربة فريدة هو انحياز للإنسان الأقل أو المهمش أو المنفي، هو إعادة اعتبار للإنسان وحده، مجرداً من أي عامل من عوامل القوة (التعليم، المال، الجاه)، وهذا المعنى يضع الضعيف في مواجهة محيط القوة، والأمي في مواجهة المتعلم، والأقلي في مواجهة الأغلبية، والفقير في مواجهة عالم مادي، أي: إنه يتذكر الإنسان، ويعيد إليه القيمة، ويقف ضد محاولات نسيانه – كما يعبّر كونديرا –.

وعليه يمكن القول إن معاناة فريدة تعكس في الرواية معاناة جيل الاستقلال، وهو يخطو خطواته الأولى إلى الحرية والمدنية، في سياق ثقافي لم يكن يساعد على إحراز تقدم واسع لا في عمقه الشعبي المجلّل بالعادات والتقاليد المتحيزة ضد الإنسان وضد المرأة تحديداً، ولا في عمقه الثقافي المنفصل عن الواقع، والمنشطر من الداخل بين تحرر المبادئ وقيود العادات. وربما أسهم هذا في سيولة المفاهيم الثقافية داخل الرواية، وانتقالها من حقلها الخاص إلى حقول أخرى مبتكرة، كما نجد في مفهوم الاستعمار الذي ارتبط روائياً بالداخل، باستعمار الرجل للمرأة:

– **"استعمار لسود لها كان أتعس من الاستعمار الفرنسي! الاستعمار الفرنسي كان مصيبة عامة، كارثة جماعية تخف على الفرد، أما مصيبتها هي فهي تجالدها وحدها... تجربة وجودية فذة، يعيشها الإنسان وحده في صمت ولا يقاسمه الإحساس بها أحد" (ص٣١).**

كما ارتبط بهجرة الشباب إلى أوروبا، في محاولة لتحرير الذات من الاجتماعي والثقافي حتى لو كانت الوجهة إلى المستعمِر نفسه.

– **"هل كُتِبَ علينا أن نربي ليستفيد غيرنا بعقول أولادنا وأفكارهم؟ نحن طردنا الاستعمار عام ١٩٥٦م لماذا الآن نجري وراءه؟" (ص٣٩٣).**

- **"لماذا يذهب إلى فرنسا؟ هل طردنا الاستعمار من تونس؛ لنجري وراءه في بلده؟" (ص٤٠٩).**

الخاتمة

توجه هذا البحث إلى دراسة الراوي في رواية العلجية للاستدلال به وبنشاطه السردي على فضاء التجربة الذي تشكلت فيه هذه الرواية بوصفها جزءًا من تجربة روائية لا تخلو من خصوصيةٍ ما في السياق الروائي العربي، وانتهت الدراسة إلى الآتي:

١- استندت رواية العلجية إلى فضاء تجربة واقعي، من حيث ارتباطه بالمدركات، ودورانه على العوالم المحسوسة، وتعاطيه مع تجربة الإنسان الواقعية، أو مع الإنسان وهو في علاقةٍ ما (سياسية، اقتصادية، اجتماعية)، وأثر هذه التجربة فيه، وفيما يتبناه من مواقف أو يمارسه من سلوك أو ينتجه من معرفة.

٢- بدا هذا الفضاء شديد التعاطف مع الإنسان وهو في حالة مواجهة جادة مع المجتمع (منظومة الأعراف والتقاليد) وسطوة المادة، وهو يسعى من زاوية صعبة وإمكانات ضعيفة إلى التحرر والاستقلال، حتى من أبعاده الخاصة التي تكرّس تبعيته للآخر (الجسد مثالاً). وقد أسهم هذا التعاطف في الكشف عن جزء مهم من ذات الراوي، وأتاح فرصة لتوسيع وظائفه، كما كان له أثر كبير في إغناء الكتابة الروائية بطاقة بلاغية، غايتها تحفيز تفاعل المتلقي، واستدراج تعاطفه مع الشخصية الرئيسة.

٣- اتصف هذا الفضاء بتعدّد مكوناته وتنوّعها، وقد شفّ لنا نشاط الراوي عن ثلاثة مكوّنات رئيسة، هي: الوعي بالسرد، والثقافة (العالمة والشعبية)، والتجربة الخاصة. وقد شكّل كل مكوّن خطاً سردياً متنامياً في الرواية (الحكي، التمثيل والتحليل والنقد، الاحتفاء بالتجربة الخاصة).

٤- دلّت فاعلية هذه المكوّنات على تمتّعها بالتراكم والثراء، منسجمة في ذلك مع المدى الزمني الذي تشكلت فيه (أكثر من ستين عاماً)، بالنظر إلى عمر الروائي وقت صدور روايته الأولى.

٥- ساعد هذا الفضاء بتعدد مكوناته وانفتاحها وتراكمها على تشكيل راوٍ من نوع خاص، قادر على توسيع الحكاية وإثرائها، وعلى تمثيل عالم الحكاية، وعلى الإمساك بفعل السرد، واستثمار إمكاناته الهائلة، وترى الدراسة - تبعاً لذلك - أن كل تجربة روائية مرتبطة بفضاء التجربة الخاص بها سعة وضيقاً، وأن تعدد مكونات هذا الفضاء، وانفتاحها، وتفاعلاتها الداخلية والخارجية، بمثابة الشرط الذي لا بد من استكماله لخلق تجربة روائية واعية بسمات الرواية وخصائصها على المستويين: الثقافي والجمالي، وقد لاحظت الدراسة أن لتمتّع الفضاء ومكوناته بمدى زمني واسع (عمر التجربة) أثراً كبيراً في إغناء الكتابة الروائية.

٦- لاحظت الدراسة أن ثراء فضاء التجربة لا يمكن أن يحقق للرواية شرط المعرفة وخاصية التشويق مالم يُسند بخطة سردية تحفظ النص الروائي من الترهّل، أو انفلات السرد. ومع إقرار الدراسة بوجود آلية واضحة المعالم ضبطت إيقاع الراوي في رواية

العلجية، فإنّ هذه الآلية لم تكن في الفصول الأخيرة بمستوى قوتها في الفصول الأولى، فكأنّ الرواية غصّت قبل نهايتها بتدفق فضاء التجربة، الذي يمتلك من المواد الصالحة للسرد أكثر مما يحتمله الإطار السردي للرواية، من هنا جاءت النهاية بمستوى أقل من البداية، وبدت كأنها ناتجة عن قطعٍ بالقوة للعلاقة بين الرواية والفضاء الذي تشكلت فيه.

٧- وترى الدراسة أن الاهتمام بالبحث في فضاء التجربة يتيح فرصة جيدة لمناقشة التجربة الروائية العربية من داخلها، ويقطع حالة التوسل النقدي الدائم بالعوامل الخارجية (كضعف السياق الثقافي العام، والجهل بقيمة الآداب والفنون) لتسويغ ظاهرة الضعف الفني، أو التسطّح الفكري، وما إلى ذلك من المشكلات المرتبطة بالمدونة الروائية العربية، فمع أهمية العامل الخارجي ثمة مسؤولية كبيرة تتحملها الرواية التي لم تستكمل شرط كتابتها، أو لنقل: التي لم تتأكد من توفرها على فضاء تجربة قادر على التعاطي مع الرواية.

٨- ولاحظت الدراسة أن ثمة إمكانية لاستثمار الطاقة الكامنة في بعض عناصر الخطاب القصصي؛ لتحقيق معرفة أعمق بالتجربة الروائية العربية أو السردية بوجهٍ عام، وتقترح توجيه الدراسة إلى هذه العناصر لا بقصد توصيفها داخل حدود النص، بل بهدف الاستدلال بها على مؤثرات داخلية في عمليتي الإنشاء والتلقي.

المصادر والمراجع:

- ابن رمضان، صالح، (٢٠١٨م)، العلجية، ط١، تونس الدار المتوسطية للنشر.
- ابن منظور، محمد بن مكرم، (١٤١٤هـ)، لسان العرب، ط٣، بيروت، دار صادر.
- إليوت، ت.إس، (٢٠١٤م)، ملاحظات نحو تعريف الثقافة، ت. شكري عياد، ط١، القاهرة، التنوير للطباعة والنشر والتوزيع.
- باشلار، جاستون، (١٩٨٤م) جماليات المكان، ت. غالب هلسا، ط٢، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.
- تودورف، تزيفتان، (١٩٨٧م)، الشعرية، ت. شكري المبخوت ورجاء بن سلامة، ط١، الدار البيضاء، دار توبقال للنشر.
- جنيت، جيرار، (١٩٩٧م)، خطاب الحكاية: بحث في المنهج، ت. محمد معتصم وآخرين، ط٢، القاهرة، المجلس الأعلى للثقافة.
- الرازي، أحمد بن فارس، (١٩٧٩م)، معجم مقاييس اللغة، ت: عبدالسلام هارون، (د.ط)، بيروت، دار الفكر.
- زيّاد، صالح، (٢٠١٢م)، الرواية العربية والتنوير، ط١، بيروت، دار الفارابي.
- الزيتوني، لطيف، (٢٠٠٢م)، معجم مصطلحات نقد الرواية، ط١، بيروت، مكتبة لبنان ناشرون.

- شحيّد، جمال، (٢٠١١م)، الذاكرة في الرواية العربية المعاصرة، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- شعبان، أحمد، (٢٠٠٣م)، موسوعة الأمثال الشعبية المصرية والتعبيرات السائدة، ط١، القاهرة، دار الآفاق العربية.
- صليبا، جمال، (١٩٨٢م) المعجم الفلسفي، (د.ط)، بيروت، دار الكتاب اللبناني.
- العدواني، أحمد، (٢٠١١م)، بداية النص الروائي: مقاربة لآليات تشكيل الدلالة، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي.
- عرابي، خطري، (أبريل: ٢٠١٥م)، أثر عناصر الثقافة المادية في بنية المثل الشعبي ودلالته: دراسة ميدانية تحليلية على أمثال مختارة، مجلة هيرميس، الجزائر، مركز جامعة القاهرة للغات الأجنبية والترجمة الاحترافية.
- العيد، يمنى، (٢٠١٠م)، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، ط٣، بيروت دار الفارابي.
- قاسم، سيزا بناء الرواية، (٢٠٠٤م)، بناء الرواية: دراسة مقارنة لثلاثية نجيب محفوظ، ط٢، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- القاضي وآخرون، (٢٠١٠م)، معجم السرديات، ط١، تونس، دار محمد علي للنشر.
- قسومه، الصادق، (٢٠٠٠م)، طرائق تحليل القصة، ط١، تونس، دار الجنوب.
- القصراوي، مها، (٢٠٠٤م)، الزمن في الرواية العربية، ط١، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الكردي، عبدالرحيم، (٢٠٠٦م)، الراوي والنص القصصي، ط١، القاهرة، مكتبة الآداب.
- كونديرا، ميلان، (١٩٩٩م)، فن الرواية، ت.بدر الدين عرودكي، ط١، دمشق، الأهالي للطباعة والنشر، ١٩٩٩م.
- لنجو، أندري دي، (ديسمبر: ١٩٩٩م)، في إنشائية الفواتح النصية، ت. سعاد بن إدريس، مجلة نوافذ، ع١٠، جدة، النادي الأدبي الثقافي.
- المبرد، أبو العباس محمد بن يزيد، (د.ت)، المقتضب، ت.محمد عضيمة، بيروت، عالم الكتب.
- المرزوقي، سمير وغيره، (د.ت)، مدخل إلى نظرية القصة تحليلاً وتطبيقاً، (د.ط)، تونس، الدار التونسية للنشر.
- نجمي، حسن، (٢٠٠٠م)، شعرية الفضاء السردي، ط١، بيروت، المركز الثقافي العربي.
- الهروي، علي بن محمد، (١٩٩٣م)، كتاب الأزهية في علم الحروف، ت. عبدالمعين الملّوحي، (ط١)، دمشق، مطبوعات مجمع اللغة العربية.
- وهبه، مجدي وغيره: (١٩٨٤م) معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، ط٢، بيروت، مكتبة لبنان.
- يقطين، سعيد، (٢٠٠٥م)، تحليل الخطاب الروائي، ط٤، بيروت، المركز الثقافي العربي.

The narrator in the Al-Eljiya Novel his Features and indication of the frame of the experience

Dr. KHALID AHMAD ALREFAI

Assistant Professor, Arabic literature
Department of Literature, Arabic Language College,
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Abstract. this research studies the narrator in Al-Eljiya novel by Salih Bin Ramadan (2018), to take his case as a sample of the frame of the experience in which it was formed in, and to identify its nature, its most elements, the relationship between it and its effect on the writing of the novel from both sides: intellectual and aesthetic.

This novel was chosen as it, with two previous novels of the same novelist, represents almost a special case in the Arabic narrative context; All three were written at a later age in the life of the novelist and in a short period of time, no more than four years (2015-2018), and they were related to one environment (the Tunisian environment), and to a specific time in the history of Tunisia. All of the above make this experience an appropriate to raise questions related to the experience frame.

Through indicating narrator novels for the frame of the experience, this study seeks to examine the energy in some elements of the story, and to see how this energy is able to reveal areas out of the boundaries of the text, which contribute to increase the level of our interaction with them, and enrich our knowledge of the Arabic narrative experience in general.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ١٢٦- ١٦٤ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.5

الصلابة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات السيكوسوماتية في ضوء متغيري الجنس والعمر لدى طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة في زمن جائحة كورونا

د. جهز فهد عقاب المطيري
أستاذ مساعد – قسم علم النفس
– كلية الآداب والعلوم الإنسانية – جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص. هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلبة الجامعة في زمن جائحة كورونا في ضوء متغيري الجنس والعمر من خلال المنهج الوصفي التحليلي المقارن بتطبيق مقياس الصلابة النفسية (صورة معدلة ومقننة من مقياس كوباسا، ١٩٨٢) وقائمة كورنيل الجديدة (إعداد برودمان وآخرين، ٢٠٠٦، تقنين الباحث) للأمراض السيكوسوماتية، على عينة بلغت (٤٠٠) طالباً وطالبة من جامعة الملك عبد العزيز بجدة، واستخدم الباحث اختبار (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي وتحليل الانحدار المتدرج ومعامل ارتباط بيرسون لدراسة ووصف ومقارنة المتغيرات ذات الصلة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى الصلابة النفسية السائدة عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على أبعاد مقياس الصلابة الثلاثة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على متغير الاضطرابات السيكوسوماتية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على كافة المقاييس الفرعية لمقياس كورنيل الجديد. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى الصلابة النفسية السائدة عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير العمر ووجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على متغير الاضطرابات السيكوسوماتية تعزى لمتغير العمر، وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الجنس والاضطرابات السيكوسوماتية، كما يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الجنس والصلابة النفسية، ووجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين العمر والصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية. وأخيرًا، يمكن أن يكون العمر والصلابة النفسية عاملين مساهمين فى تفسير التباين في المتغير التابع (الأمراض السيكوسوماتية) بما مقداره ٣١,٦% و٣٤,١% على التوالي، فيما لم يثبت عامل النوع أنه له قوة تنبؤية بتلك الأمراض. وقد انتهت الدراسة بمناقشة النتائج في ضوء أدبيات الإرشاد النفسي والصحة النفسية، واختتمت بوضع التوصيات ومقترحات البحوث المستقبلية.

الكلمات المفتاحية: الصلابة النفسية؛ الأمراض السيكوسوماتية، المتغيرات الديموغرافية؛ طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة؛ جائحة كورونا

المقدمة

مع اندلاع وباء كورونا في أرجاء العالم كافة، مما تسبب في الكثير من المشكلات في الحياة الاقتصادية أو الاجتماعية للبشر (Dong, Du & Gardner, 2020)، فقد امتد أثره في الصحة النفسية وحالة الرفاه النفسي (Schäfer, Sopp, Schanz, Stagginus, Göritz & Michael, 2020)؛ بل لقد أشارت الدراسات الحديثة إلى وجود تهديدات

تفرضها الجوائح العامة على الصحة النفسية حتى إن ١٦% إلى ١٨% من المجتمعات تظهر أعراضاً مرضية من القلق والاكتئاب (Rajkumar, 2020; Vindegaard & Benros, 2020) وتظهر الدراسات الحديثة أن هناك شواهد متنامية تشير إلى أن النساء (Liu, Zhang, Jia, Shang, Sun, et al, 2020; Wang, Pan, Wan, Tan, Xu, Ho, et al., 2019) والشباب الأصغر سناً (Huang & Zhao, 2020) ومن لديهم مشكلات مع النوم (Liu, et al., 2020) في خطر متزايد من التعرض لمشكلات الصحة النفسية الناجمة عن خبرات الجوائح العامة وغالباً ما تكون تلك الخبرات ذات تأثير سلبي على صحتهم النفسية.

وقد ألمحت بعض الدراسات إلى أن الجوائح العامة وخاصة مع مرض كورونا وما فرضه من قيود على الحركة والدراسة والعمل والاقتصاد والحياة الاجتماعية قاطبة قد كان له أثره السئ في الصحة النفسية، بل وفي ظهور أعراض سيكوسوماتية عند البعض وظهور عامل المقاومة المتمثل في حس الصمود أو ما يسمى بشعور التماسك النفسي Sense of Coherence (SOC) (يوسفي، ٢٠٢٠) عند البعض الآخر كنوع من الاستجابة لضغوط المرض العالمية وآثاره المدمرة على الصحة النفسية (Holmes, O'Connor, Perry, Tracey, Wessely, Arseneault, et al., 2020; Gordon & Borja, 2020; Schäfer, et al., 2020). ويرتبط الشعور بالتماسك النفسي بالقدرة على مجابهة التغيرات المرتبطة بالضغوط والتي تتحدى حالة الاستقرار المزاجي، كما يرتبط الشعور بالتماسك النفسي أيضاً بالصلابة النفسية في حالة الأمراض الوبائية مثل سارس (Bonanno, Ho, Chan, Kwong, Cheung, Wong, et al., 2008; Schäfer, Becker, King, Horsch & Michael, 2019). وهما حالتان تؤثران أيضاً في حسن المزاج Euthymia واستقرار الحالة المزاجية ورباطة الجأش والاستقرار بعيداً عن الاضطرابات النفسية مما يشكل أحد أهم العوامل التي تحافظ على صحة الإنسان الجسمية والنفسية ضمن إطار ما عرف بنظرية المنشأ الصحي Salutogenic Theory التي وضعها أنتونوفسكي Antonovsky, 1987 في أواخر الثمانينيات من القرن المنصرم (Mittelmark, Sagy, Eriksson, Bauer, Pelikan, Lindström, et al., 2017).

وقد أشار بعض الباحثين إلى دور الصلابة النفسية كسمة من سمات الشخصية المكتسبة التي تساعد في تمكين الأفراد من التعامل الفعال مع الضغوط والصعوبات والمحافظة على الصحة الجسمية والنفسية، ومن ثم، الوقاية من الأمراض السيكوسوماتية الناجمة عن التعرض للضغوط والإحباطات والاكتئاب المستمر (شوقي، ٢٠٢٠؛ سعود، ٢٠١٤؛ محمد الشمري، ٢٠١٥؛ العطوي، ٢٠١٤؛ عباس، ٢٠١٠؛ السيد، ٢٠٠٧؛ حمزة، ٢٠٠٢؛ عبد المطلب،

٢٠١٣)؛ لكن، لا توجد دراسات معروفة حتى الآن – في حدود علم الباحث – تكشف العلاقة بين الصلابة النفسية والمشكلات السيكوسوماتية (النفسجسمية) الناجمة عن طول فترة الحجر الصحي في الآونة الأخيرة نتيجة استمرار وباء كورونا، كما لا توجد دراسات عن قدرة متغير الصلابة النفسية في التنبؤ بالتغيرات التي تعتري الصحة النفسية والجسمية ويمكن أن تكشف علاقة التأثير السلبي للاضطرابات السيكوسوماتية وارتفاع أو انخفاض الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة أثناء جائحة كورونا.

مشكلة الدراسة:

منذ ما يربو على العام، وتتعرض المجتمعات قاطبة إلى ضغوط نفسية نتيجة القيود التي فرضها وباء كورونا نتيجة الحجر الصحي والحد من حرية الحركة والسفر وما نجم وينجم عنه من اكتئاب لدى الأفراد، ومن الفئات التي تتعرض لتلك الضغوط طلاب الجامعة الذين تحولوا للتعلم الإلكتروني مما جعلهم عرضة لكثير من الاضطرابات النفسجسمية نتيجة عدم قدرة بعضهم على تحمل الضغوط النفسية وقيود الحجر الصحي؛ فأصبحت قدرتهم على الاستمرار في الحياة؛ بل وجودة الحياة نفسها معتمدة بشكل ما على صلابتهم النفسية. كما لا توجد دراسات كافية حول العلاقة بين العوامل الديموغرافية كالنوع والعمر والمستوى الاقتصادي والتعليمي والخبرة وغيرها وبين الصلابة النفسية وتأثيرها كعامل صد ضد الأمراض السيكوسوماتية وجودة الحياة والرضا عن الحياة ولاسيما أثناء جائحة مرض كورونا منذ ٢٠١٩ (Mukhtar, 2020). وبناء عليه، تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال البحثي الرئيس الآتي: **ما العلاقة بين الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية في ضوء متغيري الجنس والعمر لدى مجتمع طلاب الجامعة في زمن كورونا؟** ويندرج تحت هذا السؤال الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية:

١- هل توجد فروق بين طلاب وطالبات الجامعة في الصلابة النفسية والاضطرابات النفسية باختلاف النوع والعمر؟

٢- هل توجد علاقة بين الاضطرابات السيكوسوماتية والصلابة النفسيةلدي طلبة الجامعة باختلاف العمر والجنس؟

٣- هل يمكن التنبؤ بالاضطرابات السيكوسوماتية لدي طلبة الجامعة من خلال درجاتهم على الصلابة النفسية؟

أهداف الدراسة ومبرراتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الارتباط بين الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة والاضطرابات السيكوسوماتية، وكذلك التعرف على العلاقة بين هذين المتغيرين في ضوء متغيري (الجنس والعمر) لدي طلبة جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وهي متغيرات لم تدرس من قبل في ظل جائحة كورونا وتداعياتها، بهدف الإثراء للمعرفة العربية في مجالات علم النفس

الإرشادي والصحة النفسية وعلم النفس الإكلينيكي وعلم نفس الشخصية. ومن ثم، انعقدت الغاية من وراء هذه الدراسة والمتمثلة في تحقيق عدة أهداف مرتبطة بهذا الهدف العام، هي:

- التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية باختلاف النوع والعمر.
- تحديد اتجاهات لفروق بين الطلاب والطالبات في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية.
- استكشاف دور الصلابة النفسية ومتغيري الجنس والعمر في التنبؤ بالاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلاب الجامعة.

الأهمية النظرية للدراسة: تأتي أهمية تلك الدراسة من:

١- من أهمية موضوع الدراسة وهو الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية.
٢- عينة الدراسة هم طلبة الجامعة وما يمثلونه من قيمة للمجتمع فهم جزء من الحاضر وكل المستقبل.
٣- من أهمية ظروف جائحة كورونا التي اجتاحت العالم بأسره وما أحدثته من تغييرات في كل شيء.

الأهمية التطبيقية:

١. التأطير للاستراتيجيات العلاجية وبرامج الإرشاد النفسي التي تستهدف تدعيم وتقوية الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة، ومن ثم، علاج أو تخفيف الآثار النفسية للاضطرابات النفسجسمية الناجمة عن قيود الحجر الصحي الممتد أو الظروف المماثلة ولاسيما مع احتمالية استمرار إجراءات الحجر الصحي التي ربما تستمر لسنوات بحسب مصادر في منظمة الصحة العالمية.
٢. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتنبؤاتها في إجراء مزيد من البحوث والتطبيقات التي تساعد في احتواء الآثار النفسية والجسمية والصحية لطلاب الجامعة لمساعدتهم على تجاوز الأزمة الصحية العالمية.

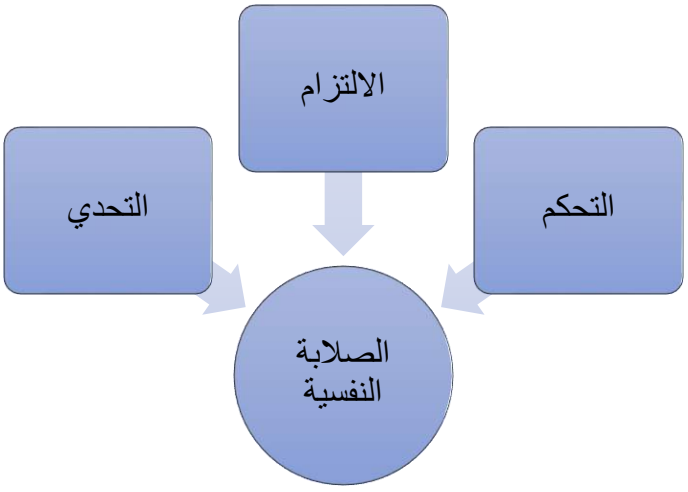
الإطار النظري للدراسة:

منذ منتصف القرن المنصرم، ظهر توجه في الدراسات النفسية، عُنِيَ هذا التوجه بدراسة العوامل التي تعزز الصحة العامة والتي لها منشأ نفسي. كما اهتم بدراسة العلاقة بين الاضطرابات والأمراض النفسية والجسمية في إطار ما يعرف باسم نظرية المنشأ الصحي (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). وفي المقابل هناك عوامل أخرى تسمى عوامل المقاومة Resistance Factors وهي متغيرات نفسية وبيئية تؤثر في استمرار السلامة النفسية إبان مواجهة الضغوط والمشكلات (حسين، وسلامة، ٢٠٠٦).

أولاً: الصلابة النفسية:

أول من قدم مصطلح الصلابة النفسية Psychological Hardiness كانت كوباسا Kobasa التي عرفتها بأنها: "مجموعة من السمات الشخصية التي تعمل مصدرا واقياً لأحداث الحياة الشاقة، وهي تمثل اعتقاداً أو اتجاهاً عاماً لدى لفرد

في قدرته على استخدام كافة حيله وإمكانياته النفسية والبيئة المتاحة كي يدرك أحداث الحياة الضاغطة إدراكاً غير مشوه ليفسرها بموضوعية ومنطقية تمكنه من التعايش معها بشكل إيجابي، والصلابة النفسية بهذا المفهوم تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الالتزام، والتحكم، والتحدي" (Kobasa, 1979, p. 67).



شكل ١: مكونات الصلابة النفسية (نموذج كوباسا)

ويتم تعريفها إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب أو الطالبة على مقياس الصلابة النفسية – اعداد الباحث – المستخدم في الدراسة، أو هى"نمط من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهداف وقيمه والآخرين من حوله، واعتقاد الفرد أن بإمكانه أن يكون له التحكم فيما يواجهه من أحداث بتحمل المسؤولية عنها، وأن ما يطرأ على جوانب حياته من تغيير هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً أو إعاقة له" (مخيمر، ١٩٩٦، ص ٢٤٨).

وقد فسرت حمادة وعبد اللطيف (٢٠٠٢) الصلابة النفسية بأنها ترحيب الفرد وتقبله للتغيرات والضغوط التي يتعرض لها؛ فتقوم الصلابة النفسية بوظيفة الدرع الواقي من العواقب الجسمية والنفسية السيئة التي تخلفها الضغوط في حياة الفرد (حمادة وعبد اللطيف، ٢٠٠٢، ص ٢٣٠). ويشير دخان والحجار (٢٠٠٦) إلى أن الصلابة النفسية ناجمة عن اعتقاد عام في فاعلية الفرد وقدرته على استخدام كل المصادر النفسية والبيئية المتاحة ليدرك ويفسر ويواجه أحداث الحياة الضاغطة بفاعلية (دخان والحجار، ٢٠٠٦، ص ٣٧٥). وبمعنى آخر، فهي مفهوم فرضي يشير إلى إطار يسعى لفهم وتفسير قدرة الأفراد على التعاطي مع المشكلات والتكيف مع الواقع رغم وجود أحداث أو ظروف ضاغطة، وتفسر لنا الصلابة النفسية عجز بعض الأفراد الآخرين عن مواجهة المشكلات والضغوط (Abdollahi, Talib, Yaacob, Ismail, 2014;)، والفرد الصلب نفسياً هو ذلك

الإنسان الذي يمتلك الحس بالحياة، والالتزام العملي، وهو المنفتح على التغيير، والقابل للتحديات التي تنبثق أمامه، وهو الذي له قدرة فائقة على السيطرة على ما يحدث حوله وله (Bartone, Eid, Johnsen, Laberg, & Snook, 2009).

والصلابة النفسية تعني الشعور العام بأن البيئة تدعو إلى الرضا (شاغوش، ٢٠١٨)؛ مما يجعل الفرد ينظر إلى مواقف الحياة باختلافها بنوع من الفضول والحماسة أو الالتزام تجاه نفسه والآخرين وما يؤمن به من نسق قيمي وما يرمي إليه من أهداف مع اعتقاده بأنه يستطيع التحكم في مسار هذه الأحداث وتحمل المسؤولية عما يحدث له (مقداد، ٢٠١٥). وتسمى الصلابة النفسية أحياناً بالمقاومة Resistance أو المرونة النفسية Resilience (Bartone, 2006) التي تقي الإنسان العواقب الجسيمة السيئة عند التعرض للضغوط والتوتر والقلق والخوف من المستقبل (اليازجي، ٢٠١١). والصلابة النفسية تمثل إحدى سمات الشخصية المناعية التي تساعد في المحافظة على الصحة النفسية والجسمية للفرد (عبده، ٢٠١٩، ص ٤٠٨) ومن ثم، تسهم في زيادة مقاومة الفرد للأمراض والمحافظة على الصحة وتحسين الأداء وزيادة الإنتاجية (الرجيبي، وحمود، ٢٠١٨، ص ٦٠). ويمكن القول إيجازاً إن الصلابة النفسية هي احتفاظ الفرد بصحته النفسجسمية وحمايتها من التعرض للاضطرابات السيكسوماتية برغم التعرض للظروف الضاغطة في الحياة كالابتلاءات القدرية والجوائح العامة ونوائب الدهر التي تصيب الإنسان خاصة أو المجتمع عامة، ويتأثر بها الفرد. وبالتالي، فالأفراد الذين يتمتعون بالصلابة النفسية قادرون على تفسير مواقف الحياة الصعبة باعتبارها أحداثاً عادية كسائر أحداث الحياة (Bartone, et al., 2009).

النظريات المفسرة للصلابة النفسية:

نظرية سوزان كوباسا (١٩٧٩): وضعت سوزان كوباسا (Kobasa, 1979) نظريتها في الصلابة النفسية، حيث قامت على فرضية أن التعرض للأحداث الصادمة في الحياة واجتياز الخبرات الشاقة منذ الصغر أمر حتمي لإحداث النضج النفسي والانفعالي والاجتماعي في الفرد، وقد أفضت نظرية كوباسا إلى جملة من الافتراضات أهمها:

- وجود مصدر إيجابي لدى الفرد يساعده على الوقاية من الاضطرابات السيكوسوماتية، وهذا المصدر هو تراكم الخبرة النفسية والمعرفية والاجتماعية الذي يشكل صلابة الفرد النفسية بأبعادها الثلاثة: الالتزام، والتحكم والتحدي.
- الأفراد الذين يتمتعون بمقدار كاف من الصلابة النفسية أقل إصابة بالاضطرابات السيكوسماتية برغم ما يتعرضون له من ظروف الحياة الضاغطة.

وقد توصلت كوباسا خلال عقد من البحوث التي أجرتها إلى أن الأفراد الأكثر صلابة نفسياً يتمتعون بجملة من الصفات أو القدرات الكامنة منها المبادأة وروح المبادرة والنشاط والقيادة ووجهة الضبط الداخلي

والواقعية والقدرة على الإنجاز وتفسير مواقف الحياة الضاغطة (اليازجي، ٢٠١١؛ عبده، ٢٠١٩).

النظرية المعرفية لفنك (1992) Funk: اقترح فنك (١٩٩٢) مقياس مرونة الموقف الذي يعتمد على ثلاثة عوامل تتفق مع نظرية الصلابة النفسية لدى كوباسا، لكنها متطورة عنها؛ حيث يرى فنك أن أبعاد الصلابة النفسية تظهر عمومًا ارتباطات منخفضة إلى متوسطة بين الصلابة والوقاية من الأمراض السيكوسوماتية لدى أفراد العينات التي أجريت عليها الدراسات السابقة؛ فالطريقة الأكثر شيوعًا لتصنيف العينات على أنها عالية أو منخفضة في الصلابة لا تتوافق مع نظرية الصلابة النفسية؛ كما يرى فنك أن الصلابة النفسية لا تخفف ضغوط الحياة. لذلك، اقترح فنك على قياس الصلابة في المواقف الشاقة الواقعية لتحديد دورها في الوقاية من المرض النفسجسمي، وأعد مقياساً لذلك أسماه مقياس المرونة المزاجية The Dispositional Resilience Scale (DRS) وأضاف إليه عبارات لقياس متغير الصلابة مقترنا بالإدراك المعرفي للمواقف الضاغطة والتعايش معها قبل التدخلات العلاجية والإرشادية النفسية والتي بلغت في تجاربه ستة أشهر، وانتهى فنك إلى جملة من النتائج منها ارتباط بعدي الالتزام والتحكم بالصحة العقلية الجيدة للأفراد حيث يساعد هذا الارتباط في تخفيض الشعور بالتهديد واستخدام استراتيجية التعايش الفعال واستراتيجية ضبط الانفعال، كما ارتبط بعد التحكم ارتباطاً إيجابياً بالصحة العقلية من خلال إدراك الموقف على أنه أقل صعوبة باستخدام استراتيجية حل المشكلات بالتعايش الفعال (رضوان، حسين، وإبراهيم، ٢٠١٨).

نظرية التعايش السلوكي: هذه النظرية تقوم أيضاً على مقولات كوباسا (Kobasa, 1982) ومادي (Maddi, 1999)؛ والتي يريان فيها أن أسلوب المعايشة الأكثر شيوعًا مع الصلابة هو التأقلم التحويلي Transformational Coping، وهو أسلوب للتأقلم يقوم على النظرة التفاؤلية للحياة؛ حيث يحول الأحداث المجهدة إلى أحداث أقل إرهاقًا وضغطاً. فعلى المستوى المعرفي، يتضمن هذا الأسلوب وضع الحدث في منظور أوسع لا يبدو فيه فظيعًا على الإطلاق. وعلى مستوى العمل ، يُعتقد أن الأفراد ذوي الصلابة النفسية العالية يتفاعلون مع الأحداث المجهدة من خلال زيادة تفاعلهم معها، ومحاولة تحويلها إلى ميزة وفرصة للنمو . أي تحويل المحنة إلى منحة، وفي هذه العملية يتحقق فهم أكبر لتلك المواقف الضاغطة، فيتم التعامل معها بفاعلية أفضل؛ وقد أظهرت دراستان . قام بها فلوريان وزميلاه وسودرستروم وآخرون . أن تأثيرات الصلابة النفسية على أعراض المرض النفسجسمي كانت أقوى من خلال الارتباط الإيجابي بين الصلابة النفسية وأساليب التكيف المفيدة؛ بينما يرتبط انخفاض الصلابة النفسية ارتباطاً سلبياً بالمرض السيكوسوماتي (Soderstrom, Dolbier, Leiferman, &

Steinhardt, 2000; Florian, Mikulincer, & Taubman, 1995).

نظرية المصادر الاجتماعية والسلوك المحفز للصحة: إن عملية التأقلم التحويلي التي تصاحب أسلوب مواجهة التحديات تشمل أيضاً الاستفادة من السلوك المحفز للصحة والاستفادة من الموارد الاجتماعية للدعم النفسي؛ ذلك أن الذين يتمتعون بقدر كاف من الصلابة النفسية يعرفون جيداً أي نوع من الدعم الاجتماعي يجدي معهم، ويعينهم على تخطي الأزمات دون التعرض للمرض النفس جسمي (Maddi, 2004; Maddi, 2006). وتشير النظرية أيضاً إلى أن السلوك المحفز للصحة كممارسة الرياضة والامتناع عن الكحوليات يرتبط ارتباطاً موجباً بارتفاع الصلابة النفسية لدى الأفراد؛ بينما السلوك المضر بالصحة كتعاطي الكحوليات والمخدرات يضر بالصلابة النفسية للأفراد (Maddi, Wadhwa, & Haier, 1996).

النظرية الفسيولوجية الحيوية: يرى أصحاب هذه النظرية أن الصلابة النفسية يبدو أنها نتيجة استثارة حيوية وفسيولوجية؛ فيعتقدون أن hالصلابة تقلل من شدة الأحداث الضاغطة في الحياة نتيجة الاستثارة الهورمونية في الجهاز العصبي السيمبتاوي (Kobasa, et al., 1985)؛ فقد كشفت دراسات أن أفراد العينات الذين كانت درجاتهم على مقاييس الصلابة النفسية عالية يظهرون نشاطاً منخفضاً في ردود فعل جهاز القلب والأوعية الدموية إزاء الضغوط والتوترات؛ أي أنهم أكثر اتزاناً انفعالياً وأكثر رباطة في الجأش وردود الأفعال العصبية. (Contrada, 1989).

وفي دراسة أخرى، تبين أن المفحوصين الذين يتمتعون بقدر عال من الصلابة النفسية لديهم أجسام مناعية عالية، وتكون استجاباتهم في تكاثر الخلايا المناعية في الدم أعلى من متوسطاتها لدى الأقل صلابة ولاسيما عند هجوم الكائنات الدقيقة كالبكتيريا والفيروسات للجسم (Dolbier, Cocke, Leiferman, Steinhardt, Schapiro, Nehete, et al., 2001)؛ ومن جانب آخر، أشارت دراسات أخرى إلى رصد تغيرات في مستويات الكوليسترول الجيد والهورمونات في الجسم (Eid & Morgan, 2006) ؛ فقد بينت دراسة بارتون وزملائه أن الأفراد الأعلى في الصلابة النفسية ترتفع لديهم الليبوبروتينات عالية الكثافة (الكوليسترول النافع) وينخفض لديهم الليبوبروتينات منخفضة الكثافة (الكوليسترول الضار)، كما تنخفض نسبة الكورتيزول وهو هرمون مكافحة التوتر بانخفاض الصلابة النفسية (Bartone, Spinosa, Robb & Pastel, 2008) ؛ بينما كشفت دراسة أخرى أن ارتفاع الكورتيزول يرتبط ارتباطاً إيجابياً بارتفاع الصلابة النفسية لدى الأفراد (Zorrilla, Derubeis & Redei, 1995).

ثانياً: الاضطرابات السيكوسوماتية:

الاضطرابات السيكوسوماتية أو النفسجسمية هي شكل من أشكال المرض العقلي الذي يسبب واحدًا أو أكثر من الأعراض الجسدية، بما في ذلك الألم، وهذه الأعراض لا يمكن إرجاعها إلى سبب جسدي كالحالات الطبية العامة أو الأمراض العقلية الأخرى ذات الأسباب الجسدية كالتي تنشأ مثلاً من تعاطي المخدرات. ولكن بغض النظر عن أسبابها ومنشأها، فإنها تسبب مستويات مفرطة وغير متناسبة من الكرب النفسي، ويمكن أن تشمل الأعراض واحدًا أو أكثر من أعضاء وأنظمة الجسم المختلفة وتسبب الألم المفرط أو المزمن كما تسبب مشكلات عصبية أو في الجهاز الهضمي أو التنفسي أو الدوري أو غيرها من وظائف الجسم الحيوية (Frances, 2013).

وفي أحدث إصدار للدليل الإحصائي والتشخيصي DSM-5، (٢٠١٣) فإن الاضطرابات السيكوسوماتية باتت تعرف تحت اسم الأعراض الجسمية وما يرتبط بها من اضطرابات somatic symptom and related disorders، وهي وفق التصنيف الأخير تشمل: اضطراب الأعراض السيكوسوماتية وتشمل كافة الاضطرابات الجسمية وتوهم المرض، واضطراب الإيهام بالمرض Factitious disorder أو ما يسمى بمتلازمة مانشاوزن Munchausen syndrome واضطراب القلق المرضي Illness anxiety disorder واضطرابات نفسجسمية غير محددة المصدر.

والاضطرابات السيكوسوماتية متفشية بين الناس؛ إذ يرى آرنولد وآخرون أن قرابة ٥٠% ممن يترددون على المراكز الطبية أو المستشفيات يعانون من تلك الاضطرابات النفسجسمية (Arnold, Eekhof, Van & Waal, 2004) في حين يشير الزراد (٢٠٠٠) إلى أن النسبة قد تكون أكبر من ذلك لتصل إلى ٧٠% إلى ٧٥% من المرضى الذين يتغيبون عن أعمالهم لتلك الأسباب، ويرى عبد المطلب (٢٠١٧) أن نسبة المرضى الذين يترددون على العيادات الخارجية ويعانون من الاضطرابات النفسجسمية تتراوح بين ٤٠% إلى ٦٠%. لذلك يقترح الأطباء والأطباء النفسانيون ضرورة اقتران العلاج النفسي مع العلاج الطبي (طه، عبد الفتاح ومحمد، ١٩٩٣؛ عبد المطلب، ٢٠١٧).

ويفسر علماء النفس المعرفي أن هذه الاضطرابات السيكوسوماتية ترجع إلى أن المرضى بها يفرطون في الانتباه الواعي للعمليات الفسيولوجية الداخلية، ويؤولون الإحساس الجسمي الطبيعي إلى أعراض مرضية تتسبب في الألم والوجع (عبد المعطي، ٢٠٠٣)؛ بينما يرى آلان فرانسيس أن دليل الأمراض السيكوسوماتية قد توسع بشكل مفرض في وصف تلك الأمراض مما يتسبب في سوء تصنيف الناس بأنهم مرضى عقليون، والعبء الأكبر يقع على النساء؛

حيث يتم وصفهن بأنهن أكثر معاناة من الأمراض النفسجسمية، لأنهن يسئن مفهوم المرض الجسمي (يهولن من الأمور) catastrophizers مما يجعل ملايين البشر عرضة لسوء التصنيف بتلك الأمراض، كما أن القراءة المفرطة وغير الرشيدة في كتيبات الأمراض النفسية تجعل الفرد مهووساً بأنه مصاب بإحداها أو بعضها (Frances, 2013). أما أصحاب منحى التحليل النفسي، فيردون تلك الأمراض النفسجسمية إلى الصراع بين الأنا والأنا الأعلى تستهلك فيه الطاقة النفسية فتتراكم الانفعالات غير السارة على الفرد وتنعكس على الجسم في صورة مرضية مرجعها نفسي (عبد المطلب، ٢٠١٧).

والاضطرابات السيكوسوماتية تحدث نتيجة الأحداث الضاغطة في الحياة والتي تدوم لفترة ما مثل الجوائح العامة والأوبئة والفشل والظلم والتهديد الدائم الذي يتعرض له الفرد في حياته ويجد صعوبة في مواجهتها أو التكيف معها بشكل إيجابي وهو ما يسبب القلق والإحباط المستمرين فتنجم عنها الضغوط النفسية التي تولد اضطرابات عضوية غامضة الأسباب ولاسيما في الأجهزة التي يتحكم فيها الجهاز العصبي المركزي مثل الجهاز الدوري والقلب والجهاز الهضمي والجهاز البولي والتناسلي (عياش، ٢٠١٧). وقد وضع كورنيل سنة ١٩٤٢ قائمة بتلك الأمراض طورها برودمان وآخرون عام ١٩٨٢ (Brodman, Erdmann, Wolf, and Miskovitz, 2006) ؛ ثم طوروها في ٢٠٠٦ تارة أخرى. والهدف من هذه القائمة جمع قدر كبير من المعلومات والبيانات الطبية عن الأمراض الجسدية والنفسية في وقت يتراوح بين ١٠ إلى ٣٠ دقيقة، وهي تعد تسجيلاً للتاريخ الطبي أو المرضي للمفحوصين وتساهم المعلومات المجموعة في فهم جوانب المشكلات الطبية للفرد، وبالتالي تساعد قائمة كورنيل أو المسرد الطبي لكورنيل في التأكد من الجوانب المرضية السيكوسوماتية التي قد تكون مؤشرا على وجود المرض النفسجسمي.

ثالثاً: الدراسات السابقة

اطلع الباحث على العديد من الدراسات السابقة التي تعرضت لمتغير الصلابة النفسية لدى فئات ديموغرافية متنوعة في الوطن العربي وفي الغرب، وتناولت الدراسات تلك علاقة أو تأثير الصلابة النفسية على متغيرات أخرى مثل جودة الحياة، والضغوط النفسية ومصادرها والتوتر والقلق وخصائص الشخصية والصحة النفسية والعقلية والاغتراب والاحتراق النفسي وغيرها من المتغيرات، إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية قليلة ونادرة، ول يوجد – على حد علم الباحث – دراسة تناولت العلاقة بين الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية في زمن جائحة كورونا وتأثيراتها على الأحوال النفسية والجسمية للطلبة في المستويات الجامعية. ومن الدراسات التي تناولت ذلك:

دراسة كوباسا وآخرين (Kobasa, et al., 1982) هدفت إلى استقصاء أثر الصلابة النفسية ومكوناتها كمتغير سيكولوجي في تخفيف وقع الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية والنفسية، وتكونت عينة الدراسة من(٢٥٩) من شاغلي المناصب الإدارية المتوسطة والعليا كالمحامين ورجال الأعمال، تراوحت أعمارهم بين(٣٢ – ٦٥)، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس أحداث الحياة الضاغطة من إعداد راهي (١٩٦٧) ومقياس الصحة والمرض وتوصلت الدراسة إلى أن الصلابة النفسية لا تخفف من وقع الأحداث الضاغطة على الفرد فقط، بل تمثل مصدرًا للمقاومة والصمود، والوقاية من الأثر الذي تحدثه الأحداث الضاغطة على الصحة الجسمية. **وهدفت دراسة كولينز (Collins, 1992)** إلى قياس أثر الضغوط النفسية على طلاب ما قبل الجامعة واستقصاء العلاقة بين الضغوط والصلابة النفسية باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي على عينة من المراهقين (أعمارهم بين ١١ و١٦ سنة، ن = ٢٢٣)، وكشفت النتائج أن الصلابة النفسية ترتبط ارتباطاً موجباً دالا بالتخفيف من أثر الضغوط النفسية لدى المراهقين. **وجاءت دراسة مخيمر (١٩٩٦)** بهدف استكشاف العلاقة بين بعض أبعاد الصلابة النفسية (الالتزام، التحكم، التحدي) وبين إدراك الدفء الوالدي على عينة من طلاب الجامعة (ن = ١٦٣) تتراوح أعمارهم بين ١٩ و٢١ سنة مستخدماً المنهج الوصفي وللتعرف على الفروق بين الذكور والإناث. أشارت النتائج إلى وجود ارتباط عكسي بين إدراك الرفض الوالدي وبين الصلابة النفسية سواء لدى الذكور أو الإناث، وكان أكثر الأبعاد تأثيراً في الصلابة النفسية هو بعد الإهمال واللامبالاة، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في الصلابة النفسية لصالح الذكور؛ بمعنى أن الذكور يتمتعون بالصلابة النفسية أكثر من الإناث لاسيما إدراكهم للتحكم والتحدي. **وكان هدف دراسة ميلز (Mills, 2000)** استقصاء الخصائص الشخصية للأفراد ذوي الصلابة النفسية من خلال المنهج الوصفي بالاستبانة على عينة من طلاب الجامعة (ن = ١١٦)، وكشفت النتائج أن الطلاب ذوي الصلابة النفسية المرتفعة أكثر مقاومة للإجهاد وأقل عرضة للمشكلات الصحية ذات الصلة بالإجهاد، وأسفرت الدراسة عن أن الصلابة النفسية من سمات الشخصية التي تبنى وتنمو وتتطور من خلالها الشخصية لاسيما بعدي الالتزام والسيطرة. **وهدفت دراسة ننلي (Nunley, 2002)** إلى فحص المشكلات السلوكية والصلابة النفسية على المعاناة النفسية لمقدمي خدمات رعاية كبار السن والذين لديهم شركاء حياة ممن تجاوزت أعمارهم الستين ويعانون من مرض ألزهايمر أو عته الشيخوخة (ن = ٤٤) مستخدمة المنهج الوصفي والمقابلات الشخصية المقننة. أظهرت النتائج أن الصلابة النفسية لدى مقدمي خدمات رعاية كبار السن المرضى لها تاثير في خفض المشكلات السلوكية وتخيف عبء رعاية

الزوج وتقليل أعراض الاكتئاب وتحقيق جودة الحياة. **وجاءت دراسة عبد الصمد (٢٠٠٢)** بهدف قياس العلاقة بين الصلابة النفسية والوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية في إحدى محافظات مصر، وكانت عينة الدراسة مكونه من(٢٨٤) طالبًا وقد استخدم الباحث مقياس الصلابة النفسية من إعداده وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين أبعاد الصلابة النفسية والوعي الديني كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين أبعاد الصلابة النفسية ومعنى الحياة. كما أسفرت الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات في بعدي (التحكم والالتزام) لصالح الطلاب؛ إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات الذكور والإناث في بعد التحدي من أبعاد الصلابة النفسية .كما بينت الدراسة أن الشعور بمعنى الحياة والوعي الديني من أهم العوامل المؤثرة والأكثر فاعلية وإسهامًا في أبعاد الصلابة النفسية الثلاثة. **وقد أجري كراولي وهيسلب وهوبدي (Crowley, Hayslip & Hobdy, 2003)** دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية والتكيف مع أحداث الحياة في الكبر على عينة قوامها ٨٨ فرداً ممن فقدوا وظائفهم و٢٢٧ فردا ممن فقدوا طفلا لاستكشاف أثر الصلابة النفسية في تخفيف الكرب النفسي واستراتيجيات التكيف والتوافق مع ضبط العوامل الديموغرافية والاجتماعية وأبعاد العصابية والانفتاح كأبعاد شخصية؛ إذ كشفت النتائج عن أن الصلابة وخبرة أحداث الحياة الضاغطة تؤثران في التخطيط لحل المشكلات وإعادة التقييم الإيجابي كآليات معالجة وتؤثر كذلك في الحالة الوجدانية الإيجابية. كما وجدت الدراسة وجود فروق في الدرجة الكلية للصلابة واستراتيجيات المعالجة للضغوط والحالة الوجدانية الإيجابية والرضا عن الحياة، وألمحت الدراسة إلى أنه بالنسبة لأفراد العينة كان فقدان الوظيفة حدثاً أكثر عمقا في التأثير النفسي والشعور بالكرب من فقدان لعش الأسري (واحد من أفراد الأسرة)، كما بينت أن الصلابة النفسية لها تأثير في الاستجابة لضغوط الحياة ويمكن أن تتنبأ بها. **وتناولت دراسة الحجار ودخان (٢٠٠٦)** العلاقة بين مستوى الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة الإسلامية (ن = ٥٤١) من الجنسين ومستوى الضغوط النفسية ومصادرها، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن مستوى الضغوط لدى الطلبة كان ٦٢,٠٥% بينما مستوى الصلابة النفسية كان ٧٧,٣٣%، وأثبتت وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور؛ أي أن مستوى الضغوط النفسية لدى الطلاب أعلى منه لدى الطالبات، وكشفت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الطلبة في مستوى الضغوط النفسية وبين الصلابة النفسية. **وجاءت دراسة المفرجي والشهري (٢٠٠٨)** بهدف التعرف على (العلاقة بين الصلابة النفسية والأمن النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات

الجامعة في المملكة العربية السعودية، وكذلك تبيان الفروق بين عينة الدراسة في الصلابة النفسية تبعًا لمتغير الجنس والعمر والتخصص والسنة الدراسية ومستوى دخل الأسرة) وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً سواء للذكور أو الإناث أو العينة الكلية بين الصلابة النفسية والأمن النفسي وعدم وجود فروق بين الطلاب والطالبات في متوسطات درجات الصلابة النفسية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأمن النفسي لصالح الذكور. **وهدفت دراسة عباس (٢٠١٠)** إلى التعرف على أثر الصلابة النفسية في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من المعلمات (ن = ٢١٣)، وتعرف مدى ارتباط تلك الضغوط النفسية بدرجة الصلابة النفسية لدى أفراد العينة، والكشف عن تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية وعدد الأبناء مستخدمة المهج الوصفي التحليلي. وجدت الباحثة فروقا دالة إحصائياً بين الحالات الطرفية الأكثر ارتفاعاً على مقياس الصلابة النفسية لدى المعلمات في أسلوب التوافق النفسي والقدرة على المواجهة الفعالة تجاه ضغوط الحياة والصلابة النفسية لصالح الحالات الطرفية التي حصلت على درجة منخفضة في الضغوط؛ أي أنه كلما زادت درجة الصلابة، انخفض تأثير الضغوط النفسية. **وهدفت دراسة المشعان (٢٠١١)** إلى استقصاء العلاقة بين الصلابة النفسية والشكاوى الجسمية والأمل والانبساط لدى موظفي القطاع الحكومي في الكويت على عينة من الذكور (١٣٦) وعينة من الإناث (١٥٤). كشفت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباط بين الصلابة النفسية والشكوى من المرض الجسمي والانبساط كبعد من أبعاد الشخصية بينما توجد علاقة ارتباط سالبة دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والأمل، وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الشكاوى الجسمية والأمل والانبساط؛ أما عن الفروق الديموغرافية من حيث الجنس والحالة الاجتماعية، فلا توجد فروق بين الذكور والإناث في الصلابة النفسية والشكاوى البدنية والأمل والانبساط. **وجاء هدف دراسة أبو حسين (٢٠١٢)** التعرف على العلاقة بين الصلابة النفسية والأمل والأعراض السيكوسوماتية لدى الأمهات المدمرة منازلهن في محافظة شمال غزة، واستخدمت مقياس الصلابة النفسية من إعداد سناء أبو حسين على عينة قوامها ٢١٧ أماً بواقع ٢١% من العينة الكلية بين عامي ٢٠٠٩ و٢٠١٠، أفصحت الدراسة عن ارتفاع الصلابة النفسية والأمل لدى الأمهات ذوات المنازل المدمرة بوزن نسبي ٧٤,٧% و٧٨,٣% على التوالي، ووجود علاقة سالبة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الصلابة النفسية ودرجتها الكلية لدى أفراد العينة. **وجاءت دراسة العيافي (٢٠١٢)** لاستقصاء العلاقة بين الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب أيتام ومن يتمتعون بجوار الوالدين في مكة المكرمة ومحافظة الليث، وتكونت عينة الدراسة من ٦٤٥ طالباً منهم ٣٨٨ في مكة و٢٩٢ في الليث، واستخدم الباحث مقياس

الصلابة النفسية من إعداد يونكن وبيتس وتعريف عبد اللطيف حمادة (٢٠٠٢) ومقياس مواقف الحياة الضاغطة من إعداد زينب شقير (٢٠٠٢). وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية والقدرة على تخطي مواقف الحياة الضاغطة؛ بينما لا توجد فروق في الصلابة النفسية تبعاً لمتغير حالة الطالب والعمر والتخصص والجنسية، ووجود فروق تبعاً للمرحلة الدراسية لصالح طلاب المرحلة الثانوية، وفروق في التحصيل لصالح الأعلى تحصيلا وفروق في الدخول لصالح الأعلى دخلاً، ووجود فروق في أحداث الحياة الضاغطة لدى الأيتام وعدم وجود فروق في أحداث الحياة الضاغطة تبعا لمتغير العمر والتخصص ووجود فروق في التحصيل لصالح ذوي التحصيل الأعلى ووجود فروق في دخل الأسرة لصالح مستوى الدخل المنخفض وعدم وجود فروق تبعا لمتغير المدينة والجنسية. **وكان هدف دراسة سعود (٢٠١٤)** استقصاء أثر الأحداث الضاغطة على مستوى الاضطرابات النفسجسمية، بتطبيق مقياس أحداث الحياة الضاغطة ومسرد كورنيل الجديد للاضطرابات العصابية والجسمية على عينة من المرضى (ن=١٢٠)، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابي ذات دلالة إحصائية بين مستوى الضغط النفسي ودرجة الاضطراب النفسجسمي والجوانب الانفعالية التي يقيسها مسرد كورنيل الجديد وكذلك الجوانب المرضية الجسمية كما توجد فروق تعزى إلى بعض العوامل الديموغرافية كمتغيري الجنس والعمر. **وهدفت دراسة العطوي (٢٠١٤)** إلى الكشف عن العلاقة بين الصلابة النفسية والتفاؤل والأمل والشكاوى البدنية لدى عينة من المعلمات السعوديات في (ن = ١٨٠)، واستخدمت الباحثة مقياس الصلابة النفسية لكوباسا ومقاييس التفاؤل والأمل والشكاوى البدنية مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي، وخلصت الباحثة إلى جملة من النتائج أهمها ان المعلمات السعوديات يتمتعن بمستوى متوسط من الصلابة النفسية ترتبط ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بين الصلابة النفسية والشكاوى البدنية. **وجاء هدف دراسة عبد المطلب (٢٠١٧)** استقصاء العلاقة بين الصلابة النفسية والاضطرابات النفسجسمية وبعض المتغيرات الديموغرافية على عينة من المعلمين والمعلمات (ن=٢٤٠) في الكويت باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطبيق مقياسي الصلابة النفسية وقائمة كورنيل الجديدة للأمراض العصابية والجسدية. أسفرت النتائج عن وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في الاضطرابات النفسجسمية مرجعها الجنس والجنسية والحالة الاجتماعية وأنواع الأمراض النفسية والجسمية، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين الصلابة النفسية ومعظم مكونات الاضطرابات النفسجسمية، ويعتبر تكرار المرض منبئاً بدرجة الصلابة النفسية التي يتمتع بها أفراد العينة. **وهدفت دراسة علي (٢٠١٨):** الى معرفة مستوى الصلابة النفسية بأبعاده الثلاثة الالتزام والتحكم والتحدي لدى تلاميذ الأقسام النهائية والكشف عن

الفروق بين الجنسين في مستوى الصلابة وكذا الفروق بين المعيدين وغير المعيدين في مستوى الصلابة. بلغت عينة الدراسة (٣٣٠) تلميذاً من الاقسام النهائية موزعين على تخصصات علمية وأدبية بالأغواط، وقد تبنت الدراسة استبيان الصلابة النفسية من اعداد عماد مخيمر (٢٠٠٢ أ) مكيفاً على البيئة الجزائرية. وتوصلت نتائج الدراسة الى ان عينة الدراسة تتمتع مستوى مرتفع من الصلابة النفسية، توجد فروق بين الجنسين في مستوى الصلابة لصالح الذكور؛ حيث توجد فروق بين المعيدين وغير المعيدين لصالح غير المعيدين. **وجاء هدف دراسة عبده (٢٠١٩):** الكشف عن علاقة صورة الجسم لدى مرضى البهاق بالصلابة النفسية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وذلك على عينة قوامها(١٥١) مريضا بالبهاق من الجنسين من أعمار مختلفة ومستويات تعليمية واقتصادية متباينة، وقد طبق عليهم مقياسا صورة الجسم لدى مرضى البهاق والصلابة النفسية، وأظهرت النتائج أن معظم مرضى البهاق لديهم مستوى متوسط من الرضا عن صورة الجسم، بينما وجدت علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين صورة الجسم لدى مرضى البهاق والصلابة النفسية، ولم تظهر فروق دالة في صورة الجسم باختلاف المتغيرات الديموغرافية عدا المستوى الاقتصادي ومدة الإصابة بالمرض بينما تبين وجود فروق دالة في الصلابة النفسية باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية في اتجاه الذكور والمستوى التعليمي المتوسط والمتزوجين والمستوى الاقتصادي المتوسط، في حين لم توجد فروق دالة باختلاف المرحلة العمرية ومكان ومدة الإصابة بالبهاق، كما تبين وجود قدرة تنبؤية دالة للصلابة النفسية بصورة الجسم لدى المرضى.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات المعروضة آنفاً سواء التي أجريت في البيئات العربية المتنوعة أو في البيئات الغربية أن الصلابة النفسية متغير سيكولوجي له دور فعال في أثر الأحداث الحياتية الضاغطة على الصحة النفسية والجسمية، ويتأثر هذا المتغير بعدة عوامل منها سمات الشخصية وعناصرها الخمسة الكبرى وجودة الحياة والرضا عن الحياة والقدرة على تحمل ضغوط الحياة والتكيف الإيجابي والسلبي مع تلك الضغوط وأحداث الحياة الضاغطة وتقدير الذات والأحوال الانفعالية للأفراد. كما تناولت بعض الدراسات العلاقة بين الصلابة النفسية وبعض المتغيرات الديموغرافية كالجنس والعمر والحالة الاجتماعية والأحوال الاقتصادية؛ لكن النتائج تضاربت، فبعض هذه الدراسات أثبت وجود علاقة بين بعض تلك الممتغيرات والصلابة النفسية والبعض الآخر نفى وجود علاقة بين الصلابة النفسية والعوامل الديموغرافية. ومعظم تلك الدراسات أجريت باستخدام المنهج الوصفي بالمسح أو المنهج الوصفي الارتباطي أو المنهج الوصفي المقارن، وقد أجريت على مجتمعات وعينات مختلفة. ومن ثم، جاءت الدراسة الحالية لفحص تلك العلاقة

بين الصلابة النفسية وبين الأمراض السيكوسوماتية وأثر متغيري العمر والجنس كمتغيرات ديموغرافية في الصلابة النفسية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في زمن جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية نظراً لما فرضه الوباء من ضغوط نفسية وقلق وتوتر مع شدة انتشار المرض وصعوبة تشخيصه بدقة بالغة وما يرتبط بذلك من أوهام المرض لدى الأصحاء والمرضى سواء بسواء، كما أن الاهتمام بدراسة العلاقة بين الصلابة النفسية والأمراض السيكوسوماتية لم تلق نصيباً وافراً من البحث بصفة عامة ومن الاستقصاء مع وجود جائحة وبائية مثل كورونا بصفة خاصة.

فروض الدراسة:

١. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية تعزى إلى الجنس.
٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية تعزى إلى العمر.
٣. لا توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات طلبةالجامعة (عينة الدراسة) على مقياس الصلابة النفسية ودرجاتهم على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية باختلاف الجنس والعمر.
٤. يمكن التنبؤ بالاضطرابات السيكوسوماتية لدي طلبة الجامعة من خلال درجاتهم على مقياس الصلابة النفسية.

منهج الدراسة: استخدم الباحث في الدراسة الحالية منهج البحث الوصفي التحليلي المقارن لتحقيق أهدافها، ووفقاً لطبيعة الدراسة الحالية، فقد استخدم الباحث في التحليل الإحصائي الإحصاء الوصفي واختبارات (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي وتحليل الانحدار المتدرج ومعامل ارتباط بيرسون.

مجتمع الدراسة والعينة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة للعام الدراسي ٢٠٢٠- ٢٠٢١، عددهم (٢٠٠٠٠) وقد تكونت **عينة البحث** من (٤٠٠) طالب وطالبة من طلاب الجامعة ممن تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ . ٣٠ عاماً بنسبة (٥%). وقد اقتصرت هذه الدراسة على تناول بعض الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وتتمثل في (الجنس والعمر)؛ حيث يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس والعمر أن النسبة الأعظم للطلاب هي للذكور بنسبة (٥٥,٣%) وجاءت نسبة الإناث من عينة الدراسة (٤٤,٨%)، وقد تركزت في الفئة العمرية التي تضم الطلاب الذين تراوح أعمارهم بين ٢١ الى ٢٥ سنة بنسبة وصلت إلى (٥١,٣ ٪)، تليها الفئة العمرية أكبر من ٢٥ سنة بنسبة وصلت إلى (٢٦,٨%)، وأخيراً فإن نسبة ٢٢,٠ ٪ من الطلاب كانت أعمارهم من ١٨ الى ٢٠ سنة.

أدوات الدراسة: اعتمد الباحث الحالي على مجموعة من الأدوات تضمنت ما يأتي:

مقياس الصلابة النفسية: هو مقياس يقيس سمة شخصية تتميز بالمرونة نحو الذات ونحو الآخرين في

مقاومة وإدراك المواقف الضاغطة في الحياة العامة والأكاديمية نتيجة ما سببه وباء كورونا من قيود على الحركة والدراسة، مبني على مقياس كوباسا **من ترجمة وتقنين الباحث الحالي** لقياس درجة الصلابة النفسية لدى طلاب الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول في السنة الجامعية ٢٠٢٠ ، ٢٠٢١م. ويتكون المقياس من ثلاثة أبعاد أساسية، وهى: بعد الالتزام (١١ عبارة) – بعد التحكم (١١ عبارة) – بعد التحدي (١٠ عبارات)، وجميع العبارات هي على مقياس ليكرت الثلاثي التي ترتبط باستجابات المفحوص يتم التعرف على درجة الصلابة النفسية. وقد تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة من طلاب الجامعة (ن = ٤٠)، لحساب ثبات المقياس بالتجزئة النصفية ومعامل سبيرمان براون؛ فتبين أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد ومقبول على كافة أبعاده؛ حيث كانت أعلى قيمة معامل للتجزئة النصفية بعد الالتزام و بعد التحدي (٠,٩٩٨) وأقل قيمة لبعد التحكم (٠,٩٦٩). وباستخدام معامل ألفا كرونباخ اتضح أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد ومقبول على كافة أبعاده؛ حيث كانت أعلى قيمة معامل ثبات لبعد التحكم وأقل قيمة لبعد التحدي. وقد تم **حساب صدق الأداة** بطريقتين: أ– الصدق الظاهري (المنطقي) بعرضها على مجموعة من المحكمين (ن = ١١) في تخصصات نفسية من عدة جامعات محلية وعربية، للتأكد من مدي دقة صياغة العبارات، ومدي انتماء كل عبارة للبعد الذي تندرج تحته، وأهمية كل عبارة في تحديد درجة الصلابة النفسية. وقد أجمع المحكمون على أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه، ومن ثم صلاحيته للتطبيق في الصورة النهائية للمقياس. ب– الصدق العاملي (صدق الاتساق الداخلي) بحساب معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس، فأظهرت النتائج أن كل عبارة من عبارات البعد الأول (بعد الالتزام) أظهرت معامل ارتباط مع البعد المنتمية إليه، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٨٣٩– ٠,٩٤١). وأيضًا، يبين الجدول أن كل عبارة من عبارات البعد الثاني (بعد التحكم) أظهرت معامل ارتباط مع البعد المنتمية إليه، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) والتي تراوحت بين (٠,٨١١–٠,٩٦٣). كما يبين أن كل عبارة من عبارات البعد الثالث (بعد التحدي) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٨٣٠– ٠,٩٥٢). **ج–الصدق البنائي** بحساب الصدق البنائي بحساب قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة الابعاد الفرعية للمقياس على العينة الاستطلاعية، فأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الصلابة النفسية، وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٠١) والتي تراوحت بين (٠,٩٨١–٠,٩٩٢). وبالانتهاء من

حساب الاتساق الداخلي للمقياس، تبين أن المقياس متسق داخلياً، وتصلح أبعاده في قياس درجة الصلابة النفسية. **د-الصدق التمييزي:** قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (٤٠) طالباً وطالبة بصورة تنازلية من أعلى إلى أقل درجة ثم اختيار نسبة (٢٥%) من الدرجات العليا ونسبة (٢٥%) الدنيا والتي تمثل ١٠ طالباً وطالبة في المجموعة العليا و ١٠ طالباً وطالبة في المجموعة الدنيا، واستخدام (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وقد أظهرت النتائج ان جميع الفقرات البالغ عددها (٣٢) فقرة مميزة عند مستوي ٠,٠٥.

مقياس كورنيل للاضطرابات السيكوسوماتية: أعد هذا المقياس في الأصل من قبل كورنيل كوسيلة للحصول على بيانات تتعلق بالنواحي السيكوسوماتية والعصابية لأغراض التفسير الإكلينيكي، إضافة إلى التقييم الإحصائي الذي يحدد وضع المفحوص بالنسبة لمقياس متخصص بالنواحي العصابية والاضطرابات السيكوسوماتية. تم تطوير المسرد على يد برودمان وآخرين Brodman, Erdmann, Wolf, and Miskovitz (Revised version 2006)، وقام الباحث الحالي باختصار المقياس بعد ترجمته إلى العربية. و تدل الدرجة التي يتحصل عليها الفرد على مقياس كورنل للاضطرابات السيكوسوماتية على درجة الاضطرابات السيكوسوماتية التي قد يعاني الفرد طلاب الجامعة خلال الفصل الدراسي الأول في السنة الجامعية ٢٠٢٠، ٢٠٢١م. وقد تكون المقياس من تسعة مقاييس فرعية، وهى: الأمراض الصدرية (١٦عبارة) – أمراض القلب والأوعية الدموية (١٧ عبارة) – أمراض الجهاز الهضمي والباطنية (١١ عباره) – الأمراض الجلدية)٥ عبارات) – أمراض الجهاز العصبي (١٣ عباره) – التعب (٦ عبارات) – تكرار المرض (٥ عبارات) – أمراض متنوعة (٥ عبارات) – العادات (١٢ عباره). تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالب وطالبة من نفس مجتمع البحث، وقد قام الباحث بالتحقق من الشروط السيكومتريه للمقياس من حيث الصدق والثبات.

حساب ثبات المقياس: تأكد الباحث من ثبات المقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون (Spearman–Brown) للتجزئة النصفية وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد ومقبول على كافة أبعاده؛ حيث كانت أعلى قيمة لمعامل التجزئة النصفية تراوحت بين (٠,٥٣٣–٠,٩٦٧). وباستخدام معامل ألفا كرونباخ أظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات جيد ومقبول على كافة ابعاده، حيث كانت اعلى قيمة معامل ثبات بعد أمراض الجهاز الهضمي والباطنية ٠,٩١٣ وأقل قيمة لبعد تكرار المرض و (٠,٦١٥) وبذلك يتضح أن المقياس يتمتع بثبات جيد على جميع أبعاده.

حساب صدق المقياس: تم حساب صدق الأداة بالطرق التالية: من خلال أ-**الصدق الظاهري (المنطقي)** بعرضه على (٩) محكمين في تخصصات طبية مختلفة وفي تخصص الصحة النفسية للحكم على شكلها ومضمونها، وصلاحيتها للتطبيق الذين أجمعوا أن المقياس صالح للتطبيق بعد إجراء التعديلات اللازمة، محققاً بذلك الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ ب-**الصدق العاملى (صدق الاتساق الداخلي)** باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعد المنتمية إليه في كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك حساب معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس وبعضها البعض، واتضح أن كل عبارة من عبارات بعد الأمراض الصدرية أظهرت معامل ارتباط مع البعد المنتمية إليه، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٣٣٤-٠,٧٤٦) وأن كل عبارة من عبارات البعد الثاني (بعد أمراض القلب والأوعية الدموية) أظهرت معامل ارتباط مع البعد المنتمية إليه، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٢٥١-0.751) و أن كل عبارة من عبارات البعد الثالث (بعد أمراض الجهاز الهضمي والباطنية) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٥٠٧-٠,٨٥٩) السابق أن كل عبارة من عبارات البعد الثالث (بعد الأمراض الجلدية) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، والتي تراوحت بين (٠,٧٥٠-٠,٩٢٩) وأن كل عبارة من عبارات البعد الخامس (أمراض الجهاز العصبي) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٥١٣-٠,٨١٨). أن كل عبارة من عبارات البعد السادس (التعب) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٤٢٥-٠,٨١٦). وأن كل عبارة من عبارات البعد السابع (تكرار المرض) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٦١٥-٠,٧٥١). وأن كل عبارة من عبارات البعد الثامن (أمراض متنوعة(أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٥١٤-٠,٩٢٣).أن كل عبارة من عبارات البعد التاسع (العادات) أظهرت معامل ارتباط مع البعد، وهذا الارتباط له دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، والتي تراوحت بين (٠,٥٥٤-٠,٨٤١). ج-**الصدق البنائي:** قام الباحث بحساب الصدق البنائي للمقياس من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجة الابعاد الفرعية للمقياس على العينة الاستطلاعية، وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية، وبعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى

دلالة إحصائية (٠,٠١) والتي تراوحت بين (٠,٢٨٥- ٠,٩٦٧). **د-الصدق التمييزي:** قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٤٠) طالباً وطالبة بصورة تنازلية من أعلى إلى أقل درجة ثم اختيار نسبة (٢٥%) من الدرجات العليا ونسبة (٢٥%) من الدرجات الدنيا تمثل ١٠ طالباً وطالبة في المجموعة العليا ١٠ طالباً وطالبة في المجموعة الدنيا، واستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعتين المتطرفتين في درجات كل فقرة من فقرات المقياس من خلال مقارنتها بالقيمة الجدولية، وقد أظهرت النتائج ان جميع الفقرات البالغ عددها (٩٠) فقرة مميزة وبدلالة، عند مستوي ٠,٠٥

عرض نتائج الدراسة الميدانية:

أولاً: نتائج الفرض الأول: ينص الفرض الأول على "لا توجد فروق دالة إحصائياً في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية تعزى إلى الجنس". للتحقق من صحة الفرض الأول فيما يخص **الصلابة النفسية،** قام الباحث باستخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (١)

جدول ١: دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الصلابة النفسية لدى العينة الكلية (ن=٤٠٠)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
بعد الالتزام	ذكر	٢٢١	21.18	4.201	-32.739	*٠.000
	أنثى	١٧٩	32.02	1.552		
بعد التحكم	ذكر	٢٢١	19.01	4.600	-25.897	*٠.000
	أنثى	١٧٩	29.57	3.258		
بعد التحدي	ذكر	٢٢١	17.47	4.029	٢٥,٧٣٥-	*٠.000
	أنثى	١٧٩	26.83	3.028		
الدرجة الكلية للصلابة	ذكر	٢٢١	57.66	12.564	-28.797	*٠.000
	أنثى	١٧٩	88.41	7.555		

تبين النتائج في الجدول (١) أعلاه وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى الصلابة النفسية السائدة عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس على بعد الالتزام؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٣٢,٧٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى الصلابة النفسية السائدة عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس على بعد التحكم" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٢٥,٨٩٧)وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى الصلابة النفسية السائدة عند طلبة الجامعة

تعزى لمتغير الجنس على بعد التحدي؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٢٥,٧٣٥) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)؛ حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة لمستوى الصلابة النفسية السائدة عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٢٨,٧٩٧) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)؛ حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. أما بالنسبة **للاضطرابات السيكوسوماتية،** فلتحقق من صحة الفرض الأول، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (٢) :

جدول ٢: دلالة الفروق بين الذكور والإناث على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية لدى العينة الكلية (ن=٤٠٠)

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأمراض الصدرية	ذكر	٢٢١	18.42	3.908	-3.242	*0.001
	أنثى	١٧٩	19.58	3.028		
أمراض القلب والأوعية الدموية	ذكر	٢٢١	19.21	2.331	-12.299	*0.000
	أنثى	١٧٩	23.28	4.187		
أمراض الجهاز الهضمي والباطنية	ذكر	٢٢١	12.01	2.046	-8.097	*0.000
	أنثى	١٧٩	14.17	3.237		
الأمراض الجلدية	ذكر	٢٢١	5.00	.000	-6.619	*0.000
	أنثى	١٧٩	5.56	1.268		
أمراض الجهاز العصبي	ذكر	221	14.51	2.465	-4.777	*0.000
	أنثى	179	15.80	2.944		
التعب	ذكر	221	6.91	1.445	-4.254	*0.000
	أنثى	179	7.50	1.287		
تكرار المرض	ذكر	221	5.46	.723	-5.362	*0.000
	أنثى	179	5.96	1.143		
أمراض متنوعة	ذكر	221	5.73	1.355	-3.019	*0.003
	أنثى	179	6.13	1.313		
العادات	ذكر	221	13.34	2.062	-4.721	*0.000
	أنثى	179	14.49	2.791		
مجموع الاضطرابات السيكوسوماتية	ذكر	221	101.73	13.206	-6.836	*0.000
	أنثى	179	110.91	13.509		

تبين النتائج في الجدول (٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات العينة لمستوى الاضطرابات السيكوسوماتية السائدة عند طلبة الجامعة تعزى لمتغير الجنس على بعد "الأمراض الصدرية"؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٣,٢٤٢)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)؛ حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد "أمراض القلب والأوعية الدموية" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-١٢,٢٩٩) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α 0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد " أمراض الجهاز الهضمي والباطنية" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٨,٠٩٧) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α 0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد "الأمراض الجلدية"؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٦,٦١٩) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد " أمراض الجهاز العصبي" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٤,٧٧٧) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد " التعب" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٤,٢٥٤) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α 0.05=) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد " تكرار المرض" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٥,٣٦٢) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α 0.05=) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد " أمراض متنوعة" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٣,٠١٩)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)؛ حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. وتشير النتائج في الجدول نفسه إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على بعد "العادات"؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا

البعد (-٤,٧٢١) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05)؛ حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور.

مما سبق يتضح إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات عينة الدراسة على متغير الاضطرابات السيكوسوماتية الجسمية" حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لهذا البعد (-٦,٨٣٦) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) حيث كانت الدلالة لصالح الإناث اللواتي حصلن على متوسط حسابي أعلى من الذكور. كما وجدت الدراسة الحالية أن متغير الجنس يعزى إليه مقدار ما يتمتع به طلاب الجامعة من صلابة نفسية حيث كانت الفروق في الصلابة النفسية لصالح الإناث، وهو ما يختلف مع كثير من نتائج الدراسات السابقة (كوباسا وآخرين، ١٩٨٢؛ مخيمر، ١٩٩٦، عبد الصمد، ٢٠٠٢، الحجار ودخان، ٢٠٠٦؛ المفرجي والشهري، ٢٠٠٨؛ المشعان، ٢٠١١؛ العيافي، ٢٠١٢؛ عبد المطلب، ٢٠١٧، علي، ٢٠١٨)؛ حيث أظهرت النتائج أن الإناث يتمتعن بمقدار أكبر من الصلابة النفسية لدى طالبات الجامعة، وهو ما يختلف مع جل الدراسات السابقة. وفيما يتعلق بالاضطرابات السيكوسوماتية، كانت أيضاً ثمة فروق مرجعها إلى اختلافات الجنس؛ إذ كشفت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق بين الجنسين في الاضطرابات النفسجسمية لصالح الإناث أيضاً في أمراض القلب والأوعية الدموية وأمراض الجهاز الهضمي والباطنية والأمراض الجلدية وأمراض الجهاز لعصبي والتعب والأمراض المتنوعة الأخرى والعادات الصحية؛ حيث كان الفارق لصالح الطالبات، وهو ما يتفق مع بعض الدراسات السابقة (سعود، ٢٠١٤؛ العطوي، ٢٠١٤؛ عبد اللطيف، ٢٠١٧). وتعزى هذه النتائج إلى ارتباط تلك الأمراض بالحالة النفسية للطلاب، وخاصة الإناث اللائي يعتقد أنهن أكثر صلابة نفسية وتحملاً من الذكور. كما بينت نتائج الدراسة أن هنالك فروق تعزى إلى العمر بين فئات الأعمار المشمولة بالدراسة من الجنسين، وبينت نتائج اختبار أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنات البعدية أن الفروق كانت لصالح الفئات العمرية الأصغر بين ١٨ و٢٠ سنة، وتتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات السابقة (مثل العيافي، ٢٠١٢؛ سعود، ٢٠١٤؛) بينما تختلف مع بعض الدراسات الأخرى (مثل، علي، ٢٠١٨؛ عبده، ٢٠١٩).

الفرض الثانى: ينص الفرض الثاني على أنه "لا توجد فروق دالة إحصائياً في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية ترجع الى العمر". فيما يتعلق بالجزء الأول من الفرضية وهو تعرف دلالة الفروق بين الطلاب والطالبات في الصلابة النفسية، تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما في الجدول (٣) أدناه:

جدول ٣: دلالة الفروق في الصلابة النفسية لدى العينة الكلية (ن=٤٠٠) في الأعمار

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة .Sig
بعد الالتزام	بين المجموعات	2716.739	2	1358.369	40.833	*.000
	داخل المجموعات	13206.901	397	33.267		
	المجموع	15923.640	399			
بعد التحكم	بين المجموعات	3702.522	2	1851.261	52.976	*.000
	داخل المجموعات	13873.388	397	34.946		
	المجموع	17575.910	399			
بعد التحدي	بين المجموعات	3001.668	2	1500.834	54.873	*.000
	داخل المجموعات	10858.410	397	27.351		
	المجموع	13860.078	399			
الدرجة الكلية للصلابة النفسية	بين المجموعات	27729.470	2	13864.735	49.727	*.000
	داخل المجموعات	110690.128	397	278.816		
	المجموع	138419.597	399	1358.369		
	داخل المجموعات	2716.739	2	33.267		
	المجموع	13206.901	397			

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الأول الالتزام في الصلابة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار ويتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الثاني التحكم في الصلابة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار ويتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الثالث التحدي في الصلابة النفسية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار. ولتحديد أية مجموعة أعمار أفضل في الصلابة النفسية بين مجاميع فئات العمر الثلاثة، تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنات البعدية والجدول (٤) يبين ذلك

الجدول ٤: يبين قيمة (L.S.D) للمقارنات البعدية في متغيرات الصلابة النفسية لدى العينة الكلية (ن=٤٠٠) في الأعمار

المتغيرات	العمر	فروق أوساط الأعمار	قيمة فرق الأوساط	الدلالة الإحصائية	المعنوية الحقيقية
بعد الالتزام	من ١٨ –٢٠ سنة مع من ٢١ –٢٥ سنة	2.37- 5.87	3.49	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
	من ١٨ –٢٠ سنة مع أكبر من ٢٥ سنة	6.12- 9.77	3.65	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
بعد التحكم	من ١٨ –٢٠ سنة مع من ٢١ –٢٥ سنة	4.81- 8.40	3.58	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
	من ١٨ –٢٠ سنة مع أكبر من ٢٥ سنة	7.89- 11.63	3.74	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
بعد التحدي	من ١٨ –٢٠ سنة مع من ٢١ –٢٥ سنة	4.58- 7.75	3.17	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
	من ١٨ –٢٠ سنة مع أكبر من ٢٥ سنة	7.15- 10.46	3.31	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
الصلابة النفسية	من ١٨ –٢٠ سنة مع من ٢١ –٢٥ سنة	11.83- 21.94	10.12	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة
	من ١٨ –٢٠ سنة مع اكبر من ٢٥ سنة	21.23- 31.80	10.57	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠ سنة

تحت مستوى دلالة (٠,٠٥)

يبين الجدول (٤) أنَّ هناك فروق دالة إحصائيا في بعد الالتزام وبعد التحكم وبعد التحدي والصلابة النفسية، إذ أظهرت النتائج المعنوي لصالح من ١٨ – ٢٠ سنة. وفيما يتعلق **بالاضطرابات السيكوسوماتية،** تم إجراء تحليل التباين أيضاً كما هو موضح في الجدول (٥) الآتي:

جدول ٥: دلالة الفروق في الاضطرابات السيكوسوماتية الجسمية لدى العينة الكلية (ن=٤٠٠) في الأعمار

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة .Sig
الأمراض الصدرية	بين المجموعات	383.950	2	191.975	16.081	*.000
	داخل المجموعات	4739.487	397	11.938		
	المجموع	5123.438	399			
أمراض القلب والأوعية الدموية	بين المجموعات	1072.321	2	536.160	43.589	*.000
	داخل المجموعات	4883.189	397	12.300		
	المجموع	5955.510	399			
أمراض الجهاز الهضمي والباطنية	بين المجموعات	5.336	2	2.668	.327	.721
	داخل المجموعات	3239.461	397	8.160		
	المجموع	3244.798	399			
الأمراض الجلدية	بين المجموعات	54.610	2	27.305	41.235	*.000
	داخل المجموعات	262.887	397	.662		
	المجموع	317.497	399			
أمراض الجهاز العصبي	بين المجموعات	157.721	2	78.861	10.843	*.000
	داخل المجموعات	2887.389	397	7.273		
	المجموع	3045.110	399			
التعب	بين المجموعات	52.294	2	26.147	14.102	*.000
	داخل المجموعات	736.103	397	1.854		
	المجموع	788.398	399			
تكرار المرض	بين المجموعات	14.788	2	7.394	8.202	*.000
	داخل المجموعات	357.889	397	.901		
	المجموع	372.678	399			
أمراض متنوعة	بين المجموعات	42.362	2	21.181	12.286	*.000
	داخل المجموعات	684.398	397	1.724		
	المجموع	726.760	399			
العادات	بين المجموعات	108.832	2	54.416	9.218	*.000
	داخل المجموعات	2343.466	397	5.903		
	المجموع	2452.297	399			
إجمالي الاضطرابات السيكوسوماتية	بين المجموعات	5498.839	2	2749.420	14.815	*.000
	داخل المجموعات	73675.598	397	185.581		
	المجموع	79174.438	399			

يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الأول الأمراض الصدرية في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الثانى أمراض القلب والأوعية الدموية في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05 مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الرابع الأمراض الجلدية في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد الخامس أمراض الجهاز العصبي في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و يتضح من الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة للبعد السادس التعب في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و أن مستوى الدلالة للبعد السابع تكرار المرض في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و أن مستوى الدلالة للبعد الثامن أمراض متنوعة في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار و أن مستوى الدلالة للبعد التاسع (العادات) في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار وأن مستوى الدلالة في الاضطرابات السيكوسوماتية دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدلل على وجود فرق معنوي لصالح الأعمار.

وبصفة عامة، تبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) في الجدولين ١٣، و١٤ أعلاه أن قيمة F المحسوبة لكل بعد من أبعاد الدراسة ولجميع الأبعاد مجتمعة أكبر من قيمة F الجدولية والتي تساوي ٢,٦٦ عند درجة حرية ٣٩٧) ، ٢) ومستوى معنوية ٠,٠٥ مما يعني قبول الفرضية الصفرية و رفض الفرضية البديلة أي أنه توجد فروق ذات دلالة في الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية تعزي إلى العمر عند مستوى دلالة إحصائية (ألفا = ٠,٠٥). ولتحديد أية مجموعة اعمار أفضل بين مجاميع العمر الثلاثة تم استخدام اختبار أقل فرق معنوي (L.S.D) للمقارنات البعدية والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول ٦: قيمة (L.S.D) للمقارنات البعدية على الاضطرابات السيكوسوماتية لدى العينة الكلية (ن=٤٠٠) في الأعمار

المتغيرات	العمر	فروق أوساط الأعمار	قيمة فرق الأوساط	الدلالة الإحصائية	المعنوية الحقيقية
الأمراض الصدرية	من ١٨ –٢٠ إلى ٢١ –٢٥ سنة	-0.56-1.53	2.09	0.366	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	1.31-3.50	2.19	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ٢١ –٢٥ مع أكبر من ٢٥ سنة	1.18-2.66	1.48	0.000	معنوي لصالح من ٢١ –٢٥
أمراض القلب والأوعية الدموية	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	3.47-5.59	2.125	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	4.00-6.22	2.220	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
أمراض الجهاز الهضمي والباطنية	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-0.63-1.1	1.731	0.599	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	-0.53-1.27	1.808	0.425	غير معنوي
الأمراض الجلدية	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	0.88-1.37	0.490	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.76-1.27	0.510	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
أمراض الجهاز العصبي	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-0.46-1.18	1.640	0.384	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.72-2.43	1.71	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ٢١ –٢٥ مع أكبر من ٢٥ سنة	.64-1.79	1.15	0.000	معنوي لصالح من ٢١ –٢٥
التعب	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-0.40-0.42	0.82	0.966	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.33-1.19	0.86	0.001	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ٢١ –٢٥ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.46-1.05	0.59	0.000	معنوي لصالح من ٢١ –٢٥
تكرار المرض	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-0.16-0.42	0.58	0.377	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.19-0.80	0.61	0.001	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ٢١ –٢٥ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.16-.57	0.41	0.000	معنوي لصالح من ٢١ –٢٥
أمراض متنوعة	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-0.35-0.44	0.79	0.816	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.3-1.13	0.83	0.001	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ٢١ –٢٥ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.39-.95	0.56	0.000	معنوي لصالح من ٢١ –٢٥
العادات	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-0.53-0.94	1.47	0.591	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	0.47-2.01	1.54	0.002	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
إجمالي الاضطرابات السيكوسوماتية	من ١٨ –٢٠ مع من ٢١ –٢٥ سنة	-2.55-5.70	8.25	0.454	غير معنوي
	من ١٨ –٢٠ مع أكبر من ٢٥ سنة	4.61-13.23	8.62	0.000	معنوي لصالح من ١٨ –٢٠
	من ٢١ –٢٥ مع أكبر من ٢٥ سنة	4.43-10.28	5.85	0.000	معنوي لصالح من ٢١ –٢٥

يبين الجدول (٦) أنَّ هناك فروق دالة إحصائيا في الأمراض الصدرية إذ أظهرت النتائج المعنويه لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و أمراض القلب والأوعية الدموية إذ أظهرت النتائج المعنويه لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و الأمراض الجلدية لصالح من ١٨ – ٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و أمراض الجهاز العصبي إذ أظهرت النتائج المعنويه لصالح

من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و التعب؛ إذ أظهرت النتائج المعنوية لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و تكرار المرض؛ إذ أظهرت النتائج المعنوية لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و أمراض متنوعة إذ أظهرت النتائج المعنويه لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و العادات إذ أظهرت النتائج المعنويه لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة و الاضطرابات السيكوسوماتية؛ إذ أظهرت النتائج معنوية لصالح من ١٨ –٢٠ سنة و لصالح من ٢١ –٢٥ سنة.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسية ودرجاتهم على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية باختلاف الجنس والعمر". للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، والجدول (٧) التالي يوضح ذلك:

جدول٧: ارتباط بيرسون بين الاضطرابات السيكوسوماتية والصلابة النفسية باختلاف النوع والعمر

	الجنس	العمر	الاضطرابات السيكوسوماتية	الصلابة النفسية
الجنس	1	.427**	.324**	.822**
العمر	.427**	1	.562**	.573**
الاضطرابات السيكوسوماتية	.324**	.562**	1	.452**
الصلابة النفسية	.822**	.573**	.452**	1

يوضح ارتباط بيرسون بين الاضطرابات السيكوسوماتية والصلابة النفسية. ومن خلال النتائج في الجدول فقد تبين أنه:

- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الجنس والعمر.
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الجنس والاضطرابات السيكوسوماتية.
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين الجنس والصلابة النفسية.
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين العمر والاضطرابات السيكوسوماتية.
- يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين العمر والصلابة النفسية.
- وقد بينت نتائج الدراسة أيضاً أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسية ودرجاتهم على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية باختلاف الجنس والعمر، وهو ما يتفق مع دراسات سابقة أخرى (Kobasa et al., 1982; Collins, 1992; Mills, Nunley, 2002; Crowley, et al., 2003) وغيرها من الدراسات التي أجريت في البيئات العربية (المفرجي والشهري، ٢٠٠٨؛ المشعان،

٢٠١١؛ سعود، ٢٠١٤؛ العطوي، ٢٠١٤؛ عبد المطلب، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٨). ويري الباحث أن ذلك يرجع الى أن الإناث أكثر صلابة نفسياً من الذكور، وأن الأعمار الصغيرة من النوعين أكثر صلابة نفسية من الأكبر سناً، مما يعني أن عنصر الخبرة التراكمية ليس عاملاً ذا معنوية في تفسير تلك الاختلافات كما جاء في بعض الدراسات السابقة (عبد المطلب، ٢٠١٧؛ عباس، ٢٠١٠؛ العبدلي، ٢٠١٢؛ العيافي، ٢٠١٢)، وربما يفسر ذلك بأن الفئات الأصغر سناً أكثر قدرة على التوافق والتكيف النفسي كما أشارت إلى ذلك بعض الدراسات السابقة (الحمد، ٢٠١٧؛ الشيراوي، ٢٠١٢؛ عباس، ٢٠١٠؛ علي، ٢٠١٨)، وقد ترجع إلى أن الفئات الأصغر سناً لاسيما من الطالبات يتمتعن بتقدير ذاتي عال، وهو استنتاج غير مؤكد بنتائج الدراسة الحالية، لكنه ثابت في بعض الدراسات السابقة.

- وقد بينت نتائج الدراسة أيضاً أن هنالك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات عينة الدراسة على مقياس الصلابة النفسية ودرجاتهم على مقياس الاضطرابات السيكوسوماتية باختلاف الجنس والعمر، وهو ما يتفق مع دراسات سابقة أخرى (Kobasa et al., 1982; Collins, 1992; Mills, Nunley, 2002; Crowley, et al., 2003) وغيرها من الدراسات التي أجريت في البيئات العربية (المفرجي والشهري، ٢٠٠٨؛ المشعان، ٢٠١١؛ سعود، ٢٠١٤؛ العطوي، ٢٠١٤؛ عبد المطلب، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٨). وهكذا، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية وجود علاقة بين الصلابة النفسية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى طلاب الجامعة في زمن جائحة كورونا.

الفرض الرابع: ينص الفرض الرابع على "يمكن التنبؤ بالاضطرابات السيكوسوماتية لدي طلبة الجامعة من خلال درجاتهم على الصلابة النفسية". للتحقق من صحة الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار الخطى المتعدد للتنبؤ بالصلابة النفسية من خلال متغيرات الدراسة التى تشمل الاضطرابات السيكوسوماتية النوع (الجنس) والعمر لدى عينه الدراسة، ويوضح الجدول (٨) نتائج هذا التحليل فيما يأتي:

جدول ٨: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لبيان أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (الأمراض السيكوسوماتية)

ترتيب دخول العناصر المستقلة في معادلة التنبؤ	معامل الانحدار B	الخطاء المعيارى	معامل بيتا β	قيمه (ت)	مستوى الدلاله	قيمه (ف)	نسبة التفسير
العمر	9.582	.882	.451	9.070	.000	١٨٣,٥٧٢	.316
الصلابة النفسية	.147	.038	.194	3.905	.000	١٠٢,٦٩٥	.341

قيمة ف = ١٨٣,٥٧٢** وقيمه مربع (R) =(٣٤,١%)

يوضح الجدول (٨) والذي يبين ترتيب دخول المتغيرات المستقلة في معادلة الانحدار، فإن متغير العمر قد احتل المرتبة الأولى وفسر ما مقداره (٣١,٦%) في المتغير التابع ودخل متغير الصلابة النفسية؛ حيث فسر مع متغير العمر (٣٤,١%) من التباين في المتغير التابع (الأمراض السيكوسوماتية)، وكما هو موضح فى هذا النموذج أنه ذو دلالة إحصائية (ف=١٨٣,٥٧٢) عند مستوى دلالة (٠,٠١). ويوضح الجدول أن العمر والصلابة النفسية مساهمتهما فى تفسير التباين في المتغير التابع؛ حيث بلغت قيمة (ف) (١٠٢,٦٩٥) وهى دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ما عدا عامل النوع، فكان تأثيره سلبياً وعند مستوى ثقة (٠,٠٥).

أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن الاضطرابات السيكوسوماتية والجنس والعمر تسهم في التنبؤ بالصلابة النفسية لدى عينة البحث الكلية؛ حيث إن (٧٧,١%) من التباين فى الصلابة النفسية أمكن التنبؤ بها باستخدام نموذج التنبؤ الذي عولج في الدراسة الحالية، لاسيما أن أمراض أمراض القلب والأوعية الدموية، والأمراض الجلدية، وتكرار المرض، والأمراض الصدرية، والتعب، والعادات، والجنس، وأمراض متنوعة مساهمتها كبيرة في تفسير تباين الصلابة النفسية. وقد تعزى نتائج هذه الفرضية إلى احتمالية أن الإصابة بتلك الأمراض قد أعلت من مقدار الصلابة النفسية الذي تتمتع به الطالبات أكثر من الطلاب الذكور، كما أن النساء أكثر تأثراً بما يشاع عن تداعيات كورونا في الفترة الأخيرة من الإصابة بمثل تلك الأمراض خاصة في هذا التوقيت العصيب، وهو ما يتفق مع بعض نتائج البحوث السابقة.

كما أن هذه النتائج تؤيد نظرية كوباسا في تحديدها للأفراد الذين يتمتعون بدرجة صلابة مرتفعة إبان قدرتهم على الصمود والمقاومة والقدرة على التحكم حال امتلاكهم لوجهة ضبط داخلية وقدرة على الالتزام والتحدي نتيجة التنشئة الاجتماعية الصارمة خاصة تجاه الإناث، وهي سمات شخصية يتمتع بها الإناث في المجتمع السعودي، حيث تعمل هذه العوامل كمتغيرات سيكولوجية تخفف من وقع الأداث الضاغطة على الصحة لنفسية والجسمية التي فرضها الوباء على المجتمع كافة؛ ذلك أن جائحة كورونا تعتبر نوعاً من المنغصات الحادة على الفرد نفسه، وكذا على الفرد تجاه أسرته، كما أنها مخيفة في إثارة قلق الموت على النفس والمقربين والأعزاء، بل وإثارة نوع من "الفوبيا" من مقابلة الآخرين سواء كانوا أقارب أو أغراباً، والخوف من ركوب المواصلات العامة أو الذهاب إلى أماكن الترفيه أو اقتضاء الحاجيات. أما انخفاض الصلابة النفسية لدى الذكور فربما يرتبط بعد شعور الطلاب الذكور بأن لا هدف أو معنى في حياتهم مقارنة بالإناث، والرغبة في ثبات الأحداث اليومية وعدم الرغبة في التغيير، والسلبية في التفاعل

مع البيئة الخارجية وربما العجز عن تحمل الآثار السلبية للضغوط التي فرضتها الجائحة، وهي سمات قد أشارت إليها دراسات سابقة (الوقفي، ٢٠٠٨؛ حنضالي،٢٠١٤؛ أبو ندى، ٢٠٠٧؛ راضي، ٢٠٠٨).

مقترحات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يأتي:

- إنشاء مراكز نفسية استشارية ومراكز للإرشاد النفسي ملحقة على العيادات الخارجية للمستشفيات الجامعية والمستوصفات الصحية في الأحياء لتقديم خدمات الإرشاد والعلاج النفسي.
- ربط الصلابة النفسية بمتغيرات أخرى كعوامل الشخصية الكبرى وسماها واضطرابات ما بعد الصدمة والتنشئة الوالدية والاجتماعية والاتزان الانفعالي.
- ضرورة مرور صغار السن بخبرات حياتية تزيد من تنمية الصلابة النفسية لديهم.
- ضرورة التوعية الإعلامية بأن الجوائح العامة كجائحة كورونا هي أمراض تصيب المجتمعات كافة، وأنه لا داعي للقلق أو الخوف الذي يزيد من تنامي الاضطرابات النفسجسمية من خلال تبصير الناس بطبيعة الجائحة وأعراضها وحقائقها الطبية دون تهوين أو تهويل، مع الالتزام بالإجراءات الوقائية والاحتياطية بدلاً من ترك الناس فرسى لأوهام المرض النفسجسمي.

وفي ضوء الإطار النظري للدراسة والنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يقدم الباحث المقترحات البحثية الآتية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول العلاقة بين الصلابة النفسية بالاضطرابات السيكوسوماتية وعوامل ديموغرافية أخرى مثل المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والمستوى التعليمي والتحصيل الدراسي والحالة الزوجية.
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة، على شرائح المجتمع المختلفة، وبيان الآثار السلبية والإيجابية المترتبة على العلاقة بين الصلابة النفسية بالاضطرابات السيكوسوماتية.
- تصميم وتنفيذ برامج إرشادية تقوم على نظريات العلاج السلوكي العقلاني الوجداني REBT Psychotherapy Theory لعلاج الاضطرابات النفسجسمية من خلال تنمية الصلابة النفسية في ضوء نظرية كوباسا.
- دراسة فاعلية برامج علاجية نفسية لخفض الاضطرابات النفسجسمية لدى طلاب الجامعة من خلال تراكمية الخبرات الحياتية التي تهدف إلى تنمية الصلابة النفسية.
- الاهتمام بإجراء المزيد من الدراسات النفسية التي تهتم باستقصاء العلاقة بين الصلابة النفسية وغيرها من المتغيرات الأخرى كالمثابرة واستراتيجيات مواجهة الضغوط والقلق والتوتر.

- إجراء دراسات نفسية حول العلاقة بين الصلابة النفسية والنجاح الأكاديمي لدى شرائح مختلفة من طلاب المدارس والجامعات في دراسات طولية لعينات طبقية متنوعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو ندى، عبد الرحمن (٢٠٠٧). الصلابة النفسية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر بغزة، كلية التربية.

جهان، محمد. (٢٠١٠). دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في إدراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

حسين، طه عبد العظيم، وسلامة، عبد العظيم (٢٠٠٦)، إستراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية، ط ١، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

حمادة، لولوة، وعبد اللطيف، حسن (٢٠٠٢). الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ص ص ٢٢٩ . ٢٧٢.

حمزة، جيهان (٢٠٠٢). دور الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية وتقدير الذات في إدراك المشقة والتعايش معها لدى الراشدين من الجنسين في سياق العمل، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

راضي، زينب نوفل (٢٠٠٨). الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرجيبي، يوسف بن سيف، وحمود، محمد بن عبد الحميد الشيخ (٢٠١٨). الصلابة النفسية لدى معلمي مرحلة التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة جنوب الباطنة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، ١٢(١)، يناير، ص ص ٥٨ . ٧٥.

رضوان، فوقية، حسين، محمد، وإبراهيم، حنان. (٢٠١٨). الصلابة النفسية وعلاقتها بالضغوط المهنية لدى معلمات المرحلة الثانوية الصناعية. دراسات تربوية ونفسية، مج٣٣، ع٩٩، ص ص ٣١٧ . ٣٤٤.

الرفاعي، عزة. (٢٠٠٣). الصلابة النفسية كمتغير وسيط بين إدراك أحداث الحياة الضاغطة واساليب مواجهتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، القاهرة، كلية الآداب، جامعة حلوان.

سعود، ناهد. (٢٠١٤). معرفة أحداث الحياة الضاغطة وعلاقتها بمستوى الاضطراب النفسي الجسدي. مجلة جامعة دمشق، ٤) ٣٠ (، ٢٣٧ – ٢٧٠.

السيد، عبد المنعم (٢٠٠٧). أبعاد الذكاء الانفعالي وعلاقتها بإستراتيجيات التعامل مع الضغوط والصلابة النفسية والإحساس بالكفاءة الذاتية. مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ١(٢١)، ص ص ١٥٧ – ٢٠١.

الشمري، محمد بحل منور (٢٠١٥). الضغوط النفسية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى المصابين ببعض الاضطرابات الجسمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

شوقي، مرفت (٢٠٢٠). علم نفس الصحة. القاهرة، مصر، مركز التعليم المدمج.

طه، فرج وقنديل، شاكر وعبد الفتاح، مصطفى ومحمد، حسين (١٩٩٣). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. الكويت: دار سعاد الصباح.

عباس، مدحت. (٢٠١٠). الصلابة النفسية كمنبئ بخفض الضغوط النفسية والسلوك العدواني لدى معلمي المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١ (٢٦)، ص ص ١٦٨ – ٢٣٦ .

عبد الصمد، فضل ابراهيم(٢٠٠٢ .)الصلابة النفسية وعلاقتها بالوعي الديني ومعنى الحياة لدى عينة من طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بالمينا ،مجلة البحث في التربيةوعلم النفس،المجلد١٢، العدد (٤ :ص ص ،)٢٢٩-٢٨٤،

عبد المطلب، عبد المطلب عبد القادر. (٢٠١٣). الاغتراب الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي والأعراض السيكوسوماتية لدى عينة من المعلمين الوافدين والمعلمات الوافدات. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٢ (٤١)، ص ص ١٢ – ٥٠ .

عبد المطلب، عبد المطلب عبد القادر. (٢٠١٧). الصلابة النفسية وعلاقتها بالاضطرابات الجسمية وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. مجلة الطفولة العربية، ع ٧٤، ص ص ١٠ . ٣٥.

عبد المعطي، حسن. (٢٠٠٣). الأمراض السيكوسوماتية – التشخيص – الأسباب – العلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبده، مي حسن. (٢٠١٩). صورة الجسم لدى مرضى البهاق وعلاقتها بالصلابة النفسية. المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي، جمعن، مج٧، ع٣، ص ص ٤٣٧ . ٤٠١.

العطوي، حنان صالح. (٢٠١٤). علاقة الصلابة النفسية بالتفاؤل والأمل والشكاوى البدنية لدى عينة من المعلمات في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

عياش، روبي. (٢٠١٧). تعديل قائمة كورنيل للنواحي العصابية والسيكولوجية والتأكد من خصائصها السيكومترية على البيئة المحلية: دراسة ميدانية بمدينتي المسيلة وبوسعادة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، الجزائر.

العيافي، أحمد بن عبد الله محمد. (٢٠١٢). الصلابة النفسية وأحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من الطلاب العاديين والأيتام بمدينة مكة المكرمة محافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

عيسوي، عبد الرحمن. (١٩٩٦). الأمراض السيكوسوماتية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

مخيمر، عماد. (٢٠٠٢ ب). إدراك القبول/الرفض الوالدي، وعلاقته بالصلابة النفسية لطلبة الجامعة، مجلة الدراسات النفسية، ٦ (٢)، ص ص ٢٧٥ . ٢٩٩.

مخيمر، عماد أحمد (١٩٩٧). الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية: متغيرات وسيطة في العلاقة بين ضغوط الحياة وأعراض الاكتئاب لدى الشباب الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية. المجلد السابع. ع ١٧. ص ص ١٠٣ – ١٣٨.

مخيمر، عماد أحمد. (٢٠٠٢ أ). استبيان الصلابة النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مخيمر، عماد محمد (١٩٩٦). إدراك القبول / الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لدى طالب الجامعة. مجلة الدراسات النفسية، ٤(٦)، ص ص٢٧٥ – ٢٩٩ .

المشعان، عويد سلطان. (٢٠١١). علاقة الصلابة النفسية بالشكاوى البدنية والأمل والانبساط لدى الموظفين من الجنسين في القطاع الحكومي. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، ٣(٣٩)، ص ص١٣ – ٥٠.

المفرجي، سالم، الشهري، محمد (٢٠٠٨). الصلابة النفسية وعلاقتها بالشعور بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية، جامعة المنيا، ٢٠(١٩)، ص ص ١٤٩ . ٢٠٦.

الوقفي، راضي. (٢٠٠٨). مقدمة في علم النفس، دار الشروق، عمان، الأردن.

مقداد، حنان. (٢٠١٥). الصلابة النفسية لدى الطالبات المقيمات: دراسة استكشافية بمدينة ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

نوار، شهرزاد. (٢٠١٤). علاقة سمات الشخصية والمساندة الاجتماعية بالسلوك الصحي ودورها في التخفيف من الألم العضوي لدى مرضى السكري، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجظائر.

اليازجي، محمد رزق عدنان (٢٠١١). الاتجاه نحو المخاطرة النفسية وعلاقته بالصلابة النفسية: دراسة ميدانية على الشرطة الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بغزة، كلية التربية.

يوسفي، حدا (٢٠٢٠). تقنين مقياس الشعور بالتماسك النفسي لأرون أنتنوفسكي: الصورة المختصرة. ترجمة وتقنين. مشروع واقع تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية في عمليتي الانتقاء والتوظيف المهني في المؤسسات الجزائرية، جامعة باتنا، الجزائر.

المراجع الانجليزية

Abdollahi, A., Talib, M. A., Yaacob, S. N., & Ismail, Z. (2014). The role of hardiness in decreasing stress and suicidal ideation in a sample of undergraduate students. *Journal of Humanistic Psychology*, 1-21.

Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Arnold, A. Eekhof, J., Van, H. & Waal, W. (2004). Somatoform disorders in general practice: prevalence, functional impairment and comorbidity with anxiety and depressive disorders. *Journal of Psychiatry*, 3(43), 184-200.

Bartone, P. T. (2006). "Resilience under military operational stress: Can leaders influence hardiness?". Military Psychology. 18: S131–S148. doi:10.1207/s15327876mp1803s_10

Bartone, P. T., Eid, J., Johnsen, B. H., Laberg, J. C., Saus, E. R., & Hystad, S. W. (2007). Cross-cultural adaptation of the DRS-15 Dispositional Resilience Scale (psychological hardiness). Presented at American Psychological Association Annual Convention, San Francisco, CA. Retrieved from http://www.hardiness-resilience.com/docs/Bartone-etal-2007-APA-SF.pdf

Bartone, P. T., Spinosa, T., Robb, J., & Pastel, R. H. (2008, November) Hardy-resilient style is associated with high-density lipoprotein cholestrol levels. Paper presented at the Association of Military Surgeons of the United States annual meeting, San Antonio, Texas

Bonanno, G., Ho, S., Chan, J., Kwong, R., Cheung, C., Wong, C., et al. (2008). Psychological resilience and dysfunction among hospitalized survivors of the SARS epidemic in Hong Kong: a latent class approach. *Health Psychology*, 27(5):659–67.

Brodman, K, Erdmann, A Jr, Lorge, I, Wolff, H, Broadbent, T. (2006). The Cornell Medical Index-Health Questionnaire. II. As a diagnostic instrument. *Journal of American Medicine Assoc.* doi: 10.1001/jama.1951.02920210024006. PMID: 14794418.

Collins, Carla B. (1992). Hardiness as a Stress Resistance Resource. [Washington, D.C.]: Distributed by ERIC Clearinghouse.

Contrada, R. J. (1989). "Type A behavior, personality hardiness, and cardiovascular responses to stress". *Journal of Personality and Social Psychology*. 57 (5): 895–903. doi:10.1037/0022-3514.57.5.895

Crowley, B.J., Hayslip, B.J. & Hobdy, J. Psychological Hardiness and Adjustment to Life Events in Adulthood. Journal of Adult Development 10, 237–248 (2003). https://doi.org/10.1023/A:1026007510134

Dolbier, C. L., Cocke, R. R., Leiferman, J. A., Steinhardt, M. A., Schapiro, S. J., Nehete, P. N.; et al. (2001). "Differences in functional immune responses of high vs. low hardy healthy individuals". Journal of Behavioral Medicine. 24 (3): 219–229. doi:10.1023/A:1010762606006

Dong, E, Du, H, Gardner L. (2020). An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real time. *Lancet Infectious Diseases*, 20(5):533–4.

Eid, J., & Morgan, C. A. (2006). "Dissociation, hardiness, and performance in military cadets participating in survival training". Military Medicine. 171 (5): 436–442.

Florian, V., Mikulincer, M., & Taubman, O. (1995). "Does hardiness contribute to mental-health during a stressful real-life situation: The roles of appraisal and coping". Journal of Personality and Social Psychology. 68 (4): 687–695. doi:10.1037/0022-3514.68.4.687

Frances, A (2013). "The new somatic symptom disorder in DSM-5 risks mislabeling many people as mentally ill". BMJ. 346: f1580. doi:10.1136/bmj.f1580

Funk, S. C. (1992). "Hardiness – A review of theory and research". Health Psychology. 11 (5): 335–345. doi:10.1037/0278-6133.11.5.335

Holmes EA, O'Connor RC, Perry VH, Tracey I, Wessely S, Arseneault L, et al. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*, 7(6):547–60.

Huang Y, Zhao N. (2020). Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: who will be the high-risk group? *Psychological Health Medicine*, doi: 10.1080/13548506.2020.1754438.

Kobasa, S. C. (1979). "Stressful life events, personality, and health – Inquiry into hardiness". Journal of Personality and Social Psychology. 37 (1): 1–11. doi:10.1037/0022-3514.37.1.1

Kobasa, S. C. (1982). "Commitment and coping in stress resistance among lawyers". Journal of Personality and Social Psychology. 42 (4): 707–717. doi:10.1037/0022-3514.42.4.707.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., & Courington, S. (1981). "Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship". Journal of Health and Social Behavior. 22 (4): 368–378. doi:10.2307/2136678

Liu, N, Zhang F, Wei C, Jia Y, Shang Z, Sun L, et al. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: gender differences matter. *Journal of Psychiatry Research*, 287:112921.

Maddi, S. R. (1999). "The personality construct of hardiness: I. Effects on experiencing, coping, and strain". *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 51 (2): 83–94. doi:10.1037/1061-4087.51.2.83

Maddi, S. R. (2004). "Hardiness: An operationalization of existential courage". *Journal of Humanistic Psychology*. 44 (3): 279–298. doi:10.1177/0022167804266101

Maddi, S. R. (2006). "Hardiness: The courage to grow from stresses". Journal of Positive Psychology. 1 (3): 160–168. doi:10.1080/17439760600619609

Maddi, S. R., Wadhwa, P., & Haier, R. J. (1996). "Relationship of hardiness to alcohol and drug use in adolescents". American Journal of Drug and Alcohol Abuse. 22 (2): 247–257. doi:10.3109/00952999609001657

Maslow, Abraham H. (1971). The farther reaches of human nature. New York: The Viking Press.

Mills, L. (2000). Evaluation of a model of hardiness and health using meta-analysis and path analysis. Unpublished Dissertation, University of Tulsa, Oklahoma, USA.

Mittelmark, MB, Sagy S, Eriksson M, Bauer G, Pelikan JM, Lindström B, et al., (2017 editors). *The handbook of salutogenesis* [Internet]. Cham: Springer [cited 2020 April 22]. Available from: www.springer.com/gp/book/978331904599.

Morrison, J. (2014). *DSM-5® made easy: The clinician's guide to diagnosis*. New York: Guildford Press.

Mukhtar S. (2020). Psychological health during the coronavirus disease 2019 pandemic outbreak [published online ahead of print. *International Journal of Social Psychiatry*, 66(5):512–6.

Nunley, B.L. (2002). Stress, hardiness, and psychological distress of elderly spousal caregivers of persons with dementia. Dissertation Abstracts International, 63, 742B.

Rajkumar R.P. (2020). COVID-19 and mental health: a review of the existing literature. *Asian Journal Psychiatry*, 52, 102066.

Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. In (ed.) S. Koch, Psychology: *A study of a science*. Vol. 3: Formulations of the person and the social context. New York: McGraw Hill.

Rogers, C. (1961). On Becoming a person: A psychotherapists view of psychotherapy. Houghton Mifflin.

Schäfer, S., Sopp, M., Schanz, C., Staginnus, M., Göritz, A., Michael, T. (2020). Impact of COVID-19 on Public Mental Health and the Buffering Effect of a Sense of Coherence. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89:386-392. doi: 10.1159/000510752

Schäfer, SK, Becker N, King L, Horsch A, Michael T. (2019). The relationship between sense of coherence and post-traumatic stress: a meta-analysis. *European Journal of Psychotraumatology*, 10(1):1562839.

Seligman, Martin & Csikszentmihalyi, Mihaly. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *The American psychologist*, 55. 5-14. 10.1037/0003-066X.55.1.5.

Soderstrom, M., Dolbier, C., Leiferman, J., & Steinhardt, M. (2000). "The relationship of hardiness, coping strategies, and perceived stress to symptoms of illness". Journal of Behavioral Medicine. 23 (3): 311–328. doi:10.1023/A:1005514310142

Sparre, S. (2013, October 27). Patienter føler sig overset af læger. TV2 Denmark. Retrieved from "Patienter føler sig overset af læger - TV 2". 27 October 2013. Archived from the original on 2015-09-10. Retrieved 2015-07-06., July 2, 2015. (translation: Patients feel neglected by doctors).

Williams, Sara E.; Zahka, Nicole E. (2017). Treating Somatic Symptoms in Children and Adolescents (Guilford Child and Adolescent Practitioner Series). 370 Seventh Avenue, Suite 1200, New York, NY 10001: The Guilford Press. pp. 18–21.

Zorrilla, E. P., Derubeis, R. J., & Redei, E. (1995). "High self-esteem, hardiness and affective stability are associated with higher basal pituitary-adrenal hormone levels". Psychoneuroendocrinology. 20 (6): 591–601. doi:10.1016/0306-4530(95)00005-9

Psychological hardiness and its relationship to psychosomatic disorders in a light of some variables sex and age in students of King Abdulaziz University in Jeddah during the time of the Corona pandemic

Dr. Jahaz F. Almoteri
Humanities & Department of Psychology, College of Arts
King Abdulaziz University

Abstract. this study aimed to identify the relationship between psychological hardiness and psychosomatic disorders in university students during the time of the Corona pandemic in a light of some variables sex and age. The researcher used the descriptive, analytical and comparative method of research by administering the psychological hardiness scale (modified and standardized form of the Cobasa PH Scale, 1982) and the New Cornell Psycosomatic Disorders Index (modified by Brodman et al., 2006, shortened and standardized by the researcher) to identify psychosomatic diseases incurring a sample of 400 male and female students from King Abd University Dear in Jeddah. The researcher further used, (T) tests for independent samples, analysis of One-way ANOVA, Stepwise Multiple Regression, and the Pearson correlation coefficient to study, describe and compare the variables at issue. The results revealed statistically significant differences between the study participants' estimates of the level of psychological hardiness prevailing among university students due to gender differences in favor of females on the three dimensions of the hardiness scale. Findings also revealed statistically significant differences between the study sample estimates regarding the variable of psychosomatic disorders attributable to the gender variable in favor of females on all sub-scales of the New Cornell Index. The results also indicated that there were statistically significant differences between the study sample estimates of the level of psychological stiffness prevailing among university students due to the age variable and the presence of statistically significant differences on the variable of psychosomatic disorders attributed to the age variable, as well as a statistically significant correlation at a level of 0.01 between gender and psychosomatic disorders. There was also a statistically significant correlation at a significance level of 0.01 between gender and psychological hardiness, as well as a statistically significant correlation at a level of 0.01 between age, psychological hardiness and psychosomatic disorders. Finally, psychological hardiness and age could be could be contributing predictors of psychosomatic diseases in university students, at 31.6% and 34.1% of variance, yet gender had a negative predictive value. The study ended with a discussion of the results in the light of the psychological counseling and mental health literature, and was concluded by developing recommendations and suggestions for future research.

Key words: psychological hardiness; Psychosomatic diseases, demographic variables; Students of King Abdulaziz University in Jeddah; Corona pandemic

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ١٦٥- ١٩٤ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.6

ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات الجامعة في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

د. سمية على عبد الوارث أحمد

أستاذ مشارك علم النفس التربوي

جامعة جدة – جدة – قسم علم النفس– كلية العلوم الاجتماعية –المملكة العربية السعودية

وجامعة المنيا – كلية التربية – قسم علم النفس التربوي

مستخلص. **هدف** البحث الحالي إلى الكشف عن طبيعة العلاقات الارتباطية بين الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه– التي تشكل ثقافة العمل التطوعي وفق التصور الذي وضعته الباحثة–. والاختلاف في درجة استجابات أفراد العينة في الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه، بالاضافة إلى الفروق في تلك متغيرات وفقًا لمتغيري السنة الدراسية والتخصص الدراسي. وللتحقق من هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن، وطبقت مقاييس الوعي بمفهوم العمل التطوعي، الاتجاه نحو العمل التطوعي ، دوافع العمل التطوعي ، ومقياس المشاركة في العمل التطوعي من إعداد الباحثة بعد التأكد من خصائصها السيكومترية على عينة من الطالبات بلغ قوامها (١٥٠) طالبة بالسنتين التحضيرية والرابعة بجامعة جدة في العام الدراسي ١٤٤١هـ /٢٠٢٠م. وبمعالجة البيانات إحصائيًا تم التوصل إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين متغيرات البحث. كما انحصرت درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي بين متوسطة ومرتفعة. وجاء مستوى كل من الاتجاه نحو العمل التطوعي ودوافعه مرتفعًا جدًا. كما انحصرت درجة استجابات أفراد عينة البحث في المشاركة في العمل التطوعي بين منخفضة جدًا ومرتفعة . بالاضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغيرات البحث وفقاً للسنة الدراسية (التحضيرية/ الرابعة) والتخصص (الأدبي/ العلمي). وبناء على نتائج البحث تم تقديم عددًا من التوصيات.

كلمات مفتاحية: ثقافة العمل التطوعي – الاتجاه نحو العمل التطوعي – دوافع العمل التطوعي – المشاركة في العمل التطوعي.

المقدمة

تم تمويل هذا المشروع ضمن الأبحاث المتميزة لأبحاث العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية واللغويات من قبل عمادة البحث العلمي (DSR) جامعة جدة، تحت منحة رقم (UJ-20-023-SAI) وتتقدم الباحثة بالشكر لعمادة البحث العلمي على الدعم التقني والمادي للبحث.

أدبيات البحث:

نعيش الآن في زمان تتلاحق فيه موجات التغير المعلوماتي والتقني والاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي والحضاري، هذا الزمان الذي صار فيه

العالم بوتقة ينصهر فيها كل مستحدث ومستغرب ومستهجن ، زمن يفرض علينا ضغوطه وصراعاته اللامحدودة ، والانغماس والاستغراق في مخرجاته، والخنوع والاستسلام والوهن، وسط هذا الزخم لا بد لنا من أساليب، استراتيجيات، طرق أخرى نستخدمها، نتعامل بها ومن خلالها لمواجهة هذا الواقع بصبر ومثابرة وقدرة واقتدار وتفاعل وتناغم مع معطياته ومتناقضاته حتى نستطيع التواؤم والتوافق والانسجام معه بما لا يتعارض وثوابت منطلقاتنا وعقيدتنا الحقة التي لا يزيغ عنها إلا كُلُ هالك – عقيدة الدين الواحد ، الوطن الواحد ، الأمة الواحدة ، **والعمل التطوعي** الآن يجد له مكاناً يجد له دوراً افتقده منذ زمن – في ظل تضخم الأنا وتضاؤل النحن في ظل ضعف الروابط والأواصر والعلاقات الاجتماعية وقطيعة الأرحام – ليعيننا على ما يحدث في هذا الزمان بالعمل على تقوية الروابط الاجتماعية بين فئات المجتمع الواحد بل بين أفراد الأمة الإسلامية جمعاء .

ويعد العمل التطوعي ظاهرة اجتماعية تختلف في أشكالها ومجالاتها وطريقة أدائها لتنسجم مع الثقافات والمعتقدات الدينية لكل مجتمع ولكل عصر، ويقوم بصفة أساسية على توجه الإنسان ورغبته ودوافعه الذاتية كون الإنسان كائن اجتماعي بطبعه يرغب في أن يكون محبوبا ومقبولا من الآخرين عن طريق انتمائه لهم ومشاركتهم لما يعتنقون من مبادئ وقيم ومُثل وتوجهات تحدد مسيرة الحياة، ولهذا فإن العمل التطوعي في واقع الحال يمثل منفعة للفرد ذاته حيث يشبع حاجته ودوافعه للعطاء، كما أنه يعطي الإنسان الذي يزاوله فرصة لتحقيق حاجاته الاجتماعية عن طريق تكوين علاقات صداقة مع المتطوعين الآخرين. ومن ثم يستطيع بتحقيقه هذه الحاجة أن ينتقل وفقا لهرم ماسلو إلى حاجة تقدير الذات وهي شعور الفرد بالثقة وحصوله على التقدير من الآخرين بما يشعره بمكانته وقيمته بما لديه من إمكانات مما يعينه على تحقيق أهداف العمل التطوعي.

ولقد حثنا ديننا الإسلامي الحنيف على الإكثار من التطوع حيث قال تعالى " وَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ " (البقرة /١٥٨). وقوله تعالى " فَمَن تَطَوَّعَ خَيْرًا فَهُوَ خَيْرٌ لَّهُ"(البقرة/ ١٨٤). وفي هذا إشارة للأثر النفسي الذي يتركه العمل التطوعي في نفس الإنسان من راحة وشعور بالاعتزاز والثقة بالنفس. ومن نعم الله تعالى على بعض خلقه أنه تعالى تبارك اسمه اختصهم بقضاء حوائج الناس حببهم في الخير وحبب الخير إليهم أولئك هم الآمنون من عذابه يوم القيامة.

وعليه فإن العمل التطوعي بعد قيمة إنسانية تسهم في غرس العديد من القيم والمثل الإنسانية في المجتمعات إذا ما تم استثارة الدافعية لدى كافة أفراد المجتمع وحفزهم تجاهه وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه عن طريق توعيتهم بأهميته ودوره في النهوض بالأمة. ومن هذا المنطلق فإننا بحاجة ماسة للعمل التطوعي والاهتمام به باعتباره أحد مجالات ومعالم

التنمية الاجتماعية في المجتمع. لذا فقد ربطت وزارة العمل بالمملكة العربية السعودية برامجها بخطط التنمية بإشرافها على الجمعيات والمؤسسات الاجتماعية في مجال العمل التطوعي. ومن ثم فهي تعمل على تكوين رأي اجتماعي مستنير لتعبئة الجهود واستثمار الطاقات وتحويل قواه البشرية ا إلى قوى منتجة تعتمد على نفسها لتحقيق النمو والاستقرار.

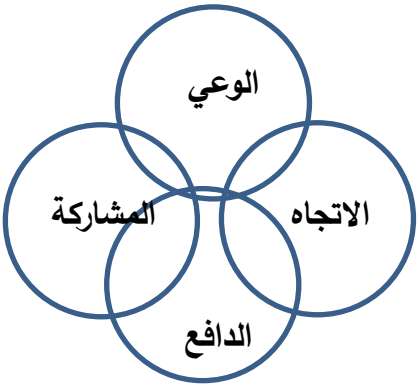
وقد أظهرت التجارب أن بعض الأجهزة الرسمية لا تستطيع وحدها تحقيق كافة غايات خطط ومشاريع التنمية مهما كانت امكانات تلك الأجهزة دون المشاركة التطوعية الفعالة للمواطنين والجمعيات الأهلية التي يمكنها الإسهام بدور فاعل في عمليات التنمية نظراً لمرونتها وسرعة اتخاذ القرار فيها. لهذا برز دور التطوع في إكمال الدور الذي تقوم به المؤسسات الحكومية إلى جانب مؤسسات القطاع الخاص في المجالات التنموية. (الشايجي، ٢٠٠٧، والحربي، ٢٠١٤، وعودة، ٢٠١٧)

ولقد أولت المملكة العربية السعودية الاهتمام بالعمل التطوعي، حيث قامت وزارة العمل والشئون الاجتماعية التي تأسست عام ١٣٨٠هـ بإنشاء أول مركز للتنمية الاجتماعية في الدرعية، وقامت بتشكيل لجان أهلية متخصصة في مجالات العمل التطوعي، تلا ذلك إنشاء أول جمعية تعاونية، كما قامت الوزارة بتنظيم صناديق البر الخيرية وسجلتها كجمعيات خيرية وفق لوائح نظمت عملها إلى أن صدرت لائحة الجمعيات والمؤسسات الخيرية عام ١٤١٠هـ، وبتضافر الجهود الحكومية والأهلية أصبح للعمل الاجتماعي مكانته في خطط التنمية وبرامج الدولة التي ركزت على أن يكون الإنسان السعودي وسيلة التنمية وغايتها. (زهران، ٢٠٠٥)

وعلى الرغم من أن حيوية المجتمع أو ركوده رهن بمستوى الثقافة السائدة لديه، وثقافة التطوع جزءًا لا يتجزأ من مفهوم الثقافة بالمعنى العام لهذا فإن مدى الإقبال على العمل التطوعي والمشاركة في فعالياته يتوقف على انتشار ثقافة التطوع في البيئة الاجتماعية، إلا أن الأدبيات في هذا المجال تشير إلى أن الاهتمام بالعمل التطوعي ومؤسساته ومجالاته في مجتمعاتنا العربية أدنى من المستوى المطلوب، ويرجع السبب في ذلك إلى غياب ثقافة التطوع لدى الكثير من الأفراد ، وعدم إدراك مضمونه النبيل ، واهتمام الأفراد بالقضايا الخاصة على حساب المصلحة العامة للمجتمع، فضلا عن وجود عدة معوقات تعترض العاملين في مجاله (حجازي ومحمد، ٢٠١١). ومما يدلل على ذلك أيضاً نتائج دراسات المالكي (٢٠١٠) التي أظهرت أن نسبة 50.6% من عينة الدراسة من طالبات جامعة أم القرى وافقوا على وجود آثار سلبية على المتطوعة وهذا يدل على الاتجاه السلبي نحو العمل التطوعي. ودراسة الشناوي (٢٠١٠) التي بينت أن نسبة 81.3% لم يشاركوا في عمل تطوعي. ودراسة حجازي ومحمد (٢٠١١) توصلت إلى أن نسبة

83.8% من طالبات الجامعة لم يشاركن في الأعمال التطوعية. ودراسة الكندري (٢٠١٦) كان من نتائجها أن 55.7% من طلبة كلية التربية لم يشاركوا في أعمال تطوعية. ودراسة الشهراني (٢٠١٧) أظهرت أن نسبة 85.8% من طلبة الجامعة غير مشتركين في جمعيات تطوعية.

وتقوم الدراسة الحالية على افتراض الباحثة بأن ثقافة العمل التطوعي تشتمل على أربعة متغيرات أو مكونات مرتبطة بعضها ببعض ذات علاقات تأثير وتأثر مستمرة تعمل كمنظومة حيث لكل متغير وظيفة وهذه الوظيفة مكملة لوظائف المتغيرات الأخرى، وأي تغير يطرأ على أحد المتغيرات لا بد أن ينعكس على بقية المتغيرات، وهذه المتغيرات هي: **الوعي** بمفهوم العمل التطوعي و**الاتجاه** نحوه و**دوافعه** لدى الفرد ثم يأتي الفعل السلوكي الإجرائي الذي يعبر عنه **بالمشاركة** في الأعمال التطوعية داخل المجتمع . وبني هذا التصور على ضوء التوازن الدينامي بين المتغيرات الأربعة داخل الشخصية الإنسانية. ويمكن تمثيل هذا التصور في الشكل (١).



شكل (١) مكونات ثقافة العمل التطوعي

ومما يؤكد هذا التصور نظرية الدور التي ترتكز على أن حاجات الانسان ودوافعه وقيمه واتجاهاته ومهاراته وجماعات العمل والبعد الثقافي الذي يعمل فيه، تؤثر على دوره وأن ممارسته لدوره الرسمي تتأثر بذلك النسيج المعقد للمشاركة الانسانية، وما يرافقها من سلوك يظهر في حياة النظام باعتباره فرداً يشغل دوراً معيناً في النظام الاجتماعي. (كريب، ٢٠٠٤). وما بينته أعمال Festinger ضمن محاولات التيار المعرفي خلال السنوات (١٩٥٠-١٩٧٠) في تفسير السلوك الاجتماعي للإنسان، حيث يرى أنه عند حدوث اختلال بين اتجاهات الإنسان وسلوكاته فان الدوافع تؤدي دورًا في القضاء على ذلك الاختلال ،فإما أن يسلك الفرد سلوكا يتلاءم مع اتجاهاته وإما أن تكون له دوافع تغير اتجاهاته وفق سلوكياته.

كما يعضد هذا التصور ما يراه أصحاب نظرية التفسير الديناميكي للاتجاهات أن الاتجاهات تعتبر وسط ديناميكي يقع بين العمليات النفسية الأساسية والسلوك الذي يصدر من الفرد، والاتجاهات بهذا المفهوم الديناميكي تنظم الدوافع والادراك للفرد والعوامل النفسية الأخرى تنظيماً متسقاً يساير البيئة في تأثيرها ويؤثر بدوره فيها. (وليم، ٢٠١٣)

وحينما ننظر إلى العمل التطوعي كسلوك نجد له العديد من الدوافع التي تختلف باختلاف الأفراد وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية والدينية ومن هذه الدوافع العمل من أجل الصالح العام، وحب العمل مع الآخرين ومن أجل الآخرين، وتكوين صداقات وكسب احترام وتقدير الآخرين، من أجل تكوين علاقات اجتماعية واستثمارها، واكتساب مهارات وخبرات جديدة قد يحتاجها المتطوع مستقبلا في حياته العملية.(الشامي، ٢٠٢٠، ٤٦)

ويعتبر الوعي الاجتماعي بمثابة الإدراك الواعى لكوننا جزءاً من مجتمع مترابط مع الآخرين بمعنى أن الفرد يعي كونه جزءاً من كل أكبر وهذا المستوى يعى فيه الفرد كيف يتأثر بالآخرين، وكيف يمكن أن تؤثر أفعاله فيهم. وهناك عدة مستويات للوعى الاجتماعى؛ ففى المستوى الأدنى من الوعى الاجتماعى، نجد نقصاً واضحاً فى وعى الأفراد بارتباطهم بالآخرين، وإلى أى مدى يؤثرون أو يتأثرون بالآخرين. أما فى المستوى الأعلى من الوعى، يصبح الناس أكثر وعياً بترابطهم مع الآخرين، وبقدرتهم على التأثير والتأثر بهم. وعندما تتحول النظرة إلى العالم من الوضع الأولى للتمركز حول الذات إلى وضع آخر تدرك فيه الذات باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من كل أكبر، يصبح الناس أكثر تعاطفاً، وتقبلاً للعمل كوكلاء للتغيير الايجابى فى مجتمعاتهم المباشرة وما وراءها. (Schlitz, Vieten & Miller, 2010)

وتمثل الاتجاهات نتاجاً اجتماعياُ ثقافياً حيث ترتبط بقيم المجتمع ومعاييره، وتتكون من المعارف والخبرات والمعتقدات التي اكتسبها الفرد من خلال إدراكه الواعي لبيئته الاجتماعية والتفاعل والتناغم معها، بالإضافة إلى مشاعره ورغباته تجاه موضوع بعينه والتي تتشكل في صورة استجابات تصدر عن الفرد في مواقف الحياة التي يتعرض لها وقد تكون هذه الاستجابات ايجابية أو سلبية وفق قبوله أو رفضه لموضوع معين.

ويؤثر الاتجاه بدوره على مشاركة الشباب في العمل التطوعي تأثيراً واضحاً ايجابًا أو سلبًا، كما تؤثر المشاركة الفاعلة في نمو وصقل شخصياتهم، فللعمل التطوعي العديد من الفوائد التي تعود بالنفع والفائدة على الأفراد والمجتمع، وينشأ عن ذلك جيل من المواطنين الصالحين، الذين ينهضون بمجتمعهم، ويرتقون به إلى أعلى درجات الرقي والتحضر، والعمل التطوعي يساعد الشباب في الوصول إلى الإحساس بالأمن والسِلم النفسي عن طريق استثمار أوقات فراغهم بطريقة مفيدة (برقاوي ، ٢٠٠٨ : ٦٦- ٦٧) ؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسة إبراهيم

(٢٠٠٦) بالإضافة إلى اكتساب المزيد من المهارات والخبرات. ودراسة خليل (٢٠٠١) التي توصلت إلى أهمية الجماعات التطوعية في تنمية المسئولية الاجتماعية لأعضائها؛ ودراسة (Ohsaka,2008) التي أظهرت أن العمل التطوعي يوفر الفرص للمتطوعات من النساء في المشاركة في الأدوار الاجتماعية المختلفة وتنمية العلاقات الاجتماعية لديهن.

ولا تزال الجهود التطوعية في المملكة العربية السعودية والعالم العربي بشكل عام دون المستوى المطلوب حيث تشير الأدبيات إلى أن مستوى العمل التطوعي ما يزال محدوداً، حيث يركز على المجالات الدعوية والاجتماعية وتقديم الخدمات للفقراء والمساكين (الشبيكي ١٩٩٢، القعيد١٤١٧هـ ، الباز ١٤٢٢هـ ، يعقوب والسلمي ٢٠٠٥). وعلى الرغم من محورية دور المرأة في العمل التطوعي فإن ثقافة التطوع لدى الإناث ما زالت دون المستوى المطلوب ولم تلق العناية اللازمة لتفعيل دورها وإثراء خبراتها بما يتسق مع طبيعتها أو لوجود معوقات تحول دون ممارستها للعمل التطوعي، ويؤيد ذلك ما توصلت إليه نياز (٢٠١٢)، والقريشي (٢٠١٨) من عدم وعي المجتمع بأهمية العمل التطوعي، وضعف اللوائح والأنظمة الخاصة به، وعدم إلحاق المتطوعات بدورات تدريبية، وعدم وضع المتطوعة في المكان الملائم لقدراتها. بالإضافة إلى جهل المجتمع بأهمية العمل التطوعي، وما كشفت عنه دراسة كل من مقدم ومحمداتني (٢٠٢٠) من المعيقات الاجتماعية التي تعيق مشاركة المرأة في العمل التطوعي من غياب التشجيع من المجتمع، وكذا سيادة بعض الأعراف والتقاليد التي تتعارض مع خروج المرأة للعمل، ومن أبرز المعيقات التنظيمية عدم وجود مؤسسات وهيئات تدعم العمل التطوعي النسوي، ومن أهم المعيقات الذاتية الانشغال بالأعمال الرسمية لتوفير لقمة العيش بالإضافة إلى كثرة المسؤوليات الأسرية. هذا على الرغم من أن المملكة أصبحت طرفا فاعلاً في تفعيل جهود العمل التطوعي بما يتسق مع طبيعتها على الصعيدين الإقليمي والدولي، من خلال إطلاق العديد من المبادرات المهمة، التي تقدم خدمات مجتمعية في مختلف المجالات الإغاثية والصحية والتعليمية والبيئية والثقافية.

من هذا المنطلق بات من الضروري الاهتمام بدارسة ثقافة التطوع كونه ضرورة حضارية لكي تتمكن الأمة من الإسهام بفاعلية في بناء وصوغ الخطاب العالمي حول ثقافة التطوع، نظراً لامتلاكها تراثاً غنياً بالقيم والمبادئ والمعايير والأخلاقيات التي يمكن أن تستفيد منها البشرية.

مشكلة البحث:

مما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية:

١. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة الدراسة؟

٢. هل تختلف درجة استجابات أفراد عينة البحث في الوعي بمفهوم العمل التطوعي ؟

٣. هل يختلف مستوى الاتجاه نحو العمل التطوعي لدى أفراد عينة البحث ؟

٤. هل تختلف درجة استجابات أفراد عينة البحث في لدوافع نحو العمل التطوعي ؟

٥. هل تختلف درجة استجابات أفراد عينة البحث في المشاركة في العمل التطوعي ؟

٦. هل تتباين درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للسنة الدراسية (التحضرية / الرابعة)؟

٧. هل تتباين درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص الدراسي (علمي / أدبي)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن:

١. طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة الدراسة.

٢. الاختلاف في درجة استجابات أفراد عينة البحث بمفهوم العمل التطوعي.

٣. الاختلاف في مستوى الاتجاه نحو العمل البحث لدى أفراد عينة البحث.

٤. الاختلاف في درجة استجابات أفراد عينة البحث في لدوافع نحو العمل التطوعي.

٥. الاختلاف في درجة استجابات أفراد عينة البحث في المشاركة في العمل التطوعي.

٦. التباين في درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للسنة الدراسية (التحضرية/ الرابعة).

٧. التباين في درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص الدراسي (علمي / أدبي).

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي مما يلي:

١. أهمية موضوع البحث الحالي والحاجة إليه والتي تتضح فيما يلي:

– ترسيخ مبدأ العمل التطوعي والتكافل الاجتماعي بين طبقات المجتمع كأحد المبادئ التي جاء بها الاسلام وحض عليها، واستثمارا لوقت الفراغ للمتطوعين وللعاطلين عن العمل، والحاجة إلى جعل العمل التطوعي ثقافة مجتمعية، واعتبار العمل التطوعي من أهم الوسائل المستخدمة في النهوض بالمجتمعات.

– كون العمل التطوعي يمثل أحد الاستراتيجيات التي يمكن الاعتماد عليها في تحسين مستويات النمو الأكاديمي للطلاب وتنمية مهاراتهم الشخصية ، وتعزيز المسئولية المدنية، وزيادة إلمامهم بالخبرات المهنية المتاحة وفرص التوظيف بعد التخرج (Cnaan, Smith, Holmes, Haski-Leventhal & Handy,

(2010, 69.، كما يمكن الاستعانة به في غرس القيم الأساسية في نفوس الطلبة، وترسيخ الهوية، ودعم القيم الدينية. (Grönlund,2012)

– الاهتمام بثقافة العمل التطوعي كونها مطلبا من متطلبات الحياة المعاصرة وحاجة ملحة لمواكبة التنمية والتطور السريع في كافة مجالات الحياة، حيث يمثل العمل التطوعي أحد المؤشرات الدالة على تقدم الأمم وازدهارها ويسهم في بناء وتنمية المجتمع ونشر التماسك الاجتماعي بين المواطنين. (عبد الحميد، ٧١٣٧ ،٨١٨)

٢. أهمية الفئة المستهدفة – عينة البحث الحالي – من طالبات الجامعة حيث أكدت نتائج بعض الدراسات كدراسات: (عبد التواب، ٢٠٠٦؛2010, Daoud و Ohsaka ,2008) على ضرورة إشراك المرأة في العمل التطوعي وتمكين وضع المرأة في المجتمع من الفرص في المجالات الشخصية والعامة. كما أظهرت أن العمل التطوعي يوفر الفرص للمشاركين من المتطوعات النساء في المشاركة في الأدوار الاجتماعية المختلفة وتنمية العلاقات الاجتماعية وتنمية السلوك الاجتماعي لدى المرأة .

٣. وجود تضارب في نتائج الدراسات السابقة من حيث اتجاه ومشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، فقد أشارت نتائج دراسات كل من: الباز (٢٠٠١)، والعنزي (٢٠٠٦)؛ ومحمود (٢٠٠٧)، والنابلسي (٢٠٠٧)، والسلطان (٢٠٠٩)، وحجازي ومحمد (٢٠١١)، وعارف (٢٠١٢)، والخدام (٢٠١٣) وبرو (٢٠١٥) إلى وجود اتجاهات سالبة لدى طلاب وطالبات الجامعة نحو العمل التطوعي، إضافة إلى ضعف مشاركتهم وانخراطهم في مجالات العمل التطوعي بشكل عام . في حين أشارت نتائج دراسات كل من: المغيضب وعثمان (١٩٩٢)؛ و(2001) Esmond ، حسين (٢٠٠٦) ، والمالكي (٢٠١٠) ؛ والخدام (٢٠١٣)، والعتوم (٢٠١٥) والألفي (٢٠١٧) إلى أن اتجاهات شباب الجامعة اتسمت بالايجابية بشكل عام.

٤. إعداد أربعة أدوات لقياس متغيرات البحث الحالي.

مصطلحات البحث:

١.**ثقافة العمل التطوعي: تعرف إجرائياً بأنها** الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافع الفرد التي تحرك سلوكه نحو المشاركة فيه من أجل الآخرين والمجتمع دون انتظار عائد مادي بشكل إرادي. **وتستمد هذه الثقافة من قيم المجتمع الاسلامي ومبادئ المجتمع المدني الحديث.**

٢.**الوعي بمفهوم العمل التطوعي: يعرف إجرائياً بأنه** معرفة الطالبة الجامعية وإدراكها الواعي لمقصود العمل التطوعي: أهدافه ، أهميته، أنواعه، مجالاته، أنشطته، برامجه، مؤسساته، وبواجبات الشخص المتطوع وحقوقه.

٣.**الاتجاه نحو العمل التطوعي: يعرف إجرائياً بأنه** الموقف الذي تتخذه الطالبة الجامعية إيجاباً أو سلباً قبولاً أو رفضاً تجاه موضوع العمل التطوعي من حيث استعدادها واستجابتها من خلال الأفكار والمشاعر والتصورات التي تؤمن بها نحو موضوع العمل التطوعي.

٤.**دوافع العمل التطوعي: تعرف إجرائياً بأنها** مجموعة من الرغبات الداخليّة والخارجيّة التي تعمل

على توجيه وتحريك سلوك الطالبة الجامعية نحو العمل التطوعي.

٦.المشاركة في العمل الخيري: تعرف إجرائياً بأنه مشاركة الطالبة الجامعية في مختلف أوجه العمل التطوعي داخل المجتمع السعودي.

منهج البحث وإجراءاته :

منهج البحث:

اعتمد البحث المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن.

عينة البحث :

تكونت العينة الاستطلاعية من (٥٠) طالبة، بمتوسط عمري (22.36) وانحراف معياري (2.44) ؛ واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث. أما **العينة الأساسية** فتكونت من (١٥٠) طالبة اختيرت بطريقة عشوائية (٦٨) طالبة بالسنة التحضيرية ، (٨٢) طالبة بالسنة الرابعة ، (٣٩) طالبة من التخصصات الأدبية و(٤٣) طالبة من التخصصات العلمية بجامعة جدة في العام الدراسي١٤٤١هـ /٢٠٢٠م ،بمتوسط عمري (22.68) وانحراف معياري (2.79).

أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد أربعة مقاييس وهي:

١. مقياس الوعي بالعمل التطوعي: يتكون في صورته الأولية من (١٥) فقرة، يجاب عنها باختيار أحد البدائل الثلاثة: نعم/ إلى حد ما/ لا.

٢. مقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي: يتكون في صورته الأولية من (١٥) فقرة، يجاب عنها باختيار أحد البدائل الخمسة: أوافق بشدة/ أوافق/ أوافق إلى حد ما / غير موافق/ غير موافق بشدة.

٣. مقياس دوافع العمل التطوعي: يتكون في صورته الأولية من (١٥) فقرة، يجاب عنها باختيار أحد البدائل الخمسة: أوافق بشدة/ أوافق/ أوافق إلى حد ما / غير موافق/ غير موافق بشدة.

٤. مقياس المشاركة في العمل التطوعي: يتكون في صورته الأولية من (١٩) فقرة، يجاب عنها باختيار أحد البدائل الخمسة: كبيرة جدًا/ كبيرة/ متوسطة/ قليلة/ منعدمة.

تم إعداد المقاييس الأربعة بعد الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بهذا المجال من أطر نظرية ودراسات سابقة كدراسات برقاوي (٢٠٠٨)، عيد (٢٠٠٩)، حجازي ومحمد (٢٠١١)، الخدام (٢٠١٣)، برو (٢٠١٥)، عبد العزيز (٢٠١٩)، الشامي (٢٠٢٠)، ومقدم وحمداتني (٢٠٢٠).

الخصائص السيكومترية للأدوات:

الصدق تم استخدام الطريقتين التاليتين:

١. **صدق المحتوى:** تم عرض المقاييس الأربعة على عدد (٧) من المحكمين المتخصصين في أصول التربية الاسلامية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم بكلية التربية بجامعة جدة، وذلك في ضوء التعريفات الإجرائية للمتغيرات ، بهدف إبداء الرأي حول تطابق فقرات كل مقياس على حدة مع ما تقيسه إلى جانب سلامتها من حيث الصياغة اللغوية والعلمية وأسفر ذلك عن بعض التعديلات وتم إجراؤها.

٢. **الإتساق الداخلي:** تم تطبيق المقاييس الأربعة على عينة استطلاعية قوامها (٥٠) طالبة، ومن ثم

استخدم الاتساق الداخلي ، وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه والجداول أرقام (١ ،٢ ، ٣، ٤) توضح هذه النتائج.

جدول (1) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الوعي بمفهوم العمل التطوعي

أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط	أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط
١	.49**	٩	.72**
٢	.44**	١٠	.52**
٣	.43**	١١	.51**
٤	.42**	١٢	.44**
٥	.72**	١٣	.39**
٦	.68**	١٤	.53**
٧	.66**	١٥	.45**
٨	.58**		

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الوعي بمفهوم العمل التطوعي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي

أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط	أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط
١	.41**	٩	.77**
٢	.68**	١٠	.59**
٣	.77 **	١١	.68**
٤	.68**	١٢	.61**
٥	.64**	١٣	.64**
٦	.54**	١٤	.67**
٧	.67**	١٥	.72**
٨	.67**		

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس دوافع العمل التطوعي

أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط	أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط
١	.35*	٩	.73**
٢	.54**	١٠	.45**
٣	.62**	١١	.437**
٤	.53**	١٢	.15
٥	.51**	١٣	.63**
٦	.50**	١٤	.66**
٧	.75**	١٥	.71**
٨	.62**		

** دال عند مستوى 0.01

** دال عند مستوى 0.01

يتضح الجدول (٣) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس دوافع العمل التطوعي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) باستثناء الفقرة رقم (١) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ، في حين جاءت الفقرة رقم (١٢) غير دالة إحصائيا وتم حذفها، وعليه أصبحت عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (١٤) فقرة.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية لمقياس المشاركة في العمل التطوعي

أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط	أرقام الفقرات	قيم معاملات الارتباط
١	.65**	١١	.54**
٢	.75**	١٢	.63**
٣	.55**	١٣	.53**
٤	.79**	١٤	.17
٥	.46**	١٥	.39**
٦	.39**	١٦	.25
٧	.67**	١٧	.52**
٨	.53**	١٨	.47**
٩	.58**	١٩	.27
١٠	.70**		

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لمقياس المشاركة في العمل التطوعي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) باستثناء الفقرات أرقام (١٤، ١٦، ١٩) جاءت غير دالة إحصائياً وتم حذفها. وعليه أصبحت عدد فقرات المقياس في صورته النهائية (١٦) فقرة.

ثانيا : الثبات

تم التحقق من ثبات المقاييس الأربعة باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، والجدول (٥) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول (٥) قيم معاملات ثبات مقاييس البحث

م	اسم المقياس	معامل ألفا كرونباخ	إعادة اتطبيق(ن =٥٠)
١	الوعي بمفهوم العمل التطوعي	.81	.87**
٢	الاتجاه نحو العمل التطوعي	.85	.85**
٣	دوافع العمل التطوعي	.89	.81**
٤	المشاركة في العمل التطوعي	.88	.86**

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الثبات جاءت مرتفعة، لذا يمكن القول بأن المقاييس الأربعة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

من جميع الإجراءات السابقة تم التأكد من صلاحية المقاييس للتطبيق علي العينة الأساسية للبحث.

نتائج البحث:

نتائج السؤال الأول:

وينص السوال الأول على : " ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة الدراسة؟

وللاجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين متغيرات البحث ، ويوضح الجدول (٦) هذه النتائج.

جدول (٦) معاملات الارتباط البينية بين متغيرات ثقافة العمل التطوعي المدروسة

المتغيرات	الوعي بمفهوم العمل التطوعي	الاتجاه نحو العمل التطوعي	دوافع العمل التطوعي	المشاركة في العمل التطوعي
الوعي بمفهوم العمل التطوعي	–			
الاتجاه نحو العمل التطوعي	.55**	–		
دوافع العمل التطوعي	.56**	.78**	–	
المشاركة في العمل التطوعي	. 62**	.50**	. 51**	–

** دال عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (٦) وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين كل من الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث، وبهذا تتحقق صحة الفرضية الأولى وهذه النتيجة تؤيد التصور المقترح في شكل (١) السابق.

وتؤيد هذه النتيجة ما يراه أصحاب نظرية التفسير الديناميكي للاتجاهات أن الاتجاهات تعتبر وسط ديناميكي يقع بين العمليات النفسية الأساسية والسلوك الذي يصدر من الفرد، والاتجاهات بهذا المفهوم الديناميكي تنظم الدوافع والادراك للفرد والعوامل النفسية الأخرى تنظيماً متسقاً يساير البيئة في تأثيرها ويؤثر بدوره فيها. (وليم، ٢٠١٣). وأيضًا ما تقره نظرية الدور من أن حاجات الانسان ودوافعه وقيمه واتجاهاته ومهاراته وجماعات العمل والبعد الثقافي الذي يعمل فيه، تؤثر على دوره وأن ممارسته لدوره الرسمي تتأثر بذلك النسيج المعقد للمشاركة الانسانية، وما يرافقها من سلوك يظهر في حياة النظام باعتباره فرداً يشغل دوراً معيناً في النظام الاجتماعي. (كريب، ٢٠٠٤)

وتؤكد هذه النتيجة دور عامل الادراك الواعي كمحدد أولي لتطوير الاتجاهات لدى الفرد والذي يتكون خلال عملية التدعيم الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية، ويشكل هذا الوعي المكون المعرفي للاتجاه من مجموعة المعارف والأحكام والمعتقدات والقيم والآراء حول موضوع العمل التطوعي، وكلما زادت معرفته بالموضوع كان اتجاهه أكثر تحديداً، ومن ثم تتكون الرغبات والدوافع نحو هذه الموضوع ومن ثم يوجه السلوك الانساني نحو ممارسة العمل التطوعي كفرد داخل منظومة مجتمعية.

وأخيرًا تؤكد هذه النتيجة التصور الذي وضعته الباحثة لمكونات ثقافة العمل التطوعي.

نتائج السؤال الثاني:

وتنص السؤال الثاني على : " هل تختلف درجة استجابات أفراد عينة البحث في الوعي بمفهوم العمل التطوعي ؟."

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الوعي بمفهوم العمل التطوعي، ولتفسير استجابات أفراد الدراسة فقد تم الحصول على الوزن النسبي للمتوسطات باستخدام المعادلة التالية:

طول الفئة = (الحد الأعلى لاختيارات الإجابة – الحد الأدنى لاختيارات الإجابة) / عدد الفئات

فإن طول الفئة = (٣-١) / ٣= ٠,٦٠

وبالتالي يكون توزيع الوزن النسبي لفقرات المقياس وفق التدريج الثلاثي التالي:

١- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من١ إلى ١,٦٠] تكون درجة الوعي منخفضة والتي تقابل الاجابة لا.

٢- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من١,٦١ إلى ٢,٢] تكون درجة الوعي متوسطة والتي تقابل الاجابة إلى حد ما.

٣- عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من٢,٣ إلى ٣,٠] تكون درجة الوعي مرتفعة والتي تقابل الإجابة نعم. والجدول (٧) يوضح هذه النتائج.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة حول الوعي بمفهوم العمل التطوعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي
١	أعرف المقصود بالعمل التطوعي .	2.9٥	1.47	مرتفعة
٢	لدي علم بأهداف العمل التطوعي .	2.67	.63	مرتفعة
٣	لدي علم بأهمية العمل التطوعي .	2.91	.29	مرتفعة
٤	لدي علم بفوائد العمل التطوعي.	2.91	.31	مرتفعة
٥	لدي علم بأنواع العمل التطوعي .	2.21	.53	متوسطة
٦	لدي معرفة بمجال العمل التطوعي الديني.	2.20	.77	متوسطة
٧	لدي معرفة بمجال العمل التطوعي الصحي.	2.29	.70	متوسطة
٨	لدي معرفة بمجال العمل التطوعي الاجتماعي.	2.47	.71	مرتفعة
٩	لدي معرفة بمجال العمل التطوعي الثقافي.	1.93	.72	متوسطة
١٠	لدي معرفة بمجال العمل التطوعي الإغاثي.	2.22	.77	متوسطة
١١	لدي علم بالجمعيات التطوعية العاملة بالمجتمع السعودي.	1.85	.64	متوسطة
١٢	لدي معرفة بواجبات الشخص المتطوع.	2.34	.57	مرتفعة
١٣	لدي معرفة بحقوق الشخص المتطوع .	1.97	.60	متوسطة
١٤	لدي علم بقيادات العمل التطوعي في المجتمع السعودي.	1.71	.55	متوسطة
١٥	أعرف البرامج والأنشطة التي تطرحها الجمعيات التطوعية .	1.79	.49	متوسطة
المتوسط العام		2.2٣	.534	متوسطة

يتضح من الجدول (٧) أن درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي لدى أفراد العينة تراوحت بين متوسطة ومرتفعة، وجاء المتوسط العام متوسطً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى زيادة درجة الوعي لدى طالبات جامعة جدة وخاصة في الآونة الأخيرة حيث أنشأت الجامعة مركز للعمل التطوعي يهدف إلى المشاركة في تحقيق مستهدف رؤية المملكة ٢٠٣٠ بالوصول إلى مليون متطوع من خلال تعظيم الأثر التنموي للجامعة من خلال تعزيز المسؤولية الاجتماعية لمنسوبيها، تعزيز الصورة الذهنية لجامعة جدة في المجتمع، التثقيف وتطوير ممارسات العمل التطوعي ونشر الوعي بأهميته بين منسوبي الجامعة، عقد شراكات في مجال العمل التطوعي بين الجامعة والجهات الحكومية والخاصة ومؤسسات المجتمع

المدني ومنظمات الأعمال لتمكين منسوبي وطلاب الجامعة من المشاركة المجتمعية، وتعزيز الحضور الإعلامي للجامعة في المحافل الرسمية .

وتشير هذه النتيجة إلى اندماج الطالبات عينة البحث في البيئة الجامعية وما توليه من اهتمام بالعمل التطوعي داخل وخارج الجامعة، وهذا ينسجم مع ما تمتاز به الاناث من قدرات وامكانات وطاقات عاطفية يمكن استثمارها في العمل التطوعي، وتمثل الدورات التدريبية وورش العمل والأنشطة التطوعية التي تقام من خلال المركز بالجامعة عامل دفع للطالبات للوعي بهذا المفهوم وتشجيعها على العمل في هذا المجال وخاصة في إطار التحولات الجذرية التي يشهدها العالم في العقدين الأخيرين.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الباز (٢٠٠٢) على طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض من قصور دور الجامعات في التوعية بأهمية العمل التطوعي. أو إلى افتقار التطوع أحيانًا لإدارة خاصة للمتطوعين، لتنسيق الجهود وتنظيمها، وغياب الدور الواضح للمتطوع، وعدم توافر برامج خاصة لتدريب المتطوعين (المرواني، ٢٠١٢) ؛ وربما تفتقر الجامعة إلى العمل التطوعي المقصود الذي يرتكز على أسس وقواعد عامة. أو إلى عدم توفر منظمات ومؤسسات تطوعية لدعم برامج التطوع وتقديم التسهيلات اللازمة لها، (العوضي ،٢٠١٣). كما بينت دراسة أبو زيد (٢٠٢٠) أن من معوقات مشاركة المرأة في العمل التطوعي تتمثل في عدم وضوح مفهوم التطوع لدى المرأة.

نتائج السؤال الثالث:

وينص السؤال الثالث على: "هل يختلف مستوى الاتجاه نحو العمل التطوعي لدى أفراد عينة البحث؟".

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي ؛ ولتفسير استجابات أفراد الدراسة فقد تم اعتماد التدريج الخماسي الآتي:

١. عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من١ إلى ١,٨٠] تعبر عن مستوى منخفض جدًا.

٢. عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من١,٨٢ إلى ٢,٦١] تعبر عن مستوى منخفض.

٣. عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من٢,٦٢ إلى ٣,٤٢] تعبر عن مستوى متوسط.

٤. عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من٣,٤٣ إلى ٤,٢٨] تعبر عن مستوى مرتفع.

٥. عندما يكون المتوسط الحسابي للاستجابات [من٤,٢٩ إلى ٥,٠٠] تعبر عن مستوى مرتفع جدًا.

والجدول (٨) يوضح هذه النتائج.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول مستوى الاتجاه نحو العمل التطوعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاه
١	العمل التطوعي يشعر المتطوع بالثقة بالنفس.	4.93	.28	مرتفعة جدًا
٢	ينمي العمل التطوعي الشعور بالمسئولية الاجتماعية.	4.77	.45	مرتفعة جدًا
٣	يحقق العمل التطوعي الشعور بالسعادة لدى المتطوع.	4.81	.46	مرتفعة جدًا
٤	يسهم العمل التطوعي في صقل شخصية المتطوع.	4.81	.52	مرتفعة جدًا
٥	ينمي العمل التطوعي الشعور بقيمة العمل التعاوني.	4.85	.39	مرتفعة جدًا
٦	يحقق العمل التطوعي طموح المتطوع وأهدافه.	4.80	.46	مرتفعة جدًا
٧	يسهم العمل التطوعي في الشعور بالأمن والأمان.	4.73	.56	مرتفعة جدًا
٨	العمل التطوعي فرصة للتعبير عن الذات.	4.74	.54	مرتفعة جدًا
٩	ينمي العمل التطوعي الوعي بقيمة العمل الجماعي.	4.46	.81	مرتفعة جدًا
١٠	يبرز العمل التطوعي الطاقة الايجابية للمتطوع.	4.85	.47	مرتفعة جدًا
١١	ينمي العمل التطوعي روح الانتماء للوطن.	4.77	.44	مرتفعة جدًا
١٢	يشبع العمل التطوعي بعض الحاجات لدى المتطوع كالحاجة للتقدير.	4.39	.83	مرتفعة جدًا
١٣	العمل التطوعي ينمي الاستقلالية لدى المتطوع.	4.57	.74	مرتفعة جدًا
١٤	العمل التطوعي وسيلة لشغل أوقات الفراغ بطريقة إيجابية.	4.53	.84	مرتفعة جدًا
١٥	يحقق العمل التطوعي المشاركة الوجدانية للآخرين.	4.93	.29	مرتفعة جدًا
المتوسط العام		4.89	.47	مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (٨) أن مستوى الاتجاه نحو العمل التطوعي لدى أفراد عينة البحث جاءت مرتفعة جدًا. وتدل هذه النتيجة على وجود حالة عالية من الاستعدادات العقلية والنفسية والعصبية لدى أفراد عينة البحث نحو العمل التطوعي. بمعنى أن لديهن درجة مرتفعة من العاطفة الايجابية التي لها أثر كبير في توجيه استجاباتهن نحو العمل التطوعي.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: Esmond (2001) ؛ حسين (٢٠٠٦) ، المرزوقي (٢٠٠٩)؛ والمالكي (٢٠١٠) ، ، و وحجازي ومحمد (٢٠١١)؛ المغيضب وعثمان (٢٠١٣)، والخدام (٢٠١٣)، والألفي (٢٠١٧) إلى أن اتجاهات شباب الجامعة اتسمت بالايجابية بشكل عام.

بينما تختلف مع نتائج دراسات كل من: الباز (٢٠٠١)، والعنزي (٢٠٠٦)، وعارف (٢٠١٢)، ومحمود (٢٠٠٧) ، والنابلسي (٢٠٠٧) ، والسلطان (٢٠٠٩) ، والخدام (٢٠١٣) إلى وجود اتجاهات سالبة لدى طلاب وطالبات الجامعة نحو العمل

التطوعي. وضعف مشاركة وانخراط الشباب الجامعي في مجالات العمل التطوعي بشكل عام .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في إطار قيم المجتمع السعودي حيث يرى أصحاب النظرية الوظيفية البنائية في تفسيرها للاتجاه أن الاتجاه يرتبط بقيم المجتمع ووظيفيًا يعمل على التوافق مع واقع البيئة. وتشير هذه النتيجة إلى ايمان عينة البحث بأهمية هذا العمل النابع من الدين الاسلامي الحنيف الذي يحض على التكافل والتعاون والاحسان وأعمال البر وتحمل المسئولية الاجتماعية تجاه أبناء المجتمع.

وينص السؤال الرابع على : " هل تختلف درجة استجابات أفراد عينة البحث في الدوافع نحو العمل التطوعي ؟."

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي ؛ ولتفسير استجابات أفراد الدراسة فقد تم اعتماد التدريج الخماسي السابق: والجدول (٩) يوضح هذه النتائج.

نتائج السؤال الرابع:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة للدوافع نحو العمل التطوعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدافعية
١	حث الدين الاسلامي على الأعمال التطوعية.	4.71	.62	مرتفعة جدًا
٢	الرغبة في التعلم واكتساب الخبرات والمهارات جديدة.	4.79	.48	مرتفعة جدًا
٣	تحسين العلاقات الاجتماعية بين الطبقات المختلفة في المجتمع.	4.92	.36	مرتفعة جدًا
٤	شغل أوقات الفراغ بما يفيد.	4.75	.53	مرتفعة جدًا
٥	شعور الفرد بأنه عضو فعال في المجتمع.	4.89	.39	مرتفعة جدًا
٦	الاحساس بالمسئولية الاجتماعية.	4.52	.72	مرتفعة جدًا
٧	كسب تقدير واحترام الذات.	4.63	.65	مرتفعة جدًا
٨	تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.	4.65	.64	مرتفعة جدًا
٩	الرغبة في كسب الاحترام والتقدير من الآخرين.	4.79	.52	مرتفعة جدًا
١٠	الشعور بالرضا عن النفس.	4.90	.41	مرتفعة جدًا
١١	أهمية خلق الايثار بالنسبة للمسلم.	4.67	.75	مرتفعة جدًا
١٢	حل المشاكل والمعضلات وخاصة وقت الازمات.	4.41	.97	مرتفعة جدًا
١٣	الحد من النزعة الفردية.	4.79	.64	مرتفعة جدًا
١٤	تقوية الانتماء الوطني.	4.86	.43	مرتفعة جدًا
المتوسط العام		4.91	.64	مرتفعة جدًا

يتضح من جدول (٩) أن الدوافع نحو العمل التطوعي لدى أفراد العينة جاءت مرتفعة جدًا. ويدل ذلك على تعدد الدوافع والأسباب لديهن للانضمام للعمل التطوعي وهذا دليل على أنه ليس بالضرورة أن يكون الدافع للعمل الخيري واحداً، بل في الغالب تتعدد دوافع العمل التطوعي وتتأثر ببعضها بصور متفاوتة كما في دراسة الباز (٢٠٠٢)، ودراسة المحاميد (٢٠٠١).

وتتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج الدراسة التي أصدرتها الهيئة العامة للإحصاء (GaStats) عبر موقعها الرسمي على شبكة الإنترنت www.stats.gov.sa في ٢١ يونيو ٢٠١٩م والذي أجريت للمرة الأولى على مستوى المملكة ضمن متطلبات رؤية ٢٠٣٠، إلى تعدد دوافع العمل التطوعي لدى السعوديين حيث يرى (٤٠,٦%) من إجمالي المتطوعين السعوديين (ذكور وإناث) بأنَّ حب مساعدة الآخرين هو الدافع وراء القيام بأعمال التطوع، بينما (٢٨,٧ %) يرون التطوع واجب وطني، و (٨,٥ %) من المتطوعين السعوديين يرون في المشاركة بأعمال التطوع فرصة جيدة للتواصل، و (٤,٣ %) يرون بأنَّ أعمال التطوع تساهم في تطوير المهارات https://www.stats.gov.sa / ar / news/325

وتأتي هذه النتيجة أيضًا متسقة مع تفسيرات العديد من النظريات التي فسرت دوافع ومحفزات التطوع منها نظرية كيد J. R. Kidd، والتي تحدث فيها عن وجود عوامل داخلية وخارجية تتعلق بالحافزية والدافعية للتطوع، ومن العوامل الداخلية يأتي البحث عن الأنشطة والمتعة والفرص المختلفة، الحاجة إلى الشعور بالرضا عن الذات، والحاجة إلى التفاعل الاجتماعي. وأما عن الدوافع الخارجية فتتمثل في الرغبة في الإنتاج، الحاجة إلى التعزيز اللفظي والمعنوي بأشكاله المختلفة. ونظرية فيتش Fitch التي أشار فيها إلى ثلاث فئات من الدوافع: حب الخير، إرضاء الأنا، والتفاعل الاجتماعي. وعن دافع حب الخير فيمثل الرغبة بمساعدة الآخرين، أما عن إرضاء الأنا فمن خلال زيادة المهارات، والمعرفة، واحترام الذات، وأما عن الدوافع الاجتماعية فتعبر عن البحث عن الانتماءات الاجتماعية والأنشطة (Utah Arts Council Publication, 2006). في (عيد، ٢٠٠٩)

ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بوجود الدوافع الذاتية لدى أفراد العينة والتي تعكس اهتماماتهن واحتياجاتهن للتحول من الفردية والمصلحة الخاصة إلى المصلحة العامة والرغبة في العمل التطوعي، ولاكتساب خبرة لها معنى لتحقيق الأهداف الذاتية .

نتائج السؤال الخامس:

وينص السؤال الخامس على : " هل تختلف درجة استجابات أفراد عينة البحث في المشاركة في العمل التطوعي ؟."

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

العينة على مقياس الاتجاه نحو العمل التطوعي؛ ولتفسير استجابات أفراد الدراسة فقد تم اعتماد التدريج الخماسي السابق، والجدول (١٠) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات افراد العينة حول المشاركة في العمل التطوعي

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المشاركة
١	أشارك في الأعمال التطوعية بدار الأيتام.	1.47	.78	منخفضة جدًا
٢	أشارك في الأعمال التطوعية بدار المسنين.	1.29	.62	منخفضة جدًا
٣	أشارك في الأعمال التطوعية بجمعيات الإغاثة.	1.21	.49	منخفضة جدًا
٤	أشارك في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.	1.93	1.27	منخفضة
٥	أقدم مساعدات في فصول محو الأمية.	1.19	.45	منخفضة جدًا
٦	أسهم في رعاية الأرامل ماديا.	1.21	.49	منخفضة جدًا
٧	أسهم في رعاية الأسر الفقيرة.	1.89	1.04	منخفضة
٨	أشارك في تقديم المساعدة للمدمنات.	1.07	.35	منخفضة جدًا
٩	أشارك في إقامة ندوات لنشر ثقافة العمل التطوعي.	1.23	.57	منخفضة جدًا
١٠	أشارك في إقامة المعارض للجمعيات التطوعية.	1.87	.82	منخفضة
١١	أشارك في الأنشطة الصيفية التي تقيمها الجمعيات التطوعية.	1.92	.77	منخفضة
١٢	أشارك في الإعداد وتقديم دورات تدريبية تابعة للجمعيات التطوعية.	1.33	.71	منخفضة جدًا
١٣	أتبرع بالدم لإنقاذ حياة أي شخص.	3.55	1.71	مرتفعة
١٤	أشارك في إقامة ندوات لنشر الثقافة الصحية.	2.89	1.62	متوسطة
١٥	أميل إلى العمل في فريق ينسق التبرعات لتوزيعها.	2.94	1.53	متوسطة
١٦	أشارك في الأعمال التطوعية التي تقدمها الجامعة.	2.95	1.47	متوسطة
المتوسط العام		1.96	.76	منخفضة

يتضح من الجدول (١٠) اختلاف درجة استجابات أفراد عينة البحث في المشاركة في العمل التطوعي ، حيث تراوحت بين منخفضة جدًا (٨) فقرات، ومنخفضة (٤) فقرات، ومتوسطة (٣) فقرات، ومرتفعة لفقرة واحدة فقط وهي (أتبرع بالدم لإنقاذ حياة أي شخص). وجاء المتوسط العام للمشاركة بدرجة منخفضة.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشبكة العربية للمنظمات الأهلية (٢٠٠٥) الميدانية عن التطوع في العالم العربي من أن الشباب من سن ١٥ حتى ٣٠ سنة هم أقل فئة مهتمة بالتطوع برغم إمكانيات وقدرة الشباب في هذا السن للقيام بأعمال تخدم المجتمع بصورة فائقة. ودراسة النابلسي (٢٠٠٧) التي توصلت إلى ضعف مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي.

ودراسة حجازي ومحمد (٢٠١١) التي أشارت إلى وجود اتجاهات سالبة للفتاة الجامعية نحو المشاركة في العمل التطوعي في عدم تلبيتها أي دعوة للمشاركة في العمل التطوعي وضعف مبادرتها للقيام بهذه الأعمال وعدم حرصها على حضور ندوات تحث على العمل التطوعي، وعدم تشجيع زميلاتها للانضمام للعمل التطوعي. ودراسة الهيئة العامة للإحصاء (GaStats) عبر موقعها الرسمي على شبكة الإنترنت www.stats.gov.sa في ٢١ يونيو ٢٠١٩م التي توصلت إلى أن نسبة إجمالي المتطوعين (السعوديين وغير السعوديين) من إجمالي عدد سكان المملكة لمَن أعمارهم ١٥ سنة فأكثر قد بلغت خلال الاثني عشر شهراً السابقة للمسح (١٤,٧%) فيما بلغت نسبة المتطوعين السعوديين (الذكور والإناث) للسكان السعوديين لمن أعمارهم ١٥ سنة فأكثر خلال الاثني عشر شهراً السابقة للمسح (١٦,٨%)، وبلغت نسبة المتطوعين السعوديين الذكور إلى إجمالي السعوديين الذكور (١٥ سنة فأكثر) (٢٢,٦%) ، في حين بلغت نسبة المتطوعات السعوديات إلى إجمالي السعوديات (١٥ سنة فأكثر) للمسح (١٠,٨.%)، https://www.stats.gov.sa/ar/news/325

كما تتسق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه البيانات والإحصاءات المتوفرة على الصعٍيد العربيً من ضعف المشاركة النسائية بصورة عامة في التنظٌيمات والجمعٌيات الأهلية، وحتى في الحالات التًي تشارك فيها المرأة في هذه التنظٌيماتٌ بلاحظ اقتصار وجودها على المستوٌيات القاعدية دون القيادية، ولد أوضحت دراسة حديثة للشبكة العربٌة للمنظمات الأهلية أن هنان انحسارا للتطوع بين النساء كاتجاه عام، وقد حدث ذلك بسبب ضغوط ثقافية متزايدة لتحدٌيد دور المرأة من جانب، وبسبب ضغوط اقتصادية من جانب آخر، أدت إلى انشغال المرأة في تلبٌة الاحتياجات الأساسية.(الكواري، ٢٠٠٤)

وقد تفسر هذه النتيجة على ضوء ما ذكره ملاوي (٢٠٠٨: ٢٥٦) من أن ضعف مساهمة النساء والفتيات في العمل التطوعي، ربما يعود إلى تأثير منظومة القيم الاجتماعية التي تحد من المشاركة الفاعلة للمرأة. وهذا ما أكده حمزة (٢٠٠٨) في دراسته من أن أهم العوامل التي تحد من مشاركة المرأة في العمل التطوعي هو الموروث الاجتماعي الذي يشجع بقاء المرأة في المنزل، وعدم التقدير المجتمعي لدورها في العمل التطوعي، والنظرة الدونية من قبل المجتمع للمتطوعات. ومما يؤيد ذلك ما توصل إليه أقطم (٢٠١٤) من أن المعوقات التي تواجه المرأة في العمل التطوعي تتمثل في المعوقات الاجتماعية والثقافية والمادبة والسياسية ، والمعقات التنظيمية والادارية والمعوقات الشخصية.

وكما يرى ياسين (٢٠٠٢) أن بعض الأنماط الثقافية السائدة في المجتمع تسهم في تقليص مشاركة الشباب في العمل التطوعي، كالتقليل من أهميتهم الاجتماعية ومن دورهم في بناء المجتمع، وكذلك ضعف وعي الشباب بمفهوم وفوائد العمل التطوعي.كما أن هنالك أسباب تتحمل مسئوليتها المؤسسات الحكومية والأهلية تتمثل في قلة التعريف

بالبرامج والنشاطات التطوعية أو عدم السماح للشباب بالمشاركة في صنع القرار داخل المؤسسة وقلة تشجيع ودعم العمل التطوعي

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة العوضي (٢٠١٣) حيث وجد أن مشاركة أفراد عينة الدراسة بكلية التنمية الاجتماعية والأسرية بجامعة القدس المفتوحة كان ذا تقدير مرتفع.

السؤال السادس:

وينص السؤال السادس على: " هل تتباين درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للسنة الدراسية (التحضرية / الرابعة)؟".

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات البحث وفقًا للسنة الدراسية (التحضرية/الرابعة). والجدول (١١) يوضح هذه النتائج.

جدول (١١) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للسنة الدراسية (التحضرية / الرابعة)

المتغير	السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بمفهوم العمل التطوعي	التحضرية	68	5.50	70.56	148	.36	.92
	الرابعة	82	4.80	71.33			
الاتجاه نحو العمل التطوعي	التحضرية	68	4.30	71.50	148	.19	1.29
	الرابعة	82	7.28	70.21			
دوافع العمل التطوعي	التحضرية	68	5.50	70.56	148	.36	.92
	الرابعة	82	4.80	71.33			
المشاركة في العمل التطوعي	التحضرية	68	8.22	31.81	148	.82	.23
	الرابعة	82	9.96	32.16			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغيرات: مفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للسنة الدراسية (التحضرية / الرابعة).

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخدام (٢٠١٣) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات طالبات الجامعة نحو العمل التطوعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي. كما تتفق مع دراسة إبراهيم

وسليمون (٢٠١٧) التي توصلت لعدم وجود فروق دالة إحصائًا في محاور ثقافة العمل التطوعي تبعًا لمتغير السنة الدراسية.

بينما تختلف عن نتيجة دراسة الزبيدي (٢٠٠٦) التي بينت وجود فروق دالة إحصائيًا بين اتجاهات طلبة الجامعة نحو العمل التطوعي تعزى لمتغير المستوى الدراسي. ودراسة حمزة (٢٠٠٨)، ودراسة العوضي (٢٠١٣) التي أظهرتا وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى ثقافة الشباب الجامعي نحو المشاركة بالعمل التطوعي تبعا لمتغير العمر لصالح صغار السن (أقل من ٣٠ سنة) .

السؤال السابع:

وينص السؤال السابع على : " هل تتباين درجة الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص الدراسي (علمي / أدبي)؟".

للإجابة على السؤال السابع تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T test) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في متغيرات البحث وفقاً للتخصص (الأدبي/ العلمي). والجدول (١٢) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٢) نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في درجة الوعي الوعي بمفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص (الأدبي/ العلمي)

المتغير	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الوعي بمفهوم العمل التطوعي	الأدبي	39	8.68	34.85	80	.23	1.22
	العلمي	43	9.89	32.32			
الاتجاه نحو العمل التطوعي	الأدبي	39	6.93	70.18	80	.31	1.02
	العلمي	43	4.28	71.47			
دوافع العمل التطوعي	الأدبي	39	4.95	71.00	80	.92	.103
	العلمي	43	5.20	71.12			
المشاركة في العمل التطوعي	الأدبي	39	8.68	34.85	80	.23	1.22
	العلمي	43	9.89	32.32			

يتضح من الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في متغيرات: مفهوم العمل التطوعي والاتجاه نحوه ودوافعه والمشاركة فيه لدى أفراد عينة البحث وفقاً للتخصص (الأدبي/ العلمي).

وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتيجة دراسة العقيل (١٤٢٣) التي بينت عدم وجود فروق واضحة بين مستوى الاتجاه نحو العمل الدعوي كأحد أنواع العمل التطوعي بين الشباب السعودي في مختلف التخصصات. ونتائج دراسة السلطان (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الشباب الجامعي من جامعة الملك سعود نحو ممارسة العمل التطوعي، ومعوقاته، وأساليب فعاليته، تعزى إلى اختلاف الكلية. وهذا يعني أن الطلاب لديهم اتجاهات متشابهة نحو ممارسة العمل التطوعي، ونحو الأساليب والآليات اللازمة لتفعيل مشاركتهم في العمل التطوعي. كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة عبد العزيز (٢٠١٩) التي أوضحت عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة فيما يتعلق بأبعاد مقياس الاتجاهات نحو المشاركة في العمل التطوعي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رضا (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في اتجاهات الطلبة نحو التطوع تعزى لمتغير التخصص لصالح طلبة الخدمة الاجتماعية. ونتيجة دراسة السلطان (٢٠٠٩) التي أظهرت فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الشباب الجامعي من جامعة الملك سعود نحو محوري مجالات العمل التطوعي والفوائد التي تعود عليهم من مشاركتهم في العمل التطوعي تعزى إلى اختلاف تخصصاتهم. ودراسة (Rashad,2018) حيث أظهر طلاب العلوم الإنسانية اختلافات كبيرة عن طلاب التخصصات الأخرى.

ويمكن تفسير نتيجتي السؤالين السادس والسابع إلى تشابه الظروف التي تعيشها الطالبات الجامعيات بغض النظر عن كونهم في السنة التحضيرية أو الرابعة أو التخصص العلمي أو الأدبي فالجميع يعيش في بيئة واحدة بظروف حياتية وتعليمية متشابهة بيئة تؤمن بنفس القيم تشيع فيها ثقافة العمل التطوعي بنسبة لا بأس بها.

توصيات البحث:

في ظل التشريعات الحالية للقيادة الحكيمة الرشيدة لا بد أن تلعب الجامعات السعودية دوراً رئيساً في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب السعودي بتفعيل الوظيفة الثالثة للجامعات – خدمة المجتمع – التي تقدمها الجامعة كأفضل معيار للحكم على مدي كفاءتها في تنمية المجتمع. وذلك من خلال:

١. عمل شراكات بين الجامعة والمؤسسات الخيرية خارج الجامعة.
٢. تخصيص مشروع لخدمة المجتمع ضمن متطلبات الدراسة الجامعية.
٣. تضمين مشروع تثقيف طلبة الجامعة بالعمل الخيري ضمن برامج الأنشطة بالجامعة.
٤. تخصيص برامج تدريبية لتدريب طلاب الجامعة من المتطوعين للأعمال الخيرية على أسس وضوابط العمل الخيري.

٥. تضمين البرنامج الأكاديمي للطالب الجامعي ساعات محددة تحسب على أنها أعمال تطوعية للمجتمع.

٦. التنسيق مع الوحدات والأقسام الأكاديمية لتشجيع برامج العمل التطوعي.

٧. العمل على نشر ثقافة العمل التطوعي بدءا من المؤسسة الاجتماعية الأولى الأسرة" التي تمارس عملية التنشئة والبرمجة الاجتماعية الأولى في حياة النشء – التي يفوق تأثيرها أثر أي مؤسسة اجتماعية أخرى لكونها تقوم على إشباع حاجات الأبناء الفسيولوجية والعقلية المعرفية والعاطفية بالإضافة إلى غرس أساليب التعامل الاجتماعي ومعايير السلوك بما يكفل لهم القيام بأدوارهم الحياتية، وصولا إلى جميع مؤسسات المجتمع الرسمية منها وغير الرسمية.

مراجع البحث:

– إبراهيم ، حكمت علي (٢٠٠٦) . دراسة تحليلية للعوامل الاجتماعية المؤدية لمشاركة الشباب الجامعي في المشروعات التطوعية بجامعات أندية التطوع. ***رسالة ماجستير غير منشورة*** ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان .

– إبراهيم، هيام نسيم وسليمون، ريم (٢٠١٧). مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة دمشق في ظل الأزمة السورية. ***مجلة جامعة البيت***، المجلد ٣٩ (٣٧)، ١١١ – ١٦٥.

– أقطم، حسن فخري ابراهيم (٢٠١٤). معوقات مشاركة المرأة في العمل التطوعي من وجهة نظر المتطوعين والعاملين في مؤسسات المجتمع المدني في محافظة نابلس ، *رسالة ماجستير* ***غير منشورة*** ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية .

– الباز، راشد سعد (٢٠٠٢). الشباب والعمل التطوعي : دراسة ميدانية علي طلاب المرحلة الجامعية في مدينة الرياض ، ***مجلة البحوث الأمنية***، ٢٠(١٠) ١٠، ٥٨ – ١١٧ .

– برقاوي ، خالد يوسف (٢٠٠٨) : اتجاهات الشباب السعودي نحو العمل التطوعي. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز الآداب والعلوم الإنسانية* ، ١٦(٢) ، ٦٥ – ١٣١.

– برو، باسل (٢٠١٥)، اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي (دراسة ميدانية). *رسالة ماجستير غير منشورة*، كمية الآداب، جامعة دمشق.

– حجازي، نادية عبد العزيز محمد، ومحمد ،إيمان محمد إلياس (٢٠١١): اتجاهات الفتاة الجامعية نحو العمل التطوعي في المجتمع السعودي ودور الخدمة الاجتماعية في تنميتها: دراسة ميدانية مطبقة على طالبات كليات جامعة الملك عبد العزيز وجامعة أم القرى. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية* ، مصر ، ٣٠(٩) ، ٤١٠٩ – ٤١٩٢.

– الحربي، عبد الغني محمد (٢٠١٤). دور الأسرة في تنشئة الأبناء على العمل التطوعي: دراسة استطلاعية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة جدة،

مجلة العلوم الاجتماعية، الجمعية المصرية للاخصائيين الاجتماعيين، ٥٢، ٣٨٣ – ٤٢٠.

– حسين، محمد رضا (٢٠٠٦). اتجاهات الشباب الجامعي نحو التطوع دراسة مطبقة على طلاب وطالبات جامعة السلطان قابوس. **المؤتمر العلمي السابع عشر**: الخدمة الاجتماعية وقضايا المرأة، القاهرة، مصر.

– حمزة، أحمد (٢٠٠٨). مؤشرات تخطيطية لتنشيط مشاركة المرأة في العمل التطوعي، المؤتمر العلمي الدولي الحادي والعشرون للخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، القاهرة، ص ص ٣٧٧٠ – ٣٨٣٠.

الخدام ، حمزة خليل (٢٠١٣). اتجاهات الشباب الجامعي نحو العمل التطوعي : كلية عجلون الجامعية نموذجاً، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات* ، (٣١) ، ٢١٩ – ٢٤٦.

– خليل ، هيام شاكر (٢٠٠١): المشاركة في جماعات التطوع وتنمية المسئولية الاجتماعية. **المؤتمر العلمي الرابع عشر** ، الخدمة الاجتماعية بين الجهود التطوعية والاحتراف المهني ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان المجلد الثالث.

– الزبيدي ، فاطمة (٢٠٠٦). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو العمل التطوعي . *رسالة ماجستير غير منشورة* ، الجامعة الأردنية ،عمان ، الأردن.

– زهران، حامد (٢٠٠٥). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. ط٤، القاهرة: عالم الكتب.

أبو زيد، صافيناز محمد (٢٠٢٠). معوقات مشاركة المرأة في العمل التطوعي، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، **الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين، ٦٣(٢)، ١٥ – ٤٢.**

– السلطان ، فهد سلطان (٢٠٠٩). اتجاهات الشباب الجامعي الذكور نحو العمل التطوعي دراسة تطبيقية على جامعة الملك سعود، ***مجلة رسالة الخليج العربي***، (١١٢)، ٧٣ – ١٢٧.

– الشامي، أروى عبد العزيز (٢٠٢٠). دوافع العمل التطوعي لدى المتطوعين: دراسة ميدانية على عينة من المتطوعين في منظمات الشمال السوري المحرر، *مجلة ريحان للنشر العلمي*، مركز فكر للدراسات والتطوير، (٥)، ٤١– ٦٩.

– الشايجي، حميد خليل (٢٠٠٧). العمل التطوعي أهميته معوقاته وعوامل نجاحه. ورقة عمل، جامعة الرياض، سبتمبر،المملكة العربية السعودية . https://ae.linkedin.com › pulse

– الشبكة العربية للمنظمات الأهلية (٢٠٠٥). التطوع والمتطوعون في العالم العربي .

– الشبيكي، الجازي محمد فهد (١٩٩٢). الجهود الإنسانية التطوعية في مجالات الرعاية الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة الملك سعود .الرياض.

– الشناوي، أحمد محمد سيد (٢٠١٠). مستوى ثقافة العمل التطوعي لدى الطلاب: دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية بالاسماعيلية*، (١٨)، ١ – ٥٤.

– الشهراني، عبد الله فلاح (٢٠١٧). دور الجامعة في تعزيز المسؤولية الاجتماعية وثقافة العمل التطوعي: دراسة ميدانية على طلاب وطالبات الدبلوم العام في التربية في جامعة بيشة، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها،٢٨(١١٠)، ١ – ٥٢.

– عارف ، إيمان محمد (٢٠٠٢). دور الجامعة في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العمل التطوعي في ضوء مفهوم التنمية المستدامة ، **المؤتمر القومي السنوي العاشر** ، جامعة المستقبل في الوطن العربي – مصر ، ٢، ٥٠١ – ٥٤٥.

– عبد التواب ، هناء ربيع (٢٠٠٦). نحو إطار تصوري مقترح لتفعيل مشاركة المرأة في الجمعيات الأهلية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة ، **المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر**، كلية خدمة المجتمع ، جامعة الفيوم .

– عبد الحميد، أسماء عبد الفتاح نصر(٢٠١٧). تصور مقترح لتنمية ثقافة العمل التطوعي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ٨٦، ٤٠٥ – ٤٤٩.

– عبد العزيز، أحمد علاء الدين (٢٠١٩). لإتجاهات نحو المشاركة في العمل التطوعي وعلاقتها بتحقيق الذات لدى عينة من الشباب الجامعي، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

– العقيل، سليمان عبد الله (١٤٢٣). الشباب السعودي والعمل الدعوى ,دراسة في استطلاع آراء الشباب السعودي حول العمل الدعوى التطوعي، *مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، ٤٠ (١)، ٥٠٠ – ٥٥٨.

– عنان ، محمد رضا حسين (٢٠٠٦) : اتجاهات الشباب الجامعي نحو التطوع ، **المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر** ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة الفيوم.

– العنزي، موضي (٢٠٠٦). أثر بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية على مشاركة المرأة السعودية في الأعمال التطوعية، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الملك سعود.

– عودة، نصر الدين (٢٠١٧). المعوقات التي تعترض مشاركة الشباب الجامعي في العمل التطوعي، *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، الجزائر، ١٠، ١٥٥ – ١٧٤.

– عوضي ، رأفت (٢٠١٣). دور المؤسسات التعليمية في تعميم ثقافة المشاركة بالعمل التطوعي من وجهة نظر الطلبة دراسة ميدانية كلية التنمية الادجتماعية والأسرة بجامعة القدس المفتوحة نموذجًا ،مؤتمر العمل التطوعي واقع وتحديات، جامعة القدس المفتوحة ، ٩٢ – ١٢٩.

– عيد، أسماء شرباتي (٢٠٠٩). الدوافع الشخصية وراء العمل التطوعي بين المتوقع والواقع، المركز الفلسطيني للارشاد www.pcc-jer.org/ar/.

– القريشي، عائدة مهدي (٢٠١٨). الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، (١٣٨)، ٣٦ – ٥٦.

– قعيد، إبراهيم (١٤١٧هـ) : وسائل استقطاب المتطوعين والاستفادة من جهودهم . **المؤتمر العلمي عن الخدمات التطوعية بالمملكة العربية السعودية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

– كريب، إيان (٢٠٠٤). **النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هابرماس**، ترجمة محمد حسين غلوم، القاهرة: عالم المعرفة.

– الكندري، جاسم علي (٢٠١٦). ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت: دراسة ميدانية، *مجلة العلوم التربوية*، ٢٤(١)، ١٥٧ – ١٨٨.

– كواري ، عابشة (٢٠٠٦). دور المرأة في الهيئات (المانحة والمستفِّدة) ، **مؤتمر الإعلاميات العربيِّات الثالث** ، عمان.

– المالكي ، سمر محمد غرم الله (٢٠١٠). مدي إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي ، *رسالة ماجستير غير منشورة* ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

– المالكي، سمر محمحد غرم الله (٢٠١٠). مدى إدراك طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى لمجالات العمل التطوعي للمرأة في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية، *رسالة ماجستير* ***غير منشورة*** ، جامعة أم القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

– المحاميد ، محمد (٢٠٠١). دوافع السلوك التطوعي النسوي المنظم في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية. **رسالة ماجستير غير منشورة** ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

– محمود ،منال طلعت (٢٠٠٧): العمل التطوعي وتنمية ثقافة المواطنة، دراسة مطبقة علي أندية التطوع بمراكز الشباب بمحافظة الإسكندرية، *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.٢٣ (٣) ، ١٣٧٧ – ١٤٤٧.

– مرواني، حمد محمد (٢٠١٢). دراسة في العمل الجماهيري التطوعي. المدينة المنورة، جامعة طيبة، منشورات كلية التربية.

– المغيصب، عبد العزيز وعثمان، عبد الرحمن (١٩٩٢). الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي، دراسة للاتجاهات النفسية لدى عينة من طلبة جامعة قطر، *مجلة شؤون عربية*،٤٠ (١٠)، ٤١ – ٦٠.

– مقدم، زينب ومحمداتني، شهرزاد (٢٠٢٠). العمل التطوعي النسوي: الدوافع والمعيقات: دراسة ميدانية لبعض الجمعيات الخيرية بولاية أدرار – الجزائر، *مجلة الجامعة الاسلامية لبحوث الانسانية*، الجامعة الاسلامية بغزة، ٢٨(١)، ٢٣٣ – ٢٠٩.

– ملاوي ، أحمد (٢٠٠٨). أهمية منظمات المجتمع المدني في التنمية، ***مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية***، ٢٥٥ – ٢٧٥.

– المنيزل، عبد الله فلاح والعتوم، عدنان يوسف (٢٠١٥). اتجاهات الشباب الاماراتي نحو العمل التطوعي ، *دراسات تربوية ونفسية*، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٧، ٥ – ٥٢.

– النابلسي ، هيفاء (٢٠١٠): **دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية**. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

– النابلسي، هيفاء (٢٠٠٧). دور الشباب الجامعي في العمل التطوعي والمشاركة السياسية: دراسة مقارنة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

– وليم، لامبرت وولاس إ. لامبرت (٢٠١٣). **علم النفس الاجتماعي**. ترجمة سلوى الملا، ط٥، القاهرة: دار الشرق.

– ياسين ، أيمن (٢٠٠٢). **الشباب والعمل الاجتماعي التطوعي**. مركز التميز للمنظمات غير الحكومية ،القاهرة .

– يعقوب، أحمد والسلمي، عبد الله (٢٠٠٥). **إدارة العمل التطوعي**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية،

- Cnaan, R. A., Smith, K. A., Holmes, K., Haski-Leventhal, D., & Handy, F. (2010). Motivations and Benefits of Student Volunteering: Comparing Regular, Occasional, and NonVolunteers in Five Countries. *Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research*, 1(1) 65-81.

- Daoud , Nihaya (2010) :What do women gain from volunteering? The experience of lay Atab and Jewish women volunteers in the Women for Women s Health programmer in Israel ,*Peer* ***Reviewed Journal ,Health & Social Care in the Community***. 18.

- Esmond , Judy(2001): The untapped potential of Australian University students ***,Australian Journal on Volunteering*** ,5(2) , 309.

- Grönlund, H. (2012). Volunteerism as a mirror of individuals and society: reflections from young adults in Finland (Unpublished Academic Dissertation), University of Helsinki, Finland.

- Ohsaka , H. (2008): The life course of middle –aged and women volunteers and their ways of overcoming negative events, ***The Japanese Journal of Social Psychology*** .24,Aug.

- Rashad,M.D.(2018). Voluntary work among university students, *Journal Of Educational and Psychological Researches*, 15(56), 409-437.

- Schlitz, M. Vieten, C. & Miller, M. (2010), Worldview Transformation and the Development of Social Consciousness, *Journal of Consciousness Studies*, 17(7-8), 18 -36.

The culture of volunteer work for female university students in the light of some demographic variables

Sumaya A. Ahmed
Associate Professor of Educational Psychology
Faculty of Social Sciences, University of Jeddah, Jeddah, Saudi Arabia
Minia University - College of Education - Department of Educational Psychology
E-mail: somiali42@yahoo.com

Abstract. the he aim of the current research is to reveal the nature of the correlative relationships between awareness of the concept of volunteerism, the attitude towards it, its motives and participation in it - which constitute the culture of volunteer work according to the perception developed by the researcher -.. And the difference in the degree of responses of the sample members to the studied variables, in addition to the differences in the research variables according to the variables of the academic year and academic specialization. In order to achieve these goals, the descriptive approach was used in both its relational and comparative parts, and measures of awareness of the concept of volunteer work, the trend towards volunteer work, the motives of volunteer work, and the measure of participation in volunteer work were prepared by the researcher after confirming their psychometric characteristics on a sample of (150) female students. In the preparatory and fourth years of the University of Jeddah in the academic year 1441 AH / 2020 AD. By treating the data statistically, it was concluded that there are positive statistically significant correlations between the research variables. The degree of awareness of the concept of volunteer work ranged from medium to high. The level of both the trend towards volunteering and its motivation is very high. The degree of responses of the members of the research sample to participating in volunteer work ranged between very low and high. In addition to the absence of statistically significant differences in the research variables according to the academic year (preparatory / fourth) and specialization (literary / scientific). Based on the research results, a number of recommendations were made

Key words: Culture of volunteer work - Attitude towards volunteer work - Motives of volunteer work - Participation in volunteer work.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ١٩٥- ٢٢٩ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.7

إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين

د. سلطان بن رجاءالله سلطان السلمي
أستاذ مساعد – الإدارة وأصول التربية
جامعة جدة
د. عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي
أستاذ مساعد – أصول التربية
جامعة الملك خالد

مستخلص. هدفت هذه الدراسة إلى: الكشف عن واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، وتوضيح معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، ووضع مقترحات لتعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، والكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول دور التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين تُعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، التخصص، سنوات الخبرة، عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي. ومن خلال المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من ٣ محاور رئيسة و٤٢ عبارة فرعية بهدف تحديد دور التعليم التطوعي عبر المنصات التعليمية في التنمية المهنية للمعلمين. وبعد تطبيق الاستبانة على ٣٨٠ معلماً من المملكة العربية السعودية. وأوضحت النتائج: أن هناك موافقة بدرجة كبيرة من المعلمين على أهمية إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية، وموافقة بدرجة كبيرة من المعلمين على أن هناك معوقات للتعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية. وعلى ضوء هذه النتائج، اقترحت الدراسة العديد من المقترحات لتعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: التعليم التطوعي – المنصات الافتراضية – التنمية المهنية للمعلمين.

المقدمة

إن التطور التكنولوجي قد فرض على المعلم أن يؤدي العديد من الأدوار الحديثة حتى يصبح مشاركاً في إنتاج معرفة جديدة ترتبط بما يقوم بتدريسه وحسب مجاله، ومبدعاً فيما يصممه لطلابه من مهام التعليم وأنشطته وذلك باستخدام الأدوات التكنولوجية المتاحة، وموجهاً لطلاب وميسراً لهم وذلك من خلال اختيار أنماد التقويم المناسبة للمنهج، ومع كل ذلك يكون مديراً

للعملية التعليمية بكافة السلوكيات التي يقوم بها داخل قاعة الدراسة لضبط بيئة التعلم، وإيجاد مناخ تعليمي يهدف إلى إحداث تغييرات تثري العملية التعليمية بالأفكار والسلوكيات لكل المتعلمين وتساهم في تنمية قدراتهم ومهاراتهم.

إن التنمية المهنية للمعلمين هي بوصلة التعليم الحديث والمساعد الأكبر في عملية إحداث الأثر البالغ في جيل اليوم؛ فإذا كان هذا في العملية التعليمية الرسمية بكافة تفاصيلها خاصة ما يكون فيها التعليم عن بعد، فإن التعليم التطوعي أحدث الركائز المساهمة في التنمية المهنية للمعلم، حيث ركزت رؤية المملكة (٢٠٣٠) على قطاع التعليم كأحد القطاعات الحيوية المرتبطة بالمجتمع وأهميته في دفع عجلة الاقتصاد الوطني وتحويله من الاعتماد على مصدر واحد للدخل إلى الاعتماد على الخصخصة التي يكمن ذراعها الرئيس في الأيدي العاملة والمبدعة والمبتكرة، وتركيزها أيضاً على الرفع من التنمية المهنية للمعلمين، لأنهم أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية.

وفي الجانب الآخر ركزت رؤية (٢٠٣٠) على تمكين القطاع غير الربحي من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة بهدف أن يكون للقطاع غير الربحي فاعلية أكبر في قطاعات كثيرة من أهمها قطاع التعليم والأبحاث والبرامج الاجتماعية والفعاليات الثقافية.

وإن التربية الإسلامية لا تطلب من الفرد أن تكون علاقته الوثيقة مع خالقه فحسب، بل تعمل على توثيق علاقة الفرد بالفرد وعلاقته أيضاً بالمجتمع ككل من خلال تحقيق قيمة التكافل الاجتماعي بكل صوره، وإن من صوره ما يكون نفعه متعدٍ على الآخرين، وليس خاصاً بالفرد أو من يعرف من قرابته فقط، كـ "التطوع"، وقد وردت الكثير من النصوص حول هذا المعنى في القرآن الكريم كقوله تعالى: (إن الصفا والمروة من شعائر الله.. ومن تطوع خيراً فإن الله شاكر عليم). [البقرة: آية: ١٥٨]. ولقد أكد النبي صلى الله عليه وسلم على أهمية التطوع كما روى أبو موسى الأشعري، عن أبيه، عن جده قال: قال النبي صلى الله عليه وسلم: "على كل مسلم صدقة، قالوا: فإن لم يجد؟ قال: فيعمل بيده فينفع نفسه ويتصدق، قالوا: فإن لم يستطع أو لم يفعل؟ قال: فيعين ذا الحاجة الملهوف، قالوا: فإن لم يفعل؟ قال: فيمسك عن الشر فإنه له صدقة". (البخاري، ١٤٢٣هـ).

والمؤسسات التربوية تدعو إلى التطوع كقيمة أساسية في بناء المجتمع، ونشر التكافل الاجتماعي بين الناس، وتقوية الارتباطات الاجتماعية في المجتمع بكل معاني الخيرية والعمل الصالح، فعلى سبيل المثال؛ فإن للمسجد دور كبير في حث الناس على التطوع سواء من خلال القول كخطبة الجمعة، أو من خلال الفعل كما يحصل في "إفطار الصائم في رمضان"، والأسرة أيضاً لها دور كبير في الحث على التطوع.

وإن مما ينبغي الالتفات له في جانب التنمية المهنية للمعلمين، هو التعليم التطوعي، وذلك بالرفع من مستوى الوعي لديه، وإكساب المعلمين المهارات والمعارف اللازمة لذلك، ليكون عطائهم للمجتمع مثالياً ومواكباً للتغيرات المتسارعة في ظل الثورة المعلوماتية والتقنية.

لذا تسعى مؤسسات التعليم العام والعالي في العالم إلى التنافس في مجال التعليم الافتراضي عبر المنصات التعليمية، سواء كان ذلك بمقابل أو بشكل مجاني، حيث ورد في: إحصائية للتعليم الجامعي عن بعد في المملكة العربية السعودية أن المقررات الدراسية الرقمية أكثر من ٢٦٤ ألف مقرر دراسي، وأن عدد المتفاعلين مع المنصات التعليمية ١,١٦ مليون طالب وطالبة، كما أن الفصول الافتراضية التي يتفاعل من خلالها الطلبة أكثر من نصف مليون فصل افتراضي متزامن عبر منصات التعليم الرقمي الجامعي المعتمدة، كما أن لوحات النقاش التي تفاعل معها الطلاب أكثر من ٤٨ مليون لوحة نقاش في مختلف التخصصات الأكاديمية، وأن أعضاء هيئة التدريس المتفاعلين أكثر من ٧٠ ألف من مختلف الجامعات. وأما التعليم العام فهناك أكثر من ٢٠ قناة فضائية تغطي كافة المراحل الدراسية، وأن منصة التعليم الموحدة تمت زيارتها أكثر من ٤١ مليون مرة، وكان التفاعل معها في إرسال الواجبات من قبل الطلاب والطالبات أكثر من ٩٠٠ ألف واجب، كما أن بوابة المستقبل وهي منصة تعليم إلكتروني متكاملة تمت زيارتها أكثر من ٢٠ مليون مرة. وأرسل عليها أكثر من ٦٥٠ ألف واجب، وأجري عليها أكثر من ٢٦٠ ألف اختبار، واستفاد منها ما يزيد عن ٧٠٠ ألف طالب وطالبة، وأكثر من ٦٣ ألف معلم ومعلمة في المرحلتين المتوسطة والثانوية. (موقع وزارة التعليم، ١٤٤١هـ).

كما أن هناك إقبال كبير على منصات التعلم الإلكترونية حيث تجاوز ١٠١ مليون متعلم حول العالم في عام (٢٠١٨) حسب موقع Class Central، والذي تجاوز مليون على منصة رواق الإلكترونية في أكثر من ٣٢٠ مقرر مقترح مفتوح، وعدد محاضرات تجاوز ٦ آلاف محاضرة حسب إحصائيات رواق. (الثبيتي، وآل مسعد، ٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة:

عند النظر إلى اهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بالمحتوى المعرفي في التعليم ونقله إلى الواقع الافتراضي من خلال قنوات عين التعليمية، ومن خلال بعض المنصات التي تساهم في إعطاء المعلمين فرصة أكبر للتواصل مع طلابهم خارج الوقت المحدد في المدرسة كموقع بوابة المستقبل، بل والدعم المتواصل للمعلمين والأكاديميين في الجامعات السعودية في كل ما يحتاجونه من آليات لاستخدام التقنية الحديثة لأجل التعليم الافتراضي؛ والرفع من إكسابهم المهارات اللازمة لأجل ذلك؛ فإن الأمر يحتم أن يكون الهم لدى المعلمين والأكاديميين من الهم ما هو أكبر من ذلك، وذلك في إطار العطاء التعليمي التطوعي عبر المنصات الافتراضية في الداخل أو

عبر المنصات العالمية أيضاً، وذلك بنقل الفائدة التعليمية من المحيط التعليمي الصغير إلى المحيط العالمي كما هو معمول به في الكثير من الجامعات العالمية، أو حتى في المنصات الافتراضية المستقلة، سواء كانت الربحية أو غير الربحية.

من هنا تأتي هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

- ما واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين؟
- ما معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين؟
- ما مقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول دور التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين تُعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، التخصص، سنوات الخبرة، عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين.
- توضيح معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين.
- وضع مقترحات لتعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين.
- الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين حول دور التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين تُعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، التخصص، سنوات الخبرة، عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي.

أهمية الدراسة:

إذا كان التسارع الزمني في تطوير التعليم وآلياته وأدوات التقييم، واعتماد مناهجه وشهادته يبلغ درجة عالية من التغيير الواضح، بالتالي يجب إتباع توصيات ومقترحات خبراء تكنولوجيات الاتصال والمعلومات حول طرق استخدام تلك البرمجيات للقاعات الافتراضية مع اعتماد مخابر البحث والتجديد في تلك الوسائل للتعليم عن بعد حتى تضمن نجاحه واستمراريته وتساهم في تحقيق أهدافه بفائق الدقة والجودة العالية. فإن الأمر يتحتم بالنسبة للمعلمين أن يكونوا مواكبين لذلك التطور وبشكل مستمر، خاصة أن شبكة الإنترنت تشهد انتشاراً متصاعداً ومتزايداً من حيث الاستعمال لتلك المواقع التعليمية عن بعد والتي تهدف في مجملها بالأساس إلى تقديم دروس خصوصية ودعم للطلاب في جميع دول العالم أو خدمات استشارية ومساعدات علمية مسبوقة الدفع وفقاً لتسعيرات محددة سلفاً. (الصباغ، ٢٠٢٠). من هنا تبرز أهمية دور المعلم التطوعي في التعليم الافتراضي

عبر المنصات التعليمية أو غيرها من وسائل التعليم وذلك في النقاط التالية:

- الحاجة الملحة للكثير من الطلاب الذين لا يجدون المال الكافي للتعليم.
- الوقت الكافي لدى المعلمين لإيصال رسالتهم التعليمية لأكبر شريحة من الطلاب المحتاجين.
- المساهمة في رفع قيمة التطوع التعليمي الافتراضي عند المعلمين.

حدود الدراسة:

تلتزم الدراسة بالحدود البشرية والمكانية والزمانية الآتية:

الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبيه التحليلي والمسحي، وهو "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى" (عدس وآخرون، ٢٠٠٣، ص١٩١).

مصطلحات الدراسة:

التطوع: "هو التضحية بالوقت أو المال دون انتظار عائد يوازي الجهد المبذول" (التويجري، ٢٠١٣).

وعرفه (الربيحات، ١٩٩٣)، بأنه "الجهد الذي يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد بدافع الرغبة دون الحصول على مقابل أو توقع الحصول عليه، ويصبح العمل اجتماعياً عندما تتوجه جهود الأفراد القائمين بالعمل نحو تحقيق غايات تعود بالنفع على المجتمع".

ويعرف الباحثان التطوع تعريفاً إجرائياً بأنه: العمل التعليمي الذي يقوم به أي إنسان برغبة منه ويساهم في خدمة المجتمع دون أن يحقق له ذلك العمل أي مقابل مادي.

المنصات الافتراضية: هي "مجموعة متكاملة من الخدمات التفاعلية عبر الإنترنت التي توفر للمعلمين والمتعلمين وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين بالتعليم المعلومات والأدوات والموارد التي تعمل على دعم وتعزيز وتقديم الخدمات التعليمية وإدارتها، وهي نظام شامل يتيح التدريب الآمن والتعلم عبر الإنترنت والتعليم الإلكتروني باستخدام واجهة مستخدم بسيطة" (Kats, 2010).

وهي: "البيئة الإفتراضية التي تسمح للمعلمين بخلق فضاء تعليمي عبر الإنترنت، يتم فيها اختيار طرق التدريس التي تتطلب مهارات الكمبيوتر الخاصة، وتوفر هذه المنصة جميع أدوات الإتصالات (المنتديات، الدردشة)، وأدوات التقييم (التدريبات، الدراسات الإستقصائية)، والقدرة على تقديم الوثائق

(صفحات الويب، ملفات PDF، العروض التقديمية، فيديو، إلخ)" (Setif, 2013).

ويعرفها الباحثان تعريفاً إجرائياً بأنها: المواقع المصممة على شبكة الإنترنت بشكل خاصة للتعليم، بحيث تتوفر فيها جميع أوات العملية التعليمية التي تحقق التنوع في طرق التدريس، وتوفير العديد من وسائل توصيل المعلومات، وتوفر العديد من آليات التقييم، بشكل يسهل على المعلم والمتعلم معرفته واستخدامه.

التنمية المهنية: هي "مجموعة من الأساليب والأنشطة والسلوكيات والعمليات التي تقدم للأفراد من أجل تنميتهم في جميع المجالات المعرفية والسلوكية والمهارية، والتي تطور كفايتهم المهنية التي تواكب متغيرات العصر، بحيث تعتمد هذه العملية على مبدأ المشاركة، وكذلك مبدأ التغيير والتطوير الذي يعتمد على الدافع الذاتي من أجل النمو لتحقيق الأهداف المرجوة، وهي تنمية جيل قادر على مواكبة التطورات العصرية والتكيف معها" (Speck & Knipe, 2004).

وعرفها (Glover & Laws, 1996) بأنها: "عملية تهدف إلى تمكين المعلمين من معارف جديدة ذات علاقة بمعلمهم التعليمي، وتنمية المهارات المهنية لديهم، وتنمية القيم المهنية والقيم الداعمة لعملهم، وتأهيلهم لتحقيق تربية وتعليم ناجحين لفائدة طلبتهم".

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات والعمليات التي تقدم في محتوى تدريبي تطويري للمعلمين بهدف إكسابهم العديد من الأساليب والأنشطة والسلوكيات في جميع المجالات التقنية والمعرفية والسلوكية، ليكون عطائهم من خلال المنصات التعليمية محققاً لأهداف التعليم التطوعي وأكثر مواكبة لمتغيرات العصر.

الإطار النظري:

ينقسم الإطار النظري إلى قسمين هما:

القسم الأول: مكانة التعليم التطوعي في التربية الإسلامية:

يعتبر التعليم التطوعي من أسمى الأعمال التي يقوم بها الإنسان، لأنه يقدمها لأفراد المجتمع دون مقابل مادي منهم، أو حتى معنوي، حيث يُعد التطوع بشكل عام رأس المال الاجتماعي لأي مجتمع، ومع التغيرات المتسارعة في واقعنا المعاصر اليوم، فإن الحاجة إلى نشر ثقافة العمل التطوعي باتت ماسة بشكل أكبر، وذلك لتوفير الخدمات الاجتماعية، والتعليمية، والاقتصادية، ثم إن العالم اليوم يعتبر أن ثقافة العمل التطوعي تُعد من معايير تقدم المجتمع وتطوره، لذا كان الوعي بأهمية التطوع، وممارسته بشتى أنواعه، مؤشر للتفاعل الإيجابي للأفراد تجاه مجتمعهم للنهوض به، بل إنه يُعد من أهم الوسائل بناء شخصية المتطوع، وتنمية مهاراته. (الجلعود، ٢٠١٣).

لذا حثت التربية الإسلامية على التطوع بشكل عام وذلك في الكثير من الآيات، والأحاديث، وفي الكثير من مواقف السلف خاصة في صور التعليم التطوعي، وذلك كقوله تعالى: (يا أيها الذين آمنوا اركعوا واسجدوا

واعبدوا ربكم وافعلوا الخير لعلكم تفلحون) (سورة الحج: آية ٧٧). وفي الحديث عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "كل سلامى من الناس عليه صدقة، كل يوم تطلع فيه الشمس يعدل بين الاثنين صدقة، ويعين الرجل على دابته فيحمل عليها، أو يرفع عليها متاعه صدقة، والكلمة الطيبة صدقة، وكل خطوة يخطوها إلى الصلاة صدقة، ويميط الأذى عن الطريق صدقة" (البخاري، ١٤٢٩هـ). ثم **إن العمل التطوعي ينقسم إلى قسمين:**

- **ما كان نفعه قاصر على المتطوع ذاته:** مثل الصلاة، والصيام، وقراءة القرآن، والذكر وغيرها.
- **ما كان نفعه متعدي على غيره:** كالزكاة، والأذان، والقيام بخدمة المسلمين، وتعليم القرآن الكريم، وسائر العلوم، والإصلاح بين الناس، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.

ولأن العمل التطوعي لا يقتصر على الفرد وأيضا لا يقتصر على المؤسسات بل إنه يجمع بينهما فإن للعمل التطوعي صورتين هي:

- **العمل التطوعي المؤسسي:** وهي الكيانات التي تنبني على أبجديات العلم الحديث في المنظمات التي تتصف بالمنهجية الإدارية في بناءها الداخلي بكل مكوناته، المادية، والبشرية، والمعنوية، والعلمية، غير أنها لا تسعى للربح المادي، وتسمى المنظمات غير الربحية.
- **العمل التطوعي الفردي:** وهو ما يقوم به الفرد بتقديم أي نوع من الخدمات التي يحتاجها المجتمع، بكافة صورها، الإغاثية، أو الصحية، أو التعليمية، أو المجتمعية، أو حتى نقل أي مهارة أو معلومة أو خبرة أمتلكها لغيره من الناس، بدون مقابل مادي.

صور من التعليم التطوعي عند السلف:

تزخر التربية الإسلامية بالكثير من النماذج التي يتم فيها التعليم التطوعي بشكل واضح، وما كانت الكتاتيب في الماضي إلا نموذجاً على هذا حتى وإن أخذ المعلم أجراً في بعض الأحيان إلا أنه لا يأخذه تكسباً بقدر ما يكون معيناً له على عملية العيش بكرامة إبان تفرغه لتعليم الصبيان، وحتى لا يشغله طلب الرزق لأجل العيش عن الاستمرار في العملية التعليمية إذ أن ذلك من أهم عوامل نجاحها.

لذا كان جامع عمرو بن العاص رضي الله عنه – على سبيل المثال– في مصر أول مركز تعقد فيه حلقات الدرس في مصر خلال العصر الإسلامي وقد سبق الجامع الأزهر في وظيفة التعليم، ولكن بينما كانت الدروس في جامع عمرو تعطى تطوعاً وتبرعاً، كانت الدروس بالجامع الأزهر بتكليف من الدولة يؤجر عليها العلماء والمدرسين. (الأصبحي، ٢٠١٧).

بل كان من دأب المسلمين حين فتح مدينة من المدن أو قلعة من القلاع أن يُبقوا فيها من يقدم بإدارتها من الناحية السياسية، والقيام عليها من الناحية التعليمية أيضاً، سواءً بتعليم أهلها مبادئ أصول الإسلام، أو القرآن الكريم والأحكام الشرعية، أو ما إلى ذلك، "فلما كان زمن عمر، كتب إليه يزيد بن أبي سفيان (الأول): إن أهل الشام قد كثروا، وملؤوا المدائن، واحتاجوا إلى

من يُعلِّمهم القرآن ويفقههم، فأعنّي برجال يُعلمونهم. فدعا عمر الخمسة، فقال: إن إخوانكم قد استعانوني من يعلمهم القرآن، ويفقههم في الدين، فأعينوني يرحمكم الله بثلاثة منكم إن أحببتم، وإن انتدب ثلاثة منكم فليخرجوا. فقالوا: ما كنا لنتساهم هذا شيخ كبير –لأبي أيوب– وأما هذا فسقيم –لأُبيّ– فخرج معاذ وعُبادة وأبو الدرداء.

فقال عمر: ابدؤوا بحمص؛ فإنكم ستجدون الناس على وجوه مختلفة، منهم من يَلقن، فإذا رأيتم ذلك، فوجِّهوا إليه طائفة من الناس، فإذا رضيتم منهم، فليقم بها واحد، وليَخرُج واحد إلى دمشق، والآخر إلى فلسطين. قال: فقدموا حمص فكانوا بها، حتى إذا رضوا من الناس، أقام بها عبادة بن الصامت، وخرج أبو الدرداء إلى دمشق، ومعاذ إلى فلسطين". (موسى، ١٩٩١م).

القسم الثاني: التعليم التطوعي ودوره في التنمية المهنية للمعلمين:

ويندرج تحت هذا القسم عدة مجالات كالتالي:

المجال الأول: أهمية التنمية المهنية للمعلمين بوصفها مدخلاً للتعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية:

إن التنمية المهنية للمعلمين هي أحد الركائز التي لا تتخلى عنها وزارة التعليم، بل تسعى دائبة في تطوير المعلم وتنميته بشتى الوسائل المملكة، سواء من ناحية زيادة مستواه المعرفي عن طريق الملتقيات التربوية والتعليمية والمؤتمرات التي تقوم الوزارة بتنظيمها، أو من ناحية أخرى بتمليك المعلم الحديث من الدورات التدريبية التي تساهم في مواكبته للواقع المتسارع في التطور، وما ذلك إلا لأن المعلم هو المدخل لعملية التعليم التي تتمثل في باقي جوانب العملية التعليمية، من هنا تتضح أهمية التنمية المهنية للمعلم والتي تتمثل في:

- **طبيعة مهام المعلم:** إن مهام المعلم حسب الدليل الإجرائي الصادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، نص على مهام المعلم بشكل مفصل سواء كانت الواجبات التي يقوم بها، أو العلاقات الوظيفية الداخلية والخارجية أو المؤهلات التي ينبغي أن يكون حاصلاً عليها، أو حتى المهارات والقدرات التي ينبغي أن يتصف بها، كما ذكر الدليل الإجرائي أيضاً السمات الشخصية التي ينبغي أن يتمتع بها، ومن الواجبات: احترام الطالب ومعاملته المعاملة التربوية التي تحقق له الأمن والطمأنينة وتنمي شخصيته، وتدريس النصاب المقرر من الحصص كاملاً، وتصميم التدريس للمواد والمقررات الدراسية في المدرسة، وتعزيز قيم الانتماء والمواطنة، والمحافظة على أمن الوطن، والمشاركة في البرامج والأنشطة التي تعمل على تنمية الاعتزاز بالدين والولاء للملك والانتماء للوطن، وإعداد وتنفيذ الدروس التطبيقية، وإنهاء المقررات الدراسية حسب البرامج الزمني، وتفعيل كتاب الطالب في المادة الدراسية، والمشاركة في الإشراف اليومي على الطلاب، وشغل حصص الانتظار والقيام بعمل المعلم الغائب، والقيام بأعمال المناوبة ومتابعة الطلاب والإشراف عليهم، وريادة الفصل الذي يُسند إليه، والقيام بالدور التربوي

والإرشادي الشامل لطلاب الفصل، والتقيد بمواعيد الحضور والانصراف وبداية الحصص ونهايتها واستثمار وقته في المدرسة داخل الفصل وخارجه، والتعاون مع الهيئة الإدارية والتعليمية بالمدرسة في كل ما من شأنه تحقيق انتظام الدراسة، وجدية العمل، والتعاون مع المشرفين التربويين والتعامل الإيجابي مع ما يصون به وما يقدمونه من تجارب وخبرات، والمشاركة الفاعلة في برامج التوعية الصحية والاجتماعية والنفسية من خلال الملاحظة الصفية، وتفعيل التقنية والحاسب الآلي في عملية التعليم والتعلم، وتوظيف طرق التعلم ومصادره التي تدفع الطالب إلى المشاركة في تعلم فاعل متمحور حوله، وإعداد أسئلة الاختبارات والاجابات النموذجية وفقاً للمعايير والمواصفات المحددة، وإعداد وتنفيذ عملية التقويم والاختبارات وتصحيحها تدقيقها ورصد النتائج، وتهيئة الطلاب للمشاركة في الاختبارات الوطنية والدولية، والمشاركة في المجالس واللجان المدرسية، وتقديم المعلومات الأكاديمية والإرشادية للطلاب وزيادة وعي الطلاب بأهداف مراحل التعليم العام، ومساعدة الطلاب وإرشادهم أكاديمياً في بناء خطتهم الدراسية حتى إكمال ساعات التخرج، ونحو ذلك. (الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، ١٤٤٠-١٤٤١هـ).

- **تطور دور المعلم:** إن عملية تطوير المعلم والعناية به دأب واضح في وزارة التعليم، حيث صدر قرار من مجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية في شهر ربيع الأول من عام ١٤٤١هـ، لإنشاء مركز يحقق هدف تطوير المعلم باسم "المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي" وذلك للتمهين والتمكين التربوي والتعليمي للمورد البشري في النظام التعليمي من معلمين ومعلمات ومن في حكمهم كقادة المدارس والعمل التربوي. موقع وزارة التعليم، (٢٠١٩). وما هذه إلا إحدى المبادرات التي تحقق هذا الهدف بينما هناك العديد من البرامج والمتلقيات التي تساهم في تطور دور المعلم في العملية التعليمية بمختلف أجزاءها، حيث أن هذا سيكون مساهماً في التوافق العلمي مع التطورات المتسارعة في العالم.

- **التغيرات الاجتماعية المستمرة:** تعتبر عملية التغيير الاجتماعي هي المنطلق للبقاء والاستمرار، فالمعلم لا يكف عن اكتساب الخبرات والتغيير في فكره، ومن المعروف أن محاولة فهم التغييرات وإدراك عواملها وتتبع مسارها يتطلب فهم خصائص التغير الاجتماعي، ومنها التغير الاجتماعي ظاهرة عامة ودائمة وتشهدها كافة الاجتماعات المتقدمة والمتخلفة، والفارق يتمثل في درجة واتجاه وسرعة التغير، ومنها أن التغيير مفهوم نسبي يكتسب مضامين مختلفة طبقاً لتباين البيانات الثقافية والحضارية ونسق القيم السائدة من مجتمع إلى آخر، ومنها أن التغير ظاهرة شاملة ومعقدة لها أبعادها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية المرتبطة، ومن الخصائص أن التغير الاجتماعي عملية ناتجة عن عدد من العوامل الداخلية والخارجية يتوقف إسهام كل منها على عدد المتغيرات طبقاً لاختلاف الزمان والمكان. (بركان، ٢٠١٩).

ولعل من مظاهر ذلك ما يتضح من التغييرات الاجتماعية في الواقع الذي نعيشه وارتباطها ارتباطاً وثيقاً بالشبكة العنكبوتية حتى أصبح الانترنت متواجداً تقريباً عند كل بيت، وهو ما يسهل التعليم التطوعي عند المعلمين.

- **رفع مستوى أداء التعليم بشكل عام:** إن عملية رفع مستوى التعليم بشكل عام تتضح غالباً في وزارات التعليم في العالم من خلال ما تقدمه تلك الوزارات للعاملين فيها، بغية مواكبة التطور السريع الحادث في العالم، لذلك انطلق في المملكة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ في بداية العام ١٤٣٧هـ بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم، وبناء الأهداف العام للتعليم، ومؤشرات قياس الأداء، وكذلك بناء المبادرة التعليمية والتربوية المحققة لبرنامج التحول الوطني، ومن أهدافه: تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وتحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار، وتعزيز قدرة نظام التعليم والتدريب لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل، ورفع مشاركة القطاع الأهلي والخاص في التعليم. (موقع وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

المجال الثاني: علاقة التعليم التطوعي بالتنمية المهنية للمعلمين:

هناك علاقة وثيقة بين التعليم التطوعي والتنمية المهنية للمعلمين وتكمن في كون المعلم الماهر في مجاله والمواكب لكل مستجدات التعليم، ووسائله الحديثة، وأدواته، وتفعيل الجانب التقني في كل ذلك، فإن ذلك سيكون مساعداً له في سهولة التعليم التطوعي من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن التعليم التطوعي يزيد من تمكن المعلم من مهارات التعليم بشكل عام، وينمي فيه الكثير من الصفات التي تساعده على تطوير ذاته، ويكسبه العديد من الخبرات الجديدة، فإن المعلم حين يكون يخوض تجربة التعليم التطوعي فإنه ولا شك سيواجه الكثير من الأمور التي تدفعه إلى أن يتعلم أكثر ليكون عطاءه أفضل، وإلى أن يكتسب المهارات اللازمة من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه سيسعى إلى التواصل مع الآخرين الذين سبقوه في التعليم التطوعي حتى يستفيد منهم ومن خبراتهم، أو يقوم بنقل ما لديه من خبرات إلى المستجدين في التعليم التطوعي.

ويتضح ذلك بشكل جلي فيما ورد في رؤية ٢٠٣٠ التي تبنتها المملكة العربية السعودية، حيث دعت إلى تحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية، ودعت إلى تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة، ويكافئ بناء على الأداء المتميز، كما دعت إلى رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي. وهذا أحد المؤشرات على عملية رفع مستوى أداء التعليم بشكل عام مما يوضح أهمية التنمية المهنية للمعلم. (رؤية المملكة ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وإن ما تقوم به وزارة التعليم في رفع المستوى المهني للمعلمين، والعناية بتطويرهم سينعكس إيجاباً على عطاءهم في التعليم التطوعي، ذلك أن المعلم حين يتكسب الجديد من المهارات والخبرات والمعرفة الحديثة، فإنه سيسعى جاداً في تطبيقها من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه سيحاول نقلها لغيره.

المجال الثالث: مبررات الاعتماد على التنمية المهنية للمعلمين بوصفها مدخلاً لتحقيق التعليم التطوعي.

إن التنمية المهنية تنعكس بصورة كبيرة على التعليم التطوعي إذ أن المعلم الذي يتميز بمهارات متعددة، وخبرات واسعة في مجال استخدام الأدوات اللازمة للعملية التعليمية سواءً كانت عن طريق التعليم المباشر أو التعليم الافتراضي؛ فإنه سيكون قادراً على العطاء في التعليم التطوعي بصورة متميزة، ولهذا كان هناك العديد من المبررات التي تحتم على من قام بعملية التعليم التطوعي أن يكون له ميزة عن غيره في مستوى التنمية المهنية، والعكس أيضاً، فإن كل معلم يتحلى بكل معطيات التنمية المهنية ويطبقها في عملية التعليم؛ فإنه بالتالي سيكون مؤهلاً للقيام بالتعليم التطوعي، ومن المبررات لذلك التالي:

- **التنافسية الاقتصادية:** إن عملية التنافس في الجانب الاقتصادي خاصة فيما يتعلق باقتصاديات التعليم، يرتبط ارتباطاً وثيقاً بعملية التعليم التطوعي إذ أن المعلم الذي تتم عليه التنمية المهنية بصورتها الكاملة ويستوعب عملية التنافسية الاقتصادية، وأن هذا النوع من التعليم يمثل صناعة جديدة قائمة على المعرفة بمقدورها أن تزيد من فائدة الأنظمة التعليمية من خلق منتجات وخدمات تعليمية يمكن تسويقها على المستوى العالمي من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه يتمثل في استخدام التعليم الالكتروني في تحسين جودة التعليم وإنتاج خريجين يتقنون التكنولوجيا، وقادرين على استخدام التكنولوجيا الجديدة في الاقتصاد الجديد. إذا كان هذا فإن هناك من الطلاب في كل بلد لا يمكن أن يستطيع القيام بدفع تكلفة الدراسة، أو الحصول على المزيد من المهارات اللازمة لتطوير ذاته ونفع بلده، وهنا يتضح أن التعليم التطوعي هو الأداة الوحيدة التي يمكنها سد هذا الفراغ.
- **التعليم مدى الحياة:** وذلك لأن السنوات القليلة الماضية شهدت تطبيقاً على نطاق واسع للتعليم الالكتروني في مجال التدريب المهني للمعلم وذلك لتغير طبيعة العمل بسبب التغير السريع في التكنولوجيا، وتزايد الحركة وبخاصة عبر الحدود القومية، وهذا ما يجعل التزود بالتعليم المستمر بالوسائط التقليدية أمراً بالغ الصعوبة، وأيضاً لقلة كلفة التعليم الالكتروني مقابل التعليم المباشر، كل هذه جعلت من التعليم مدى الحياة مبرراً واضحاً لأهمية أن يكون التعليم التطوعي ركيزة أساسية من ركائز التنمية المهنية.
- **العدالة الاجتماعية ومواصلة التعليم:** إن الكثير من الطلاب الذين ليس لهم القدرة على التعليم المباشر إما لتكلفته، أو لبعد الجامعات أو الكليات التي تدرس التخصصات التي يرغبون الالتحاق بها، فإن التطوع

التعليمي سيتيح لهم الفرصة ويزيل الحواجز التي تمنعهم من ذلك.

- **تعليم أفضل:** حيث أن التعليم التطوعي المتركز على التنمية المهنية للمعلم، سيعطي المتعلم الكثير من المعرفة التي يحتاجها المجتمع، وترتقي بالتعلم لمرحلة أعلى من التعليم الصفي التقليدي، خاصة إذا حصل المتعلم على تخصصات ذات جودة عالية وإن كانت في جامعات خارج البلد التي يعيش فيها.

- **فعالية التكلفة:** حيث أن الطالب على مقاعد الدراسة في نظام التعليم التقليدي في كثير من البلدان لا يستطيع أن يقوم بدفع كافة التكلفة لتلك الدراسة التي يرغبها، حيث يعتقد القائمين على صناعة السياسيات التعليمية للتعليم الالكتروني أن التكلفة ستكون أقل من التكلفة في التعليم المباشر أو التقليدي.

إذا تحقق ذلك فإن عملية التنمية المهنية للمعلم بشكل متقدم ستساهم في جعل التعليم التطوعي يحقق أهدافه بكل احترافية ممكنة، ويزيد من إمكانية التعلم بشكل أكبر، ويرفع من أداء العملية التعليمية بشكل أكبر. (عامر، ٢٠١٤).

المجال الرابع: عناصر التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية.

التعليم التطوعي لا يختلف عن التعليم الافتراضي عبر منصات التعليم الافتراضية؛ إذ أن العناصر التي يستخدمها التعليم التطوعي هي ذاتها التي تُستخدم في التعليم الافتراضي، ولعل من أهم تلك العناصر التالي:

- **المتعلم الإلكتروني:** وهو الطالب الذي يتعلم من خلال أسلوب التعليم الالكتروني ولكن يتغير دوره بتغيير التقنية أو الأدوات التي يستخدمها بتغيير كيفية أو طريقة تعلمه.

- **المعلم الالكتروني:** هو المعلم الذي يتفاعل مع المتعلم إلكترونياً ويشرف على عملية التعليم الإلكتروني ويتفاعل مع المتعلمين ويوجه تعلمهم، ويقوم بالإشراف التعليمي لسير العملية التعليمية بأكملها. ويمتاز ببعض السمات ومنها: أنه مدرب يعمل على تدريب الطلاب استخدام التقنيات الحديثة في تعلمهم، كما أنه نموذج بمعنى أن يكون مخطط جيد لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه، ومعلماً جيداً في طرق البحث عن المعلومات وليس الخبير في المعلومة نفسها، ومعلماً يستطيع إنجاز مهامه الاجتماعية والتربوية ويسهم في تطوير الجوانب الكيفية وينظم العملية التعليمية باتجاهاتها الحديثة من التمكن والتعليم المصغر والتعلم الذاتي.

- **الفصل الإلكتروني:** وهي الفصول الافتراضية أو القاعات الدراسية التي يتم تجهيزها ببعض الأجهزة والوسائل التي تخدم عملية التعليم والتعلم الالكتروني.

- **الكتاب الإلكتروني:** وهو المقرر التعليمي المشابه للكتاب المدرسي إلا أنه يفوقه في محتواه إذ نجد فيه العديد من الوسائل التي تنقل المعلومة كالصورة والفيديو والرسوم البيانية وصفحات الانترنت، أو مواقع التخزين السحابي.

- **المكتبات الالكترونية:** إذا كانت المكتبات عنصر منهم في التعليم التقليدي فإنها في المجال الالكتروني لها من الأهمية ما لتلك وزيادة، حيث أن المعلم يوجه المتعلم إلى المكتبات الالكترونية ليس لأخذ أي معلومة منها وحسب، بل المعلومات التي تؤخذ بطريقة منهجية علمية تساهم في كون المعرفة متقدمة ويستفاد منها.

- **البريد الإلكتروني:** وهو وسيلة مهمة وفعالة في التعليم الالكتروني حيث يمكن من خلاله التواصل بين المتعلم والمعلم في النقاش والسؤال والاستشارة العلمية وما إلى ذلك.

- **المؤتمرات التعليمية الإلكترونية:** تلك التي تمس موضوعات تهم الطلاب والباحثين، وهو ما يهتم به التعليم ويخصص له قدراً من الإمكانات المادية والبشرية ويأخذ قدراً كبيرا من التنسيق، إلا أن التقنية يمكنها أن تسهل عقد مؤتمر تعليمي علمي يضم متحدثين وخبراء وحضور من أقطار مختلفة متباعدة.

- **المعامل الافتراضية:** وهي معامل تخيلية تحاكي المعامل الحقيقية بحيث يتم برمجتها ونشرها على الانترنت أو على التخزين السحابي، ويتم من خلالها تطبيق التجارب العلمية بشكل يحاكي الواقع.

ليس هذا فحسب بل إن التقنية كل يوم تولد للعملية التعليمية الجديد من الوسائل التي ترفع من مستوى جودة العملية التعليمية من ناحية، ومن ناحية أخرى تقوم بتسهيلها للجميع، وبأقل الإمكانات. (عامر، ٢٠١٤).

المجال الخامس: دور قيادات التعليم في جعل التعليم التطوعي أحد الركائز في التنمية المهنية للمعلمين:

إذا كانت رؤية المملكة ٢٠٣٠ قد حثت على تحسين العملية التعليمية وتطوير التعليم والمعلم فإن على قيادات التعليم في المملكة أن يجعلوا التعليم التطوعي أحد الركائز في التنمية المهنية للمعلم، ولقد كان من عمل المسلمين أن يجعلوا قضية العلم قضية أساسية في حياتهم ورفعوا من قدر العلماء وطلبة العلم، وأسسوا المكتبات العامة المفتوحة لعموم الناس، فكانوا يقرءون فيها بالمجان، وينسخون ما يريدون من صفحات العلم المختلفة، وينفقون عليها من أموالهم الخاصة، وقد وجدت هذه المكتبات بكثرة في كل المدن الإسلامية، من أشهرها مكتبة بغداد، وقرطبة، وإشبيلية، والقاهرة، والقدس، والمدينة، وفاس، والقيروان، وهذا ما جعل الموسرين من أبناء الأمة يوقفون أموالهم على المكتبات أو بناء المدارس والجامعات، ويوقفون الأوقاف عليها، أو على طلاب العلم. (رشيد، والتهامي، ٢٠١٧).

وإن مما يمكن أن تقوم به قيادات التعليم من دور تجاه جعل التعليم التطوعي أحد الركائز في التنمية المهنية للمعلمين هو التالي:

- نشر ثقافة العمل التطوعي، والتعليم التطوعي بشكل أخص بين المعلمين، وربط ذلك بموازين الثواب في الأخرة من ناحية، ومن ناحية أخرى ربطها بتنمية المجتمع والبلد الذي يعيش فيه، ومن جانب ثالث تنمية الإنسان والرقي به.

- إعادة صياغة اللوائح والأنظمة التي تتعلق بعمل المعلم، والتأكيد على أهمية التعليم التطوعي وإبراز جوانب تحقيقه لاقتصاديات التعليم، ولخدمة المجتمع من جانب آخر.

- وقوف القيادات على الحديث من طرائق التعليم التطوعي، وذلك باستخدام الوسائل الحديثة وكيفية تطبيق تلك الطرق والوسائل ميدانياً.

- تنمية المعلم مهنياً بشكل أوسع من قضية أنه يقوم بدوره كمعلم وحسب، بل على أنه صاحب رسالة مجتمعية سامية، يحتم عليه ذلك المبادئ والقيم الإسلامية، وخدمة المجتمع الذي ينتمي إليه.

- ربط المعلم في التعليم التطوعي ببيئته ومجتمعه المحلي والعالمي، وتدريبه على مهارات التعليم التطوعي والتخطيط له لتوثيق الصلة بينه وبين بيئته المحلية ومهارات تنفيذ وتقويم هذه الخطط التعليمية. (اعقيلان، ٢٠١٩).

- جعل التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية كمساعد ومكمل للتعليم المعتاد في قاعات الدراسة أو في التعليم الالكتروني الذي يأخذ عليه المعلمين مقابل مادي، وذلك لأن بعض الطلبة لم يحالفه الحظ في القبول الرسمي على مقاعد الدراسة لأي ظرف كان.

- السماح بدراسة بعض مقررات التعليم الرسمي، عبر المنصات الافتراضية وبالتعليم التطوعي مما يعزز جانب من جوانب اقتصاديات المعرفة.

- وضع نقاط واضحة تعطى للمعلمين الذين يتقاضون على التعليم الرسمي مبلغاً مادياً، فيما إذا ساهموا في التعليم التطوعي تزيد من نقاطهم في مستوياتهم التعليمية.

المجال السادس: صور من التجارب العربية في التعليم التطوعي:

لعل من أعظم التجارب في التعليم التطوعي هي ما قامت به فاطمة الفهرية من تأسيس جامعة القرويين في المغرب العربي، ولئن كانت تقوم على تدريس العلوم الشرعية وعلوم اللغة والتاريخ، إلا أنها احتضنت بين رحابها العلوم الكونية: الرياضيات والهندسة والهيئة والطبيعة والطب والمساحة والتعديل والتقويم، وبلغت تآليف بعض علمائها في هذه العلوم درجة العالمية، ومنها: مؤلفات عالم الرياضيات ابن البناء المراكشي، التي شاعت في جميع أنحاء العالم، وخاصة كتابه "تلخيص أعمال الحساب"، الذي ظل أحد المصادر المعتمدة في أوروبا، وتمت ترجمته حتى عام ١٨٦٤م إلى اللغة الانجليزية، وإلى الفرنسية عام ١٨٨٥م. (الخاطب، ١٤٤١هـ).

ومن إسهامات القرويين –أيضاً– في تحقيق التعارف الثقافي والحضاري مع أوروبا، قدوم بعض رجال الدين والمستشرقين إليها، لتعلم العلوم والمعارف واللغة العربية، ومنهم/ البابا "سلفيستر الثاني"، والذي يشكل قدومه إلى القيروان اعترافاً مبكراً بإشعاعها ومكانتها العلمية في القرن الرابع الهجري، ولقد تحدث عن هذه الزيارة المستشرق "كريستوفيتش" حيث قال: إن أقدم مدرسة كلية في العالم أنشئت لا في أوروبا كما يظن، بل في إفريقية، في مدينة فاس عاصمة بلاد المغرب

سابقاً، إذ قد تحقق بالشواهد التاريخية أن هذه المدرسة كانت تدعى (كلية القرويين)، وقد أسست في الجيل التاسع للميلاد، وعليه فهي ليست فقط أقدم كليات العالم، بل هي الكلية الوحيدة التي كانت تتلقى فيها الطلبة العلوم السامية في تلك الأزمنة حينما كان سكان باريز وأكسفورد وبارو وبولونيا لا يعرف من الكليات إلا الاسم، فكانت الطلبة تتوارد على كلية القرويين من أنحاء أوروبا وانجلترا، فضلاً عن بلاد العرب الواسعة، للانخراط في سلك طلابها، وتلقي العلوم السامية باللغة العربية مع الطلبة الطرابلسيين والتونسيين والمصرين والأندلسيين وغيرهم، ومن جملة من تلقى علومه في هذه الكلية من الأوربيين "جيربرت أو البابا سلفيستر". (الخاطب، ١٤٤١هـ).

ولئن كانت جامعة القرويين تجربة قديمة جداً في التعليم التطوعي إلا أن هناك العديد من التجارب العربية على مر الأزمان ولعل تجربة "منصة رواق" – وهي منصة تعليم افتراضي مجانية– في واقعنا اليوم جديرة بالذكر، فهي "منصة تعليمية إلكترونية تهم بتقديم مواد دراسية أكاديمية مجانية باللغة العربية في شتى المجالات والتخصصات، يقدمها أكاديميون متميزون من مختلف أرجاء العالم العربي، ومتحمسون التوسع دائرة المستفيدين من مخزونهم العلمي والمعرفي المتخصص، حيث يسهون لإيصاله لمن خارج أسواء الجامعات، وتجاوز عدد المتعلمين في رواق الثلاثة مليون متعلم، في أكثر من ٤٦٥ مقرر في مجالات متنوعة، ويمتلك هذه المنصة بالشراكة كلاً من المهندس سامي الحصين، وفؤاد الفرحان". (رواق، ٢٠٢٠).

وتركز هذه المنصة الافتراضية على تحقيق رؤية القائمين عليها في خلق تجربة تعليمية الكترونية ذات قابلية عالية للاستخدام وبجمالية تشجع الطلاب على التركيز في المحتوى التعليمي، وببساطة تيسر متابعة التحصيل العلمي وتدقع للتفاعل مع الأنشطة ذات العلاقة بالمواد الدراسية، وذلك من خلال:

- **محاضرات مرئية:** وتعنى بأدق التفاصيل في وقت التسجيل مع المحاضرين لتكون المواد المقصورة ذات جودة عالية تشجع الطالب على المشاهدة والمواصلة.
- **تمارين تفاعلية:** للتأكد من استيعاب مضمون المقطع الذي تمت مشاهدته، عن طريق الأسئلة التي تدور حول المقطع.
- **مجتمع تفاعلي:** ما لم يستوعبه الطالب في الدرس، فإن المجال مفتوح له للسؤال أو المناقشة أو وسيجيب أحد الطلاب أو معلم المادة أيضاً.
- **شهادات إكمال:** لبعض المواد سيُمنح الطالب المنضم لها شهادة إكمال بعد تجاوزه الاختبار النهائي.

إن هذه التجارب لتمثل خير تمثيل التعليم التطوعي بصورته القديمة أو بصورته الحديثة مما يوضح الأهمية الكبيرة لجعل أحد أهم الركائز التي تقوم على التنمية المهنية للمعلم هي التعليم التطوعي، لأن ذلك لا يزيد من مستوى العلمية التعليمية فحسب؛ بل يزيد من تحقيق الشراكة المجتمعية في المساهم بالرقي التعليمي في البلد ككل.

ولئن تم ذكر صور من التجارب العربية فإن العالم الآخر قد سبق بشكل كبير جداً في التعليم التطوعي، مما يحتم على القائمين على التعليم النظر في تجارب الدول الأخرى في التعليم التطوعي وبشكل حديث متقدم، ومن ثم الاستفادة منها في التعليم التطوعي في الوطن العربي.

الدراسات السابقة:

- دراسة رمضان (٢٠١٩م) والتي هدفت إلى محاولة إيجاد تصور منهجي دقيق حول أنماط استخدام الوسط الجامعي لتكنولوجيا التعليم الإلكتروني وخدماته، وهدفت أيضاً إلى محاولة التعرف على مدى توافق الاتجاه مع السلوك من حيث اقتناع الأساتذة والطلبة بهذه التقنية الجديدة.

وكان من أبرز نتائجها، إنجاز تصاميم بوسائط إلكترونية مختلفة (فيديوهات وأنفوجرافيك عبر مطويات ومنشورات حائطية) توضح ما توفره منصة التعليم الإلكتروني من خدمات وطريقة التعامل معها. وأيضاً تخصيص قاعات لتصميم محتويات المقاييس للأساتذة حتى تكون في صيغة موحدة تحت اسم جامعة قاصدي مرباح ورقلة وهذا ما يضمن حماية حقوق الملكية الفكرية للأساتذة نوعاً ما.

- دراسة الراشدي وآخرون (٢٠١٨م) والتي هدفت إلى التعرف على أهمية المتطلبات العامة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية بتعليم الخرج، ومدى تحققها، وأيضاً الكشف عن أهمية المتطلبات البشرية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية للمرحلة الثانوية بتعليم الخرج، ومدى تحققها.

وكان من أبرز توصيات الدراسة: نشر ثقافة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المجتمع المدرسي، وتقديم الحوافز العينية والمعنوية للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية، وتدريب المعلمين على التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة وتطبيقات الانترنت، وتدريبهم على مهارات التعلم الإلكتروني من إعداد سيناريو وإنتاج للمحتوى التعليمي الإلكتروني وإدارة الفصول الإلكترونية وغيرها.

- وفي دراسة للعنزي وآخرون (٢٠١٨م) هدفت الدراسة إلى: التعرف إلى دور المنصات الإلكترونية التعليمية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية.

وأوصت الدراسة بضرورة توظيف المنصات الإلكترونية التعليمية في تنمية المواطنة بجميع محاورها (الاجتماعية، السياسية، الاقتصادية، والدينية) وضرورة استخدام الوسائط (الصور، الفيديوهات، المقاطع الصوتية، الرسوم المتحركة) في محتوى المنصات التعليمية.

- وفي دراسة لمهوس (٢٠١٥م) هدفت إلى: الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم الهندسة والحاسب الآلي في جامعة حائل.

وكان من توصيات الدراسة: تفعيل استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية لما لها من إيجابيات قد تسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمية.

- ودراسة للرشيدي وآخرون (٢٠١٦م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وهدفت أيضاً إلى الكشف عن الفروق في اتجاهات معلمات الحاسب نحو استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس تبعاً لمتغيري الخبرة التدريسية والمستوى العلمي.

وكان من أبرز توصيات الدراسة: العمل على تقليل الأعباء على معلمات الحاسب الآلي بما يتيح لهن الوقت الكافي لتوظيف المنصات التعليمية، والاهتمام بتأهيل معلمات الحاسب الآلي بالقدر الكافي لاستخدام المنصات التعليمية.

- وفي دراسة لفلاك وآخرون (٢٠١٩م) هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور وسائل الإعلام الجديدة بمختلف وسائطها وتقنياتها وتطبيقاتها في العملية التعليمية وعلى وجه الخصوص المنصات الإلكترونية.

وكان من أبرز نتائجها: أن وسائل الإعلام الجديدة بمختلف وسائطها وتطبيقاتها وخاصة المنصات الإلكترونية تؤدي دور فاعل في العملية التعليمية التعلمية، وأيضاً أن هذه الوسائط والتقنيات تعزز عمليتي التعليم والتعلم ومشاركة المعارف والمعلومات بين المتعلمين ومن هنا يتجسد الدور الفاعل للتعليم الإلكتروني من خلال هذه الوسائط.

واختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها أكدت على تخصيص قاعات لتصميم محتويات المقاييس للأساتذة حتى تكون في صيغة موحدة، وتدريب المعلمين على التعامل مع الحاسب الآلي وملحقاته المختلفة وتطبيقات الانترنت، وتدريبهم على مهارات التعلم الإلكتروني، وتوظيف المنصات الإلكترونية التعليمية في تنمية المواطنة، والاهتمام بتأهيل معلمات الحاسب الآلي بالقدر الكافي لاستخدام المنصات التعليمية، تعزز عمليتي التعليم والتعلم ومشاركة المعارف والمعلومات بين المتعلمين، كل ذلك في إطار القيام بدور المعلم الأساسي دون أن تحدد هذه الدراسات أي دور في التعليم التطوعي، وإسهامه في التنمية المهنية للمعلمين.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة على أهمية المتطلبات العامة لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية، ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وضرورة توظيف المنصات الإلكترونية التعليمية، وتفعيل استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات السعودية لما لها من إيجابيات قد تسهم في تجويد مخرجات العملية التعليمية.

ثانياً: إجراءات الدراسة الميدانية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة، ومن ثم تحقيق أهدافها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الذي

يستهدف مسح الواقع لفهمه وتحليله كما هو موجود، بغرض الوصول إلى استنتاجات تساعد في تقييم هذا الواقع.

وفي ضوء ما استفاده الباحثان من الأدبيات التربوية ذات الارتباط بموضوع الدراسة، تم تصميم استبانة تسعى لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك من خلال ثلاثة محاور تضمنت الآتي:

- **المحور الأول:** واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين (ويندرج تحته خمس عشرة عبارة).
- **المحور الثاني:** معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين (وتندرج تحته أربع عشرة عبارة).
- **المحور الثالث:** مقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين (ويندرج تحته ثلاث عشرة عبارة).

وقد تراوحت استجابات عينة الدراسة من المعلمين – عن كل سؤال – بين خمس اختيارات تتدرج درجة الموافقة فيها بين كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة وضعيفة وضعيفة جداً، وذلك وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد.

ولحساب **صدق الاستبانة**، تم عرضها أولاً على خمسة محكمين للتحقق من صدقها الظاهري. وبعد الحكم على صدق فقرات الأداة في الكشف عما وضعت من أجله، وعلى ترابطها بالمحاور التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها، تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات ارتباط درجات عبارات كل محور في الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور، وكذلك ارتباط درجات كل محور في الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة. وقد أوضح حساب معامل ارتباط بيرسون دلالة جميع معاملات الارتباط عند مستوى دلالة (٠,٠١) سواء بين درجة كل عبارة بمحورها، أم بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة. وكانت أقل قيمة معامل ارتباط – على مستوى الاستبانة – هي (٠,٣٧٢) بين كل من العبارة رقم (٧) وبين الدرجة الكلية لمحورها الثاني الذي تنتمي إليه، بينما سجلت قيمة الارتباط بين المحور الثالث والاستبانة أعلى معامل ارتباط (٠,٨١٠). وتشير تلك النتائج لصدق درجات الاستبانة بشكل كافٍ لاستخدامها. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات عبارات الاستبانة ومحاورها

عبارات المحور الأول		عبارات المحور الثاني		عبارات المحور الثالث		محاور الاستبانة	
١	.666**	١	.595**	١	.749**	الأول	.758**
٢	.653**	٢	.629**	٢	.782**	الثاني	.740**
٣	.718**	٣	.609**	٣	.740**	الثالث	.810**
٤	.696**	٤	.617**	٤	.805**		
٥	.745**	٥	.627**	٥	.779**		
٦	.677**	٦	.512**	٦	.755**		
٧	.691**	٧	.372**	٧	.782**		
٨	.718**	٨	.593**	٨	.764**		
٩	.772**	٩	.602**	٩	.620**		
١٠	.692**	١٠	.504**	١٠	.769**		
١١	.727**	١١	.629**	١١	.806**		
١٢	.610**	١٢	.643**	١٢	.752**		
١٣	.743**	١٣	.548**	١٣	.789**		
١٤	.700**	١٤	.716**				
١٥	.681**						

وللتأكد من ثبات الاستبانة، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من الاتساق الداخلي، وذلك على عينة مكونة من عشرين (٣٠) معلماً. وقد أوضح حساب معامل ثبات الاستبانة تراوح قيم ألفا كرونباخ بين (٠,٧٦٢) للمحور الثالث، و(٠,٧٨٧) للمحور الثاني. كذلك بلغت درجة ثبات الاستبانة مجملة (٠,٨٠٩)، الأمر الذي يدل على صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، مع إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، ويكون مؤشراً جيداً لتعميم نتائجها. ويوضح الجدول الآتي ذلك:

جدول (٢): ثبات محاور أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

المحور	عدد العبارات	ألفا كرونباخ
الأول: واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	١٥	٠,٧٧٤
الثاني: معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	١٤	٠,٧٨٧
الثالث: مقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	١٣	٠,٧٦٢
الاستبانة	٤٢	٠,٨٠٩

وبعد تقنين استبانة الدراسة، تم توزيعها في صورتها النهائية على عينة صدفية من معلمي التعليم قبل الجامعي السعوديين، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ. وعاد من هذه الاستبانات – بعد فترة تطبيق استغرقت شهرين تقريباً – (٣٨٠) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي. ويبين الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة بعد تفريغ العائد من الاستبانات:

جدول (٣): توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	198	52.1
	أنثى	182	47.9
العمر	أقل من ٣٥ سنة	81	21.3
	٣٥ < ٤٥ سنة	203	53.4
	٤٥ < ٥٥ سنة	87	22.9
	٥٥ سنة فأكثر	9	2.4
التخصص	شرعي/عربي	85	22.4
	إنساني/اجتماعي	55	14.5
	تطبيقي/عملي	84	22.1
	غير ذلك	156	41.1
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	47	12.4
	٥ < ١٠ سنوات	74	19.5
	١٠ < ١٥ سنة	89	23.4
	١٥ < ٢٠ سنة	64	16.8
	٢٠ سنة فأكثر	106	27.9
عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي	أقل من ٥ مرات	290	76.3
	٥ مرات فأكثر	90	23.7

وبعد تطبيق الاستبانة، تم تحليل البيانات – باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS إصدار ٢١ – من خلال الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لتقدير استجابات المعلمين وترتيبها.
- اختبار مان وتيني Mann-Whitney(Z)، لحساب الفروق بين استجابات المعلمين حسب متغيري: الجنس، ومرات المشاركة في التعليم التطوعي.
- اختبار كروسكال والس Kruskal-Wallis (X)، لحساب الفروق بين استجابات المعلمين حسب متغيرات الدراسة الأخرى.

كما تم حساب مستوى ومدى درجات موافقة أفراد عين الدراسة على كل استجابة من استجابات الاستبانة عن طريق إعطاء درجة لكل استجابة من الاستجابات الخمسة وفقاً لطريقة ليكرت Likert Method. فالاستجابة (كبيرة جداً) تعطى الدرجة (٥)، والاستجابة

(كبيرة) تعطى الدرجة (٤)، والاستجابة (متوسطة) تعطى الدرجة (٣)، والاستجابة (ضعيفة) تعطى الدرجة (٢)، والاستجابة (ضعيفة جداً) تعطى الدرجة (١)، والجدول الآتي يوضح مستوى ومدى الأهمية وإمكانية التطبيق لكل استجابة في الاستبانة.

جدول (٤): مستوى ومدى الموافقة على كل استجابة

مستوى الاستجابة	المـــدى
ضعيفة جداً	من ١ إلى أقل من ١,٨٠
ضعيفة	من ١,٨٠ إلى أقل من٢,٦٠
متوسطة	من ٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠
كبيرة	من ٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠
كبيرة جداً	من ٤,٢٠ إلى ٥

تعرض الدراسة لنتائجها حسب ترتيب محاور وعبارات الاستبانة إجمالاً وتفصيلاً، ثم حسب متغيرات الدراسة. وفي الآتي تفصيل ذلك:

١. النتائج الخاصـــة باســـتجابات أفراد العينة مجملة على الاستبانة ومحاورها ككل.

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي على استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين بلغ (٤,٢٣)، وأن المتوسطات الحسابية لمحاور هذه الاستبانة تراوحت من (٤,٠٩) للمحور الأول إلى (٤,٥٢) للمحور الثالث. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٥): استجابات عينة الدراسة على محاور استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين بصورة مجملة

محاور الاستبانة	درجات الموافقة	
	المتوسط	الانحراف
الأول: واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	4.09	0.617
الثاني: معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	4.12	0.524
الثالث: مقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	4.52	0.543
الإجمالي	4.23	0.432

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة من المعلمين يوافقون على واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي في استجاباتهم (٤,٩)، وكذلك كانت استجاباتهم على محور معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين حيث بلغ المتوسط (٤,١٢)، أما محور الاستبانة الثالث والخاص بمقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين

فكانت موافقاتهم على هذا المحور بدرجة كبيرة جداً حيث بلغ المتوسط (٤,٥٢)، وفيما يلي تفصيل ذلك:

٢. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول من الاستبانة.

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي لعبارات المحور الأول من الاستبانة والخاص بـ"واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين" بلغ (٤,٠٩)، وهذا يدل على موافقة المعلمين على إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية بدرجة كبيرة. ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٦): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول من استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين

	عبارات المحور الأول: واقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	المتوسط	الانحراف
١.	يسهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في استثمار وقت الفراغ	4.42	.753
٢.	يعزز التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية من الإفادة من خبرات زملاء المهنة	4.40	.732
٣.	يسهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في اكتساب مهارات جديدة	4.37	.797
٤.	يرفع التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية مستوى الوعي المجتمعي	4.33	.761
٥.	يسهل التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية التواصل مع الآخر	4.27	.874
٦.	ينمي التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية قدراتي التعليمية	4.25	.833
٧.	يحقق التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية معنى بناء الذات	4.22	.801
٨.	يعزز التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية قيمة تبليغ الرسالة التعليمية	4.14	.856
٩.	يساهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تقديم العديد من الدروس الإثرائية في مجال التخصص	4.13	.863
١٠.	يوضح التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية معلومات المقرر وأنشطته	4.01	.925
١١.	يحقق التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية قيمة التكافل الاجتماعي	4.01	.930
١٢.	يساعد التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في إنجاز بعض الأعمال البحثية	4.01	.809
١٣.	يسهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في حل المشكلات التعليمية	3.67	1.007
١٤.	يرسخ التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية القيم التي لا تعالجها المناهج الدراسية	3.61	1.119
١٥.	يعوض التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية القصور في أداء المعلم	3.49	1.201

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على محور الاستبانة الأول والخاص بواقع إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين تتراوح بين درجة الموافقة الكبيرة والموافقة الكبيرة جداً (٣,٤٩-٤,٤٢).

أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافق عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين بدرجة كبيرة جداً فكانت: يسهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في استثمار وقت الفراغ (٤,٤٢)، يعزز التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية من الإفادة من خبرات زملاء المهنة (٤,٤٠)، يسهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في اكتساب مهارات جديدة (٤,٣٧)، يرفع التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية مستوى الوعي المجتمعي (٤,٣٣)، ولعل موافقة المعلمين على ذلك يُعزى إلى عدة أمور، منها قناعتهم بضرورة العمل التطوعي وأن المشاركة فيه تسهم بقدر كبير في تنميتهم المهنية، كما أن هذه النتيجة تثبت وجود علاقة وطيدة بين العمل التطوعي والتنمية المهنية؛ إذ إنه يسهم في الإفادة من أوقات الفراغ بما يعود بالنفع على مجتمع التعليم بكامله، فضلاً عن مساهمته في الإفادة من خبرات الأقران، سواء بالآراء التشاركية أو باكتساب مهارات جديدة أو غير ذلك من مقومات التنمية المهنية التي يحققها التعليم التطوعي، وهذا ما يتفق مع دراسة الحربي (٢٠٠٩).

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافق عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين فكانت: يعوض التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية القصور في أداء المعلم (٣,٤٩)، يرسخ التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية القيم التي لا تعالجها المناهج الدراسية (٣,٦١)، يسهم التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في حل المشكلات التعليمية (٣,٦٧)، ولعل تفسير ذلك يعزى إلى أن التعلم عن طريق المنصات الافتراضية يساهم بدرجة أكبر في تجويد المخرج التعليمي؛ إذ يعد التعليم التطوعي صورة من صور دعم المنهج حيث يستطيع المعلم من خلاله تعويض القصور الحادث في التعليم المباشر بالفصل الدراسي، كما يمكن للمعلم من خلاله مناقشة وحل مشكلات ما لا يسمح وقت الفصل الدراسي بالتعامل معه، وهو ما يتفق مع توصية دراسة المهوس (٢٠١٥) بأن يتم تفعيل استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في الجامعات السعودية، وأن ذلك يساهم في تجويد المخرجات التعليمية.

٣. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني من الاستبانة.

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثاني من الاستبانة والخاص بـ"معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين" بلغ (٤,١٢)، وهذا يدل على موافقة المعلمين على معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية بدرجة كبيرة. ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٧): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني من استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين

	عبارات المحور الثاني: معوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	المتوسط	الانحراف
١.	عدم وجود محفزات في الترقية الوظيفية لمن يقوم بالتعليم التطوعي	4.42	.841
٢.	كثرة التكليفات المسندة للمعلمين بما لا يدع لهم الوقت الكافي للتعليم التطوعي	4.39	.848
٣.	عدم وجود إدارة خاصة للمتطوعين تهتم بشؤونهم وتعينهم على الاختيار المناسب حسب رغبتهم	4.35	.823
٤.	عدم وجود لوائح وتنظيمات واضحة تنظم العمل التطوعي وتحميه	4.30	.771
٥.	ضعف الإعلان الكافي عن أهداف المنصات التعليمية	4.25	.798
٦.	ضعف شبكة الانترنت أحياناً	4.21	.974
٧.	قلة الاعتراف بالشهادات التي تمنح من المنصات التعليمية كإنجاز للمعلمين	4.17	.924
٨.	اعتقاد الطلاب بقلة جدوى المنصات الافتراضية في العملية التعليمية	4.14	.828
٩.	عدم وجود دورات تدريبية عن كيفية الإفادة من المنصات الافتراضية في العملية التعليمية	4.08	.918
١٠.	ضعف ثقافة التعليم التطوعي في أوساط المعلمين	4.00	.953
١١.	عدم الاعتراف بالشهادات التي تمنح للمعلمين من المنصات التعليمية	3.96	.939
١٢.	ضعف اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالمنصات التعليمية	3.94	.956
١٣.	الخوف من التعليم التطوعي خشية عدم إمكان الإنجاز أو الانقطاع بعد البدء	3.94	.933
١٤.	ضعف الحس التطوعي عند المعلمين	3.47	1.098

يتضح من الجدول السابق أن استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على محور الاستبانة الثاني والخاص بمعوقات إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين تتراوح بين درجة الموافقة الكبيرة والموافقة الكبيرة جداً (٣,٤٧-٤,٤٢).

أما أكثر عبارات هذا المحور والتي وافق عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين بدرجة كبيرة جداً فكانت: عدم وجود محفزات في الترقية الوظيفية لمن يقوم بالتعليم التطوعي (٤,٤٢)، كثرة التكليفات المسندة للمعلمين بما لا يدع لهم الوقت الكافي للتعليم التطوعي (٤,٣٩)، عدم وجود إدارة خاصة للمتطوعين تهتم بشؤونهم وتعينهم على الاختيار المناسب حسب رغبتهم (٤,٣٥)، عدم وجود لوائح وتنظيمات واضحة تنظم العمل التطوعي وتحميه (٤,٣٠)، ولعل تفسير ذلك يعزى إلى كثرة وتنوع التحديات التي تواجه العمل التطوعي في العالم العربي بشكل عام، "فالمجتمعات العربية تواجه بشكل عام مجموعة من التحديات والمعوقات التي تقف حائلاً دون نشر ثقافة العمل التطوعي، والقيام بمثل هذه الأنشطة التي تخدم المجتمع" (عباس،٢٠١٦،ص١٧٣). كما يمكن تفسير ذلك أيضاً في ضوء ما يشهده واقع عمل المعلمين من حيث عدم الاعتراف بما يقومون به – خارج نطاق العمل المدرسي الرسمي – من أنشطة موازية تخدم العملية التعليمية في ترقيتهم، فإذا أُضيف لما سبق ضغوط العمل التي يتعرض لها المعلمون تبين أن مثل

هذه المعوقات تمثل أكثر ما يعيق التنمية المهنية للمعلمين.

أما أقل عبارات هذا المحور التي وافق عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين بدرجة كبيرة فكانت: ضعف الحس التطوعي عند المعلمين (٣,٤٧)، الخوف من التعليم التطوعي خشية عدم إمكان الإنجاز أو الانقطاع بعد البدء (٣,٩٤)، ضعف اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالمنصات التعليمية (٣,٩٤)، عدم الاعتراف بالشهادات التي تمنح للمعلمين من المنصات التعليمية (٣,٩٦). وهذا يبين وجود الرغبة من المعلمين في التعليم التطوعي إلا أن عدم وجود لوائح وأنظمة للعمل التطوعي التعليمي، وأن ضعف الحوافز والدوافع – من قبل القائمين على العملية التعليمية – للقيام بذلك؛ يمثل السبب الرئيس في موافقة العينة على وجود هذه المعوقات بدرجة كبيرة، ويتفق هذا مع دراسة الراشدي (٢٠١٨) التي أوصت بنشر ثقافة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المجتمع المدرسي، وتقديم الحوافز العينية والمعنوية للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية.

٤. النتائج الخاصة باستجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث من الاستبانة.

أوضحت نتائج الاستجابات أن إجمالي المتوسط الحسابي لعبارات المحور الثالث من الاستبانة والخاص بـ"مقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين" بلغ (٤,٥٢)، وهذا يدل على موافقة المعلمين على إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية بدرجة كبيرة جداً. ويوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات هذا المحور.

جدول (٨): استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث من استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين

	عبارات المحور الثالث: مقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين	المتوسط	الانحراف
١.	تقليل التكليفات المسندة للمعلمين لإيجاد الوقت الكافي للتعليم التطوعي	4.62	.657
٢.	اعتماد الشهادات التي تمنح من المنصات التعليمية كإنجاز للمعلمين	4.61	.671
٣.	نشر ثقافة الإفادة من المنصات التعليمية عند الطلاب	4.57	.660
٤.	إيجاد محفزات في الترقية الوظيفية لمن يقوم بالتعليم التطوعي	4.57	.706
٥.	إقامة دورات تدريبية عن كيفية الإفادة من المنصات الافتراضية للتعليم التطوعي	4.54	.658
٦.	إيجاد إدارة خاصة للتعليم التطوعي تهتم بشؤونهم وتعينهم على الاختيار المناسب حسب رغبتهم	4.54	.694
٧.	إيجاد لوائح وتنظيمات واضحة تنظم التعليم التطوعي وتحميه	4.54	.694
٨.	نشر ثقافة التعليم التطوعي في أوساط المعلمين	4.53	.683
٩.	رفع معايير المنصات التعليمية وبرامجها والعناية بها من قبل الجهات المسؤولة	4.52	.695
١٠.	توعية القائمين على العملية التعليمية بأهمية التطوع في المنصات التعليمية	4.48	.753
١١.	إيجاد برامج لرفع الحس التطوعي عند المعلمين	4.44	.802
١٢.	التسويق لمنتجات المنصات التعليمية والإعلان الكافي عن أهدافها وبرامجها	4.42	.742
١٣.	بث روح المنافسة في التعليم التطوعي بين المعلمين للرقي بالمجتمع	4.36	.859

يتضح من الجدول السابق أن موافقة أفراد عينة الدراسة من المعلمين على المحور الثالث والخاص بمقترحات تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلين كانت بدرجة كبيرة جداً حيث تراوحت بين (٤,٣٦-٤,٦٢).

أما أكثر عبارات هذا المحور التي وافق عليها أفراد عينة الدراسة من المعلمين بدرجة كبيرة جداً، فكانت: تقليل التكليفات المسندة للمعلمين لإيجاد الوقت الكافي للتعليم التطوعي (٤,٦٢)، اعتماد الشهادات التي تمنح من المنصات التعليمية كإنجاز للمعلمين (٤,٦١)، نشر ثقافة الإفادة من المنصات التعليمية عند الطلاب (٤,٥٧)، إيجاد محفزات في الترقية الوظيفية لمن يقوم بالتعليم التطوعي (٤,٥٧). ولعل هذه النتيجة منطقية مع نتائج المحور الثاني المتعلق بالمعوقات، فإذا كانت موافقة المعلمين على أكثر المعوقات بدرجة كبيرة، أتت موافقتهم على جميع المقترحات بدرجة كبيرة جداً؛ مما يدل على اتساق الاستجابات وموافقة المعلمين أن هذه المقترحات تساهم بدرجة كبيرة جداً في تعزيز إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية. ومما يتفق مع ذلك دراسة الراشدي (٢٠١٨) التي أوصت بأهمية نش

ر ثقافة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في المجتمع المدرسي، وتقديم الحوافز العينية والمعنوية للمعلمين عند استخدامهم المنصات التعليمية الإلكترونية. كما يدل ما سبق على أن المجتمع التعليمي بحاجة للدعم المادي والمعنوي سواء من وزارة التعليم أو الجهات الخارجية، وضرورة مساهمة الإعلام الجديد في نشر ثقافة التعلم الالكتروني وتقديم الخدمات اللازمة للقيام بذلك، وهو ما يتفق أيضاً مع دراسة فلاك (٢٠١٩) التي أكدت أن وسائل الإعلام الجديدة بمختلف وسائطها وتطبيقاتها وخاصة المنصات الإلكترونية تؤدي دوراً فاعلاً في العملية التعليمية التعلمية.

٥. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة – على استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين – بحسب متغير الجنس، تم استخدام اختبار مان وتيني (Z). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٩): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير الجنس

المحاور	فئات المتغير	عدد العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة
الأول	ذكر	198	184.04	-1.197-
	أنثى	182	197.52	.231غير دالة
الثاني	ذكر	198	189.05	-.269-
	أنثى	182	192.08	.788غير دالة
الثالث	ذكر	198	190.24	-.048-
	أنثى	182	190.78	.962غير دالة
إجمالي	ذكر	198	185.70	-.888-
	أنثى	182	195.72	.375غير دالة

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين – بحسب متغير الجنس – على إجمالي استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (Z) أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥). ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى اتساق استجابات عينة الدراسة وموافقتهم على محاورها، وعدم وجود تأثير لهذا المتغير عليها.

٦. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير العمر:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة – على استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين – بحسب متغير العمر، تم استخدام اختبار كروسكال والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٠): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير العمر

المحاور	فئات المتغير	عدد العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	أقل من ٣٥ سنة	81	187.55	.415
	٣٥ < ٤٥ سنة	203	193.81	.937
	٤٥ < ٥٥ سنة	87	186.33	غير دالة
	٥٥ سنة فأكثر	9	182.67	
الثاني	أقل من ٣٥ سنة	81	187.95	1.457
	٣٥ < ٤٥ سنة	203	186.17	.692
	٤٥ < ٥٥ سنة	87	202.80	غير دالة
	٥٥ سنة فأكثر	9	192.28	
الثالث	أقل من ٣٥ سنة	81	190.36	.241
	٣٥ < ٤٥ سنة	203	188.54	.971
	٤٥ < ٥٥ سنة	87	195.30	غير دالة
	٥٥ سنة فأكثر	9	189.44	
إجمالي	أقل من ٣٥ سنة	81	189.96	.226
	٣٥ < ٤٥ سنة	203	189.25	.973
	٤٥ < ٥٥ سنة	87	194.86	غير دالة
	٥٥ سنة فأكثر	9	181.50	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين – بحسب متغير العمر– على إجمالي استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (X) أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥). ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى شمولية موضوع الدراسة ومناسبته لجميع المراحل العمرية للذين يعملون في العملية التعليمية، وعدم وجود تأثير لهذا المتغير على الدراسة.

٧. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير التخصص:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة – على استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين – بحسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١١): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير التخصص

المحاور	فئات المتغير	عدد العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	شرعي/عربي	85	188.71	1.645
	إنساني/اجتماعي	55	192.11	.649
	تطبيقي/عملي	84	178.52	غير دالة
	غير ذلك	156	197.36	
الثاني	شرعي/عربي	85	173.33	7.482
	إنساني/اجتماعي	55	180.12	.058
	تطبيقي/عملي	84	216.97	غير دالة
	غير ذلك	156	189.26	
الثالث	شرعي/عربي	85	183.96	3.053
	إنساني/اجتماعي	55	185.47	.384
	تطبيقي/عملي	84	208.58	غير دالة
	غير ذلك	156	186.10	
إجمالي	شرعي/عربي	85	178.75	1.796
	إنساني/اجتماعي	55	188.03	.616
	تطبيقي/عملي	84	200.95	غير دالة
	غير ذلك	156	192.15	

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين – بحسب متغير التخصص – على إجمالي استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (X) أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥). ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى موافقة المعلمين على إسهام التعليم عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية، فضلاً عن عدم تأثير متغير التخصصات العلمية على ذلك.

٨. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنوات الخبرة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة – على استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين – بحسب متغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار كروسكال والس (X). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٢): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير سنوات الخبرة

المحاور	فئات المتغير	عدد العينة	متوسط الرتب	قيمة (X) ومستوى الدلالة
الأول	أقل من ٥ سنوات	47	180.73	4.948
	٥ < ١٠ سنوات	74	205.14	.293
	١٠ < ١٥ سنة	89	179.87	غير دالة
	١٥ < ٢٠ سنة	64	209.08	
	٢٠ سنة فأكثر	106	182.33	
الثاني	أقل من ٥ سنوات	47	177.14	5.170
	٥ < ١٠ سنوات	74	212.90	.270
	١٠ < ١٥ سنة	89	190.40	غير دالة
	١٥ < ٢٠ سنة	64	194.66	
	٢٠ سنة فأكثر	106	178.36	
الثالث	أقل من ٥ سنوات	47	173.57	5.120
	٥ < ١٠ سنوات	74	204.19	.275
	١٠ < ١٥ سنة	89	181.62	غير دالة
	١٥ < ٢٠ سنة	64	208.92	
	٢٠ سنة فأكثر	106	184.78	
إجمالي	أقل من ٥ سنوات	47	176.19	6.342
	٥ < ١٠ سنوات	74	213.76	.175
	١٠ < ١٥ سنة	89	183.30	غير دالة
	١٥ < ٢٠ سنة	64	202.48	
	٢٠ سنة فأكثر	106	179.42	

يتضح من الجدول السابق أن يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين – بحسب متغير سنوات الخبرة – على إجمالي استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (X) أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥). ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى عدم وجود تأثير لهذا المتغير على الدراسة، وإلى أن أهمية التعليم الافتراضي عبر المنصات التعليمية لا يحتاج لسنوات من الخبرة لإدراك أهميته ودوره الفاعل في التنمية المهنية للمعلمين.

٩. النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة – على استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين – بحسب متغير عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي، تم استخدام اختبار مان وتيني (Z). والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣): الفروق بين استجابات أفراد العينة على الاستبانة ومحاورها الفرعية بحسب متغير عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي

المحاور	فئات المتغير	عدد العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z) ومستوى الدلالة
الأول	أقل من ٥ مرات	290	188.99	-.480-
	٥ مرات فأكثر	90	195.35	.631
الثاني	أقل من ٥ مرات	290	192.59	-.666-
	٥ مرات فأكثر	90	183.77	.506
الثالث	أقل من ٥ مرات	290	191.49	-.322-
	٥ مرات فأكثر	90	187.31	.748
إجمالي	أقل من ٥ مرات	290	191.30	-.255-
	٥ مرات فأكثر	90	187.92	.799

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين – بحسب متغير عدد مرات المشاركة في التعليم التطوعي في الفصل الدراسي – على إجمالي استبانة الكشف عن إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في التنمية المهنية للمعلمين، وكذلك على محاورها الفرعية الأول والثاني والثالث، وذلك حيث جاءت دلالة قيمة (Z) أكبر من مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على اتساق استجابات عينة الدراسة على الاستبانة ككل، وأنه لا تأثير لهذا المتغير على إسهام التعليم التطوعي في تنمية المعلمين مهنياً.

نتائج الدراسة:

أشارت نتائج البحث الحالي إلى الاتي:

١- التعليم التطوعي له دور في التنمية المهنية للمعلم، خاصة إذا وضعت له اللوائح المنظمة لذلك.

٢- التعليم التطوعي يزيد من تمكن المعلم من مهارات التعليم بشكل عام، وينمي فيه الكثير من الصفات التي تساعده على تطوير ذاته، ويكسبه العديد من الخبرات الجديدة

٣- هناك موافقة بدرجة كبيرة من المعلمين على أهمية إسهام التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية، وموافقة بدرجة كبيرة من المعلمين على أن هناك معوقات للتعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية في تنميتهم المهنية.

توصيات الدراسة:

يوصي الباحثان بعد رصد نتائج البحث الحالي بالآتي:

١- وضع لوائح منظمة للتعليم التطوعي وجعلها رافداً مهماً في التنمية المهنية للمعلمين.

٢- رفع ثقافة التعليم التطوعي عبر المنصات التعليمية، وأهمية أن يكون للمعلم جزء من عمله يخدم به مجتمعه.

٣- وضع بعض النقاط التي تساهم في ترقية المعلم عبر الرخصة المهنية للمعلم، تختص بما يقدمه في التعليم التطوعي عبر المنصات التعليمية.

٤- تقسيم آلية التنمية المهنية للمعلم ليكن التعليم التطوعي أحد أهم الأقسام التي تبنى عليها منهجية التنمية المهنية للمعلم.

مقترحات ببحوث علمية:

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحثان البحوث التالية:

١- وضع مقياس علمي لقياس أداء المعلم في التعليم التطوعي عبر المنصات الافتراضية.

٢- آليات نشر ثقافة العمل التطوعي للمعلم عبر المنصات الافتراضية.

٣- الدور التربوي المأمول من التطوعي التعليمي في المنصات الافتراضية، وأثره على الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

المراجع:

- البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٣هـ). *صحيح البخاري*، الحديث رقم: ٦٠٢٢، ص١٥١٠، دار ابن كثير للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.

- الأصبحي، هبة (٢٠١٧). *كيف بدأ التعليم وكيف تطور*، كتاب pdf، منشور على الشبكة file:///C:/Users/abo-m/Downloads/books-library.online_nooa31ab2c6d65e8bd1af320a-33551.pdf

- اعقيلان، سهاد محمد عوض (٢٠١٩). *درجة التنمية المهنية للقيادات التربوية في محافظة جرش بالأردن*، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد١٣، مجلد ٣.

- بركان، مريم (٢٠١٩م). *التغيرات الاجتماعية الاقتصادية وانعكاساتها على أداء أساتذة التعليم الثانوي بالجزائر*، رسالة دكتوراة – العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة ٨ ماي ١٩٤٥ قالمة، الجزائر.

- التويجري، صالح بن حمد (٢٠١٣). *التطوع: ثقافته وتنظيمه*، دار مملكة نجد للنشر والتوزيع: الرياض.

- الثبيتي، آل مسعد، سلطان سليم، أحمد زيد (٢٠٢٠). *مدى استفادة المتعلمين من منصات التعليم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية – رواق أنموذجاً*، بحث منشور في مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد ٢، ٣٠ يناير. ص١٨-٣٧.

- الجلعود، دحيم بن إبراهيم (٢٠١٣م). *تقويم دور المدرسة الثانوية في تنمية العمل التطوعي لدى طلابها من وجهة نظر معلميها بمنطقة القصيم التعليمية وتقديم تصور مقترح لتفعيله*، رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، جامعة القصيم، كلية التربية، قسم أصول التربية.

- الحربي، عبدالغني عبدالله (٢٠٠٩). *مشاركة المعلمين في لعمل التطوعي بالمجتمعات المحلية الريفية: دراسة استطلاعية بمحافظة خليص*، بحث

منشور في مجلة جامعة الملك عبدالعزيز – كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد١، ص٢٢٣-٢٦٧.

- الخاطب، أحمد (١٤٤١هـ). *العمل الخيري وأثره في النهضة العلمية والثقافية في البلاد الإسلامية*، بحث منشور في مؤتمر العمل الخيري المقام في مكة، بتاريخ ٢-١٤٤١/٢/٣هـ

- *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام* (١٤٤٠-١٤٤١هـ). صادر من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- الراشدي، عبدالله بن أحمد، والسكران، عبدالله بن فالح (٢٠١٨م) *المتطلبات التربوية لتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية في العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بتعليم الخرج*، بحث منشور في مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب- جامعة عين شمس، العدد١٩.

- الربيحات، صبري (١٩٩٣). *مشاركة المواطن في العمل التطوعي الاجتماعي والوقاية من الجريمة والانحراف*، مؤتمر: دور المواطن في الوقاية من الجريمة والانحراف، المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب.

- رشيد، والتهامي، نادي، إبراهيم شيخ (٢٠١٧). *أهمية الوقف في نشأة المكتبات الوقفية في الحضارة الإسلامية*، بحث منشور في جامعة البليدة ٢ علي لونيسي- كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير مخبر التنمية الاقتصادية والبشرية في الجزائر.

- الرشيدي، منيرة شقير، والبراهيم (٢٠١٩م) *واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها*، بحث منشور في مجلة البحث العلمي في التربية: كلية البنات للآداب والعلوم والتربية- جامعة عين شمس. العدد٢٠، ص٢.

- رمضان، الخامسة، وآخرون (٢٠١٩م) *الجامعات الجزائرية واستخدام منصة التعليم الإلكتروني E من عينة على ميدان دراسة: التعليمي الجامعي من أساتذة وطلبة جامعة ورقلة – الجزائر*، بحث منشور في المجلة العربية للتربية النوعية، العدد٦، ص٧٧.

- رواق، موقع افتراضي (٢٠٢٠). *منصة رواق التعليمية*، https://www.rwaq.org/pages/about

- رؤية المملكة ٢٠٣٠ (٢٠١٦). *رؤية المملكة العربية السعودية*. متاحة على: www.vision2030.gov.sa.

- الصباغ، فؤاد (٢٠٢٠). *القاعات الافتراضية والمواقع التعليمية: التعليم عن بعد*، دار الطباعة والنشر والتوزيع نور: الاتحاد الأوربي.

- عامر، طارق عبدالرؤوف (٢٠١٤). *التعليم الإلكتروني والتعلم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة*، الناشر: المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

- عباس، منال محمد (٢٠١٦). *العمل التطوعي بين الواقع والمأمول*، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عدس، عبدالرحمن، وآخرون (٢٠٠٣). *البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، أساليبه*، ط٣، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

- العنزي، شيمة سالم، والكراسنة، سميح محمود محمد، والطوالبة، هادي (٢٠١٨م) *المنصات الإلكترونية التعليمية ودورها في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراة، كلية التربية– جامعة اليرموك: الأردن.

- فلاك، فريدة، وبوزيد، فايزة، ومزاري، فايزة (٢٠١٩م) وسائل الإعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الإلكتروني: المنصات التعليمية الإلكترونية، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

- فلاك، فريدة، وبوزيد، فايزة، ومزاري، فايزة (٢٠١٩م) *وسائل الإعلام الجديدة ودورها في التعليم والتعلم الالكتروني: المنصات التعليمية الالكترونية*، بحث منشور في المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.

- مهوس، محمد مهوس فلاج، والعمري، محمد عبدالقادر (٢٠١٥م) *تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل*، رسالة ماجستير، كلية التربية– جامعة اليرموك: الأردن.

- موسى، محمد حسن عقيل (١٩٩١م). *نزهة الفضلاء من سير أعلام النبلاء، (مختصر موسوعة سير أعلام النبلاء للذهبي)*، دار الأندلس للنشر والتوزيع، جدة.

- موقع وزارة التعليم (١٤٤١هـ). *إحصائيات التعليم عن بعد للتعليم العام والجامعي*، نشرت بتاريخ ٢٧–٨–١٤٤١هـ، https://www.moe.gov.sa/ar/e-education/Pages/statistics.aspx

- C.T.E: *cellule de telt-enseignement*. Univ Farhat Abbas- Setif. 2013.

- Kats, Y. (2010**).** *Learning management system echnologies and software solutions for online teaching : tool and applications.* Pennsylvania: IGI global.

- Speck ,M & Knipe ,C. (2004). *Why can't we get it right? Designing higi-quofessional development for standards-based schools.* (2nd ed). Thousand Oaks: Corwin press.

reveal the reality of the contribution of voluntary education through virtual platforms in the professional development of teachers

Dr: SULTAN RAJAALAH SULTAN ALSULAMI
Department of Administration and Fundamental of Education,
University of Jeddah

Dr: ABDULRAHMAN MOHAMMED NAFIZ ALHARTHI
Assistant Professor of education foundations
UNIVERSITY KING KHALID

Abstract. this study aimed to: reveal the reality of the contribution of voluntary education through virtual platforms in the professional development of teachers, clarify the obstacles of the contribution of voluntary education through virtual platforms in the professional development of teachers, and to develop proposals to enhance the contribution of voluntary education via virtual platforms to the professional development of teachers, as well as identifying Whether there are statistically significant differences between teachers' responses on the role of volunteer education through virtual platforms in the professional development of teachers are attributed to variables: gender, age, specialization, years of experience, the number of times participation in volunteer education in the classroom. Through the descriptive method of his analytical and surveying approaches, the researcher designed a questionnaire consisting of 3 main axes and 42 sub-phrases with the aim of defining the role of voluntary education through educational platforms in the professional development of teachers. After applying the questionnaire to 380 teachers from Saudi Arabia. The results indicated that there is a large degree of approval from teachers on the importance of the contribution of voluntary education via virtual platforms in their professional development, and approval by a large degree that there are obstacles to voluntary education through virtual platforms in their professional development. In light of these results, the study proposed several proposals to enhance the contribution of voluntary education via virtual platforms to the professional development of teachers.
Key words: volunteer education - virtual platforms - professional development for teachers.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٢٣١- ٢٥٦ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.8

رمزية الذئب في السرد النسائي: قصة ليلى والذئب أنموذجا

أمل محيسن القثامي
أستاذ مساعد بكلية الآداب
قسم اللغة العربية – جامعة الطائف

مستخلص. يسعى هذا البحث إلى رصد "ثيمة" الذئب في السرد النسائي من خلال النصوص القصصية التي استحضرت القصة العالمية "ليلى والذئب"، كما يحرص على كشف تمثيلات الذئب ورمزيته في الذهنية الساردة، والتي جاءت –بعد الاستقراء– في نمطين: الذئب النمطي الذي اقترن حضوره بالرجل المراوغ، الشهواني، وهو نمط ظهر فيه الذئب ممتثلا للتصورات الجاهزة في المخيال الجمعي.
وأما النمط الآخر لرمزية الذئب فحضر متجاوزا وكاسرا للمألوف، فالذئب إما أن يكون ذات المرأة / المتذئبة كما في قصة غادة السمان، أو رجلا حنونا كما صورته أملي نصرالله، أو كما جسدته الشملان رمزا لقوى الشر، كل ذلك جاء بموعزات مختلفة فكرية وأخلاقية وثقافية واجتماعية.

المقدمة

في محاولة من الذاكرة الإنسانية لفهم المحيط الكوني الذي نشأت به، ولمقاومة كل قوة تواجهها لجأت إلى إنتاج الحكاية الشعبية، إنتاجا لا يقف عند حد المقاومة فحسب، بل تجاوز خطابات حكاياته إلى صناعة قيم تربوية وخلق وعي جماعي له فاعلية مزدوجة تقف على حدين مهمين، هما المنفعة والمتعة.
وبما أن الموروث الحكائي خرج من كل تلك السياقات الحياتية في محاولة فهمها ومواجهتها فهو وطيد العلاقة بالمجتمع والثقافة، إذ تُعد الموروثات الحكائية

جزءا لا يتجزأ من المكونات الثقافية للمجتمع الذي تناسلت عن رواته الحكايات.[١] وعلى الرغم من علاقة الحكايات الشعبية بشعوبها إلا أن هجرتها بات أمرا مألوفا، ولا سيما أن الشعوب في تلقيها لتلك القصص سعت لتحويرها لتتلاءم مع واقعها. ولعل من أشهر الحكايات العالمية التي وصلت للشعوب العربية وصنعت وجدانها قصة (ليلى والذئب). ويعُود أصلها إلى العالم الفرنسي بول ديلارو الذي رواها عن حكاية قروية قد استمع إليها. وعُرفت هذه الحكاية بصياغات مختلفة، أشهرها الصياغة الفرنسية لشارل بيرو، والألمانية للأخوين جريم، والإيطالية لإيطالو كالفينو والصينية لشاينج مي[٢].

هذه الحكاية تأثر بها أغلب أطفال العرب وشكلت ذاكرتهم بكل ما تحمله من مغازٍ ودلالات تحذيرية. وقد ظهر امتداد تأثيرها في العالم العربي على روايات وقصص ومسرحيات منها ما كُتب للأطفال، ومنها ما تجاوز هذا السياق[٣].

ثمة ما لفت نظري خلال استقراء المدونة القصصية العربية، وهو استحضار بعض القاصات قصة ليلى الحمراء والذئب، كما استحضرن الذئب ورمزن له برموز مختلفة، فما هي دلالات هذا الاستحضار؟ ما كيفية استدعائهن للذئب ودوافعهن؟ وما أبعاد رمزية الذئب، وكيف تمثل؟ لماذا ارتبط الذئب بالرجل المخادع في ذهنية المرأة؟ هل هذا الارتباط كان موعزا من أفكار مصنوعة ونمطية؟ وهل تجاوزت بعض القاصات الفكرة النمطية؟

دوافع البحث ومنهجيته

استوطنت قصة ليلى والذئب وجدان مجتمعات كثيرة، وقد أشارت أستاذة الفلكلور ماريا تاتر إلى أن هذه القصة شكلت طفولة الكثيرين، وأثرت فيهم، فها هو تشارلز ديكنز يعترف بأن ليلى هي حبه الأول ويتمنى لو تزوجها[٤]. وبما أني جزء من هذه المنظومة الاجتماعية فقد سكنت القصة خيالي، ولكن الدافع الأقوى للبحث هو ما صادفته وأنا أقرأ نصوصا لمبدعات استحضرن هذه القصة بذات المسمى، إلا أن استدعاءهن الرمزي للذئب بات مختلفا، فكان السؤال عن ثيمة الذئب محط إشكالية البحث. ومن هذه الإشكاليات بدأ البحث بجمع متنه، والذي استقرّ على سبع قصص، هي: ليلى والذئب لرجاء نعمة، ليلى والذئب لغادة السمان، ليلى والذئب لأملي نصر الله، الذيب لبدرية البشر، ليلى والذئب لهدى عبد المعطي، ليلى والذئاب لشريفة الشملان، قيس وليلى والذئب لبثينة العيسى.

وبناء على المادة المعرفية المجموعة سأتبع المنهج الموضوعاتي. والموضوعاتية مشتقة من موضوع (THEME)، وهو "ما يدور حوله الأثر الأدبي بصورة

---

[١] -يُنظَر، يان، فانسينا، المأثورات الشفاهية دراسة في المنهجية التاريخية، ترجمة أحمد على الموسى، دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١، د. ط، ص ٣٢١.

[٢] -يُنظَر، شجراوي، كلارا سروجي، ليلى والذئب: هل هي مجرّد قصة للأطفال، بحث نشر في مجلة المجمع، مجمع القاسمي للغة العربية وآدابها، قطر، العدد ٨ ،٢٠١٤، ص١٠٤.

[٣] -هناك نصوص شعرية ومسرحية ورواية للكبار وقصص للصغار استوحت أفكارها من القصة أو تناصت معها، كتبت ميسون أسدي مجموعة قصصية للأطفال بعنوان (موعد مع الذئب).

[٤] - Maria Tatar(the Classic Fairy Tales) Norton&Company,New York.Iondon,1999,3

مباشرة أو غير مباشرة، أو هي الفكرة الجوهرية التي أراد المبدع التعبير عنها، وهو عنصر أساسي في الدراسة السوسيولوجية والنفسية"[١]. ومن سمات هذا المنهج أنه يحلل المادة الأدبية إلى "ثيمات" رئيسة، تتيح القدرة على الكشف عن مستوى تناول المبدع لموضوع من الموضوعات، وقدرته على نسج النص الإبداعي انطلاقا من الموضوع الرئيس. ولا يتأتّى هذا إلا من خلال التحليل المعتمد على التأويل المرتبط بنفسية المبدع، وارتباط ذلك بعملية الإدراك والشعور التي تؤثر تأثيراً مباشراً في إخراج النص.

تمثيلات حضور الذئب في القصص السردية

بعد رصد النصوص القصصية التي استحضرت ثيمة الذئب، والتي تجسدت في سبعة نصوص متباينة في أزمنة كتابتها وآليات سردها تبين أن كيفيات استحضارها لم تخرج في الفضاء الحكائي عن نمطين، هما: الذئب النمطي، والذئب خارج النمطية/ المتجاوز.

١- الحضور النمطي

استحضرت كل من القاصة رجاء نعمة وبدرية البشر وهدى عبد المعطي الذئب في شكل نمطي، فما هو إلا رجل مخادع ومغتصب وظالم. وهي صورة ترسخ ما نشأت عليه الذهنية العربية. فالمخيال السردي لم يخرج عن حمولات الذاكرة العربية التي ربطت الرجل الملتوي بالذئب الذي ينتظر الفرصة للهجوم على النعجة.

١-١ رجاء نعمة/ الرجل الاستغلالي

عمدت رجاء منذ عتبة النص الأولى/ العنوان (ليلى والذئب) إلى التناص مع القصة التراثية، والتي يتحول فيها الذئب إلى شكل إنسان يناقش حتى يصل إلى مبتغاه في استغلال الفتاة. والسياق التحذيري في القصة واضح المغزى، فالأم تحذر ليلى من الحياد عن طريقها كي لا تتعرض للأذى، ولكن لم تحذرها من الذئب، لذا عندما رأته لم تخف منه وصدقته. إلا أن النهاية التي وصلت لها ليلى صنعت هالة كبيرة حول الذئب/ الرجل والحذر منه. ورغم أن العنوان يستدعي قصة ليلى إلا أن افتتاحية النص تصدم القارئ، فالساردة تستحضر حكاية الذئب مع توائم العنزات الثلاث لا ليلى الحمراء. وهو استحضار تقاطع مع حكاية البطلة ليلى التي يبدأ مشهد حكايتها بمحاولة الانتحار، أو كما قال السارد العليم: "ترى هل قررت الانتحار"[٢]. هذا المشهد الذي ينقسم بين حدثين، حدث استرجاع ليلى لذاكرة طفولتها مع أول يوم حكت لها جدتها عن قصة الذئب مع العنزات، وبين اليوم الآني، والذي خرجت فيه تائهة تفكر في الانتحار.

وبين هذين الزمنين: الطفولة وذكرياتها، وبين ليلى البالغة جسدا أُصيب بالحمى خوفا من الرجل/ الذئب تكثف القاصة افتتاحية قصتها فتبدو وكأنها قصة قصيرة. وهذا عائد إلى أن هذه البداية هي بؤرة السرد ومنطلق البناء الداخلي للحكاية، وهي كذلك بعد تناسل كل الحكايات منها ستؤول بالقارئ إلى أن هذه البداية

[١] - حجازي، سمير، قاموس مصطلحات النقد الأدبي المعاصر، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط١، ص١٣٨.

٢ -القصة: ليلى والذئب، لرجاء نعمة، نشرت في مجلة الآداب: بيروت، العدد ٦، يونيو ١٩٧٩، ص٣٦.

ماهي إلا النهاية التي كشفت عمن هو ذئب العنزات وذئب ليلى!!

تختار القاصة لبطلة القصة اسم ليلى. وهذا الاختيار يقوي تناصها مع قصة الأطفال، ولكنها تسرد الأحداث التي حصلت لليلى بالتقاطع مع سرد قصة الذئب والعنزات دون أن تستدعي ذئب ليلى الحمراء إلا بشكل ضمني، فما رمزية هذا الاستدعاء؟ وهل غياب ذئب ليلى وحضور ذئب العنزات له دلالة مضمرة في النص؟

يحضر الذئب من خلال تتبع صورته في القصة في سياقين، أحدهما، وهو الأكثر حضورا ضمن حكاية (الذئب والعنزات الثلاث)، والتي حكتها الساردة متزامنة مع الحكاية الأصلية للبطلة وغالبا ما تأتي ضمن المونولوج الداخلي. والسياق الآخر، وهو الأقل حضورا، يأتي الذئب على شكل رمزي، أي أن القاصة تذكره دون أن تربطه بمسمى أو شخص. وفهم رمزية الذئب في السياقين يعتمد على تحليل حكاية البطلة ا والتي بنيت بناء محكما يتداخل مع حكاية الذئب والعنزات، بحيث سيلحظ القارئ أن حكاية ليلى هي جزء لا يتجزأ من هذه الحكاية الموروثة وليست مجرّد استدعاء سطحي. إذا هناك ثمة ما يشير إلى تعالق الذئب في حكاية الأطفال داخل قصة ليلى مع الذئب الآخر، فهما يتشاركان في بناء الحدث الرئيس.

ليلى/البطلة التي تحاول في أول القصة الانتحار تعيش في حالة شتات. تعيش بين زمنين وذاكرتين: زمن الطفولة بكل تداعياته، والزمن الآني المحكي. فالنص رغم تداخل حكايته إلا أن ليلى تحضر فيه بوضوح بين زمنين: ليلى/ الطفلة، وليلى /المرأة.

صورة ليلى/الطفلة: يتحدث السارد العليم عن الأحداث المؤثرة التي شكلت شخصيتها، فأسرتها تقرر فجأة أن تنتقل من القرية إلى المدينة، وحين وصولهم شعرت بالسعادة لهذا العالم الكبير، إلا أن السعادة لم تدم طويلا، إذ تتكسر على أعتاب مقايضة غير عادلة، فصاحب البناية التي يسكنونها عرض عليهم غرفة أخرى مقابل خدمتها في بيته: "قال الرجل الأنيق صاحب البناية: أعطيكم غرفة ثانية غير أن زوجتي لا تقدر على النهوض بأعباء البيت. ما علاقة القبو بالغرفة بزوجته وأعباء البيت؟ نظر إلى ليلى فقال والدها: ما تزال صغيرة. كم سنك يا صبية؟ اثنتا عشرة سنة. ماذا لو جربت ليلى حظها أسبوعا، دامت التجربة ثلاث سنوات"[١]. تحولت ليلى إلى خادمة وانتزعت منها طفولتها فلم تعُد تلعب مع الأطفال، بل تخدمهم وتحكي لهم الحكايات، فحرمت من المدرسة ومن طفولتها بسبب الذئب/الرجل الذي استغل فقر أسرتها. فصورة الذئب النمطي هنا تحضر واضحة في سرد ذكرياتها المؤلمة. وهذه الصورة عن الرجل – الذئب ليست الوحيدة في سياق زمن الطفولة، بل تستدعي ليلى حادثا ظل عالقا في ذاكرتها وسبب لها الخوف والحمى، فهي كانت بالصدفة شاهدا على قتل الرجل لعروسته في القرية وحين علم القاتل بأنها رأت الجريمة

[١] -القصة، ص ٣٨.

دس في يدها خمس ليرات لشراء سكوتها: "كف كبيرة تغلق فمها دس خمس ليرات في يدها. بسم الله الرحمن الرحيم. لعنة الله على الشيطان الرجيم. أنت محمومة يا ليلى والعروس ماتت من مرض فتاك كفانا الله شره غير أن ورقة الخمس ليرات تشهد بذلك"[١]. فها هو الرجل يتحول لذئب قتل ذاكرة ليلى التي بالفعل تعرضت للعطب بسبب تلك الحادثة، لذا تعلن الساردة منذ أول جملة نسيان ليلى لبعض الحوادث في مقابل تذكرها لبعضها: "لا تذكر ليلى متى قصت عليها جدتها حكاية الذئب وتوائم العنز الثلاث، ولكنها تذكر أنها كانت مثل اليوم محمومة. لا تذكر ليلى كم كانت سنها، لكنها تذكر أنها لم تصدق أن الذئب لم يفترس العنزات"[٢]. وبين تقابلية التذكر والنسيان سنلحظ أن ليلى لم تنس تلك الحادثة وظلت محمومة بسببها. هذه الحادثة عمقت إيمانها بأن الذئب لا يمكن أن يكون بريئا من القتل.

وفي سياق الزمن الآخر في صورة ليلى/المرأة يحضر الذئب ولكنه على شكل رجل غني ليخطب ليلى الفقيرة من أسرتها فتطير فرحا: "قال: أتزوجك، فجنت فرحا ولم يتزوج رجل ثري فتاة مثلها؟ "هناك أناس ولدوا لإنقاذ الآخرين". هكذا كانت تقول والدتها قال الرجل: أتزوجك فجنت من الفرح وبعد أسابيع قال: انتهى الزواج وبعد أسبوعين عادت إلى البيت"[٣]. من النص السابق يظهر كيف جسدت القاصة صورة الذئب، فقد تمثل لليلى في صورة رجل ولكنه في الحقيقة ذئب كاذب، أخذ منها ما يريد ثم رماها وتركها للألم بعد أن كسر فرحتها.

البنية السردية لاستدعاء الذئب

بناء قصة ليلى والذئب ينهض على تداخل الأبنية وتكسير الزمن فـ"الراوي يحكي عن زمن حاضر، ثم يرجع بقصه إلى الوراء ليحكي عن زمن ماض... يكسر حاضر هذا القص، ليفتحه على زمن ماض له"[٤]، ومن خلال هذه التقنية السردية تدخل حكاية الذئب والعنزات كبنية أساسية مكملة للحدث وشافة عن أدواره، فحين يبدأ النص بفتح أحداثه نحو محاولة ليلى للانتحار تدخل قصة الذئب على شكل حلم فيحكي الراوي على لسان ليلى بأنها حلمت بأن الذئب يحاول قطع ذيله من أجل خداع توائم العنز، ولكن محاولته توقفت عندما طلبت النملة أن يحضر لها كيلو من القمح. وهكذا تترك ليلى القصة مفتوحة دون أن يحصل الذئب على مبتغاه ليأتي المشهد الأخير مكملا لحالة الشتات التي أصابت البطلة، فهي تسير أمام صخرة الروشة الكبيرة. واستحضار القاصة لهذه الصخرة له دلالة على تأكيد رغبة الانتحار، فهو مكان يقصده البائسون من أجل الموت. البطلة تسير نحو المجهول، والعنزات أيضا في هذا المشهد يسرن نحو المجهول. يصفهن الراوي بقوله: "ينتظرن مصيرهن بقلق غامض،" فكأن العنزات هنا معادل موضوعي

[١] - المصدر السابق، ص ٣٨.
[٢] -السابق، ص ٣٦.
[٣] -السابق، ص ٣٨-٣٩.
[٤] -العيد، يمنى، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي: بيروت، ط٣، ٢٠١٠، ص ١١٣.

لليلى التي تسير في المجهول. فكلا المشهدين متضافرين بلا نهاية في طريق مجهول.

تعاود حكاية الذئب والعنزات حضورها في مشهد آخر اقترن بحالة ليلى الراهنة مع زيادة في تفاصيل ماضية حول مشاعرها حين عرض الرجل الزواج. واللافت في ذلك الحضور أن الذئب ما زال يدور حول العنزات محاولا إقناعها بأنه أمها لينقض عليها، فكأنه هاهنا يدل برمزية عالية على الرجل الذي يدور حول ليلى ويعرض عليها الزواج لينقض عليها فيما بعد. وهذا الحضور المتداخل بين حالة ليلى بطلة القصة وقصة الذئب ما هو إلا بناء سردي حلزوني يكمل بعضه أحداث بعض.

ثمة مشهد آخر يأتي ما قبل الأخير تحكي فيه ليلى للأطفال حكاية الذئب مع العنزات، وتختم الحكاية بأن الذئب كاد يموت غما وحزنا بسبب أن العنزات كشفن لعبته فلم يفتحن الباب. وسياق التداخل مع قصة ليلى هو الذي فرض اختيارها لهذه النهاية التي تنتصر فيها العنزة على الذئب، فليلى حاولت في واقعها الانتصار على الذئب الذي استغل طفولتها وحولها إلى خادمة، إذ عادت إلى حياتها الطبيعية بعد تجربة مريرة دامت ثلاث سنوات.

ولأن الحياة تضع الذئب في طريق ليلى مرة أخرى حينما كبرت بزواج كاذب

فها هي تحكي للأطفال كمشهد ختامي لقصة حياتها حكاية الذئب مع العنزات مرة أخرى، إلا أنها اختارت نهاية مأساوية تشابه نهايتها، فالذئب ينقض على العنزات ويبقر بطونها حتى تربع على عرش الدم سعيدا. وفي أثناء الاستدعاء التكاملي بين قصة رجاء وقصة الذئب والعنزات نلحظ حديثها عن ذئاب أخرى لا تعدو هي ذاتها التي مرّت بحياتها، فالذئب في حكاية الأطفال، غادر ومراوغ وخائن.

ليلى/البطلة هنا بكل الأحداث التي حكت عنها بطريقة الفلاش باك تستدعي بآلية ضمنية رمزية ليلى الحمراء الفتاة البريئة، ولا سيما حديثها عن الذئب/الرجل الذي دس في يدها الليرات الخمس فصدقته وصمتت. كذلك ليلى الحمراء مع الذئب حين شاهدته وتحدثت معه صدقته. وحين كبرت عرفت أن الذئاب وإن تلونت فهي تستعد للانقضاض كذئب العنزات الذي قتلها أخيرا بعد المراوغة والتلون، وها هي ليلى أيضا تموت فتحتضنها هوة القاع على صخرة الروشة.

وعليه فإن رمزية الذئب من خلال التفاعل النصي مع حكاية الأطفال كان لها وظيفة مخصوصة كشف عنها تحليل الترابط بين المشاهد، وقد تحققت في بُعد المماثلة: حيث أرادت القاصة أن تشير إلى أن حالة ليلى هي حالة العنزات، كلتاهما ذهبت ضحية ذئب غادر، كما أن التفاعل النصي له وظيفة أخرى "وظيفة جمالية وبلاغية بكونها تعمق تجاوبنا وفهمنا للنص عن طريق الانزياح عن التعبير المباشر في السياقات التي ترد فيها، كما أنها تعمق للدلالة المبتغاة"[١]. وهي دلالات جسدها النص بلغة مكثفة حملت مضامين

[١] -يقطين، سعيد، انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط٢، ٢٠٠١، ص ١١٥.

تحذر من استغلال الطفولة وتصديق الناس دون اختبار لإنسانيتهم، وأن تراكمات الألم والصمت قد تؤدي إلى الانتحار.

٢-١البشر/الرجل الشهواني

لا يوحي عنوان قصة البشر(الذيب) بتماسها مع الحكاية العالمية ليلى والذئب، إلا أن القارئ سيلحظ استحضار القاصة لها في المشهد الأخير من بنية السرد. فما دلالة رمزية الذئب في سياق هذه القصة؟ قبل تتبع رمزية الذئب تجدر الإشارة إلى أن الدراسات النقدية التي حللت قصة ليلى الحمراء أشارت إلى أن الذئب ما هو إلا رمز واقعي للتحذير من الرجال الشهوانيين، فالناقد فروم يفكك القصة على أساس أنها تدخل في سياق النزاع الذكوري- الأنثوي. فالذئب هنا رجل شهواني ماكر لا يرحم، وقبعة ليلى هي رمز للحيض ودلالة على بلوغها سن النضج، وتحذير الأم لها بألا تسقط زجاجة العصير فتتكسر هو تحذير من خطر الجنس وفقدان العذرية[١]. فيما يرى إمبرتو إيكو، والذي في سياق تحليله لذات القصة يصنفها على اعتبار أنها عالم حكائي واقعي وعاكس للأبنية الثقافية، وأي عالم حكائي لا يسعه أن يكون مستقلا منعزلا عن العالم الواقعي[٢]، لذا فإن الذئب في سياق الواقع ما هو إلا حيوان متكلم عاكس للثقافة التي تحرص القصة على كشف موضوعها الأخلاقي.

ووفقا لتحليل فروم فإن القاصة تستدعي الذئب لترمز به إلى الرجل، ولكن من هو هذا الرجل/الذئب؟ في الواقع أن الرجل تمركز في سياقين من القصة رجل/مركز، والآخر/ هامش. إن الرجل الأكثر حضورا في بنية السرد هو زوج البطلة، أحمد. وهو شخصية سلبية لا تحترم الحياة الأسرية، تحتقر البطلة، فما هي في نظره إلا مجرّد(حرمة)، سلوكه غير سوي، فهو شكاك سكير يعاشر النساء الأخريات. تقول الساردة: "ركل حقيبتي التي جهزتها فوقعت وتكسر معها جليد صبري، قال: هل تريدين أن آخذك بصحبة أبو أحمد وأبو يوسف؟ حريم آخر زمن. قلت: نسافر معا بدونهم. قال ساخرا: لا أقول لهم أحسن عيت علي مرتي هاه"[٣]. إن النص السابق يكشف" بتراكيبه الدالة على هامشية المرأة بالنسبة للرجل وسقوطها من حساباته، إذ لم يمنحها أي شكل من أشكال الاهتمام ولا حتى التحايل، ولم يكترث عندما هددته بالرحيل، لأن النظام الأبوي سينتصر له في النهاية"[٤]، فالزوج حضر منذ لحظة انتشار السرد الأولى في كل أحداث القصة، وهو المحرك لأزمة الموقف الذي تمر به البطلة، لذا احتل في بنية السرد(المركز). ومع أنه احتل هذه المكانة إلا أن الساردة لم ترمز له بالذئب، ولم يتقاطع مع حكاية ليلى الحمراء. وهذا لافت، ولا

[١] -يُنظَر، فروم، إيريش، اللغة المنسية دراسة ممهدة لفهم الأحلام والحكايات العجيبة والأساطير، ترجمة: محمود الهاشمي، دار الحوار: سورية، ط٢، ٢٠١٥، ص ٢١٥.

[٢] -القارئ في الحكاية، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ترجمة: أنطوان أبو زيد، ط١، ١٩٩٦، ص ١٧٢.

[٣] -ينظر: قصة الذيب، من مجموعة مساء الأربعاء، دار مجد: القاهرة، د.ط، ١٩٩٤، ص ١٠١.

[٤] -الشمالي، نضال محمد فتحي، تمثيلات الذكورة وانعكاساتها في خطاب بدرية البشر القصصي، بحث علمي من منشورات مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية: جامعة السلطان قابوس، مجلد ٣، العدد ٢، أغسطس ٢٠١٦، ص ٥١٣.

سيما أنه – على حد وصف الساردة – تحول إلى حيوان ناطق ليس إلا.

وفي مقابل الزوج/المركز تستحضر القاصة رجلا آخر هو خالد زوج صديقتها هيا استحضارا عابرا، حيث لا يحتل من السرد سوى المشهد الأخير. تلتقيه في السيارة بصحبة رفيقتها فيسألها عن زوجها ولا تجيب ولكنه ظل يتأملها من وراء غطاء وجهها الأسود. بعد هذا المشهد القصير تشير الساردة إلى أنها تركت ابنتها هيفاء في حضن جدتها وهي تقص عليها قصة ليلى الحمراء: "دخلت غرفتي ودعوت الله إلا يأكلني الذئب حين لم يعد كلام أمي ينفع الآن"[١]. وبهذا التقاطع والاستدعاء لقصة ليلى والذئب تفتح القاصة باب رمزية الذئب، فالرجل الهامشي في النص أصبح هو مركز الحدث وهو المقصود بالذئب، إذ تحول خالد إلى رجل شهواني: "رن الهاتف، كانت الساعة الثانية عشرة رفعت سماعة الهاتف، كان خالد يسألني: كيف أنتِ الآن؟ سألته بهلع: هل أصاب هيا شيء؟ همس بصوت هادئ جدا: هيا نائمة هل نتحدث قليلا؟! وضعت السماعة وبكيت، لأنني كنت خائفة من قصة ليلى الوحيدة في الغابة. نظرت نحو اللوحة فتحت جذع الشجرة ودخلت وقررت أن أنام فيها حتى يغادر الذئب"[٢].

يكشف النص السابق والذي جاء خاتمة للقصة أن الرجل الهامشي/خالد أصبح هو المقصود بالذئب وليس زوجها. فلماذا أضحى المركز هامشا في الترميز والهامش مركزا؟

رغم وضوح رمز الذئب في قصة البشر فـ "صورة ليلى الخائفة والذئب المفترس معادل رمزي معبر عن أزمة الشخصية المحورية ومشاعرها الخائفة من فتك زوج صديقتها بها"[٣]، إلا أن سؤال التحليل الذي ظهر متعجبا عن قصدية تحويل القاصة الرمزية إلى رجل هامش في حياتها، لا للرجل المركز ربما يجيب عليه التكنيك الذي اختارته القاصة لشخصية البطلة ذاتها، فهي بلا اسم، تحضر غائبة الهوية مغيبة الرأي، زوجها يهمشها والأم والجدة تلقنانها ما توارثتاه عن الذهنية الجمعية في وجوب طاعة الزوج: "لم أعد أحتمل يا أمي. أريد الطلاق. قالت أمي: يا بنتي ما تسمعينهم يقولون ظل الرجال ولا ظل جدار؟ أمي تصر أن أعود لزوجي حتى لو اضطررت لمسح حذائه بدموعي".[٤] هذه الشخصية التي غيبت القاصة هويتها عن قصدية معرفية اقتنعت بالتصورات الجاهزة التي خلقت في ذهنيتها بفعل دور ووصايا الأمهات والجدات أن للرجل/الزوج سلطة على المرأة، كما ساهمت القصص التراثية في تعزيز هذه التصورات وبأن المرأة هي الأضعف، وأن المنقذ لها هو الرجل، فها هي ليلى الحمراء لم تنقذ نفسها من الذئب. وإنما أنقذها الرجل/الأب. كما زرعت توصيات الأمهات، والتي بدت جلية في قصة البشر وجوبية احترام المرأة لزوجها

١ -القصة، ص ١٠٣.
٢ -المصدر السابق، ص ١٠٣، ١٠٤.
٣ -المفلح، منى عبد الله، البدايات والنهايات في القصة القصيرة السعودية، مطبوعات كرسي الأدب السعودي: جامعة الملك سعود: الرياض، د.ط، ٢٠١٤، ص ٣٧٩.
٤ -القصة، ص ١٠٢.

حتى لو تعدى عليها بالضرب أو الشتم، فهو السند والجدار والحامي. ولعل هذا كان الدافع وراء أن البطلة لم تُعد زوجها ذئبا رغم انتزاع كل صفات الإنسانية عنه، وعدت خالد وحده الذئب.

إن قصص الأطفال تترسخ في ذاكرتهم وتكّون آثارا بعيدة المدى على شخصياتهم وسلوكياتهم[١]. ومما يؤكد ذلك في القصة أن الشخصية الرئيسة تربت على قصة ليلى الحمراء وما زالت أمها تحكي هذه الحكاية لحفيدتها هيفاء، وقد أثرت الحكاية على تكوينها، فهي رغم أنها أم ما زالت تخاف أن يأكلها الذئب وتخاف من المواجهة تماما كما هي ليلى الحمراء التي تربت عليها. فليلى الحمراء فتاة بسيطة تربت على ألا تواجه الذئاب، وأن تسلك طريقها الواضح دون الحديث مع الغرباء، فضحك عليها الذئب والتهمها دون أن تقاومه، وكذلك بطلة قصة ذيب شخصيتها بسيطة، أسيرة حياة زوجية تعيسة عاجزة عن فعل أي شيء[٢]، تخاف من مواجهة الذئب، لذا اختارت كخاتمة لنهاية النص الهروب بأن تدخل إلى الشجرة حتى يغادر الذئب/الرجل.

٣-١ عبد المعطي/الثقافة البطريركية

منذ الحظة الأولى في النص تكشف الساردة في قصة (ليلى والذئب) عن صورة الذئب الأول في حياتها، فكل الحمولات الرمزية تشير إلى أن الذئب الذي يهدد حياتها وتخاف منه هو الأب المدمن السكير. تقول الساردة: "أبي صورته على الجدار يتهددني يتوعدني بعصا غليظة... أبي أدمن القمار والخمر. كانت جلسات الحشيش أول عهدي بالحياة"[٣].

في هذا النص السردي، وإن لم نجد إيحاءً بأن الذئب الرمزي هو الأب، إلا أن الساردة تعود في مقطع تالٍ تكمل بلغة واصفة صفات الأب السلبية، تاركة إشارة دالة على أن ذئب ليلى/بطلة النص هو الأب: "أحيانا يمسك بالمذياع أبي ويظل يطارد نشرات الأخبار، يكفهر وجهه، يشتم يلعن وبعدها يهبط للوكر"[٤]. فالمكان الذي أشارت له الساردة (الوكر) هو فضاء حيواني دال على أن الأب تمثل صورة الذئب من حيث تلبسه بصفاته، فهو مفترس متسلط شرس في المعاملة، قاس القلب في تعامله. وثمة ما يشير أيضا في هذا الاستحضار الرمزي للذئب على الثقافة البطريركية، والتي هي من أهم العوامل المولدة للعنف ضد النساء، فسلطة الأب على الأبناء والزوجات سلطة تتبع للنظام الذكوري/البطريركي[٥] الذي يقمع المرأة ويعاملها بدونية. وقد أفصحت القاصة على لسان ليلى بضمير المتكلم أن والدها كان يريدها ولدا لا بنتا. يريدها "يوسف" فأتت تحمل ذنبا ليس ذنبها، على حد تعبير الساردة.[٦]

---

[١] -يُنظَر، فوزي، كنزاي، إشكالات التأويل النفعي في إنتاج الخطابات حول المرأة، بحث محكم منشور ضمن كتاب (المرأة والتجليات وآفاق المستقبل) منشورات جامعة فيلادلفيا: عمان، ط١، ٢٠١٦، ص ٦١.

[٢] - يُنظَر، البازعي، سعد، قهوة الحكايا وشذر التفاصيل في قصص بدرية البشر، نشر ضمن كتاب ندوة القصة الخليجية النسوية الجديدة، منشورات دار الثقافة والإعلام: الشارقة، ط١، ٢٠٠٩، ص ٦٦.

[٣] -القصة، ص٥٣.

[٤] - المصدر السابق، ص٥٤.

[٥] -عدوني، عصام، العنف والتميز ضد المرأة في المغرب مقاومة سوسيولوجية، ضمن كتاب المرأة العربية من العنف والتميز إلى المشاركة السياسية، مركز الوحدة العربية: بيروت، ط١، ٢٠١٤، ص ٢٦.

[٦] - يُنظَر القصة، ص ٥٣.

يُعد هذا البعد الرمزي في القصة مهما ولكن القاصة ارتأت أن يكون هو المولّد للذروة السردية في الرمز. وبما أن الذروة السردية كما يقول أوزوالد تمثل اللحظة الحاسمة في بناء الحدث السردي[١]، فقد جاء الرمز الأعمق للذئب حين قرنته بالرجل الذي حاول اغتصابها وبملفوظات صريحة:" أحدهم عبّأ جيبي بالكعك، ذات مرة غرز فيّ أنيابه وراح يفترسني، ظللت أصرخ فجاء أبي جحظت عيناه... أذكر خاطبه: يا ذئب".[٢] فالساردة تشير إلى أن المغتصب/ الرجل هو ذئب فله أنياب افترسها بها. وكما صرّحت في أكثر من موطن بأنه ذئب: "تساءلت أمي تراه أبي من قتل الذئب...أبي نائم والذئب غارق في البحر الأحمر"[٣]. وترى ليلى أنها تشبه ليلى الحمراء:" هناك بنات كثيرات. تجمعنا المعلمة تنثر حولنا عبق قصصها. حكت لنا عن ليلى والذئب: ليلى تشبهني والذئب حيوان تقمص شكل إنسان حلفت أني رأيته صفقت لي كل البنات"[٤]. القاصة تكشف على لسان ليلى/ البطلة تناصها مع قصة ليلى الحمراء. فليلى هنا هي ليلى الحمراء هناك، وكلتاهما تعرضت للذئب المخاتل المغتصب. وإمعانا في الاستدعاء نلحظ تركيز الساردة على استحضار اللون الأحمر في النص، والذي اشتهرت به قبعة ليلى. فهو في قصة ليلى رمز على البلوغ والبراءة[٥]، وهو في نص هدى يحمل دلالة النجاة وأحلام الطفولة: "فتحت المذياع سمعت ببحر أحمر، تخيلته بحرا مدهشا. رجوت أمي أن تملأ منه وعائي"[٦]. ولم تكتف القاصة باستحضار الذئب/الأب والمغتصب في طفولة البطلة، بل جعلته يرافق ليلى في شبابها، حيث ظهرت شخصية أحمد الشاب الدكتور العائد من كالفورنيا. شخصية مسالمة أحب ليلى وسعى للاقتران بها، ولا سيما أنها تربت على يد أمه، إلا أن ترسبات التنشئة الاجتماعية صنعت حاجزا أمام ليلى التي ظنت أن طلبه للاقتران بها لا يعدو أن يكون مجرّد نزوه. تقول الساردة:" هل من المعقول أن ينظر لابنة الخادمة، أم هي نظرة الذئب لفريسة سهلة؟"[٧]. النص يشف عن أمر مهم، وهو أثر التربية على تفكير ليلى، فالأمهات يصورن الرجل المحتال بالذئب، كما ظهر في حديثها الداخلي أثر اللاوعي، فهي في طفولتها تعرضت للرجل/الذئب، لذا كانت حذرة في هذه المرحلة المهمة من حياتها.

ويتحول أحمد المحب في المشهد الأخير من القصة إلى ذئب بعد أن يصدق أن ليلى التي اتُهمت بقتل أمه هي القاتلة: "وهل سواك يعزيني!!... نظر نحوي بكبرياء يقذفني بسيل شتائم يمرغني بأوحالها. تعصرني رغبة التقيؤ...أحمد العملاق أشعر به يتضاءل يكشر فتنبت له أنياب"[٨].

---

[١] - أوزوالد، نيارّي، الأقصوصة، ترجمة محمد آيت ميهوب، المركز الوطني للترجمة: تونس دار سيناترا، ط ١، ٢٠١٣، ص ٢٨٠.
[٢] -القصة، ص ٥٤.
[٣] -المصدر السابق، ص٥٤.
[٤] - السابق، ص ٥٥.
[٥] - يُنظَر، تنفو، محمد، القصة القصيرة المغربية المعايير الجمالية والمغامرة النصية، إصدار دائرة الثقافة الإعلام: الشارقة، ط١، ٢٠١٠، ص ١٧٨.
[٦] - القصة، ص ٥٤
[٧] - القصة، ص ٥٦.
[٨] -المصدر السابق، ص ٥٧.

وعليه فإن الذئب حضر بشكل نمطي كرجل، إلا أن صوره تعددت الذئب/ الأب. ومثل سلطة الثقافة البطريركية، والذئب/ المغتصب، ومثل سلطة قوة الذكورة والاعتداء، وأخيرا الذئب/ المحب الذي تحول من حبيب إلى مجرّد ذئب خائن. كل هذه الدلالات حملت مضامين اجتماعية أخرى، فالرجل يتحول إلى ذئب، حيوان قاتل وخائن، سواء أكان متعلما يحمل الدكتوراه أو سكيرا أو تربطك به رابطة أسرية.

ثمة ضمن رمزية الذئب سياقات ودلالات مهمة كشف عنها تحليل النص. من أهمها أن تعامل ليلى مع الذئاب كان مختلفا، فهي تحب أباها وتحن له رغم أنه الذئب الأول في حياتها: "أبي من يخلصني. يا أبي...أبي أقوى من كل الرجال، لا يمكن أن يموت"[١]. فعلاقتها هاهنا علاقة حب. أما علاقتها بالذئب المغتصب فقد قررت أن تصمت عن فعلته ولا تتحدث عنها بناء على رغبة والدها:" أبي أمرني إلا أخبر أحدا... أطمئن يا أبي لن أخبر أحدا"[٢]. فعلاقتها مع هذا الذئب صمت وتغطية على فعل كان يجب أن يدان به. أما مشاعرها تجاه الذئب/الحبيب فقد تحولت إلى علاقة تسامح: "إن كانت يد الأخ الشقيق فلن أرفضها"[٣]. ويظهر لنا أن علاقة ليلى مع الذئاب التي تجسدت في الحب والصمت والغفران تكشف عن دلالتها اسمها الثنائي، والذي أفصحت عنه في خاتمة النص حينما حققت أحلامها: "يافطة كبيرة قرأتها جنة زينب للأطفال للمحامية ليلى يعقوب"[٤]. فليلى هي بنت يعقوب. يعقوب الرجل الذي تمنى أن تكون ليلى (يوسف)، فليلى تمثلت هذا الاسم واستبطنته موقنة بأن الصبر والتسامح هو سبيل الرفعة ونيل المراد، فكانت كمثل النبي يوسف عليه السلام الذي سامح إخوته الذئاب بعد أن وصل لأعلى المراتب.

٢- الذئب خارج النمطية

أفصحت النصوص السردية السابقة بعد تحليل رمزية الذئب وسياقاته المضمرة أن حضوره لا يتجاوز الحضور النمطي في الصورة الذهنية الجمعية. فالذئب رجل غادر وقاتل مخاتل، إلا أن بعض القاصات تجاوزن هذه الصورة النمطية وكسرن المألوف في ترميزهن فكتبن نصوصاً تتقارب مع الكتابة النسوية الجديدة من حيث أن من مهام الإبداع مواجهة التصورات الجاهزة، والتحرر من سلطة الأحكام الموروثة، والتحاور مع حمولات الذاكرة العربية[٥]. أو كما أشار عبدالله إبراهيم بأن الإبداع النسوي يعمل على تغيير التصورات الثقافية حول المرأة والتي تقرنها في مجال الدونية[٦]. ومن أبرز النصوص التي كسرت نمطية الرمزية للذئب نص غادة السمان الموسوم بليلى والذئب.

---

[١] - السابق، ص ٥٧.
[٢] - السابق، ص ٥٦-٥٧.
[٣] - السابق، ص ٥٧.
[٤] - القصة، ص ٥٧.
[٥] - كرام، زهور، السرد النسائي مقاربة في المفهوم والخطاب، شركة المدارس: الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٤، ص ٣٤.
[٦]- إبراهيم: عبد الله، السرد النسوي الثقافة الأبوية الهوية الأنثوية والجسد، المؤسسة العربية للنشر: بيروت، ط١،٢٠١١، ص ١٢.

١-٢ السمان / المرأة الذئبة

تتحدث قصة السمان عن فتاة عربية تدرس الطب في لندن، ليس لها أصدقاء سوى الجمجمة وبعض الدمى التي شنقتها على جدار مكتبتها وحبيب اسمه فراس. علاقتها بوالديها شبه مقطوعة. تعيش ليلى حالة خوف وانطواء، لأن الجميع لا يحبها ويصفونها بالشريرة. ترتكب بعض الأعمال التي تغضب مديرة السكن، كأن تخرب اللوحات الفنية وتقطع أسلاك الهاتف، وتسكب الحبر على ثياب الغسيل.

تحكي ليلى قصتها بضمير المتكلم تبدؤها منذ السطر الأول بجملة: "خائفة أني خائفة. كل ما حولي يرتعد خوفاً"[١]. هذا الخوف تبثه في حكايا وذكريات طويلة لحبيبها ولا يحضر الذئب إلا في آخر حديثها بشكل مفاجئ، إذ تقول الساردة "يا فراس كيف تستطيع أن تنام الليلة، الليلة وقد عدت ذئباً وحيداً... أتكوم في صدرك يا ذئبي الحنون"[٢] وهي إشارة بلا دلالات تعمق وصفها لحبيبها بهذه الصفة السلبية غالباً. ومع تتبع سياقات النص الباقية سيتكشف أن القاصة تحاول أن توّلد مدلولاتها الترميزية عن الذئب من خلال هذه الانطلاقة، خصوصا أنها تربط رمز الذئب بصفات إيجابية، لذا لجأت لإيصال مضامين دلالاتها إلى استخدام وسائل فنية تجسدت في بعدين هما: الحلم، والمونولوج الداخلي.

الحلم

يشكل الحلم مساحة كبيرة من القصة، ويعد مفتاحاً مهما لتفسير رمزية الذئب. هذا الحلم كما تقول الساردة: "يلازمني منذ طفولتي منذ عرفت طعم الزجاج المسحوق بالدم أنا طفلة أركض باكية في غابة مخيفة...جائعة جائعة لأنني خائفة، لأنني هربت من كوخ جدتي التي تتمدد دائماً في فراش لا تنهض منه... ويدها التي تمسك (بز) سيجارة من العاج المنقوش وتدخن... فقد حدث أن أحسست بالجوع لأنني أحسست بالخوف، ولما دببت على فراشها بحثاً عن صدرها لأرضع بنفسي دفعتني بقسوة لأنها مشغولة... هجمت عليها بأنيابي الصغيرة ومزقت ثوبها لأنني جائعة... ولما طردتني من الغرفة هربت إلى الغابة بحثاً عن الذئب لأرضع"[٣].

يتكرر هذا الحلم مع تفاصيل أكثر عن حياتها وعلاقتها بفراس، إلا أن مركزية الحدث في الحلم والدال على حضور الذئب يبدو في حكايتها التي تتناص مع حكاية ليلى الحمراء، فهي تهرب من كوخ جدتها التي تنام على السرير وتسير في الغابة، إلا أن المخالف للتناص أن ليلى هي من خرجت بحثاً عن الذئب وعلّه بحثها مبرر، فالأم التي تدخن وغير مبالية بابنتها لم ترضعها، وهي دلالة عميقة على عدم الاهتمام بها. وحينما لم تجد الحب والحنان والاهتمام خرجت تبحث عنه لدى الذئب، فالذئب حمل هنا دلالة خيريّة ونفعيّة وليس كالمعتاد ذا دلالة سلبية. تقول الساردة: "كنت

[١] -السمان، غادة، القصة من مجموعة ليل الغرباء، منشورات غادة السمان: بيروت، ط٩، ١٩٩٥، ص ٧٢.

[٢] -القصة، ص ٨٠.

[٣] -المصدر السابق، ص ٨٩.

أعرف أن الذئب هناك. لم أكن خائفة منه كبقية الأطفال. كنت أعرف أنه يحبهم بطريقته الخاصة، وكنت أعرف أنه ليس شريراً، وأنه ربما سيروي لي قصته وينتهي الحلم دائماً وأنا في الغابة أبحث بلهفة عن الذئب"[١]. فالذئب كما تؤمن ليلى/البطلة مسالم وليس شريرا كما يُحكى عنه في قصة ليلى الحمراء، وسيأتي اليوم الذي ستظهر براءته كما ظهرت براءة ذئب يوسف. وهذه اللغة الواصفة للحلم كسرت الصورة السائدة عن الذئب وفتحت باباً للتأويل.

تستعمل السمان الحلم كآلية سردية لتفكك رمزية الذئب الذي صاحب ليلى، ولكن تقطع حضوره خلال الأحداث لم يكن معيناً للكشف عن أبعاد ماهيته، لذا استعانت بالمونولوج الداخلي والحوار مع الآخر كآلية مساندة لتوليد دلالة الذئب.

المونولوج الداخلي

يتقاطع المونولوج الداخلي مع الحلم تقاطعاً تكاملياً تفسيرياً، فحديث البطلة ليلى الباطني يأتي في كثير من المواطن موسعاً للحلم. تلجأ ليلى إلى المونولوج من أجل استيطان أعماق ذاتها وتصوير الماهيات حولها، حيث نلحظ أنه أصبح "عنصراً فاعلاً في إبراز علاقة الشخصية بذاتها، فتواجهها بالإعجاب أو الاستهجان أو بالتوبيخ. وهو ما يمكن أن يكون له أثر في اللاحق من الأحداث والعلاقات"[٢]. وحديثها الباطني تمركز في ثلاثة مواطن مهمة، تتمثل في: حديثها عن الطفولة، عن علاقتها بأمها، وحديثها عن نفسها وحوارها مع حبيبها.

تتحدث ليلى مراراً عن طفولتها الصعبة والتربية القاسية التي مرت بها كحديثها عن تعامل الراهبة معها:" تصرخ الراهبة في وجهي: أبكي، كوني طفلة طيبة تصلي وتكتب الرسائل لأمها. أبكي فالفتيات الشريرات فقط لا يبكين ولا يستغفرن... سأعاقبك حتى تبكين. أديري وجهك للحائط وقفي على ساق واحدة"[٣]. وفي موطن آخر تصف الراهبة ليلى بطفلة الشيطان، لأنها لم تنظر إلى الأرض وتهددها بالذئاب إن حاولت الهرب من هذا المكان. وفي طفولتها حرمت من الرضاعة، مما زرع في قلبها الخوف والجوع. وهي صورة تكررت كثيراً:" كلما جاءت الخادمة التي أرضعتني لتزورني متحببة، كنت أتمنى أن أتقيأ على نفسي. وبعد أن تذهب، أتجسس على أمي في غرفة نومها، لأنني أشك في أن لها جسداً كبقية المرضعات"[٤]. هذا السرد يتقاطع تماماً مع الحلم، بل جاء هنا بوظيفة تفسيرية، فحديثها هذا "يكشف صورة غياهب اللاشعور لطفولة مبكرة، تمتد جذورها إلى مرحلة الرضاعة، أي إلى العام الأول وبدايات العام الثاني. تلك المرحلة التي أصبحت عبئاً يهز بطلة القصة ليلى حتى سن الرشد"[٥].

نلحظ في حديثها مع نفسها عن طفولتها تكرار صور اقترنت مع الذئب، أبرزها احتياجها للرضاعة

[١]- القصة، ص ٨٩-٩٠.
[٢] - قسومة، الصادق، باطن الشخصية القصصية خلفياته وأدواته وقضاياه، دار الجنوب: تونس، د.ط، ٢٠٠٨، ص ١٨١.
[٣] - القصة ،٨٦.
[٤] - المصدر السابق، ص ٧٥.
[٥] -عيسى، محمد، القراءة النفسية للنص الأدبي العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩، العدد ١-٢، ٢٠٠٣، ص ٤١.

والاهتمام، والتربية القاسية التي تعرضت لها من الراهبة التي تحاول تنميط شخصيتها وفرض أساليب معينة في تعليمها. فهي في القصة تشير إلى أن الراهبة تطلب منها أن تنظر إلى الأرض، ولكنها تحب أن تنظر إلى السقف، إلى صور الملائكة ذات الأجنحة. ومن هنا ينطلق خيال البطلة ليلى في رسم مشاهد فنتازية، إذ تتخيل أن لها أجنحة فتهرب نحو الغابة باحثة عن الذئب الحنون.

وفي لغة حوارية وأحياناً داخلية نفسية تكشف ليلى عن علاقتها بأمها، فهي لم تهتم بها في طفولتها ولم ترضعها وتركتها للخادمة، ثم بعد ذلك أرسلتها لمدرسة داخلية. وحين وصلت لسن الرشد ذهبت لدراسة الطب سنوات طويلة لم تشعر ليلى بأمها. تقول الساردة بعد أن تخبرها والدتها بانفصالها عن والدها وتطلب أن تختار أحدهما: "خمسة عشر عاما وأنا وحيدة. أتسول يداً كبيرة دافئة. خمسة عشر عاماً من جحيم إلى جحيم وأنا دوماً النعجة السوداء. خمسة عشر عاماً وليلى في الغابة بحثاً عن الذئب كي يؤنس وحدتها"[١]. وفي مواطن نصية أخرى تصور ليلى أمها بأنها سيدة مجتمع مشغولة جداً، مهتمة بمظهرها وجسدها. لا وقت لديها للتربية أو :"أمي مشغولة، مشغولة دائماً. لا أدري كيف وجدت الوقت ذات يوم لولادتي، ربما أبقتني في جوفها شهراً إضافياً ريثما وجدت في زحمة مشاريعها وقتاً، لهذا أنا مصابة بضيق...أراها الآن بقامتها الرشيقة... وتحتها ثوب من الحرير من وقت إلى آخر ترسل من سيجارتها ...دخاناً شفافاً. إنها أبداً هكذا، أنيقة وجميلة"[٢].

وهذه الصورة للأم المخالفة للمألوف هي التي لفتت عبد الله الغذامي للقصة، إذ كان مدار حديثه عنها منحصرا في تفكيك هذه الصورة، والتي تدل في رأيه على أن المرأة تكون ضد أنوثتها حينما يتعلق الأمر بالاستقلال والكتابة فترفض الجسد المؤنث، وتتعالى على عيوب الأنوثة المنحصرة في الحمل والرضاعة[٣]. أم ليلى رفضت أن تخضع لاشتراطات الجسد الأنثوي والهوية الطبيعية للمرأة، مما خلق علاقة غير مألوفة مع ابنتها تسببت في جعلها كما تقول الساردة غير سوية ولا يعيدها إلى حالة السكينة مع النفس سوى الذئب الطيب فراس: "كان جرعتي المخدرة، كان وحده يحميني، يعيدني فتاة سوية"[٤]. ولعل حديث ليلى عن نفسها وحبيبها هو من أكثر الشواهد إفصاحاً عن رمزية الذئب، فهي تصف نفسها بطرق مختلفة موبخة لذاتها، وأحياناً كثيرة معجبة. فهي الفتاة التي تخالف السائد والأنظمة، كما أنها تصاحب الجمجمة والقطط دون الفتيات. لديها سلوك عدائي يظهر في صناعة دمية على شكل أمها وعلى شكل والدها وحبيبها. تقوم بتعذيبهم بغرس الدبابيس في أجسادهم[٥].

كل هذه السلوكيات والقصص تسردها ليلى على فراس شارحة له عللها. ولكن أبرز ما يميز هذا الحديث هو

[١] - القصة، ص ٨٣.
[٢] - المصدر السابق، ص ٧٤-٧٥.
[٣] - الغذامي، عبد الله، المرأة واللغة، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط٢، ١٩٩١، ص ١٦٤.
[٤] - القصة، ص ٧٨.
[٥] - المصدر السابق، ص ٨٥.

كشفها المستمر بأنها خائفة قلقة ضائعة. إنه الشخص الوحيد الذي تشعر معه بأنها سوية.

ووفقاً لرصد هذه التفاصيل ومن خلال التقنيتين اللتين لجأت إليهما القاصة: الحلم والمونولوج الداخلي توصلنا إلى أن الذئب في مضمرات النص ما هو إلا ليلى ذاتها بطلة القصة، وليس الرجل كما هي الصورة النمطية التي اعتدنا عليها في النصوص السابقة: "حينما قتل الخوف ليلى لم يدرك أحد أن ليلى كانت هي الذئب"[١]. فالقاصة تعترف على لسان ليلى بأنها الذئب، وأن لديها يدا تشبه يده بأظافر معقوفة. وبهذا الاعتراف تتكشف صورة الذئب غير النمطية، فليلى تحولت إلى ذئب، لأنها عاشت حياة قاسية مؤلمة. حرمانها من الأم فجرّ مشاعر الخوف والعدوان بداخلها، لذا شاهدناها في حلمها المتكرر تهجم بأنيابها – وكأنها ذئب– على الأم وتمزق ثوبها، وتهجم على الآخرين وتؤذيهم حتى على أقرب الأشخاص لها، حبيبها فراس، فقد تخلت عنه بلا سبب[٢].

ليلى أصبحت ذئبا يبحث عن النجاة. هذا الذئب هو ذاتها الأخرى التي تحولت لها بفعل القسوة والحياة الأسرية المفككة، لذلك نلحظ ترديدها في النص بأنها كانت تذهب في أحلامها للغابة بحثاً عن الذئب الحنون، أي بحثاً عن ذاتها/الأنا.

إن الذئب في نظر ليلى ليس شريراً، إنما هو بفعل الظلم أصبح شريراً، لهذا نراها تبرر لذئب ليلى الحمراء وتراه بريئا تماماً مثلها، فهي ضحية لحياة مفككة وتربية قاسية وغربة إحاطتها دون ذنب، وحولتها للمرأة الذئبة. هذه المرأة التي عرفت في نظريات السيكولوجية للعقل اللاوعي بالمرأة المتوحشة ليست إلا القوة الكامنة داخل الأنثى التي تجعلها ترفض التنميط وترفض القسوة. ترفض الضياع وتبحث عن أجنحة للطيران في اللامكان. هي أنثى الغابة، والغابة هي المكان الذي تراه آمنا. المكان الفطري والطبيعي للمرأة الذئبة، لذا ذهبت في الحلم بحثاً عنه. فالمرأة / الذئبة حينما تفقد الاتصال بطبيعتها تعيش حالة حطام وأوهام، فلا تستطيع أن تنمو، فتربتها الحقيقية في الحياة الآمنة[٣]. هذه المرأة تدرك بحدسها أنه سيأتي يوم ما تجد لها منقذاً ومخرجاً وفرصة للفرار والتحرر من أسر الخوف. وهذا ما عبرت عنه خاتمة القصة، إذ نامت ليلى على سريرها مؤمنة بأن الذئب الذي بداخلها ما هو إلا طوق نجاة لها، لذا نامت بهدوء: "أحس بيدي ذات الأظافر المعقوفة تسترخي"[٤].

والنص القصصي، فضلاً على ما يحمله من دلالات حول رمزية الذئب، هو ذو حمولة اجتماعية. فالقاصة طالبت من خلاله بالاهتمام بالأسرة ككيان اجتماعي مهم لتنشئة سوية للإنسان. كما أن النص رفض ضمنياً تنميط المرأة من خلال أساليب التربية على أنها الأضعف والأقل شأناً في العلاقة الثنائية بين الرجل والمرأة.

---

[١] -السابق، ص ٩٠.

[٢] -ينظر، فرج، فرج أحمد، التحليل النفسي للأدب دراسة لمحتوى قصة ليلى والذئب لغادة السمان، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد ٢، يناير ١٩٨١، ص ٢٩.

[٣]- يُنظَر، بنكولا، كلارسيا، نساء يركضن مع الذئاب الاتصال بقوى المرأة المتوحشة، ترجمة: مصطفى محمد، منشورات المجلس الأعلى للثقافة: القاهرة، ط١، ٢٠٠٢، ص ١٧-١٨.

[٤] - القصة، ص ١٠٦.

٢-٢ نصر الله/ الرجل الحنون

تحررت نصر الله في نصها ليلى والذئب من سلطة التصورات الجاهزة حول صورة الذئب، فنلحظ تحاور النص مع حكاية ليلى الحمراء بخطاب سردي متجاوز تحضر فيه حضورا تقابليا لا إسقاطيا. كما أن الذئب تجسد بشكل مختلف تماما عمّا ألفناه في الذئب النمطي أو ذئب ليلى الحمراء.

إن إشارة البدء في النص تقود الذاكرة مباشرة لاستحضار القصة الشعبية. تقول الساردة: "أوصتها أمها منذ أن خطت خطوتها الأولى، على طريق الرحلة بأن تأخذ حذرها من الذئب"[١]. فالأم هنا توصي البطلة ليلى بأخذ الحذر من الذئب، مجسدة إياه في شكل نمطي، فهو رجل غادر مراوغ، ينتظر فرصة للانقضاض عليها. هذه الوصايا قدمتها الأم إلى ليلى حين قررت أن تذهب لزيارة جدتها، إلا أن القصة تؤكد على "أن الوصايا سبقت تلك اللحظة بزمان، أي حين كانت ليلى طفلة في المهد، وأمها ترنم لها أشجى الأنغام... تدخل بين كل ترنيمة وتالية لها كلمات جديدة وعبارات معترضة مثل (الذئاب تختبئ، عادة في الغابات ...أحيانا يرتدي الذئب وجه ثعلب، وأحيانا وجه أمير. يا ليلى لا يغرنك ذلك، عليك أن تعرفيه فورا، وتحيدي عن طريقه"[٢].

وفي هذا النص ما يدل على أن أم البطلة ما هي إلا أم ليلى الحمراء، تشبهها في التفكير وطرح الوصايا والتخويف. وإمعانا في تعميق صورة الرجل /الذئب نجد الأم توظف الأناشيد والترانيم التي تستخدمها في تنويم ليلى لتؤكد أن الرجال مراوغون مثل الذئب: "إذا قال: أنت جميلة، يكون هذا الطُعم الأول. إذا دعاك إلى مرافقته يبدأ الخطر يهدد حياتك. قد يسير معك خطوات في الفلاة، لكنه لا بد من أن يجرك إلى مغارته... تك تك تك يا أم سليمان. تك تك تك زوجك وين كان؟ كان بالحقلة، عم يقطف خوخ ورمان"[٣].

إن بنية النص في قصة أملي تكاد تنقسم إلى قسمين: قسم حكاية ليلى مع أمها التي تجهزها لرحلة جديدة تنطلق فيها لزيارة جدتها. وفي هذا القسم نلحظ أن السارد العليم يحكي عن الحوار الذي يدور بين البطلة ليلى وأمها، وتمحور حول الوصايا والأوامر التي تقدمها الأم لابنتها: "لا يخدعنك المظهر الخارجي. إنه الذئب، يأتي من كل الطرق، يجيء خصوصا حين يبصر فتاة مثلك لها هذا الجمال والطيبة. حالما تبصرينه سارعي خطاك، ولا تلتفت عيناك إلى حيث يكون...أبقي بصرك مشدودا إلى الأمام، باتجاه غاية الرحلة لبيت جدتك"[٤].

نستشف من النص مدى تمركز الوصايا التحذيرية حول/الرجل الذئب، وأنها وصايا تقليدية تحرص كل الأمهات على إعطائها لبناتهن حين البلوغ، لتخويفهن من الوقوع في الرذيلة، أو الخوض في علاقات محرّمة مع الرجال. كما جاءت الوصايا في صياغات أمرية

١- يُنظَر، نصرالله، أملي، قصة ليلى والذئب من مجموعة ليالي الغجرية، نشرت في كتاب رائحة شهية كالنعناع قصص مختارة، اختارها هنري دياب، المؤسسة العربية للنشر: بيروتط١، ٢٠٠١، ص ٩.

٢ - القصة، ص ٩.

٣ - المصدر السابق، ص ١٠.

٤ - القصة، ص ١١.

قاطعة (سارعي، لا تلتفت عيناك، لا تنظري، أبقي بصرك، لا تتوقفي لتقطفي الزهور، لا تدعي الحيلة تتطلي عليك). هذه الوصايا، فضلا على أنها أتت في ثوب أمري، لكنها تخلو من التجسيد الفعلي أو تقريب الصورة بحكاية فعلية، فهي مجرّد كلام متتالٍ تقليدي. وفي هذا المشهد من الحكاية، وقبل أن تبدأ القاصة بالجزء الأخير في القصة نرى أن الأم أضحت هي بطلة هذا الجزء والمسيطرة على أفعاله، لأنها تملك سلطة التربية التي حولت ليلى إلى مجرّد فتاة متلقية. وكأنما الأم تحاول تنميط شخصية ليلى، فهي تأمرها بعدم مواجهة الذئب وتجنبه، وتطلب منها الانسحاب في حال قابلته[١]. وبهذا الفعل هي تخلق ليلى النمطية الضعيفة مقابل الرجل–الذئب القوي.

وفي هذا الجزء من القصة الذي حضر فيه الذئب بشكل نمطي نلحظ أن ليلى صامتة تتلقى الأوامر دون تعليق، فهي لم تنطق بكلمة واحدة، ولم يذكر عنها السارد العليم أي فعل سوى أنها تستمع لنصائح ووصايا أمها، ولكن دورها الحقيقي يبدأ في الجزء الأخير من القصة، وهو مشهد جاء في سياق بناء القصة موازيا للمشهد الأول توازيا تعاكسيا، فالبطولة تحولت إلى ليلى، والحديث والأفعال كلها تدور حول رحلة ليلى إلى جدتها: "ليلى في أتم أناقتها، قبعتها الحمراء تتوج رأسها... والسلة معلقة في كوعها، إنها مشتاقة كثيرا إلى رؤية وجه جدتها، لكن شوقها تضاعف الآن إلى المغامرة. أمها فتحت لها كل الأبواب المؤصدة في الداخل والخارج، ودعتها إلى المسير"[٢].

يشي النص السابق بأن ليلى وصلت إلى سن النضج، وأنها خرجت لتواجه الحياة ومغامراتها، حاملة في كوعها السلة. والسلة ترمز هنا إلى الوصايا والنصائح، فليلى خرجت بعد أن غادرت مرحلة الطفولة حاملة وصايا أمها وكل ما تربت عليه من تقاليد وعادات، ولا سيما نظرتها للرجل/ الذئب. وفي طريقها نراها تمتثل إلى توجيهات أمها: "تنطلق كالسهم إلى الهدف تماما مثلما أوصتها أمها"[٣]، ولكن المكان الذي كانت تسير فيه مليء بالجمال والأشجار والعصافير، مما بعث في داخلها الأمان:" لا ذئاب في هذه الغابة. لا هذا المكان آمن، مأهول بالوداعة والجمال. ولا مكان فيه للذئاب"[٤]. هذا الحديث ما هو إلا استكناه لباطن الشخصية، إذ بدأت تتساءل في داخلها عن ماهية الذئب في مكان جميل مثل هذه الغابة. هذه التساؤلات الباطنية تعالقت مع مشهد حواري مهم بين ليلى وزهرة صادفتها في طريقها فطلبت منها أن تأخذها فقد سئمت المكوث وسط هذا المكان الجامد، إلا أن ليلى تتعجب من طلبها، لماذا تود أن تترك الغابة الجميلة، فترد الزهرة أن الظاهر هكذا ولكن حياتها نمطية لا تستطيع أن تتخذ القرارات، فهي محكومة بهذا المجتمع وعاجزة عن مواجهته، وتدلل على ذلك بقولها :"انظري كيف تثبتني

[١] -يُنظَر، مرايات، ريم، حكاية ليلى والذئب العربية وحكاية ماشا والذئب الروسية، دراسة مقارنة، حوليات آداب عين شمس: جامعة عين شمس، مجلد ٣٩، يونيو ٢٠١١، ص ١٣٨.

[٢] - القصة، ص ١٢.

[٣] - القصة، ص ١٢.

[٤] - المصدر السابق، ص ١٣.

جذوري في أعماق التراب"[١]. كررت الزهرة طلبها فانحنت ليلى واقتلعتها.

والحوار بين ليلى والزهرة يحمل رمزية عالية ومهمة للكشف عن دلالات النص ورؤيته، إذ ليلى وهي في مغامرتها تلك تتوقف أمام فضاء التساؤل عن ماهية الذئب الذي طالما حذرتها والدتها منه. هذا التساؤل ما هو إلا المدخل الحقيقي لفهم الواقع، وتأتي الزهرة رمزا لذاتها الداخلية، والتي بدأت تحاول أن تفهم محيطها، فبدأت تطرح الأسئلة التي لم تكن في صغرها معتادة على طرحها: "لم ترد مرة على أمها، لم تطرح سؤالا. ربما أرادت أن تطرح سؤالا، وأحجمت"[٢]. هذا الحوار يكشف عن تخلُّق شخصية أخرى لليلى حين غامرت وخرجت للحياة واكتشفت فيها ذاتها، فهي ليست ليلى النمطية، بل أخرى تريد أن تخرج من محيطها حتى ولو بدا لها جميلا، ولكنه في الحقيقة لا يترك لها مجالا لاتخاذ القرارات الفردية والاستقلال بالرأي، فهي مجرّد فتاة تستقبل الوصايا وتعيش في ظل عادات وتقاليد المجتمع.

وصورة قطف ليلى للزهرة من أعماق التربة وجذورها تحمل دلالة أن ليلى قررت أن تخرج من هذه الشخصية النمطية وتترك هذا المجتمع الذي حوّلها إلى فتاة لا تسأل إنما تتلقى الأوامر. وفي أثناء قطف ليلى للزهرة تهب عاصفة رعدية فينهمر المطر فوق رأسها، ولكن الزهرة تحثها على الهروب والاستمرار، والعاصفة جاءت رمزا لكل الموروثات والعادات والتقاليد والوصايا التي تحملها ليلى بداخلها، فهي حينما قررت أن تخرج من ذاتها وتفكر وتطرح الأسئلة فإن كل ما ورثته بدا في داخلها كالعاصفة الكبيرة، تعصف بها وتحاول الخلاص منها، لذا أمرتها ذاتها بالإسراع.

وحين هدأت العاصفة بداخلها أكملت ليلى طريقها إلى بيت جدتها ولكنها صادفت ذئبا يرتدي معطفا طويلا ويلبس نظارة سوداء: "مرر أصابعه فوق وجهها وهمس قائلا: ما اسمك، أيتها اللطيفة الجميلة؟ –ليلى من أين جئت؟ وإلى أن تذهبين؟ من حفر في وجهك هذا الفم العسلي! أدركت ليلى أنها أمام مخلوق لا يشبه أحدا من الأشخاص الذين عرفتهم، وتساءلت: أو يكون هذا الذئب؟ وتذكرت كلام أمها وتحذيرها"[٣].

بعد أن قررت ليلى التخلي عن المجتمع والموروثات صادفت الذئب وبدأت تسأله عن اسمه وأخبرها بأنه يسمى أبو كاسب، فترتبك، لأن أمها على حد تعبير الساردة: "لم تخبرها كيف تتصرف في الخطوة التالية...لا أصدق أعرفك من تكون أنت الذئب. أمي أخبرتني عنك قبل أن أبدأ الرحلة...اقترب منها أكثر ومد يده إلى السلة لم يعد هناك كعك ولا حلوى. انظري"[٤].

إن ارتباك ليلى في التعامل مع الذئب يدلل على أن القاصة توجه رسالة مهمة هي أن الوصايا يجب ألا تكون مجرد كلام لا ينفع صاحبه في المواجهة الحقيقية مع الواقع. وستتضح هذه الرسالة بطريقة أعمق حين نصل إلى رمزية الذئب في النص.

---

[١] - السابق، ص ١٤.
[٢] - السابق، ص ١٢.
[٣] - القصة، ص ١٧.
[٤] - المصدر السابق، ص ١٩.

وفي تحاور ليلى مع الذئب يتضح لها أنه شخص حنون وطيب، فقد أصر على حمايتها ومرافقتها إلى بيت جدتها: "مد أنامله وراح يمسح دموعها ويتمتم بحنان: اطمئني سأبقى معك ولن أتركك"[١]. سارت ليلى معه "ونسيت كلام أمها، بل راحت الشكوك تساورها، وهي تتذكر أن أمها خدعتها، وغرست في صدرها خوفا لا مبرر له، كيف أخافتها وفي الغابة مثل هذا المخلوق اللطيف. وقبل أن تبلغ دار جدتها كانت قد تعرفت إلى رفيق الرحلة وارتاحت إليه، وأعلنت الثورة على أمها وعلى تعاليمها العتيقة"[٢].

يكشف النص هنا عن رمزية الذئب/ الرجل، فهو ليس كما صورته لها الوصايا شريرا ومخاتلا، بل رجل طيب، وأن التربية القديمة ووصايا الأمهات قد لا تكون دائما صائبة، أو ربما لا تفيد في هذا الزمن الذي تبدلت فيه الأوضاع، فالقاصة أملي" تُندد بالتربية التقليدية القديمة وتجد فيها تربية خاطئة، ولقد عانت الفتيات في الماضي من جرّاء ذلك، حيث لم تكن الأمهات يرين في الشباب إلا صورة الذئاب المفترسة"[٣]، لذا ثارت ليلى على التقاليد، رافضة اجترار الماضي، ومطالبة بكسر التقاليد ومراجعتها مسلماته وإعمال العقل في الوصايا. وهذه الرسالة هي من أهم الرسائل التي تبناها الفكر النسوي، والذي تناصره القاصة، فهم يطالبون ببناء المعرفة البديلة وتحقيق التغير الاجتماعي، وتعتمد مسألة بناء المعرفة البديلة على مراجعة المعرفة السائدة والتقاليد المتوارثة.[٤]

وتأتي خاتمة النص القصصي مفتوحة لتؤكد مضامين رسالة القاصة: "كان الهدوء والطمأنينة والفرح وعناصر الأمن كلها تغمر ليلى وتمحو شيئا فشيئا ما بقي عالقا في الذاكرة"[٥]. وليلى في بقائها مع الذئب تنادي أيضا بمبدأ الحاجة إلى التغيير والمغامرة، أي "أن يعمل الفرد أشياء جديدة ومختلفة، وأن يسافر وأن يقابل أناسا جددا، وأن يقبل على الأشياء الجديدة"[٦]، فليس كل ما ورثناه صحيحا وكافيا، فربما نصادف في مغامرتنا أشياء جديدة تغير طرائق تفكيرنا.

٣-٢ الشملان/ تصارع القوى

يؤكد بارت أن" الافتتاح منطقة خطيرة في الخطاب: ابتداء الخطاب فعل عسير. إنه الخروج من الصمت"[٧]، ولأنه منطقة عسيرة فإن الساردين يولونه عناية كبيرة ويكثفون حمولاته المعرفية. والشملان في نصها القصصي ليلى والذئاب عمدت إلى ذلك، إذ نلحظ أنها تضع بعد العنوان نصاً مكثفاً اقتطفته من داخل النص، ليصبح عتبة من عتبات القصة، وهو نص مركز يحمل رمزية غير شفافة عن الذئاب. تقول الساردة: "رجع الحمل مطمئناً، دهن قرنية الصغيرين وشحذهما

---

[١] - السابق، ص ١٩.
[٢] - القصة، ص٢٠.
[٣] - دبوق، محمد، أملي نصر الله روائية وقاصة، دار الفارابي: بيروت، ط١، ٢٠١٥، ص ١٩٦.
[٤] - يُنظَر، هيسي، شارلين ناجي، مدخل إلى البحث النسوي ممارسته وتطبيقا، ترجمة هالة كمال، المركز القومي للترجمة: القاهرة، ط١، ٢٠١٥، ص ٩.
[٥] - القصة، ص٢١ .
[٦] - حلاوة، محمد، الأدب القصصي للطفل منظور اجتماعي نفسي، منشورات حورس: الإسكندرية، د.ط، ٢٠٠٠، ص ١٣٩.
[٧] -التحليل النصي، دار التكوين: دمشق،د.ط،٢٠٠٩، ص ٣٧.

ونام، ولكن الذئاب وصلت إليه، كسرت قرنيه وفقعت إحدى عينيه وعادت سالمة"[١].

هذه الحكاية مكثفة الرمزية تأتي على لسان الأم التي تحكي لابنتها ليلى كل ليلة حكاية. تقول الساردة: "ليلى الصغيرة تعودت على الحكايات الجميلة سندريلا، الأقزام السبعة... لكن أمها أصبحت تقص عليها قصصاً تزعج المنام، ليلى والذئب، أم العنزين وحكاية الذئب والخروف الصغير"[٢].

تختار الأم حكاية الحمل الصغير مع الذئاب لتحكيها لليلى. وتجسدت الحكاية في أن الحمل كان لطيفاً إلا أن ذئباً ترصد له وصار يضايقه على الجدول ويهدده بالأكل. خاف الحمل منه وتوجه إلى أصدقائه كي يساعدوه، فمن المؤكد أن قرونهم بدأت تكبر، وحين وصل إليهم رفضوا مساعدته، لأن هذا الذئب نفسه هو من كان يعطيهم الدهن كي يضعوه على قرونهم حتى أصبحت قوية: "الذئب نفسه عودنا يعطينا مادة ندهن بها قروننا لتقوى فكيف تضربه"[٣]. لجأ الحمل إلى صديقه الدب فطمأنه بأنه أقوى من كل الذئاب وأنهم يخافونه. ذهب الصغير إلى بيته مطمئناً إلا أن الذئاب هجمت عليه وفقأت عينه وكسرت قرنه. وبهذه الحكاية الرمزية للذئاب تتوقف الحكاية التي جاءت ضمن إطار حكاية الأم. ثم تبدي ليلى خوفها بعد أن استمعت للقصة وأصبحت على حد تعبير الساردة تخاف الذئاب، فهي لا تملك قرنين.

وتسأل ليلى معلمتها في مشهد ختامي للقصة عن كيفية النجاة من هذه الذئاب، فترد معلمتها بأن علينا أن تتعلم: "قالت لها المعلمة: تتعلم قبل أن تأتي الذئاب.

ليلى سألت معلمها: وهل نقتلها بالعلم، قالت المعلمة: ممكن جداً إذا حددنا أماكن انتشارها. عندما أفردت ليلى الخريطة وجدت أن الذئاب تملأ الكرة الأرضية ولم تعد ليلى تنام"[٤].

إن خاتمة النص تكشف عن دلالة الذئاب، فهي قوى الشر بكل أبعاده الظلم والجهل وحتى الواسطة تدخل ضمن هذه القوى، فالشر عام ومؤذٍ. وفي ظني أن القاصة قصدت بالشر "الواسطة"، أما الحمل/الخروف الأليف فهو دال على الإنسان الخيرّ والطيب. هذا الإنسان الذي يعاني من الشر وتصارعاته يحاول أن يصدها بأسلحة ووسائل دفاع تجسدت في (الدب والقرنين)، فالدب قصدت به الشملان القانون الذي هو أكبر من الواسطة وتهابه الذئاب، إلا أنه الدب تخلى عن الحمل ونام، في دلالة على أن القانون لا يطبق دائما، والشر أقوى أحيانا منه. أما القرنان فجاءا في سياق النص دالين على مكامن الدوافع النفسية كالشهادة والمعرفة والإدراك.

وقد حضر القرنان في موضعين مهمين من النص، هما مع أصدقاء الحمل حين ذهب لطلب العون منهم ففوجئ بأن الذئب له سلطة على تلك القرون: "الحمل

---

[١] - القصة، من مجموعة مقاطع من حياة، منشورات الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، مطابع الشاطئ الحديثة: الدمام، د.ط، ١٤١٢، ص ٥٧.

[٢] - المصدر السابق، ص ٥٩.

[٣] - السابق، ص ٦٠.

[٤] - السابق، ص ٦١.

قال لهم: تقوون قرونكم لمن.. أليست للذئب"[١]، وأن الأصدقاء باعوا ذممهم ومعرفتهم للذئاب، وهي دلالة على أن الواسطة هي الأقوى في واقع الحياة، تصل لشراء الذمم، وهذا ما جعل ليلى تخاف لأنها ما زالت صغيرة وتدرس ولا تملك المعارف ولا شهادات فكيف ستواجه تلك الذئاب/قوى الشر والسلطة والواسطة؟ فتلجأ إلى سؤال معلمتها ليؤكد جوابها أن العلم هو الذي سيواجه قوى الشر، إلا أن النهاية ما زالت مفتوحة على هذا الصراع بين قوى الشر والخير، والعلم والجهل، وبين الواسطة والقانون. وقد اختارت القاصة أن تجعل الذئاب في صيغة جمع لتدل على الكثرة، ساند اختيارها بما ختمت به، فليلى حين تفتح خارطة العالم ترى أن الذئاب تملأ الكرة الأرضية، وهذه إشارة على أن قوى الشر والجهل قوى كبيرة وممتدة، مما يستوجب على ليلى أن تظل يقظة، لهذا جعلت القاصة النص بلا نهاية، فليلى لم تعد تنام، مستعدة لمواجهة هذا الصراع الكوني المستمر.

٤-٢ العيسى/ إعادة الكتابة

في سياق غير مألوف يحضر الذئب في مجموعة القاصة العيسى، قيس وليلى والذئب، متفرقا بين النصوص، فالمجموعة تضم أقساما معنونة تحت كل عنوان توجد نصوص قصيرة وقصيرة جدا، ويكاد ينحصر الذئب في عنوانين عريضين، أحدهما (بعد أن قتلنا الذئب ما حدث بعد ذلك)، وضم عشرة نصوص قصيرة، والآخر بعنوان (الغابة مرة أخرى الذئاب تنضج على الأشجار)، وضم ثلاث عشرة قصة قصيرة جدا.

ويبدو من عنوان القسم الأول (بعد أن قتلنا الذئب) أن هناك إدانة جماعية في قتل الذئب ظهرت في محاولة كشف أبعاد ما بعد القتل. فالعنوان يُظهر رغبة معرفة ذلك، ولا سيما أن القصة التي تحكيها لنا الأمهات عن ليلى الحمراء تقف عند قتل الذئب ولا تخبرنا ماذا حلّ بعد ذلك، لذا تحكي الساردة قصة متخيلة تبدأ من حيث انتهت القصة الشعبية: "عادت الجدة إلى السرير، وغادر الصياد حاملا جثة الذئب على ظهره، وجلست ليلى على طرف السرير تحتضن يدي الجدة...لاحظت ليلى أن عين جدتها ذابلة وأن يدها ضعيفة... تمنت ليلى سرا لو أن جدتها كانت ذئبا"[٢].

في النص السابق لم تقل الساردة شيئا جديدا عن الذئب إلا أن الصادم فيه أمنية ليلى التي حين رأت ضعف جدتها تمنت أن تكون الجدة ذئبا، في دلالة على أن الذئب هو رمز للقوة والخير، مقابل ما عليه جدتها من ضعف، فلماذا نظرت الساردة للذئب هذه النظرة؟

إن قراءة باقي القصص ضمن سياق تساؤل قتل الذئب تكشف السرّ المضمر، وهو سرّ متعلق بإعادة القاصة كتابة نصوص الأطفال الشعبية بطريقة مخالفة لما عرفناه. وبتتبع صياغتها الجديدة تظهر دلالات نظرتها للذئب، خاصة قصة الذئب والعنزات الثلاث.

[١] - القصة، ص ٦٠.

[٢] - العيسى، بثينة، قيس وليلى والذئب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر: بيروت، ط١، ٢٠١١، ص ١١.

تُعيد العيسى كتابة قصة سندريلا، فالأمير لا يهتم بسندريلا وبعث برجاله للبحث عنها بدلا منه، فهو يعتبرها جزء ا من ملهياته: "سيكون رجاله عثروا على الفتاة الجميلة وستملأ له سريره"[١]. أما قصة جميلة والوحش فتُغير الحكاية وتظهر الحقيقة، فجميلة لا تحب الأمير الوسيم وهو كذلك لا يحبها، ومع ذلك هي لم تطلب الطلاق منه. وتبرر الساردة ذلك بقولها: "لأن الحكايات التي تبدأ جميلة هكذا ترتلها جميع كتب الأطفال، لا يمكن أن تنتهي على هذا النحو أبداً"[٢]. إن هذا التبرير هو باب تفسير رمزية الذئب، فالقاصة تدعو من خلال إعادة كتابة هذه القصص التراثية إلى مراجعة المسلمات وقراءة التراث، وخاصة ما يخص قصص الأطفال، بحيث نتيح وجهها الحقيقي الذي يشبه واقعنا، لا أن نقص عليهم خيالات هي في الحقيقة مخالفة للواقع المعاش الذي حينما سيكبرون سينصدمون به، فهو لا يشبه العالم الوردي الذي صورته لهم القصص، كما أن هناك دعوة مبطنة من القاصة لسماع كل الأطراف، وربما أن هناك شخصيات ظلمت ونحن لا نعرف مبررات ظلمها، ومن هنا جاء تساؤل قتل الذئب، والذي كشفت عن إجابته في قصة (من أجل أن ينتصر الخير)، فبعد أن تحكي الساردة حكاية الذئب مع العنزات وموته في آخر الحكاية تطرح تساؤلا يتضافر مع القصة الأولى: "مسكين الذئب، فقد أكل عندما جاع! لم أكن أعرف بأن هذه خطيئة"[٣]. هذا التساؤل هو مطلب مهم يساند رؤية القاصة في أهمية إعادة صياغة حكاياتنا للأطفال بما يتناسب مع واقعنا. كما أن التساؤل ينطلق من نظرية أخلاقية، فإذا ما كانت غايتك نبيلة ففعلك بالضرورة سيكون نبيلا، والذئب لم يفعل شيئا سوى أنه حين جاع أكل كردة فعل طبيعية، فأين الخطيئة؟ إن مثل هذه التساؤلات جاءت ضمن سياقات القصة بأشكال أخرى: "لأجل أن ينتصر الخير، وينحسر الشر، كما هو خليق بأي حكاية سعيدة هكذا يا أصدقائي! تخلص العالم من العملاق الشرير الذي أخطأ خطأ جسيما وطالب بحقوقه"[٤].

ويتضافر حضور الذئب في القصص التي جاءت تحت عنوان "الغابة مرة أخرى... الذئاب تنضج على الأشجار" مع رمزية الذئب في السياق السابق، وفي هذا الجزء من المجموعة نلحظ أن كل قصة تحمل مضمونا ودلالات ربما تكون خاصة بها، ولكن الإطار العام الذي يجمعها هو المكان/الغابة، والذئاب التي تسكن هذه الغابة. وبقراءة نص الغابة نجد أن الساردة تُشير إلى أن الغابة يرتادها الرجل/ الشاعر، والرجل/العاشق. هذا المكان هو الذي دخلته ليلى عن طريق كتاب واختفت. وبتتبع سياق حضور هذا المكان مع ليلى نلحظ إشارات كثيرة تدل على أجواء الكتابة والقراءة والشعر والتأليف والرسم والرواية، ولا سيما نص عالم جميل والكتاب الكوني، مما يؤكد أن الغابة هي عالم الثقافة الواسع بكل خباياه التي تحاول الساردة

[١] - القصة، ص ٣١.
[٢] - المصدر السابق، ص ٢٣.
[٣] - القصة، ص ٢٥.
[٤] - المصدر السابق، ص ٢٦-٢٧.

الإفصاح عنها، خاصة النفاق الثقافي والاجتماعي والزيف الكتابي.

فيما يخص الذئب لم يحضر كمفردة إلا في العنوان، وفي نص (حواس) حضر عابرا مقرونا بالفراشات والمطر. وهو حضور له دلالته حين اقترن في العنوان مع المكان/الغابة. فالغابة هي عالم الثقافة الواسع الذي أرادت ليلى دخوله، والذئاب ما هي إلا الظواهر السلبية التي يجب محاربتها لئلا تقضي على جمال هذا العالم، ولن يتجسد ذلك إلا بكشف الزيف الثقافي، فهو كفيل بإنضاجها على أشجار الثقافة.

الخاتمة

تجلى من خلال رصد النصوص القصصية التي استحضرت قصة ليلى والذئب أن ثيمة الذئب في السرد النسائي لم تخرج في الفضاء الحكائي عن نمطين، أحدهما وهو الذي ارتبط فيه الذئب بالصورة النمطية في المخيال الجمعي، فهو لا يخرج عن كونه رجلا مخادعا وشهوانيا، أمّا النمط الآخر في تمثيلات الذئب فقد تجاوز المألوف فخرج مغايرا للسائد في الذهنية عن صورة الذئب، حيث أفصح استبطان الدلالات العميقة أن بعض القاصات أمثال غادة السمان وأملي نصرالله وشريفة الشملان وبثينة العيسى استطعن تجسيده في أنماط مختلفة كأن يحضر دالا على قوى الشر أو رجل حنون، أو الذات/المرأة المتذئبة.

ووصل البحث بعد رصد كل هذه الأنماط وتحليل دلالاتها إلى عدة نتائج منها:

- اختلفت نظرة القاصات لرمز للذئب، فهناك من صورنه بشكل نمطي، وهناك من تجاوزن الصورة المألوفة لصور أكثر عمق في رمزيتها.
- اتخذت القاصات من الذئب رمزا لإيصال رسائلهن والتي منها ما جاءت بهدف اجتماعي كالمطالبة بالاهتمام بالأسرة ومراعاة معاني الأمومة، ومنها ما حملت أهدافا أخلاقية كذئب نعمة، أو أهدافا فكرية كالمطالبة بمراجعة الوصايا والموروثات الاجتماعية.

-في نمط الذئب/الرجل كان حضور الرجل مرتبطا بالقوة والتسلط، فيما جاءت صورة ليلى كامرأة ضعيفة ومهزومة.

- في رمزية الذئب المتجاوزة حضرت ليلى بشكل مختلف فهي رمز للقوة، مثقفة وتفكير ولا تحتاج للرجل.
- حضور قصة ليلى الحمراء في ثيمة الذئب كان أمّا تكامليا فهو جزء لا يتجزأ من القصة، أو استدعاء مبطنا من اللاوعي، أو تقابليا ومتضافرا مع الأحداث.
- لجأت القاصات إلى تقنيات مهمة في إيصال دلالاتهن كتعدد الأصوات، أو الاستعانة بالحلم والمونولوج الداخلي أو تكسير الزمن.
- طغى حضور المكان المفتوح/الغابة على القصص، ويرجع ذلك لتناصها مع قصة ليلى الحمراء التي تلعب فيها الغابة دورا مهما تساند فكرة النص بأن المكان المجهول هو عقبة حقيقية أمام ليلى إن لم تأخذ حذرها من الذئب.

المصادر والمراجع

- إبراهيم، عبد الله، السرد النسوي الثقافة الأبوية الهوية الأنثوية والجسد، المؤسسة العربية للنشر: بيروت، ط١، ٢٠١١
- إمبرتو، إيكو القارئ في الحكاية، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ترجمة: أنطوان أبو زيد، ط١، ١٩٩٦
- أوزوالد، نيارّي، الاقصوصة، المركز الوطني للترجمة: تونس دار سيناترا، ٢٠١٣
- بارت، رولان، التحليل النصي، دار التكوين: دمشق، د.ط،٢٠٠٩
- البازعي، سعد، قهوة الحكايا وشذر التفاصيل في قصص بدرية البشر، منشورات دار الثقافة والاعلام: الشارقة، ط١، ٢٠٠٩
- البشر، بدرية، مساء الأربعاء، دار مجد: القاهرة، د.ط، ١٩٩٤
- بنكولا: كلارسيا، نساء يركضن مع الذئاب الاتصال بقوى المرأة المتوحشة،منشورات المجلس الاعلى للثقافة: القاهرة، ط١، ٢٠٠٢
- بوخريص: فوزي، المرأة في خطاب العلوم الاجتماعية من متغير الجنس إلى سؤال النوع، أفريقيا الشرق: المغرب، د.ط،٢٠١٦
- تنفو: محمد، القصة القصيرة المغربية المعايير الجمالية والمغامرة النصية، إصدار دائرة الثقافة الاعلام: الشارقة، ط١، ٢٠١٠
- حجازي، سمير، قاموس مصطلحات النقد الادبي المعاصر، دار الافاق العربية، القاهرة، ط١.
- حلاوة: محمد، الادب القصصي للطفل منظور اجتماعي نفسي، منشورات حورس: الاسكندرية، د.ط، ٢٠٠٠
- دبوق: محمد، أملي نصر الله روائية وقاصة، دار الفارابي: بيروت، ط١، ٢٠١٥
- السمان: غادة، ليل غرباء، منشورات غادة السمان: بيروت، ط٩، ١٩٩٥
- الشملان: شريفة، مقاطع من حياة، منشورات الجمعية العربية السعودية للثقافة والفنون، مطابع الشاطئ الحديثة: الدمام، د.ط، ١٤١٢
- عدوني: عصام، العنف والتميز ضد المرأة في المغرب مقاومة سوسيولوجية، ضمن كتاب المرأة العربية من العنف والتميز إلى المشاركة السياسية، مركز الوحدة العربية: بيروت، ط١، ٢٠١٤
- العيد: يمنى، تقنيات السرد الروائي في ضوء المنهج البنيوي، دار الفارابي: بيروت، ط٣، ٢٠١٠
- العيسى: بثينة، قيس وليلى والذئب، المؤسسة العربية: بيروت، ط١، ٢٠١١
- الغذامي، عبد الله، المرأة واللغة، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط٢، ١٩٩١
- فروم: إيريش، اللغة المنسية دراسة ممهدة لفهم الاحلام والحكايات العجيبة والاساطير، دار الحوار: سورية، ط٢، ٢٠١٥

- فوزي: كنزاي، اشكالات التأويل النفعي في انتاج الخطابات حول المرأة، بحث منشور في (المرأة والتجليات وآفاق المستقبل) جامعة فيلادلفيا: عمان، ط١، ٢٠١٦
- قسومة، الصادق، باطن الشخصية القصصية خلفياته وأدواته وقضاياه، دار الجنوب: تونس، د.ط، ٢٠٠٨
- كرام: زهور، السرد النسائي مقاربة في المفهوم والخطاب،المدارس: الدار البيضاء، ط١، ٢٠٠٤
- المفلح: منى عبد الله، البدايات والنهايات في القصة القصيرة السعودية، مطبوعات كرسي الادب السعودي: جامعة الملك سعود: الرياض، ٢٠١٤
- نصر الله: أملي، ليالي الغجرية، نشرت في كتاب رائحة شهية كالنعناع قصص مختارة، اختارها هنري دياب، المؤسسة العربية للنشر: بيروت ط١، ٢٠٠١
- هيسي: شارلين ناجي، مدخل إلى البحث النسوي ممارسته وتطبيقا،المركز القومي للترجمة: القاهرة، ط١، ٢٠١٥
- يان: فانسينا، المأثورات الشفاهية دراسة في المنهجية التاريخية،دار الثقافة، القاهرة، ١٩٨١
- يقطين: سعيد، انفتاح النص الروائي النص والسياق، المركز الثقافي العربي: الدار البيضاء، ط٢، ٢٠٠١
- Maria Tatar(the Classic Fairy Tales) Norton&Company,New York.Iondon,1999,3

الدوريات والمجلات العلمية

- رجاء نعمة، قصة ليلى والذئب،مجلة الآداب: بيروت، العدد ٦، يونيو ١٩٧٩
- شجراوي: كلارا سروجي، ليلى والذئب: هل هي مجرّد قصة للأطفال، مجلة المجمع، قطر، العدد ٨ ،٢٠١٤
- الشمالي: نضال محمد فتحي، تمثيلات الذكورة وانعكاساتها في خطاب بدرية البشر القصصي" مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية: جامعة السلطان قابوس، مجلد ٣، العدد ٢، أغسطس ٢٠١٦
- عيسى: محمد، القراءة النفسية للنص الادبي العربي، مجلة جامعة دمشق، المجلد ١٩، العدد ١-٢، ٢٠٠٣
- فرج، فرج أحمد، التحليل النفسي للأدب دراسة لمحتوى قصة ليلى والذئب لغادة السمان، مجلة فصول، المجلد الأول، العدد ٢، يناير ١٩٨١.
- مرايات: ريم، حكاية ليلى والذئب العربية وحكاية ماشا والذئب الروسية دراسة مقارنة، حوليات آداب عين شمس، مجلد ٣٩، يونيو ٢٠١١

The Symbolism of Wolf in Female Narratives: The Story of Layla and the Wolf as an Example.

Amal Mohaisen Alotaibi

Assistant Professor in the Department of Arabic

Language, Taif University

Abstract. this research seeks to monitor the wolf's "theme" in the female narrative through the anecdotal texts that evoked the world's story "Laila and the Wolf"

This research also keen to reveal the representations of the wolf and its symbolism in the narrating mentality, which came after extrapolation in two patterns: the typical wolf whose presence was associated with the elusive man, lustful man, a pattern in which the wolf appeared in compliance with ready-made perceptions in the collective imagination.

The other pattern of the wolf symbolism, he came in a transcendence and break the familiar, the wolf is either the same woman/werewolf as in the story of Ghada Al-Samman, or a man of affection as portrayed by Emily Nasrallah, or as embodied by al-Shamlan as a symbol of the forces of evil, all of which came with different intellectual, moral, cultural and social gifts.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٢٥٧- ٢٨١ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.9

شعريَّة مستويات الحِجاج في دحض الإرهاب
قصيدة (أَ كعبتي) نموذجًا

د. تيسير بنت عباس محمَّد الشَّريف
أستاذ البلاغة والنقد المساعد – قسم اللغة العربيَّة وآدابها
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز– جدة

مستخلص. تعددت صور الإرهاب وطرقه، وتجاوز بجرمه تصوّر العقل البشري. ومن أكثر الأحداث الإرهابيَّة جرمًا وأشدها تعلقا بالذاكرة حادثة هجوم جهيمان العتيبي على بيت الله الحرام ظلما وعدوانا وخيانة بدعوى ظهور الإمام المهدي المنتظر ووجوب مبايعته، الأمر الذي هلكت بسببه العديد من الأرواح.
هذا الحادث الأليم لقي إنكارًا وهياجًا من قبل المسلمين، وردود فعل متباينة كلٌّ حسب ما يستطيعه، فكانت ذي القصيدة –**موضوع البحث**– هي إحدى وسائل دحض الإرهاب ونكرانه باستدعاء أفانين مختلفة من الحجاج.
وقد التزم البحث بقراءة مدونته **قراءة حجاجيَّة**، مستثمرةً تقنياته، ومؤكدة **هدفها** من إمكانيَّة تطبيق هذه الممارسة على نصوص شعريَّة مختلفة، مُستكنهةً شعريَّة الأسلوب في خطاب دحض الإرهاب القائم على الحوار المشحون بويلاته، ومُبرزةً التقاء الحجاج بالشعريَّة بالإرهاب في إقناع المتلقي وإمتاعه في مستويات بنائيَّة متعددة، وأضرب مختلفة من الحجج الصَّريحة والضّمنيَّة، كحجج السُّلطة والقيم المشتركة، والأساليب الإنشائيَّة والسياق التاريخي، وحقل الرَّديف اللوني، والبنية الإيقاعية، وبنية التراكيب اللغويَّة.

المقدمة

من الحوادث التي هزَّت العالم أجمع وعلى الأخص العالم الإسلامي انتهاك قدسيَّة البيت الحرام، تلك القدسيةُ التي منحها الخالقُ –عزَّ وجلَّ– بيتَهُ الحرام منذُ بدء الخليقة، قال تعالى:

{إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ ﴿٩٦﴾ فيه آياتٌ بيِّنَاتٌ مقامُ إبراهيم ومن دَخَلَهُ كَانَ آمنا} [آل عمران: ٩٦– ٩٧]، وقال تعالى: {وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ وَأَمْنًا وَاتَّخِذُوا مِن مَّقَامِ إِبْرَاهِيمَ مُصَلًّىٰ وَعَهِدْنَا إِلَىٰ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْمَاعِيلَ أَن طَهِّرَا

بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ وَالْعَاكِفِينَ وَالرُّكَّعِ السُّجُودِ} [البقرة: ١٢٥].

ومع ذلك تعرض البيت الحرام لسلسلةٍ من الانتهاكات المحرمة والغدرات الإجرامية عبر الزمن، منها:

١- يروي التاريخ الإسلامي أنَّ أوَّل هجومٍ كان على البيت الحرام عام الفيل (٥٧٠ م)[١] عندما عقد أبرهة الحبشي العزم على تدمير الكعبة، فسار إليها برفقة جنده والفيلة[٢]، وحمى اللهُ -عزَّ وجل- بيتهُ بالطير الأبابيل الرامية المعتدين بحجارةٍ من سجيل.

٢- في عهد عبد الملك بن مروان الخليفة الأموي حين أرسل جيشًا بقيادة الحجَّاج بن يوسف الثَّقفي للتخلص من عبد الله بن الزبير الذي لجأ إلى الكعبة احتماءً بها، فما كان من الحجَّاج إلَّا أنْ ضرب الكعبةَ بالمنجنيق ليحاصر ابن الزبير ويقضي عليه؛ فاحترقت الكعبة ودُكَّت أجزاء منها (عام ٧٢هـ).[٣]

٣- فتنة القرامطة (عام ٣١٧ هـ) في موسم الحج التي استمرت سبعة عشر يومًا، اعتدوا فيها على الحُجَّاج، وأعملوا فيهم قتلًا واستباحةً واغتصابًا، حتى قيل إنَّ عدد القتلى وصل إلى ثلاثين ألفا، وخلعوا باب الكعبة ونهبوا كسوتها واقتلعوا الحجر الأسود ورحلوا به إلى مملكتهم في البحرين آنذاك، وظلَّ أسيرًا لديهم اثنينِ وعشرين عامًا، ليعود بعدها إلى قراره وأمنهِ.[٤]

٤- فتنة جهيمان العتيبي مع الزاعم أنَّه المهديّ المنتظر: في عهد الدولة السعودية تسلَّلت جماعةٌ إرهابيَّةٌ مُسلَّحةٌ بزعامةِ جهيمان بن محمد بن سيف الحافي العتيبي[٥] إلى المسجدِ الحرام (فجر يوم الثلاثاء غرة شهر محرَّم عام ١٤٠٠هـ-الموافق ٢٠ نوفمبر ١٩٧٩م)، متَّخذة احتياطها بإدخال الأسلحة في نعوشٍ بحُجّة الصلاة على موتاهم بعد صلاة الفجر، وبعد الصَّلاةِ أمسك جهيمان (مكبّر الصوت) مُناديًا بمبايعة المهدي المزعوم قائلًا: أيُّها المسلمون في كل مكانٍ من العالم، هذا هو محمد بن عبد الله الإمام المهدي المنتظر، قُوموا أيُّها الناس فبايعوه. تردّد صوتُه في أرجاءِ مكة المكرمة ومن ثم أرجاء العالم الإسلامي، وقامت جماعته بإغلاق أبواب المسجد الحرام وبحصار مَن فيه بعد أن فرَّ منهم من فرَّ، ومن ضمنهم الشيخ السبيّل إمام المسجد الحرام الذي أبلغ الملك خالد بن عبد العزيز -رحمه الله-بالأمر. فكان لذلك النَّبأ وقعٌ أليم ومُفزع على الأمة الإسلامية، وكان موقفًا مُحرجًا ومحيّرًا للحكومةِ السعودية؛ فالعاثون في الأرض فسادًا يحاولون قلب نظام الحكم في البلاد؛ فأفسدوا في بلد

---

[١] اختلف في تاريخ عام الفيل، فقيل: إنَّه كان قبل مولد النبي ﷺ بثلاث وعشرين سنة، وقيل بثلاثين سنة أو بأربعين، والأصح هو ما عليه أكثر العلماء أنَّه في العام الذي ولد فيهﷺ. انظر: أبو البقاء محمد بن أحمد المكي الحنفي، **تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف**، تحقيق: علاء الأزهري وأيمن الأزهري، (بيروت: دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٨-١٩٩٧م)، ص٩١-٩٢.

[٢] انظر: أبو الوليد محمد بن عبدالله بن أحمد الأزرقي، **أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار**، دراسة وتحقيق: عبدالملك بن دهيش، (مكة المكرمة: مكتبة الأسدي، ط١، ١٤٢٤ه- ٢٠٠٣م)، جـ١، ص٢١١ وما بعدها؛ وانظر: أبو الحسن علي بن محمد الجزري الشيباني، **الكامل في التاريخ- تاريخ ابن الأثير**، اعتنى به: أبو صهيب الكرمي، (عمَّان- الرياض: بيت الأفكار الدولية، د.ط، د.ت)، جـ١، ص٤٤٥؛ وانظر: محمد الحنفي، **تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام**، ص٧٨.

[٣] انظر: علي الشيباني، **الكامل في التاريخ**، جـ٤، ص٣٥١؛ وانظر: محمد الحنفي، **تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام**، ص١٠٤.

[٤] انظر: علي الشيباني، **الكامل في التاريخ**، جـ٨، ص٢٠٧.

[٥] موظفٌ سُعوديٌّ في الحرس الوطني، تزوج من أخت محمد بن عبد الله القحطاني مدَّعي المهديَّة بحجَّة أنَّ اسمَه موافق لاسم المهدي، وتحقيقًا لقدوم المجدّد الذي يُبعث على رأس كل مائة عام.

الله الحرام وفي شهره الحرام، في الوقت الذي لم تتوفر فيه الإمكانات اللازمة للقضاء عليهم. ولأنَّه لا يحل القتال في الشهر الحرام والبيت الحرام جاءت الفتوى الدينية بجواز استخدام السلاح في الحرم والقتال فيه حماية لأرواح المسلمين من أسْر القوة الباغية، فاستعانت المملكة العربية السعوديَّة بفرنسا، فأرسلت الأخيرة إليها ثلاثة خبراء من وحدة مكافحة الإرهاب، ووضعت خططًا لإجبار جهيمان ومن معه على الخروج من مخابئهم في الحرم والاستسلام، وإطلاق سراح المحتجزين، فتم ذلك يوم الثلاثاء ١٤ محرم الموافق ٤ ديسمبر ١٩٧٩ م، بعد حصار الجماعة الإرهابية للمسلمين أربعة عشر يومًا في أقدس بقعةٍ على وجه الأرض، حُرم المسلمون فيها من الصلاة والطواف وسماع الأذان، وزاد على ذلك أن مُلئت ساحة الحرم بالجثث والدماء، الأمر الأليم على قلب الأمة. وقد أسفرت هذه الفاجعة عن مقتل سبعٍ وعشرين ومائة من قوات الأمن وستةٍ وعشرين مدنيًّا، وإصابة تسعةٍ وأربعين ضابطًا وثلاثة عشر وأربعمائة جُنديٍّ، ومائة وتسعة مدنيين. بينما قُتل من أتباع جهيمان مائةٌ وسبعةَ عشر وعلى رأسهم مهديّهم المنتظر، وأُعدِم ثلاثةٌ وسِتُّون أوّلهم جهيمان يوم الأربعاء ٢١ صفر الموافق ٩ يناير ١٩٨٠م، ووُزّع الإعدام في مُدن مختلفة من المملكة، وتمّت بعدها إجراءات تطهير الحرم المكيّ، وعودةُ روح المسلمين بافتتاحه والصلاةِ فيه، كما قام جلالةُ الملك خالد –رحمه الله–بالتبرع لأُسر شهداء الحرم بمبلغ اثني عشر مليون ريال.[٦]

بين يدي البحث:

ارتجت لصيحات البيت الحرام قلوبُ المسلمين، ودوَّت جُثث الضحايا في أعماق نفوسهم، فسطّرُوها في ذاكرة التاريخ جريمةً إرهابيةً شنيعةً؛ إذ امتُزج فيها انتهاكًا حرمة الزمان بالمكان بدمِ المسلم، وشكَّلت مُنعطفًا خطيرًا أثَّر على الحياة الدينية والفكريَّة والثقافيّة والسياسية والاجتماعية في المجتمع.

وفيما يأتي قراءة مشهدٍ شِعريٍّ سُطِّرَ بحُرقةٍ في تلك الفترة استنكارًا لهول الحدث، فقصيدة (أ كعبتي)[٧] للشاعر عباس بن محمد بن غالب الشَّريف[٨] –رحمه

---

[٦] انظر: ناصر الحزيمي، **أيام مع جهيمان-كنت مع "الجماعة السلفية المحتسبة"**، (بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط١، ٢٠١١م)؛ وانظر: **صحيفة الشرق الأوسط**، "القبض على زعيم العصابة حيًّا بعد تطهير جميع الأقبية من الخوارج"، ومقالا بعنوان: "سقوط الأضاليل"، ع٤٣٧، الأربعاء ١٥ محرم ١٤٠٠ه- ٥ ديسمبر ١٩٧٩م؛ وانظر: **صحيفة الجزيرة**، "سعود الفيصل يروي لـ "الجزيرة" و"السياسة": تفاصيل حادثة الحرم، ع٢٦٧٧، الأربعاء ٩ محرم ١٤٠٠ه- ٢٨ نوفمبر ١٩٧٩م، ومقالة بعنوان "هل المهدي يذبح الأبرياء؟"، **الجزيرة**، ع٢٦٨٧، السبت ١٨ محرم ١٤٠٠ه؛ وانظر: الفيلم الوثائقي حصار مكة، https://www.youtube.com/watch?v=hXDQSsLx8qQ، ٢، أغسطس، ٢٠٢٠م، وانظر: https://www.bbc.com/arabic/resources/idt-sh/idea_arabic، ٢، أغسطس، ٢٠٢٠م؛ وانظر: https://alwatannews.net/search/%D8%AC%D9%82%D9%8A%D9%85%D8%A7%D9%86، أغسطس، ٢٠٢٠م؛ وانظر: https://www.bbc.com/arabic/middleeast-50924634، ٢، أغسطس، ٢٠٢٠م.

[٧] القصيدة غير معنونة، وقد أطلقت عليها (أ **كعبتي**) بأولَ مفردة في القصيدة.

[٨] عبَّاس بن محمَّد بن غالب الشَّريف شاعرٌ سعوديٌّ، ولد عام ١٣٦٣ه في مدينة "إبّ" في اليمن، وتلقى تعليمه فيها، وانتقل إلى المملكة العربيَّة السعوديَّة عام ١٣٨٤ه، كان عالما أديبا شاعرا، تنقل بين الطائف ومكة وجدة، عمل معلّما في الحرم المكي الشريف عام ١٣٩٢ه، وعُيّن مستشارا في رابطة العالم الإسلامي عام ١٤٠٦ه، وافته المنيَّة ليلة الإثنين ١٣ شوال ١٤٣٢ه، له عدة قصائد منشورة من بينها، قصيدة بعنوان "سلطان الحبّ والوفاء" في صاحب السمو الملكي الأمير سلطان بن عبدالعزيز -رحمه الله- بعد عودته من رحلته العلاجية، وقد نشرت في صحيفة عكاظ، ع٨٠٩٥، في ٦ سبتمبر ١٩٨٨م، ومن أبياتها:

الله- التي كتبها في (٩-١- ١٤٠٠هـ) تقطر حزنًا وأسى، ومطلعها:

أ كعبتـــي ومـــلاذي مـــا مـــا أجمـــل الصُبـح من مرأى أُحَيـْـلاكِ محيَّـاكِ

مَن أفزعَ الجـنَّ قبـل الإنـسِ يـــومَ المحـــرَّم مـــن أفيـــاء مجترمًا رُحمـــــاكِ

شعريَّة الأسلوب الحِجاجي في النَّص يتمثل في:

أوَّلًا: حجاجيَّة السُّلطة:

والسلطة هنا قوامها الدين الإسلامي بتعظيمه وشعائره، وهي سلطة لها احترامها ومكانتها، تقطن عميق روح المسلم وتروي فؤاده فتنطق بسلطته الخارجيَّة طاقةً محرّكةً له للانطلاق في بناء الكون بإيجابيَّة وسموّ نفس.

فكلّ ما يتعلق بالدين حجة بذاته، وكلّ ما يحاول مساسه بسوء يتعرض للهجوم السحيق والعقاب الأليم، وهذا ما حدث في النَّص. فقوام النَّص وزوَّادته حجج سلطويَّة دينيَّة أصيلة وراسخة، صريحة وضمنيَّة، تُرصّع فضاءه وحشاشته، مستميلة عاطفة المسلمين في أنحاء المعمورة، ومقيمة الدعوى والحجة على الباغي الخائن. وهذه الحجج المرصّعة النَّص أطلق عليها حجج التأطير التي تعمل على توشية الخطاب بالحجج من الداخل[٩]، وقد اشتمل النص على ذلك بتكثيف وصف البيت الحرام وما يتعلق بحرمته، والفئة الضالة وبشاعة الجرم. وما شدَّ من أزر ذي الحجج وغيرها تكريس تقنيات الحجاج اللغوية التركيبية في النص، كما سيرد ذكرها في صفحات البحث.

ثانيًا: حجج الاشتراك:

هي قواسم مشتركة، وقيم بين المخاطِب والمخاطَب يلوذ بها الخطاب للإقناع والاستجابة الفعليَّة له[١٠]، وفيها تُستثمر المسلَّمات والثوابت الدينيَّة والأخلاقيَّة والفكريَّة[١١]. ومن المسلمات الدينيَّة والقيمة العليا المشتركة للمسلمين قدسيَّة الكعبة واحترامها، وربَّما يعرف عن هذه القداسة غير المسلمين؛ لشدَّة تعظيم وتقديس المشاعر الدينية، {ذَٰلِكَ وَمَن يُعَظِّمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِن تَقْوَى الْقُلُوبِ} [الحج: ٣٢].

فالمشترك الديني هنا أقوى تأثيرا وأعمق، يضاف إليه حرمة الدّماء، والأعراض، والشَّهر الحرام، والبلد الحرام، والبيت الحرام، وهذا يداعي إلى الذهن أيضا قيمة عليا مشتركة، كعدم جواز ترويع المسلم لأخيه المسلم، وترويع الطير والحمام كذلك. وكلها تنتظم سلسلةً من البراهين الحجيَّة على جرم الإرهاب، ومن الأبيات التي تضمنت تلك الحجج على سبيل المثال لا الحصر: البيت رقم ٢-٦-٧-١٣-١٥-٣٣.[١٢]

سلمتَ للسّـــلم والإســـلام تحميـــــه ودمتَ فيضـــا لخـــير الله تهـــديه

إذ قال شعب الوفا للأرض قاطبة هذا هو الحب نبديـــــه ونخفيـــــه

ورددت جنبات الأرض صيـحتـــه سلطان من بالحب والوفا نعنيه

ومنها أيضا قصيدة نشرت في الصحيفة ذاتها، ع٨٤٨٦، السبت ٨ ربيع الأول ١٤١٠ه، بعنوان "بقايا جراح" في حادث وفاة أليم، يقول فيها:

خذوا قلبي فقد أضحى مُذابا وما أبقى له حزن إيابا

فأحـداث الليـــــالي صيَّرتـــــه يبابًا بلقعًا قفرًا خرابـــا

بأربـع أنجـــــم زهـــــر ظـــــراف بيوم واحد عزَّ المصابا

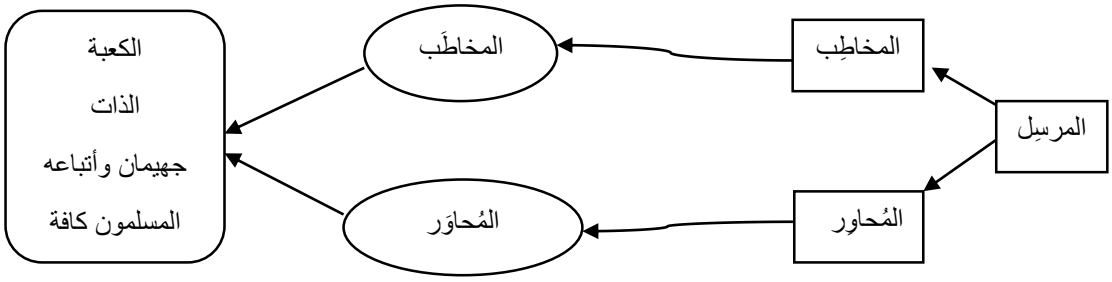
[٩] انظر: فيليب بروطون، **الحجاج في التواصل**، ترجمة: محمد مشبال، وعبدالواحد التهامي المعلمي، (القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، المركز القومي للترجمة، ط١، ٢٠١٣م)، ص٩٩- ١٠٠.

[١٠] انظر: المرجع السابق، ص٦٢.

[١١] انظر: محمد المحفلي، **النَّص الشعري قراءات تطبيقية-بحوث محكمة**، "شعرية الخطاب الحجاجي في ديوان البهلاني"، (بيروت: الانتشار العربي، ط١، ٢٠١٦م)، ص٦٩٣.

[١٢] القصيدة موجودة في ملحق في آخر البحث.

وهذه الحجاجيَّة قائمة على التحاوريَّة بين مخاطِب ومجموعة مخاطَبين:



ثالثًا: حجاجيّة الأساليب الإنشائية

نغمة النص الانفعالية مرتفعةٌ منذ أول حضورٍ دلالي للإنشاء المتكئ على تقنية الحوار (أَ كعبتي)، ذلك الحضور المزدوج ما بين النِّداء والاستفهاميّة، فوقعُ الصدمةِ على المُبدع أحدثَ في داخله فجوة توتُّر متذبذبة تآخت فيها دِلالتان في **حميميّة حوارٍ مع الحبيبة المغدور بها** بنداءٍ غزليٍّ لطيفٍ شفاف (أَ كعبتي) الجميلة مُستقرَّ راحتي التي تضفي على الكونِ إشراقًا ونورًا، **وتساؤل في ذات الوقت:** هل حقًا ما حلَّ بك؟ فالنِّداء والتساؤل في فاتحة النص تغزُّل بالحبيبة في ظاهر الدلالة وفي المقابل حجةٌ على الخصمِ في النَّصّ المكبوت: (هل حقًّا ما حدث؟ لماذا؟ كيف تجرَّأ؟). ثم ما يلبث أن يتفتق النص عن مكبوتاته شيئًا فشيئًا حِججًا صريحة وضِمنيَّة كرصاصاتٍ متدافعة عبر بنياتٍ من الدَّوال الإنشائيَّة في الأبيات الخمسة في المطلع:

م	مقولة البيت الشعري	الحجة
١	من + أفزع الجنَّ قبل الإنسِ مُجترمًا يوم المحرم؟	كيف تدَّعي أنَّك المهديّ وتفزع المسلمين؟ كيف تدعي أنَّك المنتظر وأنت تهتك حرمة الشهر الحرام؟
٢	مَن + أبدلَ العينَ سُهدًا لا نظير له؟	كيف تدّعي المهديَّة وتروّع قلوب المسلمين؟
٣	مَن + أفزع الوفْد في علياء مسراكِ؟	ألا تعلم أنَّ الله وجَّه القبلة في رحلة عظيمة إلى أقدس مكان؟!
٤	هل + كانَ ذلك حُلمًا قد طُرقتُ به؟	كيف تدعي الإيمان وقد انتهكت حرمة البلد الحرام؟!
٥	أم أنَّه الحقد لم يترك لصاحبه من خوف ذي العرش؟	برّرت لنفسك تحليل الأمر لغرض آخر في نفسك؟!

فالطاقة اللغوية المستمدة من دوالّ الاستفهام "مَنْ" بترددها، و"هل" المتآزرة مع الطاقة التعبيرية الصوتيّة المستمدة حِجاجيتها من المقام ومقتضى حال المبدع أضفت على النّص حيويّةً تركيبًا وإيقاعًا مُوشّاة بمفرداتِ الخوف والفزع.

وتذبذب رُوع المبدع بين الغزل والهلع المصحوبين بالإنكار وجَّه التراكيب النصيّة نحو التوتر في بنائها وأصواتها ما بين شدةٍ ولين، شدَّة بغضٍ للإرهاب ولين بالحبيبة، كما يتضح ذلك في التغزل بها والتسلية عنها، وبرويّ الكاف المكسورةِ الناجمة عن كسرٍ في صميمِ الشاعر وجوفها.

فالفاتحة النصِّية طاقةٌ حركيّة مُشتعلة مُتنامية نحو الإنكار والرفض بأقوى الحجج (الكعبة –الجن قبل الإنس –مجترمًا –يوم المحرم – أفزع الوفد – الحقد – الإرهاب – ما يكفي لتقواك). ويتكرر النداء في النسيج اللغوي للنَّص بنغمات مرتفعة متناقضة، منها ما قصد بها التحقير والاستهزاء بنداء صارخ للظالم، مثل: يا فتنة الجهل والتهويس، ومنها ما كان نداءً من قلب دامٍ على الكعبة، مثل: يا كعبة الله هل حلمٌ بليت به.

رابعًا: حجاجيّة السياق التاريخي

يُظهر النص حذقًا في استخدام أوراق من أروقة التاريخ المتَّسمة بالصدقيّة، فاتكاء الخطاب على وقائعَ تاريخيَّة لها غورٌ بعيدٌ في يقينِ الأمة الإسلامية يشحذُ النَّص بطاقةٍ حجاجيّةٍ لها ثقلها في رفد دلالته الكليَّة. فمنذُ بدء الخليقة كسا المولى –عز وجل–الكعبة الشريفة مهابةً وتعظيمًا وقدسيّة، وتتابعت الأخبار في كتبِ التاريخ سردًا بالنقل والتواتر عن بناء الملائكة –عليهم السلام–الكعبة قبل خلق آدم –عليه السلام–وكذلك البيت المعمور، وكيفية بناء آدم –عليه السلام–للكعبةِ، ثم ما قام به إبراهيم وولده إسماعيل –عليهما السلام– من رفع دعائم البيت وبنائهِ بعد أن أصابهُ الغرق[١٣]، وفي كل تلك المراحل حُفظت حرمة البيت الحرام، ثم ما تلاه في تاريخ السيرة النبوية من تقديسٍ له عند قريش ومن تحويل القبلةِ ورحلة الإسراء المباركة.

فالسياقات التاريخيّة المتتابعة رفدت النص ببراهين وإثباتات جوهريّة لا يمكن نُكرانها في وعي التاريخ، وكل هذه الأحداث التاريخية اختُزلت في قول الشاعر:

وقد كانتا مذ كان آدم طينةً ... محلةَ تكريمِ الإلهِ المعظمِ
بنى الله في عليا السماوات مثله ... لِمن عنده للشَّاكرين بأنعمِ
فمفتاحُ هذا العامِ سُمّي محرَّمًا ... عن القتل في البيت العتيق المحرَّمِ
وقد كان قبل الهاشميّ محمدٍ ... يُعَظَّمُ في أفيائه كلُّ مُحرمِ
وآذن إبراهيم تطهير بيته ... كقُرَّةِ عينِ النَّاعمِ المتنعّمِ
وظلت بتكرار الدهور مثابةً ... لِمسترشدٍ من أعربيٍّ وأعجمِ
مُنزَّهةُ الأركان من كلِّ شائنٍ ... مُعوَّذةٌ باللهِ من كلِّ آثمِ

[١٣] انظر: محمد بن عبدالله الأزرقي، **أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار**، جـ١، ص٦٨-٧٢- ٩٠- ٩٥- ١٠٤.

ثم يسرد النَّص نوعًا آخر من الأحداث التي آلمت وعي التاريخ وخلّدت بين دفتيه سلسلةً من الجرائم المنتهكة لحرمة الكعبة، بدءًا بحادثة أبرهة الأشرم الذي يقول الشاعر في توالي التَّاريخ الأليم:

وقبل أن يكتبَ التأريخ حرَّمهُ
وإنَّ أبرهة والفيل أعقبهم
وإنَّ تُبّع حادَ النذر ما اصطلمت
وإنَّ قرمط لم يُفلح بموكبه

صنع كنيسة (القُلَّيس) في اليمن وأراد هدم الكعبة لينصرف الناسُ عنها إلى الكنيسة، ولكنّ الله –جلَّ جلاله–منعه بالطَّير الأبابيل.

ولمْ يُبحْ فيه يوما عضدَ مسواكِ
طيرا ليحصد بالتدقيق أعداكِ
به البليّة فاستحمى بجدواكِ
لمّا تهاوى إلى علياء يُمناكِ

وفيما يُروى من الأخبار أن ثلاثةً من التَّبابعة من ملوك اليمن حاولوا تدمير الكعبة ولكنّ الله بالغُ أمره وحامٍ بيته. حتى إذا كان الأمر لتُبَّع الثالث، أغرتهُ جماعة من بني هُذيل أن يتجه شطر الكعبةِ لهدمها؛ لأنَّه بيتٌ تُعظّمه العرب وتنحر عنده، وحازت قريشٌ شرفًا عاليًا لخدمتها له، وكان الأولى أن ينال هو هذه المكانة، فلو أزال الكعبة وبنى عنده بيتًا وحج الناس إليه نال هو الشرف. فعقد العزم على السير إلى الكعبة وتنفيذ ما اقتُرح عليه، حتى إذا كان هو وجُنده في بعض الطريق دقّت بهم رواحلُهم، وأظلمت عليهم الأرض و أُعيقت حركتهم، فاستدعى الأحبار ليستفهم عن سبب ذلك، فسأله الأحبار عن نيّتهِ الصادقة نحو هذا البيت، فأخبرهم بالقصة كاملة، فأجابوه بقولهم: "والله ما أرادوا إلا هلاكك وهلاك قومك، إنَّ هذا بيتُ الله الحرام، ولم يرده أحدٌ قط بسوءٍ إلا هلك"، وأخبروه بأنَّ عليه أن ينويَ تعظيم الكعبة وكسوتها والنحر عندها وإكرام أهلها ليُصرف عنه السوء ففعل، وانجلت عنه الظلمة، فظلّ مدة إقامته في مكة ينحر كلّ يومٍ مائة بدنة يُكرم بها أهل مكة ولم يتناول منها شيئًا هو وقومه، وكسى البيت كِسوةً كاملة ببرودٍ يمانية[١٤]. وفي روايةٍ أخرى: إنَّ تُبّعًا عندما عزم على هدْمِ الكعبة عُوقِب بداءٍ شديدٍ في رأسه نتج عنه قيحٌ وصديدٌ حتى أنتن، حتى إذا تاب عمَّا نوى وعزم على تعظيم البيت وإكرام أهلهِ والكسوة رُفع عنه الدَّاء[١٥]، وذلك مصداقًا لقوله تعالى: {وَمَن يُرِدْ فِيهِ بِإِلْحَادٍ بِظُلْمٍ نُّذِقْهُ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ} [الحجّ: ٢٥].

وما زال التاريخ يُعيد كرته ويتجدّد، ففي عام ٣١٧ هـ بمكّة يوم التروية تجرّأ أبو طاهر القُرمطي على الحُجّاج في بيتِ الله الحرام فنهبَ وجماعتهُ أموالَ

[١٤] انظر: محمد بن عبدالله بن أحمد الأزرقي، **أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار**، ج١، ص٢٠٥ وما بعده، وانظر: محمد الحنفي، **تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام**، ص٧٦-٧٧.

[١٥] انظر: المرجع السابق، الصفحة نفسها.

الحجاج وقتلوهم ورموا الجثث في بئرِ زمزم ودُفِنَ البقية في المسجد الحرام، واقتلعوا الحجر الأسود من مكانه وخلعوا باب البيت، وصعد أحدهم ليقلع الميزاب ولكنه سقط ومات، وتقاسم أبو طاهر كسوة البيت مع رفاقه، وسرق دُور أهل مكة فيما يُعرف بفتنةِ القرامطة[١٦]، وفي هذا يقولُ الشاعر:

وإنَّ قرمـــط لـم يُفلـح بمـوكبـــه لمـّا تهـــاوى إلـى عليـــاء يُمنـــاكِ

وقد اختُزلت نتيجة كل الجرائم ضد الكعبة في الشطر الثاني من البيت:

وأنت أمـــنٌ ومحـــرابٌ ومنـتجـــعٌ قد أهلكَ اللـــهُ مـــن أشقـــى فعـاداكِ

فتداعي السياق التاريخي سردًا في نسق الهجوم الإرهابي يمنحُ الخطاب قُوةً حجاجيّة متجذرةً صدقًا وأثرًا، والمتلقي أُذنًا مُصغية واعية تقرأُ حلقاتهِ سطرًا سطرًا في عُمقِ مخزُونِها الدّامي، وكأنَّها تُشاهده صددًا، فتنطلقُ صيحاتُها مشاركة الحُجّة على الخصمِ مُستنكرةً ومناوئة، ناطقة: فالله مُهلِكٌ كلَّ من أراد الكعبة بسوء، أَمَا لكم من عبرة من الأمم السابقة؟ أ ليس منكم من يعي؟ {لِنَجْعَلَهَا لَكُمْ تَذْكِرَةً وَتَعِيَهَا أُذُنٌ وَاعِيَةٌ} [الحاقة: ١٢].

خامسًا: حجاجيّة الحقول الدلاليّة

يعجُّ نسيجُ النص بدوالٍّ شعوريَّة تدورُ حول أفلاكٍ دلاليّة مُلائمةٍ لفحواه، لامست بأصواتها خلجات المبدع فالمتلقي، وامتزجت روحها بصدق الألم وهول المصاب. والحقلُ الدّلالي هو شبكة من الوشائج الدلاليّة لمفرداتٍ مُندغمةٍ معها ترادفًا، وأهم هذه الحقول:

أ- حقلُ الخوف:

تشظَّت دوال هذا الحقل أبعادًا دلاليّة في أعطافِ النَّص كأصلٍ شعوري هو ردةُ فعلٍ إزاء الحدث المفزع، ومن أمثلتهِ: أفزع (المكررة ثلاث مرات) مرتينِ مسبوقتين باستفهام استنكاري مُشرّب شجبًا وغضبًا- مُجترمًا- (أبدلَ العينَ سُهدًا لا نظيرَ لهُ) تركيب أُكسب سيَاقيًّا دلالة الخوف- حُلُمًا (تكررت مرتين) بدلالتها العميقة على الذهول والتهرُّب من وعي الحقيقة ودلالتها الضِّديّة في النصّ المتواري الراجي أن يكونَ ما ألمَّ بالكعبة حُلمًا حقًّا وليس حقيقةً- طُرِقْتُ- حمْأةَ الجن- راعتني- خوف (تكررت مرتين)- هُلعَت- جُور- (والطيرُ لم يُرسل التهديل من غبش)- رصاصاتٌ بأحشاكِ- (نبشت أيديهم الحمرُ من قبرٍ لهُلاك) - أحزن القلب- هول- مُفارقةً- أعزَّ موطن أمن- (هاجر الطير)- (الموت يسقى في زواياك)- رُوِّعَ- بصيحاتِ مُجرم- (هتكت بفُحْشٍ ملحدٍ)- (فأطلقت نيرانُ البُغاةِ)- السفك بالدم- فجَّرت-

[١٦] انظر: علي الشيباني، **الكامل في التاريخ**، جـ٨، ص٢٠٧.

فجيعة- الطاعون- الرصاص. فمن اللافت للنظر تناثُر الخطاب بألفاظ الرُّعبِ والهلعِ الجليَّةِ حُضورًا والمبتغاة غيابًا في باطن الدلالة، والمكسبة بنيات النص التركيبية ذاتَ الدلالة المذابة فيها سياقيًّا.

ب- ورُبَّما كانت الألفاظ الضِّديَّة لهذا الحقل تدخلُ ضِمنًا فيه كنوعٍ من المقابلة الثنائيَّة المؤثِّثة لتقنية الحِجاج الصَّريحِ والضِّمنيّ في النص؛ إذْ بالإضافة إلى شعريَّة الحجاج في الحقول الدلاليَّة تتساوق معها شاعريَّة الثنائيات المتضادة لتمنح الحجج صرامةً وقوةً وعمقًا. والحقل المتحدث عنه هو **حقلُ الأمن والطمأنينة** وتندرج تحته المفردات الآتية: ملاذي- الأمن (تكررت ست مرات اسمًا، ومرةً بصيغةِ الفعل الماضي أمَّنهُ)- مِحرابٌ- مُنتجعٌ- كقرَّة عين النَّاعم المتنعِّم- مثابةً- يرتمي (وقبل أن يكتُبَ التأريخ حرَّمهُ)- (الصيدَ حرَّمه)- قبلةً لصلاتي-كهفًا للعباداتِ.

ومِنَ الملاحظ أنَّ دوال الفزع والخوف أكثرُ من الأمن وهذا يعكس صدمة الخطاب من جهة واستنكاره ودحضه من جهة أخرى.

جـ- وقريبٌ جدًا من هذين الحقلين وربمّا امتُزج مع مدلولاتهما السياقيَّة ودوالهما إلى حدٍّ كبير إذ جميعهم يخدم الآخر في محور (الإرهاب) توافقًا وتضادًّا. وهذا **الحقل هو الإرهاب**، ودوالّه -إضافةً إلى دوال الخوف- هي: مُجترمًا-الحقد- لتقواكِ (تضادًّا)- مُرتسِف- أفَّاك- أشقى- عاداكِ- فتنة الجهل والتهويس- أيديهم الحمر- شرعة الغاب- خطب- (داس الأعادي حرمتيه)- (ديسَا غضاضةً)- مُجرم- القتل- شائن- آثم- مخزي لا مهدي- إبليس- مُذمَّم- سفاح عن دينه عمي- أعداكِ - نُقاتل - يطغى - ديست عقيدته - كُفرَ قومٍ- رائد الحقد- بالخسر- الخيانات- شتات- إشمات- مزرعةٌ للشر- زمرةٌ باءت بلعناتِ- مُفتئتٌ بالدين شمات- غالبتم الله- شرَّ البريَّات- الخائن- العاتي. فاكتظاظ البنيات اللغويّة في الخطاب بدوال الإرهاب ومدلولاته السياقية يتمخض عن قوةٍ حجاجية في دحضه جلائيّةً في التنفير منه ومن أصحابه.

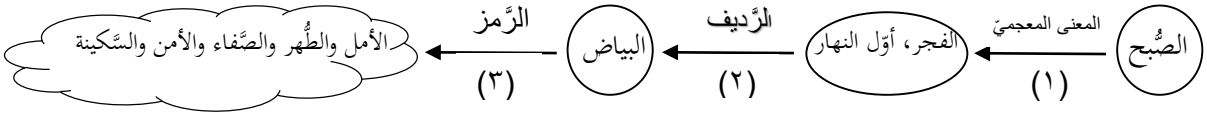
سادسًا: حِجاجيّة حقل الرّديف اللوني

هذا الحقل نشرة نفسيَّة لدواخل الذات المرسِلة وللنَّص والمتلقي تضامُنًّا وأثرا، والرَّديفُ اللونيّ هنا اكتسب حجاجيّته من السِّياق المذاب فيه في نسيج النَّص، فالقصيدة ليست لونيَّة في بُنيتها الظاهرة إلا من اللون الأبيض والأحمر المذكورين صراحةً (مرة واحدة)، وماعدا ذلك فالألوانُ تتوارى خلف ملبُوساتٍ رديفة تُعمِّق الشُّعور بحضورها الدِّلالي الصَّادح بدلالات الحوار المتفاقمة ضد الإرهاب الذي رُمِّز لهُ باللونِ الأسود النابع من ألفاظ الخوف والإجرام المنتهكِ البياض والسلام والأمن الرامز إلى الكعبة، فبين الخيرِ والشر صِراعٌ قد يكون داميًا قولًا وفعلًا وبالتالي تمتصُّ صراعاتِه وحججَه ردائفُهُ اللونيَّة؛ إذ تكتسب الدَّالات حجاجيتها من السّياق الواردة فيه، وأوّلُ الرُّدفاء هنا:

١. الكعبة في (أ كعبتي): ازدواجيّة الدلالة في طُهر السَّواد المُتأصِّل في عُمقِ الوعي الجمعي للمسلمين مع بياض السكينة فيه والأمن، وأرواح الميمِّمين

نحوها. والبياض هنا في باطن دالة السَّواد، ويتجلّى حُضوره في موسم الحج.

٢. الصُّبح + أمنٌ + النُّور = رُدفاء للبياض المشعّ أملًا وإشراقًا وسكينةً وصفاءً، فالرديف اللوني انتقل من المعنى المعجمي الأولي إلى معنى المعنى ومنه إلى معانٍ أخر.



إذًا: الدَّالَّة= المدلول الأوَّل+ المدلول الثاني (الرَّديف)= المدلول الثالث المقصود.

إذًا: الدَّالة= الأمل والطُّهر والصفاء والأمن والسَّكينة.

وتتضح هُنا تقنية تناسُل الدِّلالة عبر الاقتضاء الدلالي للتوصل إلى مدلول الرديف، وهكذا في بقية الدَّالات الرَّديفة.

٣- علياءَ مسراكِ: المقصود بها السَّماء الواشية بزرقتها وبياضها، والرَّامية إلى معنى الصفاء والنقاء والشفافية والسلام.

٤- الطير: ربَّما قادنا الطيرُ إلى عدة ألوان ولكن اتساقًا مع نسق النص واتحادًا لتوجيهه الدلالي؛ فإنَّ اللون الذي يطرأ على الذهن أوَّلًا الأبيض، خاصةً مع الحرم الشريف، وملاءمةً للون (الحمام) الموجود في النسق ذاته. ولكنَّ الطير هُنا-كما قيل سابقًا -محكومٌ بسيطرة السياق الذي لا يلبث أن يُكدِّر البياض الصافي الجميل بسوادٍ طاغٍ من الزمرة الباغية وظلام الجُرم.

٥- الجنّ + حمأة الجن = رديف للون الأسود الدال على سواد الشَّر ومنه إلى (الفئة الباغية)، وربَّما دالَّة (الجن) أفضت باللون الأحمر الدَّال على الدمويَّة ونزعة الشر.

٦- الحقد + جور+ رصاصات+ ظلماء = دوالٌّ تُفضي إلى دلالات الظلام ومنه إلى السَّواد ومنه إلى شرّ البغاة والجرم.

٧- الموت + الدم= المتجهان صوب اللون الأحمر النازعِ للشرِّ والقتلِ والهلاك وإيماءً بالجُثث.

٨- راعتني تدل على الخوف ومنه إلى السواد ومنه إلى الإرهاب.

٩- غبش[١٧]= تدل على كدرة البياض مع السواد.

١٠- نيران البُغاة= رديف اللونين الأحمر والأصفر.

ودوران النَّص حول هذهِ الألوان الحربية يُشير إلى الحرب السَّرمديَّة بين النُّور والظلمة والخير والشر مهما صدر عنها من قتلٍ لأرواح الأبرياء وسفك الدماء.

سابعًا: حجاجيّة البنية الإيقاعيَّة

الإيقاع هو السمفونية الوجدانية التي يتردد صداها داخل المبدع أوَّلًا والخطاب ثانيًا فالمتلقي، وهو طاقة

[١٧] الغبش: بقية الظلمة يخالطها بياض الفجر: محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب**، (بيروت: دار صادر، ط٢، ١٩٩٢م)، مادة غبش، مج ٦، ص٣٢٢.

مؤثثةٌ للنَّص صوتًا ودلالةً عبر بنياته اللغوية، تكرارًا وتوازيًا وتجربةً واقعيةً وغير ذلك، ويتجسَّد في النص خارجيًّا وداخليًّا.

أوَّلًا: الإيقاع الخارجيّ

تُطرِب الموسيقى زوايا النص الشعري فينتشي بها المتلقي وتتسرب ظلالها الدلالية في رُوحه صدىً يُشارك به المبدع في انفعالاته وصدْقِ شعوره محبةً وتعظيمًا وإدانةً واحتجاجا. والشِّعر العربي يرتكن إلى الموسيقى الداخلية والخارجية كثنائيَّة أصل في تشكيله الموسيقي[١٨]. والأبيات الحزينة من بحر الطويل وهو من البحور ذات النَّفس الطويل التي يبسُط فيها الشاعر انفعالاتهِ ويُغدق بها آهاتهِ. ونغمة التأزُّم الاستنكاري والذُهول من الصدمة متأجِّجةٌ تُمطرُ حُججًا مختلفة وتقطُر مُفارقات دلالية غضبًا وحُبًّا، وحروف قوافيها تتآخى معها ألما واتهامًا. وهولُ الحادثة التي عصفت بالمسلمين جميعا، ومن ضِمنهم الشَّاعر فترجمتها دواخلهُ المتصدِّعة حَنقًا والمائرة اهتياجًا، ومادت بذلك البحور في رُؤيتهِ الشعريَّة النَّابعة من رُؤاه القلبيَّة؛ إذ ترنَّحت بين البسيط فالطويل ثم عادت مرةً أخرى إلى البسيط مع اختلاف أصواتِ القافية. هذا التنقل بين البحور ما هو إلا دليلٌ على القفزاتِ الانفعالية لروحِ المبدع النَّاتجة عن جريمةِ الإرهاب، فظلَّ يَجُوبُ بين البحور ويُسافر عبرَ القوافي استشفاءً ممّا هُو فيه ومتلمِّسًا بتنقلاته تفريغ شحناته الحانقة على الواقِعة الذَّميمة، وفرارًا من التَّصديق بها.

كما أنَّ القصيدة تتراوح بين الحُبِّ والغزلِ والإدانة كذلك إيقاعاتها وأصواتُ قوافيها تمورُ مورًا بين حالتَي العُلو والانخفاض، بين الانفعالِ المتَّقِد ومُحاولة التهدئة والترويح عن الحبيبة المظلومة، فانفتحت تلك المعاني على بحري البسيط والطويل، وأصوات القوافي المتحركة بالكسر (الكاف والميم والتاء)، لتُغذيَ الخطاب بالأبعاد الدلاليَّة الملائمة لنسقه، وتُسهم معهُ في رسمِ آفاقٍ بعيدةِ المدى من المتواري خلفهُ.

أمَّا القوافي فهي أصوات اتَّحدت في صفة الشِّدّة مُوحية بصفاتٍ لمسيَّة وكأنها تُعانق الوجدان. فصوت الكاف ممتدٌّ في النُّطقِ، ومع الكسرِ يُومئ بالحرارة والقوة والاحتكاك ليلائم حرارة الحزنِ في القصيدة وقوة المصاب واحتكاكهِ بقلوبِ المسلمين. وصوت الميم الجهوري الدَّال على الضمّ والجمع، يُشبه شكله في السريانية المطر[١٩]؛ فالقصيدة تُمطرُ شُكولًا من الحجج ومواثيق الحُب، وتوحي باجتماع الأمة واتحادها في قُدسيَّة الكعبة وحُرمتها. وصوت التَّاء دالٌّ على الاضطراب، ذو همسٍ مرصّعٍ الأبيات بالانفجار المكسو كسرةً في آخره مؤاخاةً لكسرةِ النفس المضطربة.

---

[١٨] انظر: نهيل فتحي أحمد كتانة، **دراسة أسلوبية في شعر أبي فراس الحمداني**، (رسالة ماجستير في الأدب والنقد، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين، ١٩٩٩-٢٠٠٠م)، ص١٦٤.

[١٩] انظر: حسن عباس، **خصائص الحروف العربيَّة ومعانيها**، (دمشق: اتحاد الكُتَّاب العرب، د.ط، ١٩٩٨م)، ص٧٢.

ثانيًا: الإيقاع الدَّاخلي (النَّفسيّ)

الإيقاع الداخلي هو النَّغمة الموسيقيَّة لروح الشاعر المحرِّكة لموسيقى النَّص وتتجلَّى في:

١. **التَّكرار**: يسعى النص الشعري إلى أن يكونَ مُقنعًا ومُمتعًا في حواره، فيلجأُ إلى هندسة بنيته اللغوية بعدَّة تقنياتٍ مُتوسِّدةً العاطفة ومتوسِّلةً بقوة الحجة، والتكرار

هتكت بفحشٍ ملحدٍ كلَّ حرمةٍ وجمَّعتَ مـن حوليـك كـلَّ مُذمَّـــمِ

طغت على البيتِ كطُغيانِ الآثم، وكان أنْ تكرَّر ذا التنوين مُصاحبًا لمفرداتِ الظلم والإرهابِ (بفُحشٍ، مُلحدٍ، حُرمةٍ)، بالإضافة إلى حركة الشدَّة في: (كلَّ "مرتين") و(جمَّعت)، و(مذمَّم)، فالشدَّة تُوحي بالقوة والعمق واقترانها بحرف الميم المكرَّر ثمانِي مراتٍ الموحي بجهوريَّتِهِ ودلالته على الضمِّ والجمعِ بتجميع الفئة الضالَّة كلّ فنون الشر، ممَّا منح البيت قُوةً في النغم الدلالي والجرس. بالإضافةِ إلى تنوين الكسر المكرَّر ثلاث مرات مع حرف الحاء القاطنة في الثلاث كلمات المنونة أضفى ركازةً وحفرًا للدلالة مع ترنيمته.

ب.تكرار دالات متضادة ومدلولات:

كتكرار مدلول التَّعظيم والحرمة المتجسدة في دالَّة الكعبة التي تكررت صريحةً وباستخدام دوالّ أُخرى صادحة بدلالتها، مثل: الكعبة- ملاذي- أفياء

أَ كعبتـــي ومـــلاذي مـا أُحَيـْلاكِ مـا أجمل الصُّبـح مــن مرأى محيَّـاكِ

فبين أُحيلاكي ومُحياكِ سجعٌ مع تكرارٍ – في البيت–لافت للحروفِ ذاتها (الحاء والياء) المشعَّة نغمًا عاليا. ويتكرَّر السَّجْع كذلك مع بدايةِ كلّ مقطع لبحرٍ مُختلفٍ وقافية مختلفة، في:

- نعم حلَّ خطب في الحطيم وزمزمٍ وداس الأعـادي حُـرمتيـْـه بمنســـمِ

إحدى تلك التقنيات المؤثرة في إيصال الرسالة المتغياة للمتلقي وقد امتزجت بمشاعره. ومن صُور التَّكرار المتجليَّة في النَّص:

أ. تكرار الحركة والحرف:

فحركة التنوين في قولِ الشاعر:

رُحماكِ- مسراكِ- أمن ومحراب ومنتجع- كعبة الله- أعزّ موطن أمن- الحطيم وزمزم- حرمتيه- محلة تكريم- البيت العتيق. وتكرار مدلول الإهانة والغضاضة والهتك المتجسدة في المعتدي بدوال، منها: حمأة الجن- الحقد- أفَّاك- فتنة الجهل والتهويس- شِرعَة الغاب- الموت- الأعادي- مخزي- مُذمَّم- نيرانَ البُغاةِ- عوراءَ- سفَّاح- الطَّاعون.

فسرد الدَّالات بمدلولاتها بذاتها وبمثيلاتها الواصفةِ لها والمتشظيَّة في فضاء النَّص حُججٌ ضِمنيَّة مُحركةٌ لوجدان المتلقي استمالةً وإدراكًا، وباعثةً لهُ نحو الإقرار بعِظَم الحدث ومن ثمَّ تأييد النتيجة والحكم على العاتي.

٢. **السَّجْع**: ومُوسيقاه العالية الرنَّانة مطربةٌ النَّص والمتلقي، جاذبةٌ لتلافيفها، وذلك في مطلع القصيدة:

- إنِّـــي لأعلـــمُ أنَّ اللــه ســوَّاكِ مـن ومضــة النـُّور قد أحيـا مُحَيَّـاكِ

٣. **الجِنَاس:** بين الدَّوال جناسٌ ناقص، نحو: لغوٌ ولغط، وجناس تام مطرب بين (محرَّمًا والمحرَّمِ)، في:

فمفتـاحُ هـذا العـامِ سُمّي محرَّمـًا عـن القتـل في البيـت العتيـق المحــرَّمِ

فالأول وسْمٌ لأول شهور السنة الهجرية والثاني صفة للبيت الحرام.

٤. **التَّدويم:** وهو تكرارٌ لصيغ جُزئيَّة أو مُركبَّة مُتواليَّة أو مُتباعدة إثراءً للنَّغمةِ الطربيَّة والدِّلاليَّة[٢٠].

وقد ورد في نسيج البُّنية النصيّة ما يأتي:

١. "الله أكبر" تكررت ثلاث مرات مُتباعدة مُقترنة بموقفٍ صاخب من نُكران الجريمة وانفعال مُتَّقِد من الحزن.

٢. "يا كعبة الله" تكررت مرتينِ مع الفزعِ والقلقِ والحزْنِ على الحبيبة في سياقين متماثلين- متباعدين مسافةً- تلتهما أداة الاستفهام (هل) المستنكرة.

٣. "أنَّ الله جلَّ جلالهُ" وردت مرتين، الأولى في معرض الاعتقاد المدحوض، في:

وخلـتَ بـأنَّ اللــهَ جـلَّ جـلالــه يغـضُّ عـن البيـت العتيـق وزمـزمِ

والثَّانية في الإجابة القاطعة:

ولا غـروَ أنَّ اللــهَ جـلَّ جـلالــه غيـورٌ على الديـن العظيـم المكـرَّمِ

٥. **المواءمة الإيحائيَّة:** وهي مُواءمةٌ صوتيَّةٌ أيضًا، منها تكرار مترادفٌ للجذر ذاتهِ بشكلٍ متتابع، ومنها ما يوحي بـ (الانعكاس المتبادل) عند (مالارَميه)، إذ تخلع الدالَّة على الأخرى بعضًا من ملامحها دون التقيُّد بالمعنى، فتنتظم الدَّوال في النَّص كالأحجار الكريمة مشكلةً مقطوعةً طربيَّةً مُتنوِّعةَ الأصداءِ في روحِ الشاعر والخطاب والمتلقي مُتفقةً مع المرمى العام للنَّص[٢١]، وظهرت في:

١) نعم حلَّ خطب في الحطيم وزمزمٍ وداس الأعـادي حُـرمتيـْـه بمنســـمِ

فحُرمتُه والشهرُ ديسا غضاضـة ورُوّع أهلـــوه بصيحـــات مجـــرمِ

إذ وردَ في البيتِ الأول (وداسَ حُرمتَيْهِ) ثم أعقبهُ في البيت التالي مباشرةً (فحُرمتهُ – ديسا) فالصدى تردَّد في بيتين متواليين.

٢) يقولُ الشَّاعر: ولات وربِّ العرش تعطيك **أمنَهُ** جبـالاتُ أرض اللــه **أمْنـــا** لمحتـــمِ

المواءمة الصوتيَّة بين أمنه وأمنًا.

٣) يقول الشاعر: **غـالبتُمُ** الله في قـدســيّ حرمتِـــه فاللـــه **أغلـبُ** مـن أوكـــار إعنـــاتِ

٤) وآذن إبـراهيـم تطـهيـر بيتـــه كقُـــرَّةِ **عيـنِ النَّـــاعـمِ المتنَعـّـــمِ**

---

[٢٠] انظر: صلاح فضل، "ظواهر أسلوبيَّة في شعر شوقي"، **مجلة فصول**، مج١، ع٤، ١٩٨١م، ص٢١١.

[٢١] انظر: محمد فتوح أحمد، **الرمز والرمزية في الشعر المعاصر**، (القاهرة: دار المعارف، د.ط٣، ١٩٨٤م)، ص١٢٢.

مواءمة إيحائية متداعية الملامح مع تكرار العين والنون.

٥) الله أكبـــر، هـذا الديـــن كعبتُـــه تعرضـت **لشتـــاتٍ** فـوق **إشمـــــاتِ**

٦) حيطانُكِ البيضُ خرساءٌ وقد نطقت مـن جـانبيهـا **عيـــونٌ للعـــوايـــاتِ**

٦. التَّوازي الصَّوتي التركيبيّ:

للتوازي حُضوره التَّرنمي والدلالي في بُنية النَّص وذلك في قول الشاعر:

أ- مُنزَّهـةُ الأركـان من كـلِّ شائـنٍ مُعـوَّذةٌ باللـــه مـــن كـــلِّ آثـــــمِ

فالشَّطر الأول يوازي الشَّطر الثاني في التركيب:

اسم مفعول+ (مضاف إليه مجرور)+ منْ كلّ+ اسم فاعل اسم مفعول+ (جار ومجرور)+ منْ كلّ+ اسم فاعل

وهذا ما يكسب النَّص طلاوة وترنما.

ب- والطَّيـــرُ أمَّنَـــهُ، والصَّيـــدُ حرَّمـــهُ والخيـــرُ وجَّهـــهُ قيـــدًا بتقـــواكِ

فالتوازي الصَّوتي هُنا في ثلاثةِ أجزاء: (والطيرُ أمَّنهُ، والصيدُ حرَّمهُ والخيرُ وجَّهه)؛ إذ احتوى على: (حرف العطف الواو +اسم +فعل ماضٍ مُشدَّد).

ج- ما قيمةُ المرءِ إن دِيست عقيدتـه ما قيمـة العيش إن ديست مزايـاكِ

والتَّوازي الصَّوتي هنا جزئيّ اشتمل على: (أداة الاستفهام (ما) + قيمة+ اسم+ إن ديست)، واشتمل على حكمة جليلة المعنى.

ثامنًا: حجاجيَّة بنية التراكيب اللغويَّة:

أ. حجاجيَّة البنى التَّقابليَّة في الاستعارة:

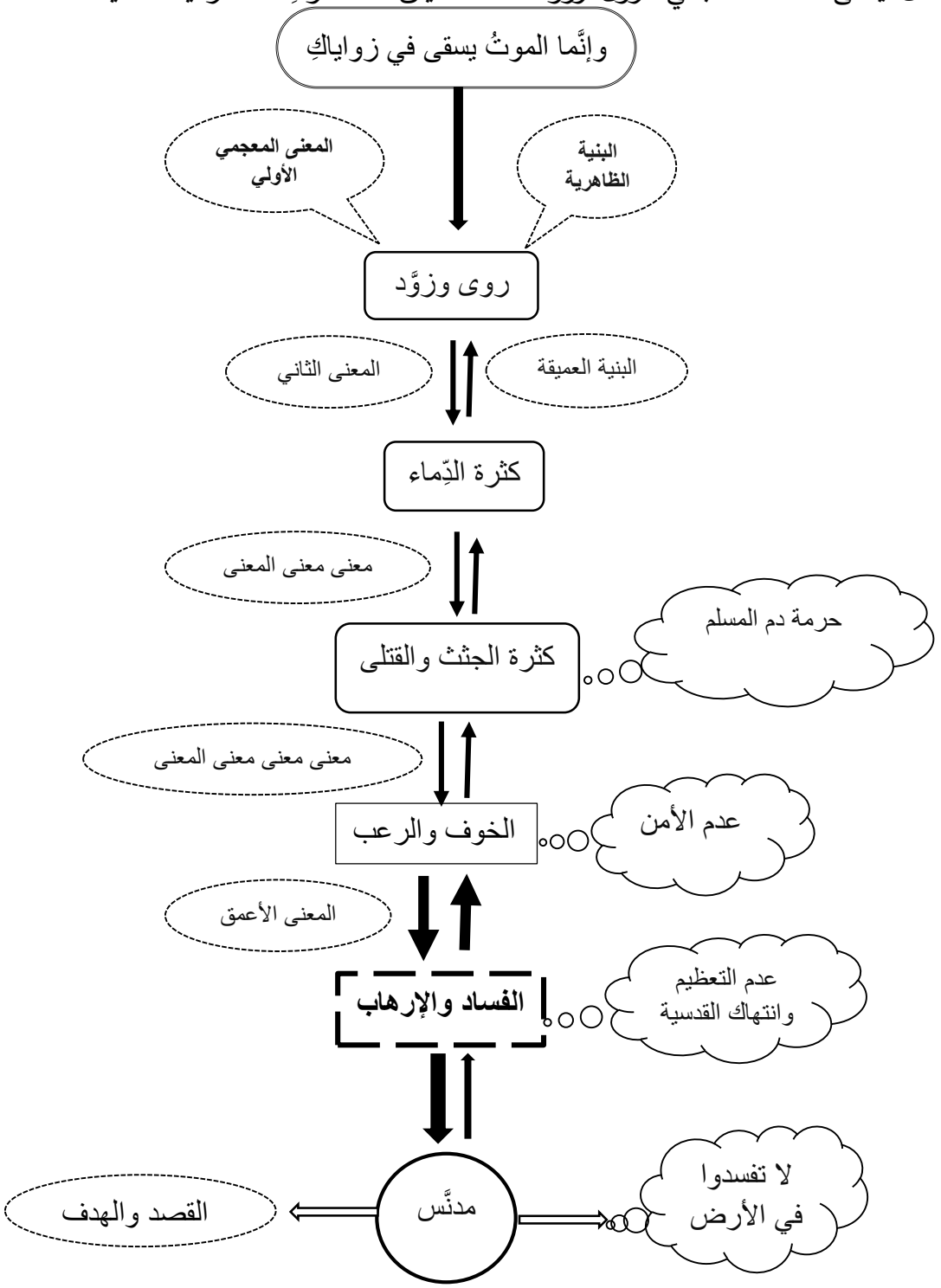
في الحقول الدلاليَّة التي ذُكرت سابقًا كانت المفارقة فيها بادية للعيان في المفردة، وفيما يبدو أنَّ القصيدة مشحونة بالبنى التقابليَّة ليس على صعيد المفردة فحسب وإنَّما في التراكيب البنائيَّة كالصورة البلاغية التي تقود إلى ما يُوسم بالجُسُور التقابُلِيَّة[٢٢]، والتي هي وكمثال لبُنية التقابل في الاستعارة البيت الآتي:

من جُملةِ المعنى ومعنى المعنى والمعاني المتناسلة من رحمِ المفردة أو رحم التركيب هنا، وما تناسل الدلالات إلَّا حفرًا لغؤوريَّة الدلالة المبتغاة. وغيرُ خافٍ ما تُشيعه هذه الاستعارات من مُوسيقى صاخبة تشجُب وتُنكر وتهدهد في آنٍ معًا.

ما هاجر الطيرُ من لغوٍ ومن لغطٍ وإنَّمـــا المـــوتُ يُسقـــى فـــي زوايـــاكِ

[٢٢] انظر: محمّد بازي، **البُنى التَّقابليَّة-خرائطُ جديدةٌ لتحليل الخطاب**، (عمَّان: دار كنوز المعرفة، ط١، ٢٠١٥م)، ص ٨١ وما بعدها.

فالصورة هُنا عميقة قصدت نعت جهيمان وأصحابه بالموت لكثرة قتلهم، وتشبيه انتشار الجُثث وكثرة الدماء بالسقي، والفعل يُسقى معناه المعجمي: روى وزوَّد، ومعناه في النَّص كثرة الدماء التي تشير إلى كثرة الجثث والقتلى، والتي توحي بمدلولات أخرى من مفهوم السياق كما ستوضِّحُه الترسيمة الآتية:



وصورةٌ أخرى في قول الشاعر:

نعم حلَّ خطب في الحطيم وزمزمٍ وداس الأعــادي حُـرمتـيـْـه بمنســـمِ

فالصورة البلاغية هنا اقتضت تشبيه الاعتداء على الحرم والإفساد فيه بالبعير الذي يدوس بقدمه، ولو أخذنا المعنى المعجمي الأولي لتدوس لوجدنا أنَّها تعني "شدة وطء الشي بالأقدام"[٢٣]، والتي تشير إلى كثرة القتل والموت، والمؤدية إلى معنى الفساد والإرهاب الذي بدوره يُشير إلى الخوف والرعب ومنه إلى المدنَّس.

فالاستعارات في القصيدة مُتقابلة، تخدم دلالتي الكعبة والإرهاب/ المقدَّس والمدنَّس ما يفيد أن التضاد بين الدلالتين موجودٌ في الوعي الجمعي، والمقصود منه (عظِّمُوا البيت الحرام وعظِّمُوا الشعائر فيه ولا تفسدوا) وهذه هي الدعوى التي من أجلها بُنيت عليها القصيدة وقامت الحجج.

وفي رسم صورة أخرى يقول الشاعر:

مَن أفزعَ الجـنَّ قبـل الإنـسِ مجترمًا يــومَ المحـــرَّم مـن أفيـــاء رُحمـــاكِ

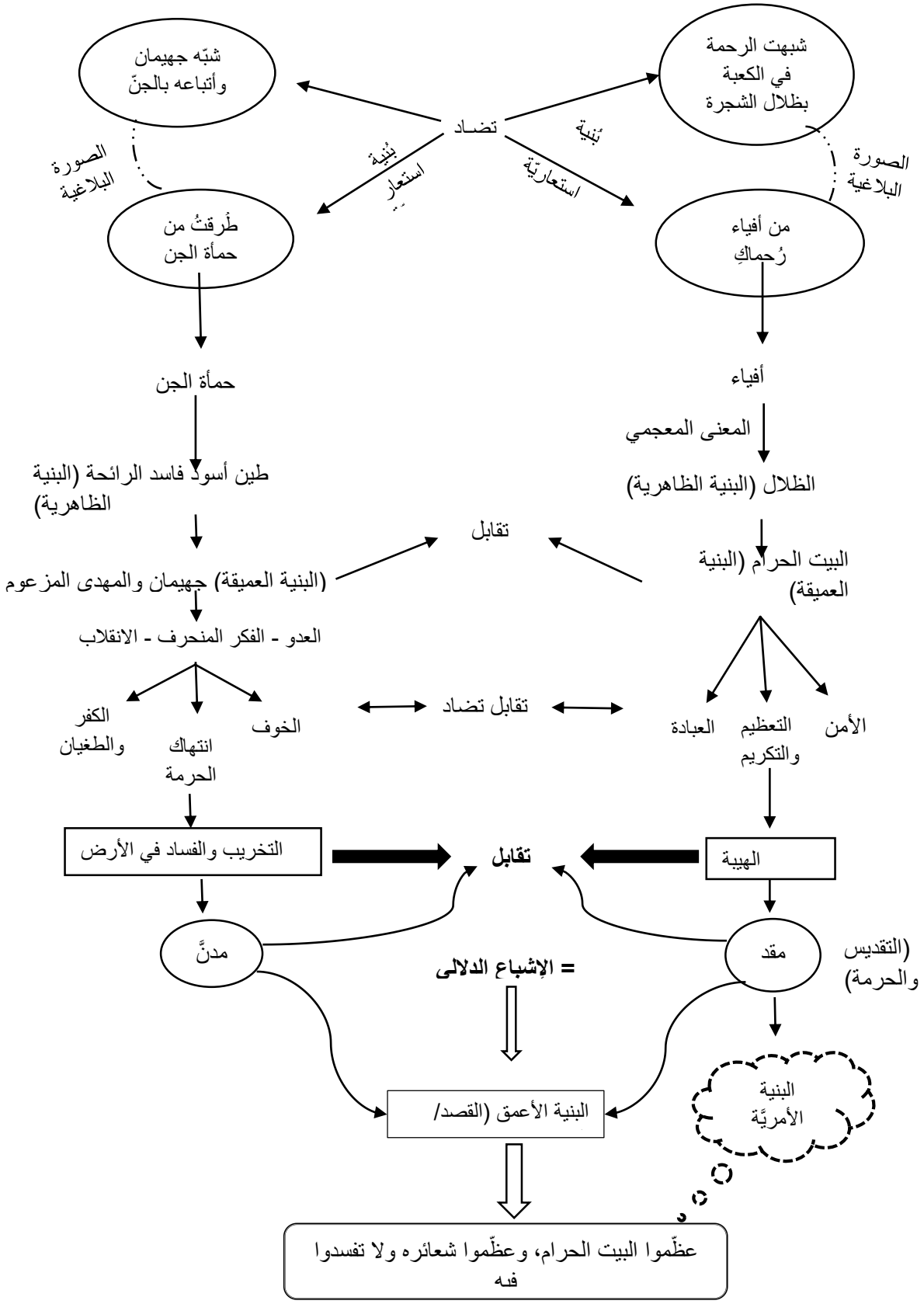
إذ شُبّهت الرَّحمة بالظلال، وهذه البنية الاستعارية تقابلها بنية أخرى في قول الشاعر:

هل كان ذلك حُلمًا قد طُرقتُ بـه مــن حمــأةِ الجــنِّ راعتنـــي بمـــرآكِ

وتتضح ذي البنية في الترسيمة الآتية:[٢٤]

[٢٣] ابن منظور، **لسان العرب**، مادة دوس، مج٦، ص٩٠.

[٢٤] فكرة الترسيمة مستوحاة من: **البُنى التَّقابليَّة-خرائطُ جديدةٌ لتحليل الخطاب، ص٨٢.**


شبّه جهيمان وأتباعه بالجنّ
شبهت الرحمة في الكعبة بظلال الشجرة
تضـاد
بُنية استعارية
بُنية استعارية
الصورة البلاغية
الصورة البلاغية
طُرقتُ من حمأة الجن
من أفياء رُحماكِ
حمأة الجن
أفياء
طين أسود فاسد الرائحة (البنية الظاهرية)
المعنى المعجمي
الظلال (البنية الظاهرية)
تقابل
(البنية العميقة) جهيمان والمهدى المزعوم
البيت الحرام (البنية العميقة)
العدو - الفكر المنحرف - الانقلاب
الكفر والطغيان
انتهاك الحرمة
الخوف
تقابل تضاد
الأمن
التعظيم والتكريم
العبادة
التخريب والفساد في الأرض
تقابل
الهيبة
مدنَّ
مقد
(التقديس والحرمة)
= الإشباع الدلالى
البنية الأمريَّة
البنية الأعمق (القصد/
عظّموا البيت الحرام، وعظّموا شعائره ولا تفسدوا فيه

فهذه الاستعارات القائمة على التَّشبيه بتقابلاتها الذهنيَّة التأويليَّة في جسورها التَّقابليَّة شكَّلت شبكة من العلاقات التَّفاعليَّة التَّضاديَّة بين معنى معجميّ أوّلي مثلا مع ضده الذي آلَ إلى معنى المعنى، وهذه العلاقات ليست على خطٍ مستقيم[٢٥]، كالتَّقابل بين الكعبة والكفر، أو الكعبة والخوف، وكذلك بين جهيمان والأمن وهكذا، وهذا ما يسمى في البلاغة بالطباق الخفي. لتقودنا رحلة الدَّوائر الدلاليَّة المتعاقبة والمترابطة والمتقابلة إلى مرحلة الإشباع الدِّلالي/ بؤرة القصد الهدف من معنى المعنى وتقابل التقابل إلى معنى معنى المعنى وتقابل تقابل التقابل المتوسّدة بُنية خطابٍ أمريَّة (عظّموا البيت الحرام) وخطاب نهيّ (ولا تفسدوا فيه)، وهكذا في الانتقال من بنية ظاهريَّة أفقيَّة إلى بنية عميقة عمودية[٢٦] تمنح النَّص بُعدًا حِجاجيًّا مُطعمًّا بعدة معانٍ تدور في نفس بؤرة النص.

ب.حجاجيَّة خريطة الالتفات وتموُّجاته:

النفسُ تملُّ كما تمل الأبدان، فترغب في التنقل بين الكلام، وأهل البلاغة ديدنهم الالتفات[٢٧] الذي أطلق عليه "شجاعة العربيَّة"[٢٨]. ومن الوظائف العامة للالتفات دفع الملل عن المتلقي والإمساك بتلابيبه لاستمالته نحو ما يرجو منشئ الخطاب. والالتفاتات في ذا النص تتمحور حول فلك (البيت الحرام/ الكعبة). وأولُ مثالٍ للالتفات نلحظُ فيه ازدواج صورتين للالتفات معًا في وقتٍ واحد وذلك في البيت الآتي:

يا فتنةَ الجهل والتهويسِ كم نبشت
أيديهـم الحمر من قبر لهـلاك

فالخطاب الشعري هنا انتقل من المخاطب المفرد (يا فتنة الجهل والتهويس) إلى الغائب الجمع في (أيديهم الحمر) وكان مقتضى السياق أنْ يُقال: أيديكم الحمر. والصورة الثانية للالتفات صورة بديعة وهبت النَّص حركية تجاذبيَّة لذهن المتلقي لا يكاد يغفل عنها، فالأبيات تتوالى بالحديث عن (البيت الحرام) بصيغة المذكر الغائب إلى البيت:

وآذن إبراهيـمُ تطهـيرَ بيتـه
كقـرَّة عـين النَّـاعـم المتنعّـم

ثم انتقل الخطاب في البيت الذي يليه من المذكر الغائب إلى المؤنث الغائبة:

وظلَّت بتكرار الدهور مثابـةً لمسترشـدٍ من أعربيّ وأعجـمِ

فمرجعية الضمير هنا واحدةٌ في البيت الحرام/ الكعبة، في الانتقال من الجزء إلى الكل والعكس، في الكناية والمكني عنها، فالمؤنث هي الكعبة.

---

[٢٥] انظر: المرجع السابق، ص ٨١.

[٢٦] انظر: المرجع السابق، ص٨٢.

[٢٧] انظر: يحيى بن حمزة بن علي العلوي اليمني، **الطِّراز المتضمِّن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**، (مصر: دار الكتب الخديوية، د.ط،١٩١٤م)، ج٢، ص٧٥.

[٢٨] انظر: ضياء الدين نصر الله بن محمد بن محمد بن عبد الكريم المعروف بابن الأثير، **المثل السَّائر في أدب الكاتب والشاعر**، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، (بيروت: المكتبة العصرية، د.ط، ١٩٩٥م)، ج٢، ص٣.

ثم البيت التالي: مُنزّهةُ الأركان من كل شائنٍ معــوَّذةٌ بالله من كــل آثـــم

إنّي لأعلـــمُ أنَّ الله ســـواكِ من ومضة النور قد أحيا محياك

وينتقل بعدها الخطاب إلى الغائب المذكر في:

يؤمُّ إليه المسلمون رؤوســـهم ويقصـد علياه المـريد ويرتمـــي

ثم ما يلبث أن ينتقل من المخاطبة المؤنث إلى الغائب المذكر في:

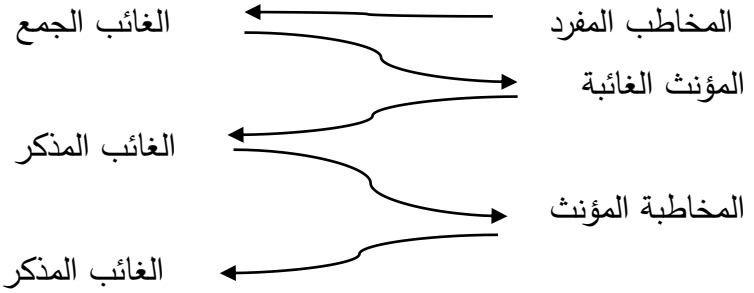
وصاغ بقدسه في البيت حرمًا يعلو إليه جبين الشاكر الباك

وينتهي الحديث في المقطع الثاني من بحرِ الطويل بالغائب المذكر:

ولا غـــرو أنَّ الله جل جلاله غيور على الدين العظيم المكرم

فالتنقلات بين الضمائر، والإفراد والجمع، مع كون مرجعية الضمير تعود على المكون المكاني ذاته (الكعبة/ البيت الحرام) عضَّد موسيقيَّة النص وأكسبها كثافةً جميلة.

ليبتدئ المقطع الثالث بالمخاطبة المؤنث المتغزل بها:



الخاتمة

بعد هذا التّطواف والدراسة التحليليَّة الجامعة بين الحجاج والشعريَّة، والوقوف على صميم البنية التحاوريَّة التي تبدو في ظاهرها من مخاطب لمتلقّ محدود، بينما في عمقها الفكري والنَّفسي تنطلق من وعي كلِّ مسلم وضميره بل كل إنسان يعي خصوصيّة الأمور القدسيَّة في حياة الشخص إلى الفئة الضالة، وبعد ورود المخاطَب في تلك المستويات عبر تشكلات تصاعديَّةٍ مختلفة، وهي: (الكعبة– ذات المخاطِب– الفئة الضالة– الإرهاب– المسلمين كافة– العالم)، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- الكشف عن مستويات الحجاج في شعر دحض الإرهاب.
- اتسمت القصيدة بالحيويَّة والحركة المتنامية نتيجة تأثيثها بسلسلة من البراهين الحججيَّة وتكريسها بالصَّريحة منها والضمنيَّة، كحجج السُّلطة والقيم المشتركة، والأساليب الإنشائيَّة، والسياق التاريخي، والحقول الدّلاليَّة، وحقل الرَّديف اللوني، والبنية الإيقاعية، وبنية التراكيب اللغويَّة كالبنى التقابليَّة في الاستعارة، وبنية الالتفات.
- تجلّي الالتقاء الحميم بين الشعريَّة والحجاجيَّة في صميم البنية التحاوريَّة.

كما توصي الباحثة بدراسة المزيد من القصائد ذات الأغراض المختلفة دراسة حجاجيَّة.

قائمة المراجع:

ابن الأثير، ضياء الدين نصر الله بن محمد. (١٩٩٥م). **المثل السَّائر في أدب الكاتب والشاعر**. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: المكتبة العصرية. د.ط.

أحمد، محمد فتوح. (١٩٨٤م). **الرمز والرمزية في الشعر المعاصر**. القاهرة: دار المعارف. ط٣.

الأزرقي، أبو الوليد محمد بن عبدالله بن أحمد. (٢٠٠٣م). **أخبار مكة وما جاء فيها من الآثار**. دراسة وتحقيق: عبدالملك بن دهيش. مكة المكرمة: مكتبة الأسدي. ط١.

بازي، محمّد. (٢٠١٥م). **البُنى التَّقابليَّة–خرائطُ جديدةٌ لتحليل الخطاب**. عمَّان: دار كنوز المعرفة. ط١.

بروطون، فيليب. (٢٠١٣م). **الحجاج في التواصل**. ترجمة: محمد مشبال، وعبدالواحد التهامي المعلمي. القاهرة: الهيئة العامة المصرية للكتاب، المركز القومي للترجمة. ط١.

الحزيمي، ناصر. (٢٠١١م). **أيام مع جهيمان–كنت مع "الجماعة السلفية المحتسبة"**. بيروت: الشبكة العربية للأبحاث والنشر. ط١.

الحنفي، أبو البقاء محمد بن أحمد المكي. (١٩٩٧م). **تاريخ مكة المشرفة والمسجد الحرام والمدينة الشريفة والقبر الشريف**. تحقيق: علاء الأزهري وأيمن الأزهري. بيروت: دار الكتب العلمية، ط١.

الشيباني، أبو الحسن علي بن محمد الجزري. (د.ت). **الكامل في التاريخ– تاريخ ابن الأثير**. اعتنى به: أبو صهيب الكرمي. عمَّان– الرياض: بيت الأفكار الدولية. د.ط.

كتانة، نهيل فتحي أحمد. (١٩٩٩–٢٠٠٠م). **دراسة أسلوبية في شعر أبي فراس الحمداني**. (رسالة ماجستير في الأدب والنقد، جامعة النجاح الوطنية بفلسطين).

المحفلي، محمد. (٢٠١٦م). **النَّص الشعري قراءات تطبيقية–بحوث محكمة**. بيروت: الانتشار العربي، ط١.

ابن منظور، محمد بن مكرم **لسان العرب**. (١٩٩٢م). بيروت: دار صادر. ط٢.

اليمني، يحيى بن حمزة بن علي العلوي. (١٩١٤م). **الطِّراز المتضمِّن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز**. مصر: دار الكتب الخديوية. د.ط.

المجلات والصحف:

فضل، صلاح. (١٩٨١م). ظواهر أسلوبيَّة في شعر شوقي. **مجلة فصول**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. مج١، ع٤.

(١٩٧٩م). "القبض على زعيم العصابة حيًّا بعد تطهير جميع الأقبية من الخوارج"، و "سقوط الأضاليل". **صحيفة الشرق الأوسط**. ع٤٣٧.

(١٩٧٩م). "سعود الفيصل يروي لـ "الجزيرة" و"السياسة": تفاصيل حادثة الحرم". **صحيفة الجزيرة**. ع٢٦٧٧.

(١٤٠٠هـ). "هل المهدي يذبح الأبرياء؟". **صحيفة الجزيرة**، ع٢٦٨٧.

(١٩٨٨م)، "سلطان الحبّ والوفاء". **صحيفة عكاظ**. ع٨٠٩٥.

(١٩٨٨م)، "بقايا جراح". **صحيفة عكاظ**. ع٨٤٨٦.

المواقع الإلكترونيَّة:

الفيلم الوثائقي حصار مكة، https://www.youtube.com/watch?v=hXDQSsLx8qQ

https://www.bbc.com/arabic/resources/idt-.sh/idea_arabic

https://alwatannews.net/search/%D8%AC%D.9%87%D9%8A%D9%85%D8%A7%D9%86

https://www.bbc.com/arabic/middleeast-.50924634

ملحق

١- أَ كعبتـــي ومـــــلاذي مـا أُحَيْـلاكِ ... مـا أجمل الصُّبـح مــن مرأى محيَّـاكِ

٢- مَن أفزعَ الجـنَّ قبـل الإنـسِ مُجترمًـا ... يــومَ المحـــرَّمِ مـن أفيـــاء رُحمـــاكِ

٣- مَـنْ أبدل العين سهـدًا لا نظيـرَ لـه ... مَـنْ أفـــزع الوفـد في عليـاء مسـراكِ

٤- هل كان ذلك حُلْمًا قد طرُقتُ بـه ... مــن حمـــأةِ الجـــنِّ راعتنـــي بمـــرآكِ

٥- أم أنَّـــه الحقـــدُ لم يتـرك لصـاحبـــه ... من خوف ذي العرش ما يكفي لتقواكِ

٦- اللــهُ أكبـرُ هـذا الكـون مرتسـفٌ ... قلوبُنـــا هُلعـتْ مــن جَـــورِ أفّـــاكِ

٧- والطيرُ لم يرسلِ التَّهديـلَ من غَبشٍ ... إذْ أفـزعتْـــهُ رصـاصـــاتٌ بـأحشـــاكِ

٨- وأنت أمـــنٌ ومحـــرابٌ ومنتجـــعٌ ... قد أهلكَ اللـــهُ مَـــنْ أشقـــى فعـاداكِ

٩- يا فتنةَ الجهلِ والتَّهويس كم نبشت ... أيديهُـمُ الحُمـــرُ مـــن قبـــرٍ لهُـــلَّاك

١٠- لم يرقأِ الدمع من عيني ولا نضبت ... حتـــى تخيَّلـــتُ أنّـــي دائمـــا بـــاكِي

١١- يـا كعبـةَ اللهِ هـل حُلْـمٌ بُليت بـه ... أم شرعـــةُ الغـاب طمّـت في سراياكِ

١٢- لَشَدَّ مـا أنكرتْ أُذْني لمـا سمعـتْ ... وأحـزنَ القلـبَ مِـــن هـــولٍ لمـــرْآكِ

١٣- هذي الحمامُ وقد طـارتْ مفارقـةً ... أعـزَّ موطـنِ أمـــنٍ فـوق حصبـــاكِ

١٤- ما هاجر الطيرُ من لغْوٍ ومن لغَطٍ ... وإنَّمـــا المـــوتُ يُسقـى فـي زوايـــاكِ

١٥- نعمْ حلَّ خطْبٌ في الحطيم وزمزمٍ ... وداس الأعـادي حُـرمتيـْـه بمنســـمِ

١٦- فحرُمتُه والشَّهرُ ديسا غضاضـةً ... ورُوّع أهلـــوه بصيحـــات مجـــرمِ

١٧- وقد كانتـا مُذ كـان آدمُ طينـــةً ... مَحَلـــةَ تكـريـــمِ الإلـــهِ المعظـــمِ

١٨- بنى اللهُ في عليا السَّماواتِ مثلَه لِمن عنده للشَّاكرين بأنعُمِ
١٩- فمفتاحُ هذا العامِ سُمّيْ محرَّمًا عن القتل في البيت العتيق المحرَّمِ
٢٠- وقد كان قبل الهاشميّ محمدٍ يُعَظَّمُ في أفيائه كلُّ مُحْرمِ
٢١- ومَنَّ إلهُ العرش في دين أحمدٍ على خُلْقه بالبيت أمنًا لمسلمِ
٢٢- وآذنَ إبراهيمُ تطهير بيته كقُرَّةِ عينِ النَّاعمِ المتنعّمِ
٢٣- وظلت بتكرار الدهور مثابةً لِمسترشدٍ من أعربيٍّ وأعجمِ
٢٤- مُنزَّهةُ الأركان من كلِّ شائنٍ مُعوَّذةٌ باللهِ من كلِّ آثمِ
٢٥- يؤمُّ إليه المسلمون رؤوسَهم ويقصدُ علياهُ المريدُ ويرتمي
٢٦- إذا ذُكر البيتُ العتيقُ مكانةً تَطَامَنَ إكبارًا له كلُّ أعظمِ
٢٧- ولات وربِّ العرش تعطيك أمنَهُ جبالاتُ أرض الله أمْنا لمحْتمِ
٢٨- أَ مَخزيٌّ لا "مهديَّ" أنت كبيرُهم وما ابليسُ عند اللهِ منك بأكرمِ
٢٩- هتكت بفحشٍ ملحدٍ كلَّ حرمةٍ وجمَّعتَ من حوليك كلَّ مُذمَّمِ
٣٠- وخلتَ بأنَّ اللهَ جلَّ جلاله يغضُّ عن البيت العتيق وزمزمِ
٣١- فأطلقتَ نيرانَ البُغاةِ بسَوْحِه وأحللتَ فيه الخوف والسَّفك بالدَّمِ
٣٢- وفجَّرتَ عوراءَ ذميمةَ لم تكن على بال سفَّاح وعن دينه عمي
٣٣- وما قلبُ إلَّا قد غشتهُ فجيعةٌ بأعظم ما يعنيهِ في كلِّ موسمِ
٣٤- ولا غروَ أنَّ اللهَ جلَّ جلاله غيورٌ على الدين العظيم المكرَّمِ
٣٥- إنّي لأعلمُ أنَّ الله سوَّاكِ من ومضة النُّور قد أحيا محياكِ
٣٦- وصاغ من قدسِهِ في بيته حرمًا يعنو إليه جبين الشاكر الباكي
٣٧- وقبل أن يكتبَ التأريخ حرَّمهُ ولمْ يُبحْ فيه يوما عضدَ مسواكِ
٣٨- والطَّيرُ أمَّنَهُ، والصَّيدُ حرَّمهُ والخيرُ وجَّههُ قيدًا بتقواكِ
٣٩- وإنَّ أبرهة والفيل أعقبهم طيرا ليحصد بالتدقيق أعداكِ
٤٠- وإنَّ تُبّع حادَ النَّذر ما اصطلمت به البليّة فاستحمى بجدواكِ
٤١- وإنَّ قرمط لم يُفلح بموكبه لمّا تهاوى إلى علياء يُمناكِ
٤٢- هديَّةُ الدِّينِ والدنيا سلمتِ لنا رمزًا نقاتل من يطغى بعلياكِ
٤٣- ما قيمةُ المرءِ إنْ ديست عقيدتُه ما قيمة العيش إن ديست مزاياكِ

٤٤- يـا كعبـة الله هـل عقلي يُفارقنـــي أم كـفـرُ قــومٍ بفـرقــانٍ وآيـــاتِ
٤٥- هـذا المطـافُ ولا وحـيٌ لمزدحـــمٍ مــن الحجيــج ولا صــوت المنــاراتِ
٤٦- والركنُ قد كشف الطاعـونُ جبهتـه والطـائفـون وقـد أُجلــوا بـزخَّــاتِ
٤٧- هذا الحطيـمُ مُعـرَّى تحت غـاشيــةٍ مـن الرَّصــاص ولا شــادٍ بدعــواتِ
٤٨- يا رائدَ الحقـدِ في ظلمــاء أنفسهـم قد فزت بالخسـر في أهــل الخيانـاتِ
٤٩- الله أكبـــر، هـذا الديـــن كعبتُـــه تعرضــت لشتــاتٍ فــوق إشمـــاتِ
٥٠- اللهُ أكبـــر، بيـتُ اللـه مزرعـــةٌ للشــرِّ مــن زمــرةٍ بــاءت بلعنــاتِ
٥١- غـالبتُـــمُ الله في قـدســيِّ حرمتِـــه فاللـــهُ أغلـبُ مـن أوكـــار إعنـــاتِ
٥٢- يـا مهدَ قدسِ رسالاتِ السماء بـه وعـائـــذي اللـهِ مـن شــرِّ البليَّـاتِ
٥٣- حيطانُكِ البيضُ خرساءٌ وقد نطقت مــن جـانبيهــا عيــونٌ للعــوايــاتِ
٥٤- أَ يـزعمـون إلى "المهديّ" نسبـةَ مَـنْ قــد زايــل اللـــهُ تقــواه بـآيـــاتِ
٥٥- يـا قبلـةً لصــلاتـي أينمــا نـزلـت بــيَ الـرواحــلُ كـهفـــا للعبـــاداتِ
٥٦- هُنِّئتِ أمنًــا وتقديسًــا وتكرمـــة مِن عندِ ذي العرش رغم الخائن العاتي
٥٧- ثم الصــلاةُ على المختــار تبلغـــه والآلُ والصَّحبُ من ربِّ السَّمواتِ

الرياض

بعد محاولة فاشلة لاقتحام المسجد الحرام مسلحون يحتلون الحرم ويحتجزون المصلين رهائن

الجزيرة

تفاصيل حادثة الحرم

حكم هؤلاء حكم المفسدين في الأرض

خطة عسكرية من ٣ محاور لاقتحام الحرم

خالد الذكر صلاة المغرب أمس بالحرم

عكاظ

Poetics of the Tiers of Argumentation in Combating Terrorism; The poem (O, my Ka'bah) as a case study

DR. TAYSIR ABBAS MOHAMMED ALSHARIF
Assistant professor of rhetoric and criticism
Dept. of Arabic language and literature
Faculty of Arts and Humanities
King Abdulaziz University- Jeddah

Abstract. terrorism has taken many forms and followed many methods. Its cruelty has gone beyond perception of the human mind. Among the most unforgettable criminal and atrocious terrorist events is that attack of Juhayman Al-Otaibi on the the Holy Mosque of Makkah perpetrated out of oppression and aggression. Juhayman falsely claimed the appearance of the awaited Imam Al-Mahdi and that people were obliged to pledge allegiance to him causing many lives to be lost.

This dire incident was received with condemnation and excitement by the Muslims all over the worlds. This poem - the subject of the research - was one of the means of refuting terrorism and condemning it by summoning different types of argumentation.

The research has committed itself to reading and analyzing the text argumentatively to affirm the applicability of this approach to unveil the poetic styles in antiterrorism woe-charged poetic texts. It further highlights the multimodal convergence of argumentation, poetry and terrorism in persuading the readership via multiple constructive levels and different explicit and implicit arguments, such as authoritative arguments, common values, thematic and historical styles methods, color connotations, rhythmic and linguistic structures.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٢٨٢- ٣٠٨ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.10

تطوّر النموذج العلمي اللساني:
قراءة في الاتّجاه البنيويّ والتوليديّ والوظيفيّ

د. معاذ بن سليمان الدخيّل
أستاذ اللسانيّات المساعد في قسم اللغة العربيّة وآدابها
بكلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعيّة في جامعة القصيم.
البريد الإلكتروني: msdkhiel@qu.edu.sa

مستخلص. قامت الدراسة على إظهار التحوّلات الإبستمولوجيّة الواقعة في علم اللسانيّات ضمن حدود العلاقة الرابطة بين الظاهرة ونظريّاتها المُفسِّرة لها في حقل العلم بالنظر في التطوّرات التي مرّ بها النموذج العلميّ اللسانيّ في اتجاهات ثلاثة: البنيوية، والتوليدية، والوظيفيّة. وقد أظهرت الدراسة التحوّلات التي شهدها الدرس اللسانيّ في كل مرحلة، وإبراز التصورات التي شكَّلَتْ منطلقاته، من حيث طبيعة موضوعه وفرضيّاته في معالجة معطياته.
وبيَّنتْ الدراسة أنّ اللسانيات البنيوية تحمل سمات مختلفة ولاسيّما إذا نظرنا إليها في ضوء المدرستين؛ البنيويّة الأوروبيّة، والبنيويّة الأمريكيّة حتى نكاد نقول إنّ في البنيويّة نماذج علميّة متعدّدة، ولكنّ التحوّل في النموذج العلميّ البنيويّ نجمله في تعديله النظر إلى اللغة بوصفها ظاهرة طبيعيّة إلى النظر إليها بوصفها ظاهرة اجتماعيّة مختلفة عن غيرها من الظواهر البيولوجيّة. وأمّا اللسانيّات التوليديّة فتعدُّ ثورة معرفيّة في تصوّر المعرفة العلميّة بالانقلاب على التصوّر الذي يعتقد أنّ العمل العلميّ نشاطٌ يقوم على جمع المعطيات وتصنيفها وربط قوانينها بالتجربة والممارسة بإعطاء هذه المعطيات منزلة ثانويّة في النموذج العلميّ، فقد تخلّت التوليديّة عن مرجعيّة الواقع وملاحظة المعطيات لصالح (سليقة المتكلّم أو المستمع المثاليّ أو الفطريّ) وفق منطلقاتها النظريّة. وأمّا النموذج العلميّ الوظيفيّ فقد أصبح متأسِّسًا على أنّ البنية تابعة للوظيفة، ليكون موضوع البحث اللسانيّ مع الوظيفيّين هو (القدرة التواصليّة) في مقابل (القدرة اللغويّة) عند التوليديّين. فنلحظ أنّ النموذج العلميّ اللسانيّ مع الوظيفيّين أدخل الجوانب التداوليّة داخل النموذج التفسيريّ للألسنة البشريّة لتكون مدخلًا لتفسير بنية اللغة.

الكلمات المفاتيح: لسانيات – نموذج علميّ– بنيويّة – توليديّة – وظيفيّة.

المقدمة

تقوم هذه الدراسة على إظهار التحوّلات الإبستمولوجيّة الواقعة في علم اللسانيّات ضمن حدود العلاقة الرابطة بين الظاهرة ونظريّاتها المُفسِّرة لها في حقل العلم؛ فالعلم قائم على حوار دائم بين العقل الذي يلاحظ الظاهرة ويعيد صياغتها في بنيات منطقيّة وبين

الظاهرة المتجسّدة في العالم الخارجيّ بما يسمح للمعرفة العلميّة أنْ تواصل تقدّمها في فهم الظواهر وتفسيرها. ولاشكَّ أنّ هذه السبيل في الدراسة توضّح آليّات تقدّم المعرفة العلميّة وتُظهِرُ مناط القبول لنظرية علميّة ما في مرحلة معيّنة، وتسهِمُ في فهم النقود الموجّهة لها التي أثمرت ظهور نظريّة علميّة أخرى.[١]

وكان علم اللسانيّات –بصفته علمًا يروم وصف الظاهرة اللغويّة وتفسيرها– واقعًا في هذا السياق، وعاش هذا العلم في الثقافة العربيّة علاقة جدليّة في تلقّيه، وفي علاقته مع الموروث اللغويّ العربيّ في حقب تاريخيّة مختلفة، وبدت في بعض المنعرجات التي حكمت هذه العلاقة أقوالٌ تعيب على علم اللسانيّات ما هو من طبيعة العلم ومسلّماته؛ فعُدَّ تطوّر علم اللسانيّات باتّجاهاته المتلاحقة نقيصة في نظر بعض الباحثين تدعو إلى نبذه والتخلّي عنه. وكان هذا التطوّر الحادث في علم اللسانيّات مؤثّرًا في البحث العربيّ المعاصر من جهتين؛ إحداهما أنّ الموقف من قضايا الموروث العربيّ وتخطئة إجراءاته أو تثمينها رهين هذه التطوّرات اللسانيّة، والجهة الثانية أنّ قراءة الظواهر اللغويّة العربيّة نفسها كان متعدّدًا نظير ذاك التطوّر.

وتهتمُّ هذه الدراسة بالتطوّرات التي مرّ بها النموذج العلميّ اللسانيّ (Paradigm)[٢] انطلاقًا ممّا بيّنه توماس كون حول طبيعة المعرفة العلميّة وتطوّراتها إذ قال: «عندما تتغيّر النماذج الإرشاديّة (Paradigm) يتغيّر معها العالم. وانقيادًا للنماذج الإرشاديّة الجديدة يتبنّى العلماء أدوات جديدة، ويتطلّعون بأبصارهم صوب اتجاهات جديدة. بل وأهمّ من ذلك أنّ العلماء إبان الثورات يرون أشياء جديدة ومغايرة عندما ينظرون من خلال أجهزتهم التقليديّة إلى الأماكن التي اعتادوا النظر إليها وتفحّصها قبل ذلك. ويبدو الأمر وكأن الجماعة العلميّة المتخصّصة قد انتقلت فجأة إلى كوكب آخر حيث تبدو الموضوعات التقليديّة في ضوء مغاير وقد ارتبطت في الوقت ذاته بموضوعات أخرى غير مألوفة. وطبعا إنّ شيئًا من هذا لم يحدث، فلم يقع تغيّر أو تبديل في المواقع الجغرافيّة، وكلّ شيء من شؤون الحياة العاديّة يجري كعادته خارج المعمل على نحو ما كان تمامًا. ومع هذا فإنّ التحوّلات التي طرأت على النماذج الإرشاديّة تجعل العلماء بالفعل يرون العالم الخاصّ بموضوع بحثهم في صورة مغايرة».[٣]

وتبدو في سياق البحث اللسانيّ العربيّ إشكاليّات يواجهها البحث العلميّ حتّى شكّلتْ أزمةً للسانيّات في الثقافة العربيّة، من ذلك غياب الوعي بإيجابيّة الحصيلة المعرفيّة التي تراكمها اللسانيّات من مرحلة إلى أخرى حتى أصبح هذا الغياب غير مختلِف عن الفقر المعرفيّ المجمَع على نبذه وضرورة تجاوزه.[٤] وجسَّدَ مصطفى غلفان هذا الغياب في عدم مواكبة جماعة من اللسانيّين العرب تطوّر النظريّات اللسانيّة، ولهذا المظهر تجليّات، منها:

١. يذكر بعض اللسانيّين أنّ علم اللغة يهتمّ بالمناهج العلميّة التي تقوم على الاستقراء والملاحظة والتجربة،

رغم أنّ هذا الطرح أصبح مُتجاوزًا منذ مدّة ليست بالقصيرة في سياق البحث العلميّ الصّرف، وفي إطار البحث اللسانيّ خاصّة.

٢. ومن أمثلة ذلك أنْ يُعرّف أحد الباحثين في سبيعينيّات القرن الماضي اللغةَ بأنّها ظاهرة اجتماعيّة ثقافيّة مكتسبة لا صفة بيولوجيّة ملازمة للفرد، رغم أنّ التصوّر السلوكيّ للغة تجاوزته عقلانيّة تشومسكي منذ نهاية خمسينيّات القرن الماضي.

٣. وأكثر التجلّيات وضوحًا ما نجده من نزعة نحو تقرير "حقائق معرفيّة ثابتة" لا وجود لها في منظومة العلم، إذ يقطع بعضهم بعدم قدرة علماء اللغة تقرير قوانين عامّة يمكن أن تنطبق على اللغات جميعها. رغم أنّ هذا القول ينطلق من النزعة البنيويّة التي تمثّل مرحلة معيّنة في البحث اللسانيّ، فلا يليق أن تقدّم بوصفها حقيقة معرفيّة ثابتة رغم أنّ البحث اللسانيّ تجاوزها. (٥)

وقد وجدت هذه الإشكاليّات بيئة ساعدتها في النموّ والانتشار وهيَّأتها له بفعل ضعف حضور "العلم وسماته ومبادئه" في الثقافة العربيّة بصفته إطارًا منهجيًّا وفلسفيًّا ومعرفيًّا يصدر عنه الباحث العربيّ في الظاهرة البشريّة بعامّة، والباحث في الظاهرة اللغويّة العربيّة بخاصّة. (٦)

وتمثّل هذه الإشكاليّات والعوائق التي تواجه البحث اللسانيّ العربيّ دوافع حقيقيّة لهذه الدراسة التي تستدعيها هذه الظروف الموضوعيّة، إذ توخَّينا فيها الابتداء ببيان سمات المعرفة العلميّة، وتوضيح المنطق الذي يحكم تطوّرها بالإشارة إلى أهمّ التفسيرات التي اجتهدت في ضبط هذا المنطق؛ ليكون ذلك مدخلًا مهمًّا لفهم التطوّرات التي مرّ بها علم اللسانيّات مع إظهار التصوّر العلميّ لقيمة تلك التطوّرات، وتجلية ثمارها النظريّة والإجرائيّة في دراسة اللغة.

واقتصرت الدراسة على ثلاثة اتّجاهات لسانيّة:

١. البنيويّة.
٢. والتوليديّة.
٣. والوظيفيّة.

فكانت الغاية إظهار التحوّلات التي شهدها الدرس اللسانيّ في كل مرحلة من هذه المراحل الثلاث، وإبراز التصورات التي شكَّلَتْ منطلقاته، من حيث طبيعة موضوعه والفرضيّات التي أسهمت في معالجة معطياته.

وجاءت الدراسة في أربعة مباحث تسبقها مقدّمة، وتتلوها خاتمة:

المبحث الأوّل: مدخل نظريّ: ماهيّة المعرفة العلميّة، والمنطق الذي يحكم تقدّمها.

المبحث الثاني: النموذج العلميّ في اللسانيّات البنيويّة.

المبحث الثالث: النموذج العلميّ في اللسانيّات التوليديّة.

المبحث الرابع: النموذج العلميّ في اللسانيّات الوظيفيّة.

ولا يفوتني أن أشكر جامعة القصيم التي هيَّأت سبل إنجاز البحث بإتاحتها لي فرصة الاتّصال العلميّ في صيف ٢٠١٩م، كما أقدّم جزيل الشكر للأستاذ

الدكتور مصطفى غلفان الذي تفضّل بمقترحاته قبل تحرير البحث ثم تفضّل بقراءته وإبداء ملاحظاته الدقيقة بعد الانتهاء منه، وأشكر كذلك الأستاذ الدكتور محمد العمري الذي كانت له أيضًا آراء وملاحظات أغنت البحث وجّهته نحو وجهته النهائيّة.

مدخلٌ نظريٌّ:

١-١- ما المعرفة العلمية؟

ربما شاع لدى كثير من الباحثين أو المثقفين أو حتى العامة أن يوصف قول ما بأنه "قول علمي" وقول آخر بأنه "قول غير علمي"، ولسنا متيقنين من أنّ القائل بهذا القول مدركٌ لمعنى ذلك وقادر على روز الأقوال العلمية من الأقوال غير العلمية وفق معايير "علمية" محددة.

ونجد أنّ للعلم تعريفاتٍ كثيرةً يصعب جمعها في تعريف واحد؛ لأنّ العلم بطبيعته غيرُ ثابتٍ ومتطوّرٌ تحت ظروف مختلفة، من أهمّها أنّ هناك نقاشًا ممتدًّا حول الآليّات والطرق المحقّقة للمعرفة العلميّة، ولكن يمكن أن نبدأ بتعريف (برتراند راسل) للعلم: إنّه النوع الذي يبحث عن القوانين العامّة التي تربط بين مجموعة من الحقائق الخاصة. (٧)

ومما قيل في تعريف العلم: إنه نمط من أنماط المعرفة النقدية. فهو يمارس مراقبة حذرة على خطواته المنهجية الخاصة ويطبق معايير دقيقة للتأكد من صلاحيتها، ويقوم من جهة أخرى بصياغة مناهج تمكّنه من توسيع حقل معرفته بطريقة ممنهجة. (٨)

ننطلق إذن من هذا التعريف الذي يجعل للعلم خاصّيتين:

١. خاصيّة التفكير في ذاته بكونه معرفةً نقديّةً دائمة المراجعة.

٢. خاصيّة التطوّر.

وهاتان الخاصيّتان تفسّران التقدّم العلميّ المستمر في ضروب المعرفة المختلفة. فننطلق من هذا التصوّر لطبيعة العلم للإجابة عن سؤال مهمّ:

١-٢- كيف تتقدّم المعرفة العلميّة؟

نشير ابتداء إلى أنّ مسألة الفصل بين العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية أو المساواة بينهما مختلَفٌ فيها بين فلاسفة العلم، ولا نستطيع أن نفصل هذه القضية عن قضيتنا التي نروم مناقشتها. ونؤكد -ما لا يخفى على القارئ- أنّ هناك نقاشًا واسعًا وممتدًّا تاريخيًّا داخل فلسفة العلم أو داخل أحد العلوم حول مقاييس العلميّة وسبل الوصول إليها، ونشير في هذا السياق إلى أنّ ثمّة اختلافًا في معايير الحكم على صحّة المعرفة العلميّة بين مرحلة وأخرى.

وسنكتفي في هذه القضية بالإشارة المُجملة إلى التصورات المشهورة في تفسير تقدّم العلم وشرح منطقه الذي يحكمه. ويمكن أن نختزل ذلك في اتّجاهين:

١. يرى أحدهما أنّ العلم يتقدّم بالمنطق التراكميّ.

٢. ويرى الآخر أنّ العلم يتقدّم بالمنطق الثوريّ.

كان التصوّر الكلاسيكيّ يعدّ التقدّم العلميّ قائمًا على التراكم، ويمثّل ذلك ما ذكره (نيوتن) إنّه لم يستطع أن يرى أبعد ممّا رآه الآخرون إلا بعد أن استطاع الصعود على أكتافهم. (٩)

ويعتري هذا التفسير مأخذ يتمثّل –في اختصار ودون إطالة– في أنّ القول بالتفسير التراكميّ يقتضي القول بأمرين إشكاليّين، هما:

١. ثبات الملاحظة.

٢. ثبات المعنى.

لأنّ القول بالتراكم يقتضي صحّة التفسير العلميّ في المرحلة السابقة بكون المعرفة الجديدة أضافت لما سبقها من معرفة وراكمت بناء جديدًا على أساسه. وكان هذا التصوّر محلَّ نقد عند فلاسفة العلم المحدثين لأمرين:

١. أوّلهما أنّ تاريخ العلم يسير خلاف هذا التصوّر في حقيقته فتقدُّم المعرفة كان تقدُّمًا إحلاليًّا لا تراكميًّا؛ لذلك كان تجاوز التفسير الأرسطيّ بعد سيادته قرونًا طويلة مع الثورة العلميّة في القرن السابع عشر قائمًا على الإمساك بالمعطيات نفسها التي كانت متاحة من قبل مع إعطائها معنى جديدًا بجعلها في نظام جديد من علاقات المعطيات بعضها ببعض، فيكون –إذن– ما وقع تجاوزًا، وثورة معرفيّة وليس تراكمًا.

٢. والمأخذ الثاني الموجّه للتصوّر التراكميّ في تفسير تقدّم المعرفة العلميّة أنّه تصوّر غير متّسق مع طبيعة بناء المعنى من ملاحظة الظواهر المدروسة، إذ إنّ لكلّ نظريّة تجربتها الخاصّة، فلا تداخل بين تجربة وأخرى. وكلُّ تجربة لها معناها الخاصّ، فمعنى القضايا الملاحظة مرتبط بمنطلقاتها النظريّة، فلا وجود لمعطياتٍ علميّة خارج إطار نظريّ محدّد.

وفي سياق هذه النقود التي وُجّهت لأصحاب التفسير التراكميّ نجد أصحاب الاتّجاه الآخر يحاولون تجاوز هذين الإشكالين، ومن تلك المحاولات التفسيرُ الذي يمليه علينا ما أضافه (كارل بوبر) في فلسفة العلم بأنّ التقدّم العلميّ يقع حين تحلّ نظريّة قابلة للدحض محلّ نظريّة دُحضت فعلًا. ويقع هنا تجاوز مهمّ للتصوّرات السابقة، إذ إنّ المعرفة العلميّة قبل (كارل بوبر) كانت محكومة بمنطق التبرير المتمثل في الاستقراء Induction المعتمَد في المنظور الوضعي عند (كارناب) ومدرسة فيينا، أي البحث عمّا يثبت صحّة المعرفة العلميّة وتميّزها، ثم جاء (كارل بوبر) بمعيار قابلية الدحض Falsifiability، فأصبحت المعرفة العلميّة محقّقة لعلميّتها إذا كانت قابلة للدحض والتكذيب لتعيين القصور والخطأ لتحلّ محلّها –في يوم ما– معرفة أكفأ. [١٠] ولا يكون ذلك إلا بتعيين المسلّمات السابقة الخطأ المضلّلة، أو اكتشاف لبس وغموض بعض المصطلحات المعتمدة في الإطار النظري السابق، ويعني هذا أنّ كلّ إطار نظريّ مهما كان حديثًا أو مطوَّرًا يتضمن بالضرورة مواطن نقص ذاتية فيه يتعين على اللاحقين مراقبتها لتعديلها أو دحضها.

ونلحظ في هذين التصوّرين أنّ الأوّل منهما يؤول ضمنًا إلى أنّ المعرفة العلميّة ثابتة بما أنّنا في بحث دائم عمّا يثبت صحّتها وقوّتها، وهذا مأخذ واضح. وأمّا التصوّر الثاني فدائم البحث عن مستجدّات المعرفة العلميّة؛ لأنّ المعرفة لا تكتسب صفة العلميّة وفق منطقه إلا إذا كانت ممكنة المراجعة والتفنيد، فهي

في مواجهة دائمة مع الوقائع والتجربة.

وفي سياق التفسير الثوريّ لطبيعة التقدّم العلميّ يحاول (توماس كون) أن يوجِدَ صياغة أكثر تصالحًا مع أصحاب التفسير التراكميّ، إذ يميّز بين تقدُّم العلم القياسيّ والاعتياديّ من جهة وبين المراحل الثوريّة في هذا التقدّم من جهة أخرى، ويتّضح تفسيره بافتراضه أنّ العلم في تاريخه يصحّح أخطاءه مع مرور الزمن بالتنقيح المعرفيّ المستمرّ لمضمون النظريّات ضمن إطار النموذج القياسيّ للعلم، فهناك عدد من الصيغ للنظريّات التفسيريّة التي تؤول وتختزل في نموذج إرشاديّ واحد يحتويها كما تختزل صيغة (فعل) عددًا كبيرًا من الأفعال، نحو: نصر وذهب وباع وقال ... . ويقول لنا تاريخ العلم –من وجهة نظر (كون)– إنّ النماذج العلميّة تبدو في مرحلة معيّنة غير قادرة على التعاطي مع الظواهر وتفسيرها فيقع التخلّي عن النموذج القديم إلى نموذج علميّ جديد وتحدث ثورة في العلم تغيّر طبيعة النظرة إلى العالم ثم تقبل الجماعة العلميّة هذا النموذج الجديد، وتكون له السيادة شيئًا فشيئًا مع تلاشي النموذج العلميّ القديم. وينبثق من مرحلة الانتقال من النموذج العلميّ القديم إلى النموذج العلميّ الجديد تقليد جديد للعلم القياسيّ في لحظة تغيير ثوريّة؛ لأنّها إعادة بناء المفاهيم الأساسيّة بصورة كليّة بإحداث العلماء تغيُّرًا في مخطَّطات تفكيرهم ليروا الأشياء القديمة بطريقة جديدة، فتكون روح العلم بهذا التصوّر تصحيح المعرفة، وتوسيع نطاقها. ويكون التقدم التراكمي مُؤدّيًا إلى قفزات ثورية بمقتضى العلاقة التبادليّة المنعقدة بين النموذج العلميّ وظواهر الواقع ومعطياته إذ تصل العلاقة بينهما إلى انسداد وأزمة، فتحدث قفزة ثوريّة تكون نفسها نقطة بدء جديدة لتطوّر تراكميّ آخر.

نلحظ إذن أنّ (توماس كون) يميّز في سياق تفسيره للتقدّم العلميّ بين تطوّر العلم العادي ونموّه داخل إطار النموذج القياسيّ للعلم الذي يقبله المجتمع العلميّ في مرحلة ما، وبين تطوّر العلم الثوريّ إذ يتحطّم النموذج العلميّ ليحلّ محلّه نموذج قياسيّ ذو أطر مختلفة. (١١)

ونشير في هذا السياق إلى التصوّر الذي يجب أن ننطلق منه في تصوّرنا للعلاقة بين الظاهرة ووصفها العلميّ؛ فإنّ التسليم بكون العلم غيرَ قارٍّ يقتضي أن يكون الوصف العلميّ لظاهرة ما قريبًا له في حقيقته دون أن نعتقد المماثلة بينهما في أيّة مرحلة من المراحل، فكلّما تطوّر العلم وتقدّمت النظريّات اقتربنا إلى الحقيقة، فالعلم يتقدَّم على الدوام مقتربًا من الحقيقة بحسب ما يراه كارل بوبر، ويقودنا هذا إلى معيار النزعة التكذيبية في روز الأقوال العلميّة عن غيرها، إذ تُعدُّ النظريّات السابقة التي حلَّت نظريّاتٌ أخرى محلَّها نظريّاتٍ كاذبةً –بتأويلٍ ما– في ضوء نظريّاتنا الراهنة، وأمّا النظريّات الراهنة فهي نظريات قابلة للتكذيب والدحض إذا أردنا أن نجعلها في دائرة العلم. وتكون بذلك النظريّاتُ العلميّة اللاحقة عندهم أكثرَ اقترابًا إلى الحقيقة من النظريّات السابقة وإن كانتا كاذبتين؛ من ذلك المقارنة على سبيل التمثيل بين نظريتيّ (غاليلو غاليلي) و(نيوتن) رغم أن كليهما قد

تجاوزه العلم. [١٢]

ومن البدهيّات في الساحة العلميّة ما أحدثه (كوبرنيكوس) و(كيبلر) و(غاليلو غاليلي) على سبيل التمثيل من تحوّلات في تصوّر طبيعة الكون وتبديد الاعتقاد بمركزيّة الأرض إلى القول بمركزيّة الشمس. ويعدُّ هذا تمثيلًا مهمًّا لما تحدثه التطوّرات العلميّة من اختلاف في تصوّر العلماء للعالم الخارجيّ. ويتمثّل هذا التحوّل في التصوّرات كذلك في خرائط العالم التي أنجزتها الأمم في العصور القديمة، وما لحق هذه الخرائط من تعديلات وتحوّلات بعد ذلك حتى وقتنا الحاضر. إنّ الظاهرة المدروسة قارّة وثابتة لم تتغيّر ولكنّ التغيّر يحدث في تصوّرات العلماء للظاهرة تبعًا لنتائجهم التي يصلون إليها بعد دراساتهم ومحاولات تطويرها المستمرّة بالوسائل العلميّة المعروفة.

يُحدِثُ التطوّرُ العلميُّ إذن تغيُّراتٍ متعدّدةً، منها ما ذكرناه آنفًا من التغيّر في تصوّر ظاهرةٍ ما، ومنها أيضًا أنّه يحدث تغيُّرٌ –بمقتضى ما يجدُّ من تطوّرات علميّة– في المادة المدروسة، فيكون هناك توسيع للمادة التي يدرسها الباحث أو تضييق، فتدخل ظواهر لم تكن تدرس، أو تخرج ظواهر كانت ضمن الاهتمام العلميّ وفق منطلقات نظريّة معيّنة يحدّدها أصحاب ذلك العلم.

النموذج العلميّ في اللسانيّات البنيويّة[١٣]:

اختلف اللسانيّون في تحديد المرحلة التي تُعدُّ البداية الحقيقية لعلم اللسانيات، ولكن يمكن أنْ نتوقّف عند المراحل التي كانت الدراسة اللغويّة فيها داخلة في الحقول المعرفية الأخرى تأثُّرًا بها أو تأثيرًا فيها بعد أنْ كانت قبل ذلك أشبه ما تكون بالتأمّلات الفلسفيّة التي تحاول فهم ظاهرة اللغة وتفسيرها.

كانت نهايات القرن الثامن عشر وبدايات القرن التاسع عشر منعرجًا مهمًّا في دراسة اللغة في الغرب، ومنطلق ذلك كان ما اكتشفه علماء اللغة –بعد اكتشافهم اللغة السنسكريتيّة– من وجود تشابهات بين لغات متعدّدة، كاللغة الإغريقيّة واللغة اللاتينيّة واللغة السنسكريتيّة. وكانت هذه الملاحظات التي احتفى بها اللغويّون آنذاك واقعة تحت تأثير حفاوة علميّة بما حقّقه علماء الأحياء وبخاصّة مع (داروين Darwin) إذ حاولوا تفسير الظواهر المختلفة في الوجود الواقعيّ بقانون التطوّر. وبما أنّ هذا القانون انطلق من أحد العلوم الطبيعيّة هو علم الأحياء فإنّ علماء اللغة حينئذٍ عَدُّوا اللغة ظاهرة طبيعيّة تناظر الحيوانات، والنباتات، وغيرها من ظواهر الطبيعة؛ فافترضوا أنها –أي اللغة– يجري عليها ما يجري على الظواهر الطبيعيّة. لذلك تكون اللغة خاضعة لقانون التطوّر فهي ظاهرة تتشكّل وفق قوانين محدّدة، وتخضع للتطوّر ثم الانقراض التدريجيّ. ونجد مظاهر ذلك فيما أنتجته اللسانيّات التاريخيّة كالقول بالعائلات اللغويّة، وغيرها.

وإذا أردنا فهم اللسانيّات البنيويّة ومنطلقاتها فعلينا فهم الجوانب التي رأى اللسانيّون فيها قصورًا في الاتّجاه التاريخيّ، ومن أهمّ هذه النقود أنّ هناك خطأً في تنزيل ظاهرة اللغة ضمن عالم الوجود أدّى إلى خطأٍ في فهمها؛ لأنَّ التاريخيّين انطلقوا من فرضيّة انتماء اللغة

إلى عالم الطبيعة فطبّقوا عليها قوانين الظواهر الطبيعيّة، فانتهى ذلك بهم إلى افتراض نتائج تفسيريّة مخالفة للظواهر المدروسة، إضافة إلى أنَّ الاهتمام بالجانب التطوّريّ يتطلَّبُ الاعتماد على معطيات الماضي وبناء الفرضيَّات عليها؛ لذلك يصعب اختبارها لمعرفة قوّتها التفسيريّة. (١٤)

نستطيع إذن أن نحدّد مظاهر القصور التي خلَّفها الدرس اللغويّ التقليديّ، والاتجاه التاريخيّ –من وجهة نظر اللسانيّين البنيويّين– بالقلق من النتائج التي وصل إليها أسلافهم وتشكيكهم في سلامتها. لذلك قال دي سوسير: «إنّ موضوع الألسنيّة الحقيقيّ والوحيد إنّما هو دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها»(١٥)، وسبقه في هذا التصوّر (فرانسيس بيكون) إذ رأى أنّ المعرفة العلميّة وفهم الطبيعة تبدأ بالرجوع إلى الطبيعة نفسها لا إلى كتابات أرسطو.(١٦) ويعود هذا التحرُّز إلى أسباب، أحدها ذاك الظرف التاريخيّ الذي واجه فيه الإنسان في القرن السادس عشر آنذاك صدمات معرفيّة بعد أحداث تاريخيّة متعدّدة أحدها الكشوف الجغرافيّة، فجعلته يراجع مسلّماته ويبحث عن سبل جديدة تعينه على الوصول إلى الحقيقة العلميّة بشكل صحيح وموضوعيّ. وبعد هذا نجد في حقل اللسانيّات أنّ مسألة (الموضوعيّة) أصبحت هي الهاجسَ الذي سيطر على الساحة العلميّة في القرن العشرين انطلاقًا من ظرف تاريخيّ اكتشف فيه اللسانيّون –إذا أردنا أن نكتفي بهذا الحقل العلميّ– أخطاء الأنحاء التقليديّة التي اطّلعوا عليها في وصف ألسنتهم. إضافة إلى محاولة التخلّص من مرحلة القوميّات التي سادت في القرن التاسع عشر وما تركته من آثار في الدرس اللغويّ. فكان ذلك «بداية مرحلة جديدة تميّزت بالرغبة في تشييد الصروح العلميّة، وذلك ضمن مشروع أوروبيّ ضخم ساهم فيه العلماء من كلّ التخصّصات، واتّسم بالتطلّع إلى القيام بثورات كبرى تأتي على الموروث إلا ما كان يخدم هذا الهدف؛ فشاهدنا ثورات عميقة في علوم ظلّت تلوك أفكار النهضة. حدث ذلك في الفيزياء والكيمياء والفلك والرياضيّات، وفي المنطق وعلوم اللغة وعلوم المجتمع وعلم النفس وغيرها».(١٧)

وكان من أهمّ مظاهر تلك الفترة التاريخيّة الرغبة الملحّة لدى المشتغلين بالعلوم في ضبط حدود كلّ علم لتجاوز ما كان سائدًا في الدراسات التقليديّة من التباس وتداخل بين العلوم؛ لذلك اهتمّ دي سوسير بضبط حدود علم اللسانيّات ورسم غاياته، إذ نجد أنّه كان يرغب في الارتقاء بعلم اللسانيّات إلى مصافّ العلوم الصحيحة بما لها من مبادئ كونيّة ليتجاوز بذلك خصوصيّة الدراسات اللغويّة التقليديّة. كما أنّ الإضافة التي ألحَّ عليها دي سوسير تتمثّل في فكّ الالتباس الحاصل بين حقل الدراسة اللغويّة والعلوم الأخرى الملاصقة في الدراسات السالفة؛ لذلك اهتمَّ بالتمييز بين علم اللسانيّات وغيره من العلوم كالفيلولوجيا –على سبيل التمثيل–، فهو –أي الفيلولوجيا– يأخذ معطيات اللغة وسيلة لغاية أخرى متمثّلة في دراسة حضارات الأمم؛ لذلك أصبحت عدد من القضايا من قبيل: التفاضل بين اللغات خارج حدود علم اللسانيات؛ لأنها

خارجة عن حدود العلم الذي ضبطه البنيويّون وأشرنا إليه سالفًا.

وقد كان هذا التصوّر لطبيعة علم اللسانيّات لدى البنيويّين باعثًا لإجابات جديدة عن أسئلة سابقة، وكانت الأسئلة تتلخّص حول سؤال كبير:

كيف نتجنّب قصور الدراسات اللغويّة التقليديّة والدراسات التاريخيّة ونسلك سبيل المعرفة اللسانيّة الصحيحة؟

وكانت الإجابة عن ذلك تتطلّب في نظرهم إعادة النظر في المنهج المفترض اتّباعه في دراسة اللغة، وكذلك إعادة النظر في المادّة التي يجب على اللسانيّ أنْ يستقي منها اللغة؛ لذلك طرح في اللسانيّات البنيويّة سؤالان:

١. **ما الوقائع اللغويّة التي ينبغي اعتمادها؟**

٢. **ما المنهج الذي يجب اعتماده في دراسة اللغة حتى نصل إلى نتائج علميّة موضوعيّة؟**

لقد أحدث البنيويّون عددًا من المراجعات لما يمكن أن يدخل ضمن حدود العلم وما يجب أن يخرج عنه، فنجد أنّ عددًا من القضايا التي كانت تدخلها الدراسة اللغويّة وتحديدًا تلك القضايا الميتافيزيقيّة أصبحت خارج حدود البحث اللسانيّ، فلم تعدُّ قضايا من قبيل: التفاضل بين اللغات، أو نشأة اللغة واللغة الأولى داخلةً ضمن موضوع الدرس اللسانيّ، وكان الدافع لذلك الوفاءَ للمنهج العلميّ وإبعاد القضايا التي يفقد اللسانيّ فيها القدرة على الوصول إلى معطيات تمكّنه من الوصول إلى نتائج علميّة، ويعود هذا التصوّر البنيويّ إلى فرضيّة رئيسة تُسيّر أعمالهم وهي أنّ المعرفة العلميّة كامنة في معطيات الواقع اللغويّ نفسها.

ونجد كذلك أنّ من الأسس التي قامت عليها اللسانيّات البنيوية الرفض التامّ للجانب التفسيريّ، فالعلم عندهم مقتصر على وصف الظواهر كما ندركها.[١٨] وقد كان الدافع لهذه النزعة التجريبيّة أنّ التفسير لديهم نوع من أنواع الميتافيزيقا والرجم بالغيب، وهذا ممّا استبعده البنيويّون حتى تكون نتائجهم وأحكامهم موضوعيّة ليتجاوزوا القصور الذي كان يشوب الدراسة اللغويّة قبلهم.

وفي الوقت نفسه نجد أنّ البنيويّين يوسّعون المعطيات اللغويّة التي يدرسها اللسانيّ بعد أنْ كانت مقتصرة على الألسنة ذات الحضارات الكبرى، ويبدو هذا واضحًا في قول دي سوسير: «إنّ مادّة الألسنيّة تتكوّن بادئ ذي بدء من جميع مظاهر الكلام البشريّ سواء تعلّق الأمر بكلام الشعوب المتوحّشة أو الأمم المتحضّرة، في العصور العتيقة أو الكلاسيكيّة أو في عصور الانحطاط. والمعتبر في كلّ عصر من هذه العصور ليس الكلام الصحيح والكلام الأدبيّ فقط، ولكن جميع أشكال التعبير»[١٩]، وقد أسهمتْ اللسانيّات البنيويّة في أمريكا خاصّة بإغناء البحث اللسانيّ بمادّة لغويّة غنيّة مستمدّة من ألسنة غير هنديّة–أوربيّة. [٢٠]

العلم المحتذى:

نشير ابتداء في هذا السياق إلى أنّ دي سوسير –كما أسلفنا– كان ينظر إلى العلوم الصحيحة بوصفها

النموذج الذي يجب أن يطمح علم اللسانيّات في الارتقاء إلى مصافّها بتجاوز خصوصيّة الدراسات اللغويّة التقليديّة إلى بناء علم كونيّ. ونفصل هذا بوضوح عن أمر آخر هو تصوّر البنيويّين لطبيعة اللغة، ونذكّر هنا أنّ التصوّر البنيويّ لطبيعة اللغة أحدث تحوّلًا من كونه يعدُّ اللغة إحدى الظواهر الطبيعيّة التي تسري عليها ما تسري على ظواهر الطبيعة من أنظمة وفرضيات إلى النظر إليها بوصفها ظاهرة اجتماعيّة مع التذكير بضرورة الفصل بين ما هو فرديّ (الكلام) وما هو اجتماعيّ (اللسان). [٢١] ويظهر هذا الموقف البنيويّ في ما ذكره إدوارد سابير (E.Sapir) عن حقيقة اللغة والمناظرة بينها وبين المشي لتبديد الوهم الذي يحيط بالتعرف على حقيقة ظاهرة اللغة، فيختصّ الطفل بمجموعة من العوامل البيولوجيّة التي تفضي به إلى المشي، وأما اللغة فتعود إلى كونه نشأ في مجتمع أكسبه تعلّم لغة ما. ويستدلّ لهذا الرأي بأن محيط الطفل مهما تغيّر فإن طريقة مشيه لن يحدث فيها تغيير، بخلاف اللغة التي ستظل متغيّرة بتغيّر محيط الطفل الذي سينشأ فيه؛ فاللغة عنده ليست وظيفة غريزيّة، وإنما هي وظيفة ثقافيّة اكتسابيّة.[٢٢] وانطلاقًا من هذا التصوّر الذي يعدُّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة نجد أنّ الدراسة اللغويّة وعلم الاجتماع أصبحت بينهما صلة، وصار للدراسة اللغويّة تبعًا لهذا الافتراض –الذي يعدُّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة– سماتها ضمن هذا الاتجاه البنيويّ، وأشهرها التصوّر اللسانيّ لطبيعة العلامة اللغويّة (أو علاقة الدليل اللغويّ بمدلوله)، وقيام الرؤية البنيويّة في دراسة اللغة على مفهومي (النظام) و(القيمة). ويجعل هذا التصوّر الدراسة اللغويّة داخلة ضمن اتّجاه أعمّ هو (السيميائيّات) الذي يهتمّ بدراسة العلامات _أيًّا كانت– في الحياة الاجتماعيّة. ويؤول هذا التصوّر إلى أنّ اللغة خاضعة لمواضعات اعتباطيّة تحكم طرائق استعمال اللسان وأوجهه المتعدّدة التي يكتسبها الفرد من محيطه، وعلى اللسانيّ إذا أراد أن يدرس اللغة تقديمُ وصف لائق واكتشاف البنية الداخليّة التي تحكم اللسان المدروس انطلاقًا من معطياته الملموسة؛ لذلك كان لـ(المتن اللغويّ أو المدوّنة اللغويّة) قداسة ومرجعيّة مهمّة عند البنيويّين.

ولا يغيّر اختلاف (بلومفيلد) والسلوكيّين عامّة مع افتراض أنّ اللغة ظاهرة اجتماعيّة من كون المعرفة اللسانيّة لدى الفريقين كامنة في معطيات اللغة الخارجيّة، أو ما أسماه تشومسكي اللغة المجسَّدة[٢٣]، إذ إنّ البنيويّة الأمريكيّة مع (بلومفيلد) احتذت علم النفس السلوكيّ الذي أسّسه (واطسون)، وكان يروم وضع علم نفس موضوعيّ يستبعد كل مظاهر الاستبطان والذاتيّة، ويريد تفسير مظاهر السلوك الإنساني بناء على المعطيات الخارجيّة بوصفها عددًا من المثيرات والاستجابات، وتبنّى (بلومفيلد) السلوكيّة ليفسر بها مظاهر السلوك اللغويّ عند الفرد المتكلّم. [٢٤]

ونخلص إذن إلى أنّ النموذج العلميّ البنيويّ مبنيّ على التسليم بأنّ المعرفة اللسانيّة كامنة في معطيات

اللغة الملموسة وقطع الصلة بكلّ ما هو خارج عن وقائعها المادّية. وكان هذا الأساسُ واقعًا تحت تأثير الحذر الشديد من خرم شرط (الموضوعيّة) وتحيّزات الباحث لرغباته الذاتيّة مع ضرورة الاكتفاء بالجانب الوصفي القائم على جمع المعطيات وتصنيفها؛ لأنّ كلّ ما هو خارج الملاحظة لا يقبل الخضوع للوصف العلميّ من وجهة نظرهم؛ لذلك كان هناك احترازٌ من المعنى بإقصائه كما نجده في البنيويّة الأمريكيّة، أو الوعي بإشكاليّته ووضع الضوابط التي تقي الباحث من الوقوع في مزالقه كما نجده عند هيلمسليف.

النموذج العلمي في اللسانيّات التوليديّة: [٢٥]

ارتبط اسم تشومسكي بالثورة على البنيويّة بوصفه العالم الذي صوّب سهام نقده إلى الأسس التي قامت عليها اللسانيّات البنيويّة ضمن طرح علمي لا يتوقف عند حدود اللسانيّات، وإنّما يحدث تغيُّرًا في المرجعيّات المعرفيّة التي كانت سائدة حتى خمسينيّات القرن الماضي وتأسّست عليها عدد من النظريّات التي تنتمي إلى علوم مختلفة. [٢٦]

وتمثّلت الثورة المعرفيّة في اللسانيّات التوليديّة على التصوّر السائد للعلم بكونه التصوّر الذي يعتقد أنّ العمل العلميّ نشاط يقوم على جمع المعطيات وتصنيفها وربط قوانينها بالتجربة والممارسة. [٢٧]

ولا بدَّ من الإشارة إلى أنّ تطوّر النظرّيات العلميّة ومراجعتها تكون وفق اتّجاهين:

- المراجعة التي تكون للنظريّة نفسها من حيث قيمتها الداخليّة، والوظيفة التي يجب أن تضطلع بها.
- المراجعة التي تكون راجعة إلى عجز النظريّة عن تقديم وصف علميّ لبعض الظواهر وتفسيرها، فهو راجع إلى معاندة بعض الوقائع للنظريّة.

ونحاول في هذا السياق أن نبيّن قصور الاتّجاه التجريبيّ الذي تنضوي تحته اللسانيّات البنيويّة، ثم نعرض القصور الذي رآه تشومسكي في اللسانيّات البنيويّة من جهتين: نقد الجانب النظريّ في اللسانيّات البنيويّة، ثم نقد الجانب الإجرائيّ فيها.

١-٣- الإشكالات النظريّة للاتّجاه التجريبيّ:

تبدو الملاحظة الأولى التي وُجّهت للتأسيس الذي يقوم عليه الاتّجاه التجريبيّ متمثّلة فيما يمكن أن نسمّيه "**مفارقة عموم القاعدة ومحدوديّة التجربة**"، وقد طرح (آلان شالمرز) هذا الإشكال في قوله: «فبأيّ الطرق يتمّ الانتقال من المنطوقات المفردة الناتجة عن الملاحظة إلى التعابير الكلّيّة التي تشكّل المعرفة العلميّة؟ وكيف نبرّر هذه الإثباتات ذات المدى العامّ جدًّا وغير المحدود والتي تكوّن نظريّاتنا مستندين على حجّة محدودة مكوّنة من عدد محدود من منطوقات الملاحظات؟». [٢٨] نلاحظ أنّ الإشكال يتمثّل في القصور الذي يبدو فيه الدليل الاستقرائي، إذ لا يصحُّ تعميم سلسلة محدودة من منطوقات الملاحظة الفرديّة في صورة قانون كلّيّ.

وأما الملاحظة الثانية التي وُجِّهَتْ للاتّجاه التجريبيّ فتتمثّل في التشكيك بالنتائج التي تمدّنا بها الملاحظة؛ لأنّ الملاحظة قائمةٌ على الحواسّ، والتكوين البيولوجيّ للحواسّ وكيفيّة عملها بارتباطها بالدماغ لا يسمح بنقل

المعطيات في الواقع كما هي في حقيقتها. ويذكر العلماء قديمًا وحديثًا للاستدلال على هذا القصور عددًا من الشواهد التي تؤكّد عدم الثقة بما تنقله الحواسّ.[٢٩] ويؤكّد هذا أنّ معرفة المُعطى العلمي تكون دائمًا ضمن إحداثيّات نظريّة محدّدة، فالحواسّ على صدقها تمدّنا بمعطياتٍ تكيّفها خصائصُ الحواسّ وحدودُها، ونجد ذلك جليًّا في الأصوات المدركة والأصوات غير المدركة، فتوجد أصواتٌ لا نسمعها؛ لأنها دون الحدّ الأدنى السمعيّ البشريّ، وتوجد كذلك أصواتٌ تتجاوز حدود طاقة الأذن البشرية، ونقيس على ذلك حاسّة الإبصار وإدراكها للألوان.

وقد أصبحت علوم الإدراك أكثر تطوّرًا فكشفت آليات الإدراك البشري، وليس هذا سياق نتوخّاه في البحث؛ فنكتفي بالإشارة إلى قصور الحواسّ بما يجعلنا غير مطمئنّين إلى ما تمدُّنا به الملاحظة، ودحض فرضية التجريبيّين أن بناء العلم على الملاحظة يجعلنا أكثر موضوعيّة؛ لأنَّ «ما يراه الملاحظون–أي التجارب الذاتيّة التي يعيشونها عندما يرون شيئًا أو مشهدًا– لا تحدّده الصور التي ترتسم فوق شبكياتهم فقط، بل تحدّده أيضًا التجربة والمعرفة والحالة العامّة للملاحظ».[٣٠] ويؤول هذا إلى أنّ ذات الباحث تسهم في تكوين المعرفة المبنيّة على الملاحظة والتجربة، ويعني هذا أنّ التجريبيّين واقعون فيما حاولوا أن يتحاشوه.

١–٤– نقد الجوانب النظريّة في اللسانيّات البنيويّة:

تأسيسًا على ما أشرنا إليه من نقود وُجِّهتْ إلى الاتّجاه التجريبيّ في شكله العامّ سنجد أنّ هناك عددًا من المشكلات التي واجهها اللسانيّون البنيويّون، ولا شكَّ أن اسم (تشومسكي) سيكون حاضرًا في المشهد جميعه إذا نوقشت هذه المسائل؛ فهو الذي وجَّه سهام نقده للمنطلقات البنيويّة في كتابه المنشور عام ١٩٥٧م بإشارته إلى السمات التي يجب أن تتوفّر في النظريّة العلميّة، إذ قال: «وكلّ نظريّة علميّة لا بدَّ أنْ تعتمد عددًا محدودًا من الملاحظات، وتحاول تفسير الظواهر هذه، ثم التكهّن بظواهر جديدة عن طريق صياغة قواعد عامّة طبقًا لتراكيب فرضيّة كما هو الحال بالنسبة لـ(الكتلة) و(الإلكترون) في الفيزياء مثلا»[٣١] نجد أنّ تشومسكي في هذا النصّ يوجّه نقده المباشر للبنيويّين التوزيعيّين في نقطتين مهمّتين:

- أنّ الملاحظات لا تمدُّنا وحدها بالمعرفة العلميّة؛ لذلك يجب تجاوزها إلى غيرها إذا أردنا بناء نظرية علميّة، ثم ننزّل الوقائع والملاحظات التي يمدّنا بها الواقع منزلتها اللائقة بها.
- إدخال البُعْدِ التفسيريّ ضمن حدود العلم اللسانيّ بعد أنْ كان الاتّجاه البنيويّ مكتفيًا بالوصف، فلا بدَّ للمعرفة العلميّة أن تكون قادرة على التنبُّؤ بظواهر مماثلة انطلاقًا من القواعد العامّة.

وقوَّض تشومسكي كذلك المرجعيّاتِ البنيويّة الأمريكيّة بشكل مباشر ومحدّد ضمن نقاش أعمَّ له مع أصحاب المدرسة السلوكيّة وأنصارها. وكان النقد الذي وجّهه (تشومسكي) لعالم النفس (سكينر) بعد نشر الأخير في نهاية خمسينيّات القرن العشرين كتابه (السلوك

اللغويّ) الذي يتّخذ المذهب السلوكيّ أساسًا له في التفسير أحدَ النقود التي قوَّضت المنطلقات السلوكيّة التي كان يستند عليها اللسانيّون الأمريكيّون أمثال (بلومفيلد) ومن جاء بعده من البنيويين أمثال: (تراغر)، و(بلوتش)، و(هوكيت)، و(نيدا)، و(هاريس) وغيرهم، وكانت قضيّة (اكتساب اللغة) هي المدخل التي انطلق منها تشومسكي لمراجعة أقوال السلوكيّين وتجاوزها. (٣٢)

فقد استند تشومسكي في نقده للسلوكيّين بقصور منطلقاتهم القائمة على ثنائية (المثير والاستجابة) على قدرة الطفل ذي السنوات الثلاث، أو الأربع على تأويل عدد كبير جدًّا من الجمل التي ليس له تجربة سابقة معها، وقدرته كذلك على إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة التي لم تكوّنها لديه التجربة. ثم ينطلق تشومسكي كذلك من تمييز مهمٍّ يقيمه –تبعًا لـ(ديكارت)– بين الإنسان من جهة والحيوان والآلة من جهة أخرى(٣٣)؛ فلئن بدا التفسير السلوكيّ القائم على فرضيّة (المثير والاستجابة) ناجعًا في تفسير سلوك بعض الحيوانات بالتنبُّؤ بسلوكها انطلاقًا من مثيرات معيّنة في حالات محدّدة فإنّ هذه الفرضيّة لا يمكنها التنبُّؤ بالسلوك اللغويّ الإنسانيّ انطلاقًا ممّا تمليه التجربة علينا بتعدّد الاستجابات الإنسانيّة لمثير واحد، وتكون النظريّة بذلك فارغة لا معنى لها. (٣٤)

وتقوم هذه التفرقة التشومسكيّة بين الإنسان والحيوان والآلة على الفارق البيولوجيّ بينهما؛ فينطلق تشومسكي من هذه الملاحظة إلى القول بوجود الخاصّيّة (الإبداعيّة) لدى الإنسان. والقول بهذه الخاصيّة الفريدة لدى الإنسان يجعل فرضيّات السلوكيّين عاجزة عن تفسير سلوكه اللغويّ.

فقد أصبحت هذه الخاصيّة (الإبداعيّة) هي الفرضيّة القادرة على تفسير قدرة الإنسان على إنتاج ما لا تناهي له من الجمل انطلاقًا من أدوات اللغة المحدودة، وهو ما لا يتوفّر للحيوان أو الآلة، فهما لا يستطيعان الاستجابة لكلّ الاحتمالات والمواقف التي لا حدَّ لها، ولا يتصرّفان إلا بحسب المدخلات التي تحدّد استجابتها للمثيرات المحدّدة؛ لذلك يعدُّ (فردريك ماكس مولر) اللغةَ حدود مملكةِ الإنسان التي لن تجرؤ بهيمة على اجتيازها. (٣٥)

ويؤول هذا الافتراض إلى أنّ اللغة عضو بيولوجيّ لدى الإنسان في الدماغ، فهو جهاز يشتغل كأجهزة الإنسان الأخرى كالإبصار ونحوه. وتكون اللسانيّات بهذا المفهوم ذات إسهام مهمّ في دراسة الطبيعة البشريّة وفهمها؛ فمتى تقدّمنا في معرفة اللغة تقدّمنا في معرفة الطبيعة البشريّة، والعكس كذلك. (٣٦)

١–٥– نقد الجوانب الإجرائيّة في اللسانيّات البنيويّة:

يمكن الاعتقاد بأنَّ لدى تشومسكي نظرة للسانيّات البنيويّة تتلخَّصُ في كونها قد راكمت من المعرفة اللسانيّة ما أنتجت به علمًا مفيدًا وأضحى الأفق اللسانيّ بعد ذلك يعاني انسدادًا يجب أن تتجاوزه اللسانيّات من الاقتصار على الملاحظة والجانب الوصفيّ إلى الاهتمام بالقضايا التي يمكن أن يحقّق فيها علم اللسانيّات تقدّمًا في معرفة طبيعة اللغة وفهم

آليات اكتسابها واستخدامها.

وقد وجَّه تشومسكي عام ١٩٥٧م في كتابه (البنى التركيبيّة) نقدًا للتحليل بواسطة المكوّنات المباشرة ببيانه القصور الذي يعتري هذا النموذج في تحليل بعض الجمل. ويمثّل الإشكال في نموذج المكوّنات المباشرة بعدم قدرته على المناظرة بين الترتيب الخطّيّ للجملة والترتيب البنيويّ؛ لأنّ التحليل بالمكوّنات المباشرة معنيٌّ بالترتيب الخطّي فقط في تحليل الجمل دون أن يكون هذا التحليل موافقًا للترتيب البنيويّ أو البنية العميقة للجملة فيقع هذا النوع من التحليل في إشكالات من قبيل: عدم قدرته على رفع اللبس في الجملة؛ لذلك أدخل تشومسكي التحويلات لتكون قادرة على التوفيق بين الترتيب الخطيّ (البنية السطحيّة) والترتيب البنيويّ (البنية العميقة). [٣٧]

١-٦- موضوع البحث اللسانيّ في اللسانيّات التوليديّة:

أعادت اللسانيّات التوليديّة الاعتبار إلى كثير من التقاليد الفلسفيّة واللغويّة القديمة بجعل موضوعاتها قضايا يجب أن يهتمّ بها البحث المعاصر بعد أن كانت مقصاة من البحث إلى حدود خمسينيّات القرن العشرين.[٣٨] وفي السياق نفسه أبدت اللسانيّات التوليديّة نقدًا لما كان موضوعًا للبحث اللسانيّ وما أثمرته من نتائج لتحدّد من خلاله الموضوع الذي يجب أن تهتمّ به الدراسة اللسانيّة في هذا السياق، قال تشومسكي: «وسرعان ما كشفت المحاولات المبكرة لتنفيذ برنامج النحو التوليديّ أنّ كثيرًا من الخصائص اللغويّة الأساسيّة لم تلاحظ حتى في اللغات التي دُرست بكثافة، وأنّ أكثر الأنحاء التقليديّة تفصيلًا وشمولًا، والمعاجم التقليديّة لم تتجاوز ظاهر اللغة، وظلّت خصائص اللغة الأساسيّة مفترضة طوال تلك الفترة لكنّها لم تدرك ولم يعبَّر عنها. وهذا ملائم جدًّا إن كان الهدف من الدراسة مساعدة الناس على تعلّم لغة ثانية، أو اكتشاف المعنى المتواضَع عليه للكلمات أو الطريقة التي تُنطق بها أو تحصيل فكرة عامّة عن الكيفيّة التي تختلف بها اللغات بعضها عن بعض. أمّا إن كان الهدف فهم الملكة اللغويّة والحالات التي يمكن لها أن تتّخذها فلا يمكن أن نفترض ضمنيًّا (ذكاء القارئ). بل إنَّ هذا هو موضوع الدراسة بدلًا من ذلك».[٣٩]

وأصبح الاهتمام متوجّهًا في البحث اللسانيّ التوليديّ إلى ما يحقّق وحدة اللغات البشرية بعد أن كان البحث اللسانيّ قبلها متوجّهًا إلى خصائص اللغات المختلفة تبعًا لما تبدو عليه في ظاهرها من اختلافات في خصائصها الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة والمعجميّة. وكان الدافع للاهتمام بالمظهر الكلّي في اللغات المختلفة ما أملته المنطلقات التوليديّة بعد التفكير في (مشكل أفلاطون)[٤٠] أنّ اللغة جهازٌ بيولوجيّ لدى الإنسان مساوٍ للأجهزة البيولوجيّة الأخرى عنده، ويكون نموّه قريبَ الشبه بنموّ الأعضاء بشكل عامٍّ. فيبدو اكتساب اللغة شيئًا حادثًا للطفل لا شيئًا يتعلّمه دون إنكار لأهميّة البيئة اللغويّة وأثرها.

ويضع تشومسكي إطارًا يحدّد الآليّة التي تكوّن اللغة

وتحدّد العلاقة بين الجانب الفطريّ والجانب المكتسب، ويتمثّل ذلك بأنّ المسار العامّ لتكوّن اللغة والسمات الرئيسة لما يحدث في تكوينها محدّدان بالحالة الأولى مسبقًا للغة التي يشترك فيها الناس مهما اختلفت أعراقهم ولغاتهم وهو الممثّل للجانب (الكلّي) من اللغة. فيجب أن تكون اللغات في خصائصها الرئيسة مفصّلة من قماش واحد –بحسب تعبير (تشومسكي)–، ولتحقّق النظريّة اللسانيّة هذه الغاية يجب أن تتوخّى تحقيق شرطين:

١. الكفاية الوصفيّة.

٢. والكفاية التفسيريّة.

ويُعدُّ هذا التوخّي تجاوزًا للسانيّات البنيويّة التي كانت مكتفية بالكفاية الوصفيّة وحدها في حين أن التوليديّة ألحّت على ضرورة الاهتمام بالكفاية التفسيريّة؛ فيجب أن يحقّق نحو لغة ما هذا الشرط ببيان كيفيّة اشتقاق أية لغة من الحالة الأولى عند البشر تحت شروط الحدود التي تفرضها التجربة؛ لتوفّر النظريّة تفسيرًا لخصائص اللغات في مستوى أعمق. (٤١)

ونجد أنّ اللسانيّات بهذا التصوّر التشومسكيّ تخلّت عمّا كان سائدًا في اللسانيّات البنيويّة من التسليم بتعدّد اللغات البشريّة إلى الاهتمام بالنحو الكلّي، وتخلّت عن مرجعيّة الواقع وملاحظة المعطيات لصالح (سليقة المتكلّم أو المستمع المثاليّ أو الفطريّ) انطلاقًا –ممّا أشرنا إليه آنفًا– أنّ إدراك اللغة لدى الإنسان يتجاوز الواقع اللغويّ الذي باشره الإنسان وعايشه إلى الخاصيّة (الإبداعيّة) لديه. فأصبحت اللسانيّات التوليديّة تروم بناء نحو كلّي يحاكي العلميّات الذهنيّة التي تحدث في الدماغ لإنتاج اللغة وتأويلها. وتكون اللغات البشريّة المختلفة بهذا المفهوم معطياتٍ تعين في اكتشاف هذا النحو الكلّي وتقويمه بعد أن كانت اللسانيّات البنيويّة تبني أنحاءها انطلاقًا –بشكل رئيس– من المعطيات الملاحظة التي تمدُّهم بها كل لغة بشريّة، فوقع تحوّل أو ثورة معرفيّة من الاعتقاد بأنّ المعرفة اللسانيّة كامنة في معطيات اللغة ووقائعها الملموسة إلى إعطاء هذه المعطيات منزلة ثانويّة في النموذج العلميّ التوليديّ، ويمكن أن يبيّن هذه التحوّل ويُلخّصه قول (تشومسكي): «إذ تحوّل الاهتمام من ملاحظة السلوك والنتائج المحصّلة منه (كالنصوص) إلى الآليّات الداخليّة التي تدخل في التفكير والفعل. فلا يأخذ المنظور المعرفيّ السلوكَ وما ينتج عنه موضوعًا للدرس، بل مادّة أوّليّة يمكن أن تقدّم لنا أدلة على آليّات الذهن الداخليّة والطرق التي تنفِّذ بها هذه الآليّات الأفعالَ وتؤوّل بها التجربة».(٤٢)

النموذج العلميّ في اللسانيّات الوظيفيّة: (٤٣)

نحدُّ الاهتمام في هذا السياق بالنحو الوظيفيّ الذي قدّمه (سيمون ديك) عام ١٩٧٨م ثم احتذاه في الدراسات العربيّة أحمد المتوكّل وأصبح مشروعه الذي كتب فيه مجموعة من المؤلّفات والأبحاث، وقد اخترنا هذا الحدّ لأسباب، أهمها:

- أنّه اختيار يتلاءم وطبيعة الموضوع الذي نهتمّ به انطلاقًا من كون نموذج (سيمون ديك) الوظيفي يضع ضمن إطاره النظريّ بعض المنطلقات اللسانيّة السابقة

موضع المراجعة والنقد، وسيأتي بيان ذلك.

• أنّه اتّجاه أصبح له حضور في ساحة البحث اللسانيّ العربيّ بما أنجزه أحمد المتوكّل من تطبيق للنظريّة على ظواهر في اللغة العربيّة، وتجاوز التطبيق إلى محاولة الإضافة النظريّة انطلاقًا ممّا اكتسبه من معطيات اللسان العربيّ الذي اشتغل عليه في الجانب التطبيقيّ، إضافة إلى استيعاب أحمد المتوكّل في أعماله لكثير ممّا في الاتّجاه الوظيفيّ من نماذج صوريّة متنوّعة.

ونقدّم –قبل إظهار التحوّل في النموذج العلميّ للسانيّات الوظيفيّة– الخصائص التي تتقاسمها النظريّات اللسانيّة الوظيفيّة وغير الوظيفيّة، وتتمثّل في النقاط الآتية:

١. اللسان الطبيعيّ هو الموضوع الذي تشتغل فيه هذه النظريّات وظيفيّة كانت أو غير وظيفيّة.

٢. ضرورة مجاوزة الوصف إلى التفسير، فهذه النظريّات جميعها تُسلّم بأنّ الدراسة اللسانيّة يجب أن تكون ذات كفاية وصفيّة وكفاية تفسيريّة.

٣. تجعل هذه النظريّات استكشاف خصائص النحو الكلّي للألسنة البشريّة غايةً لها، ثم تفريع الأنحاء الخاصّة عنه لوصف كلّ لسان وحده.

٤. تحاول النماذج الصوريّة التي تفترضها هذه النظريّات وصف (القدرة اللغويّة) وتفسيرها لا (الإنجاز الفرديّ). [٤٤]

النموذج العلميّ في اللسانيّات الوظيفيّة: [٤٥]

لقد كانت الاتّجاهات اللسانيّة بعد خمسينيّات القرن الماضي –وظيفيّة كانت أو غير وظيفيّة– تتقاسم غاية واحدة تتمثّل في استكشاف خصائص النحو الكلّي، وتُسلّم بأنّ معطيات الألسنة البشريّة المختلفة مادّةٌ يُتوسّل بها للوصول إلى هذه الغاية بوصفها صورة جزئيّة لما حدث من عمليّات ذهنيّة تخلق اللغة وتكوّنها. وتمثّل معرفة (المتكلّم/السامع) المثاليّ المشترك والغاية بين هذه الاتّجاهات اللسانيّة المختلفة. ولكنّ تحقيق هذه الغاية والتعرّف على طبيعة هذه (القدرة اللغويّة) أو كشف المعرفة لدى (المتكلّم/السامع) المثاليّ تختلف بين الوظيفيّين وغيرهم، وهذا هو الاختلاف بين الاتّجاهين الوظيفيّ والتوليديّ في تصوّر الجهاز النظريّ الموصل للغاية المتحدة بينهما.

كان التوليديّون يعتقدون أنّ معرفة (القدرة اللغويّة) لدى (المتكلّم/السامع) المثالي تتمثّل في القواعد الصوتيّة، والقواعد الصرفيّة، والقواعد التركيبيّة، والقواعد الدلاليّة (الدلالة المرتبطة بالدلالة اللغويّة الصرف)، وأمّا الجانب التداوليّ، والجانب الوظيفيّ فيُعدَّان داخلين في (الإنجاز اللغوي) أكثر من كونهما داخلين في (القدرة اللغويّة)، وهو (أي الإنجاز اللغويّ) عند التوليديّين جانبٌ في اللغة غيرُ داخل في إطارهم النظريّ إلى حين وضع نظريّة للإنجاز توازي النظريّة المفسّرة لـ(القدرة اللغويّة). [٤٦]

ويمكن أن نعدَّ ما كتبه (جون سيرل) عام ١٩٧٣م هو بداية النقد الذي وُجِّه لتشومسكي في استبعاده الجانب الوظيفيّ للغة، إذ قال: «إنّ معظم المعلقين المتعاطفين

مع نظرية (تشومسكي) قد انبهروا بالنتائج التي تمَّ التوصّل إليها في علم التركيب إلى الحدّ الذي لم يلاحظوا معه كم يتعارض قسم كبير من النظرية مع المفترضات الشائعة المتعلّقة باللغة. فاللغة بالنسبة للحسّ العامّ مكيّفة لأداء وظيفة الاتّصال. كالقلب تقريبًا المكيَّف هو أيضًا لأداء وظيفة ضخّ الدم. ومن الممكن في الحالتين دراسة البنية بصورة مستقلّة عن الوظيفة، ولكن من الخطأ وغير المجدي القيام بذلك لاتّصال الوظيفة والبنية بعلاقات وثيقة».[٤٧]

ويبني (سيرل) حجّته بأنّ تاريخ تطوّر اللغة الإنسانيّة منذ بداياتها أمر غير معلوم، ولكن انطلاقًا من عدد من الملاحظات يعتقد أنّ من الملائم افتراض التأثير الحاصل بين بنيتها ووظيفتها في الاتّصال في رسم شكل للغة الإنسانيّة. ويواصل (سيرل) استدلاله ممّا شاع في كتب التوليديّين حين يريدون التمثيل للالتباس الذي يسود البنية السطحيّة من قبيل:

- نقد تشومسكي نقد لاذع.

ولتوضيح هذا الاستدلال يؤكد (سيرل) أنّ هذا التركيب ليس ملبسًا إذا أُخذ في سياقه الذي قيل فيه واستحضرت معه ملابسات القول بين أطرافه، فلا يحدث لدى المخاطب لبس في فهم المراد منها بين إحدى الجملتين:

- نقد تشومسكي لأحدهم نقد لاذع.
- نقد أحدهم لتشومسكي نقد لاذع.

وانطلاقًا من هذه الملاحظة تكون لوظيفة الاتّصال أثر بيّنٌ في بنية اللغة بمجيء التركيب في صورة توائم الوظيفة التواصليّة للغة.

فلئن اهتمّ الوظيفيّون في مراحل متقدّمة من البحث اللسانيّ ببحث الوظائف التي تؤدّيها اللغة[٤٨] فإنّ الاهتمام الوظيفيّ منذ عام ١٩٧٨م أصبح يضع نصب عينيه الوظيفة الأساس للغة وهي أنّ اللغة تتيح لمستعمليها التواصل بينهم. وقد اجتهد الوظيفيّون في حشد عدد من المعطيات اللغويّة من الألسنة المختلفة التي تدعم فرضيّتهم بالعلاقة الوثيقة بين البنية والوظيفة بالتدليل على اختلاف البنية تبعًا للاختلاف الوظيفيّ، نحو تفسير التقديم والتأخير في مكوّنات الجملة في مثال من قبيل:

١. قابل خالدٌ هندًا.
٢. هندًا قابل خالدٌ.

فيرى الوظيفيّون أنّ هذا التقديم والتأخير راجع إلى أنّ تقدّم المفعول تحكمه الوظيفة التداوليّة (بؤرة المقابلة) التي يحملها هذا المكوّن.[٤٩] وتبعًا لهذا التنظير –الذي يرى أنّ البنية تكون تابعة للوظيفة– نجد أنّ النموذج العلميّ الأمثل لتفسير اللغة من وجهة نظر الوظيفيّين هو المصوغ على أساس تمثيل الخصائص الدلاليّة والتداوليّة في مستوى (البنية العميقة) وتمثيل الخصائص البنيويّة في مستوى متأخّر من مستويات الاشتقاق المتمثّل في (البنية المكوّنيّة)، وأن يقع ربط بين البنيتين (أو المستويين) عن طريق نسق من القواعد تتخّذ المعطيات في البنية العميقة عن الخصائص الدلاليّة والتداوليّة دخلًا لها لوصول إلى رصد وتفسير ذي كفاية متحقّقة لتمثيل العلاقة بين

البنية والوظيفة (أو الخصائص البنيويّة بالخصائص الدلاليّة والتداوليّة).[٥٠]

وقد أصبح موضوع البحث اللسانيّ مع الوظيفيّين انطلاقًا من تصوّراتهم السالفة هو (القدرة التواصليّة) في مقابل (القدرة اللغويّة) عند التوليديّين. ويعدُّ هذا فارقًا جوهريًّا بين الاتّجاهين، إذ إنّ (القدرة اللغويّة) عند التوليديّين تقتضي أنّ لدى (المتكلّم/السامع) المثاليّ قدرتين؛ قدرة نحويّة، وقدرة تداوليّة، ويقصر الاهتمام عندهم على القدرة النحويّة وحدها. وأمّا القدرة اللغويّة عند الوظيفيّين فهي قدرة واحدة تجمع بين النحو والتداول، وسمّوها (القدرة التواصليّة) التي تتكوّن عندهم من خمس ملكات:

١. الملكة النحويّة.
٢. والملكة المنطقيّة.
٣. والملكة المعرفيّة.
٤. والملكة الإدراكيّة.
٥. والملكة الاجتماعيّة. [٥١]

نلحظ أنّ النموذج العلميّ اللسانيّ مع الوظيفيّين أدخل الجوانب التداوليّة داخل النموذج التفسيريّ للألسنة البشريّة لتكون مدخلًا لتفسير بنية اللغة. وهذا الاختلاف بين الاتّجاهين (التوليديّ، والوظيفيّ) اختلاف في مستوى الفرضيّات الكاشفة عن اشتغال جهاز اللغة البيولوجيّ لدى الإنسان؛ لأنّهما يشتركان في فرضيّات واحدة عن مصدر اللغة –كما سبق–، ويتوخّيان بناء نموذج تفسيريّ يشابه نظام اشتغال اللغة في الذهن؛ ونظرًا للعائق الأخلاقيّ –كما يسمّيه تشومسكي– الذي يمنع من الكشف الاختباريّ كمّا يجري في الذهن ظلَّ اللسانيّون يبحثون عن النموذج الأمثل في وصف اللغة وتفسيرها.

الخاتمة

نختم الدراسة بأهمّ النتائج التي وصلنا إليها، ونجملها في الفقرات الآتية:

- أنّ الوعي بحقيقة المعرفة العلميّة وآليّات بنائها وتطوّرها يمنح الباحث التقدير الموضوعيّ للعلم، ويجعله مثمّنًا لتطوّره وآليّات اشتغاله.
- كانت اللسانيات في المرحلة البنيوية تحمل سمات مختلفة ولاسيّما إذا نظرنا إليها في ضوء المدرستين؛ البنيويّة الأوروبيّة، والبنيويّة الأمريكيّة حتى نكاد نقول إنّ في البنيويّة نماذج علميّة متعدّدة، ويمكن أنْ نجمل التحوّل في النموذج العلميّ البنيويّ بكونه عدَّلَ ما كان سائدًا في النموذج العلميّ قبله مع اللسانيّات التاريخيّة التي عدَّت اللغة ظاهرة طبيعيّة تناظر الحيوانات، والنباتات، وغيرها من ظواهر الطبيعة؛ فافترضوا أنها –أي اللغة– يجري عليها ما يجري على الظواهر الطبيعيّة. ولذلك تكون اللغة –عند التاريخيّين– خاضعة لقانون التطوّر، فهي ظاهرة تتشكّل وفق قوانين محدّدة، وتخضع للتطوّر ثم الانقراض التدريجيّ. فجاءت اللسانيّات البنيويّة وعدَّت اللغة ظاهرة اجتماعيّة مع ضرورة الفصل بين ما هو فرديّ (الكلام) وما هو اجتماعيّ (اللسان). فحقيقة اللغة عندهم مختلفة عن غيرها من الظواهر البيولوجيّة؛ إذ إنّ الطفل يختصُّ بمجموعة من العوامل البيولوجيّة

التي تفضي به إلى المشي، وأما اللغة فتعود إلى كونه نشأ في مجتمع أكسبه تعلّم لغة ما، فلن تتغيّر طريقة مشي الطفل مهما تغيّر محيطه، بخلاف اللغة التي ستظل متغيّرة بتغيّر محيط الطفل الذي سينشأ فيه؛ فاللغة عندهم ليست وظيفة غريزيّة، وإنما هي وظيفة ثقافيّة اكتسابيّة.

• أحدثتْ اللسانيّات التوليديّة ثورة معرفيّة في تصوّر المعرفة العلميّة بالانقلاب على التصوّر الذي يعتقد أنّ العمل العلميّ نشاطٌ يقوم على جمع المعطيات وتصنيفها وربط قوانينها بالتجربة والممارسة، وذلك حين وجَّهَ تشومسكي نقده المباشر للبنيويّين في نقطتين مهمّتين:

١. أنّ الملاحظات لا تمدُّنا وحدها بالمعرفة العلميّة؛ لذلك يجب تجاوزها إلى غيرها إذا أردنا بناء نظرية علميّة، ثم ننزّل الوقائع والملاحظات التي يمدّنا بها الواقع منزلتها اللائقة بها.

٢. إدخال البُعْدِ التفسيريّ ضمن حدود العلم اللسانيّ بعد أنْ كان الاتّجاه البنيويّ مكتفيًا بالوصف، فلا بدَّ للمعرفة العلميّة أن تكون قادرة على التنبُّؤ بظواهر مماثلة انطلاقًا من القواعد العامّة.

وأصبح الاهتمام متوجِّهًا في البحث اللسانيّ التوليديّ إلى ما يحقّق وحدة اللغات البشرية بعد أن كان البحث اللسانيّ قبلها متوجِّهًا إلى خصائص اللغات المختلفة تبعًا لما تبدو عليه في ظاهرها من اختلافات في خصائصها الصوتيّة والصرفيّة والتركيبيّة والمعجميّة. فقد تخلَّت اللسانيّات التوليديّة بهذا التصوّر التشومسكيّ عمّا كان سائدًا في اللسانيّات البنيويّة من التسليم بتعدّد اللغات البشريّة إلى الاهتمام بالنحو الكلّي، وتخلّت عن مرجعيّة الواقع وملاحظة المعطيات لصالح (سليقة المتكلّم أو المستمع المثاليّ أو الفطريّ) انطلاقًا من أنّ إدراك اللغة لدى الإنسان يتجاوز الواقع اللغويّ الذي باشره الإنسان وعايشه إلى الخاصيّة (الإبداعيّة) لديه. فأصبحت اللسانيّات التوليديّة تروم بناء نحو كلّي يحاكي العلميّات الذهنيّة التي تحدث في الدماغ لإنتاج اللغة وتأويلها. وتكون اللغات البشريّة المختلفة بهذا المفهوم معطياتٍ تعين في اكتشاف هذا النحو الكلّي وتقويمه بعد أن كانت اللسانيّات البنيويّة تبني أنحاءها انطلاقًا –بشكل رئيس– من المعطيات الملاحظة التي تمدُّهم بها كل لغة بشريّة، فوقع تحوّل أو ثورة معرفيّة من الاعتقاد بأنّ المعرفة اللسانيّة كامنة في معطيات اللغة ووقائعها الملموسة إلى إعطاء هذه المعطيات منزلة ثانويّة في النموذج العلميّ التوليديّ.

• تقتسم اللسانيات الوظيفيّة مع اللسانيّات التوليديّة غاية واحدة تتمثّل في استكشاف خصائص النحو الكلّي، وتُسلّم بأنّ معطيات الألسنة البشريّة المختلفة مادّةٌ يُتوسّل بها للوصول إلى هذه الغاية بوصفها صورة جزئيّة لما حدث من عمليّات ذهنيّة تخلق اللغة وتكوّنها. وتمثّل معرفة (المتكلّم/السامع) المثاليّ المشترك والغاية بين هذه الاتّجاهات اللسانيّة المختلفة. ويقع الاختلاف بين الاتّجاهين في تحقيق هذه الغاية والتعرّف على طبيعة هذه (القدرة اللغويّة) وكشف

المعرفة لدى (المتكلّم/السامع) المثاليّ.

وقد أصبح النموذج العلميّ الوظيفيّ متأسِّسًا على أنّ البنية تابعة للوظيفة، ليكون النموذج العلميّ الأمثل لتفسير اللغة من وجهة نظر الوظيفيّين هو المصوغ على أساس تمثيل الخصائص الدلاليّة والتداوليّة في مستوى (البنية العميقة) وتمثيل الخصائص البنيويّة في مستوى متأخّر من مستويات الاشتقاق المتمثّل في (البنية المكوّنيّة)، وأن يقع ربط بين البنيتين (أو المستويين) عن طريق نسق من القواعد تتخّذ المعطيات في البنية العميقة عن الخصائص الدلاليّة والتداوليّة دخلًا لها لوصول إلى رصد وتفسير ذي كفاية متحقّقة لتمثيل العلاقة بين البنية والوظيفة (أو الخصائص البنيويّة بالخصائص الدلاليّة والتداوليّة). فقد أصبح موضوع البحث اللسانيّ مع الوظيفيّين هو (القدرة التواصليّة) في مقابل (القدرة اللغويّة) عند التوليديّين. ويعدُّ هذا قارقًا جوهريًّا بين الاتّجاهين، إذ إنّ (القدرة اللغويّة) عند التوليديّين تقتضي أنّ لدى (المتكلّم/السامع) المثاليّ قدرتين؛ قدرة نحويّة، وقدرة تداوليّة، ويقصر الاهتمام عندهم على القدرة النحويّة وحدها. وأمّا القدرة اللغويّة عند الوظيفيّين فهي قدرة واحدة تجمع بين النحو والتداول، وسمّوها (القدرة التواصليّة). فنلحظ أنّ النموذج العلميّ اللسانيّ مع الوظيفيّين أدخل الجوانب التداوليّة داخل النموذج التفسيريّ للألسنة البشريّة لتكون مدخلًا لتفسير بنية اللغة. وهذا اختلافٌ بين الاتّجاهين (التوليديّ، والوظيفيّ) في مستوى الفرضيّات الكاشفة عن اشتغال جهاز اللغة البيولوجيّ لدى الإنسان؛ لأنّهما يشتركان في فرضيّات واحدة عن مصدر اللغة –كما سبق–، ويتوخّيان بناء نموذج تفسيريّ يشابه نظام اشتغال اللغة في الذهن؛ ونظرًا للعائق الأخلاقيّ –كما يسمّيه تشومسكي– الذي يمنع من الكشف الاختباريّ كمّا يجري في الذهن ظلَّ اللسانيّون يبحثون عن النموذج الأمثل في وصف اللغة وتفسيرها.

الهوامش

(١) انظر: يوسف تيبس، التصوّرات العلميّة للعالم: قضايا واتّجاهات في فلسفة العلم المعاصر، ص٢٢–٢٣.

(٢) نحيل في هذا المصطلح العلمي إلى توماس كون في كتابه (بنية الثورات العلميّة) ونشير إلى تعدّد ترجماته، من ذلك: "النموذج العلمي"، و"النموذج الإرشادي"، ومن المترجمين من اختار تعريبه فاستعمل "برادايغم"، ونشير إليه هنا رغم غرابته لالتزامنا بالإشارة إلى تعدّد مقابلات المصطلح العربيّة.

(٣) توماس كون، بنية الثورات العلميّة، ترجمة شوقي جلال، ص١٥١.

(٤) انظر: محمد الأوراغي، الوسائط اللغويّة: أفول اللسانيّات الكليّة، ٤١/١.

(٥) انظر: مصطفى غلفان، اللسانيّات العربيّة الحديثة: دراسات نقديّة في المصادر والأسس النظريّة والمنهجيّة، ص١١٦–١١٨.

(٦) انظر: نعمان بوقرّة، الدراسات اللسانيّة في المملكة العربيّة السعوديّة: دراسة وصفيّة تأصيليّة في ضوء

التلقّي العربيّ للمناهج اللسانيّة الحديثة، ص٢٨.

(٧) انظر: برتراند راسل، النظرة العلميّة، ترجمة: عثمان نويه، ص٦.

(٨) انظر: معايير العلمية، ص١١.

(٩) انظر: السيّد نفاديّ، التقدّم العلميّ ومشكلاته، ص٢١.

(١٠) انظر: يمنى الخولي، فلسفة العلم في القرن العشرين، ص٣٢٧.

(١١) انظر: السيّد نفاديّ، التقدّم العلميّ ومشكلاته، ص٢١-٣٢. وتوماس كون، بنية الثورات العلميّة، ترجمة: شوقي جلال، ص٢٠٥-٢١١. ومنى الخولي، مشكلة العلوم الإنسانية: تقنينها وإمكانية حلها، ص٥٥-٧٣.

(١٢) انظر: آلان شالمرز، نظريات العلم، ص١٥٧-١٥٨.

(١٣) نعفي أنفسنا في هذا السياق عن التمسك بالتفرقة بين البنيوية الأوروبية والبنيوية الأمريكية؛ لأن الحديث عن البنيوية في تصورها العام لمفهوم الدراسة العلمية انطلاقا من تصوراتها النظرية. ونحيل القارئ للتعرف على أوجه الاتفاق والاختلاف بين البنيويتين إلى: مصطفى غلفان، اللسانيات البنيوية: منهجيات واتجاهات، ص٦٧ وما بعدها.

(١٤) انظر: فردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة، ترجمة: صالح القرمادي وزميليه، ص٢١. وجفري سامسون، مدارس اللسانيات: التسابق والتطوّر، ٢٣. ومحمد العمري، الأسس الإبستمولوجيّة للنظريّة اللسانيّة البنيويّة والتوليديّة، ص٨٧-٩٢.

(١٥) فردينان دي وسوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، ترجمة: صالح القرمادي وزميليه، ص٣٤٧.

(١٦) انظر: آلان شالمرز، نظريات العلم، ص١٦، ترجمة: الحسين سحبان وفؤاد الصفا.

(١٧) محمد العمري، الأسس الإبستمولوجيّة للنظريّة اللسانيّة البنيويّة والتوليديّة، ص٨٥-٨٦.

(١٨) محمد العمري، الأسس الإبستمولوجيّة للنظريّة اللسانيّة البنيويّة والتوليديّة، ص١٢٠.

(١٩) دي سوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، ترجمة صالح القرمادي وزميليه، ص٢٤.

(٢٠) انظر: مصطفى غلفان، اللسانيّات البنيويّة: منهجيّات واتجاهات، ص١٧.

(٢١) انظر: دي سوسير، دروس في الألسنيّة العامّة، ترجمة صالح القرمادي وزميليه، ص٢٩ وما بعدها.

(٢٢) إدوارد سابير، اللغة: مقدّمة في دراسة الكلام، ص١٥-١٦، ترجمة: المنصف عاشور.

(٢٣) انظر: تشومسكي، المعرفة اللغويّة: طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة: محمد فتيح، ص٨٣.

(٢٤) انظر: مصطفى غلفان، اللسانيّات البنيويّة: منهجيّات واتّجاهات، ص٣٨١-٣٨٢.

(٢٥) نذكّر بأنّ اللسانيّات التوليديّة مرَّت بعدد من التطوّرات منذ انطلاقها عام ١٩٥٧م بصدور كتاب تشومسكي (البنى التركيبيّة)، وليس من غايات هذا البحث استقصاء هذه التحوّلات أو رصدها، ولكن نكتفي بإبراز التحوّل الإبستمولوجيّ الذي وقع في علم

اللسانيّات مع ظهور الاتّجاه التوليديّ.

(٢٦) انطلاقًا من هذه الإشارة نلحظ أن نشومسكي كان يساجل خصومه في حقول معرفية من خارج اللسانيات، مثل: (سكينر) و(بياجيه) وغيرهما؛ لأنهم يؤسّسون نظرياتهم على المرجعيّات المعرفيّة نفسها التي قامت عليها اللسانيّات البنيويّة.

(٢٧) انظر: محمد العمري، الأسس الإبستمولوجيّة للنظريّة اللسانيّة البنيويّة والتوليديّة، ص١٢٩.

(٢٨) نظريّات العلم، آلان شالمرز، ترجمة: الحسين سحبان وفؤاد الصفا، ص١٨.

(٢٩) قال أبو حامد الغزالي: «انتهى بي طول التشكّك إلى أن لم تسمح نفسي بتسليم الأمان في المحسوسات أيضًا، وأخذت تتّسع للشكّ فيها وتقول: من أين الثقة بالمحسوسات، وأقواها حاسّة البصر؟ وهي تنظر إلى الظلّ فتراه واقفًا غير متحرّك، وتحكم بنفي الحركة، ثم بالتجربة والمشاهدة بعد ساعة تعرف أنه متحرك، وأنه لم يتحرك دفعة واحدة بغتة، بل على التدريج ذرة ذرة حتى لم يكن له حالة وقوف». المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزّة والجلال، ص٣٣. وقال شالمرز: «لدينا عناصر عديدة تشير إلى أنّ التجربة التي يعيشها ملاحظون ينظرون إلى شيء ما لا تحددها مجرد المعلومات التي يتمّ نقلها على شكل أشعة ضوئية تدخل الأعين، ولا تحددها الصور التي ترتسم فوق الشبكية فقطز وإنّ ملاحظين عاديين يريان شيئا واحدًا من موقع واحد وفي شروط فيزيائية واحدة لن يعيشا بالضرورة تجارب بصريّة متماثلة حتى ولو كانت الصور الواقعة على شبكتي كلٍّ منهما متماثلتين بالقوّة؛ فالملاحظان لا يريان –بمعنى ما– الشيء نفسه بالضرورة». نظريات العلم، ص٣٥–٣٦.

(٣٠) آلان شالمرز، نظريات العلم، ترجمة: الحسين سحبان وفؤاد الصفا، ص٣٧.

(٣١) تشومسكي، البنى النحويّة، ترجمة: يؤيل يوسف عزيز، ص٦٩.

(٣٢) الاختلاف الرئيس في هذا السياق أنّ الأطفال –من وجهة النظر التشومسكيّة– يكتسبون اللغة ولا يتعلّمونها انطلاقًا من المحيط الذي يعيشون فيه–كما كان يرى السلوكيّون–، يقول تشومسكي: «وتقوم اللغة البشريّة على خصيصة أوّليّة يبدو أنّها نفسها معزولة أحيائيًّا، وهي (اللانهائيّة المتمايزة) التي تتجلّى في أنقى أشكالها في الأعداد الطبيعيّة، أي: ١، ٢، ٣ ... فالأطفال لا يتعلّمون هذه الخصيصة. أما إن لم تكن المبادئ الأساسيّة لهذه الخصيصة موجودة بشكل مسبق في الدماغ فلا يمكن لأيّ قدر من الأدلّة أن يوفّرها» آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة المزيني، ص٨٦.

(٣٣) انظر: تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة المزيني، ص٨٥.

(٣٤) انظر: ليونز، نظريّة تشومسكي اللغوية، ترجمة: حلمي خليل، ص٢٠٨. ومصطفى التوني، المدخل السلوكيّ لدراسة اللغة في ضوء المدارس والاتّجاهات الحديثة في علم اللغة، ص٦١.

(٣٥) انظر: محمد العمري، الأسس الإبستمولوجيّة

للنظريّة اللسانيّة البنيويّة والتوليديّة، ص٢٢١.

(٣٦) انظر: محمد العمري، الأسس الإبستمولوجيّة للنظريّة اللسانيّة البنيويّة والتوليديّة، ص٢٢٠.

(٣٧) للتوسّع في بيان هذا القصور نحيل القارئ إلى: مصطفى غلفان، اللسانيات التوليديّة، ١/١١٠ وما بعدها.

(٣٨) تأسّست اللسانيّات التوليديّة على إحياء عدد من التأملات والأفكار التقليديّة من ميادين مختلفة، كالفلسفة واللغة والفيزياء، بعد أن يعيد (تشومسكي) صياغتها ومناقشتها والاستدلال لها في ضوء ما يتيحه له البحث العلميّ المعاصر، من ذلك حضور أفكار (أفلاطون)، و(ديكارت)، و(هامبولت) وغيرهم في كثير من مؤلفات (تشومسكي).

(٣٩) تشومسكي، آفاق جديدة في اللغة والذهن، ترجمة: حمزة المزيني، ص٨٩-٩٠.

(٤٠) يتلخّص مشكل أفلاطون في البحث عن تفسير لمفارقة محيّرة في نظريّة المعرفة، وملخّصها: كيف يكون لدى الإنسان هذا القدر الكبير من المعرفة رغم محدوديّة تجربته؟

(٤١) انظر: تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة المزيني، ص٩٠-٩١.

(٤٢) تشومسكي، آفاق في دراسة اللغة والذهن، ترجمة: حمزة المزيني، ص٨٨.

(٤٣) نذكّر بأن مصطلح (الوظيفيّة) يحيل إلى عدد من المفاهيم التي تختلف فيما بينها نظريًّا وزمانيًّا رغم اشتراكها في مبادئ معيّنة تتمثّل في وظيفة اللسان الطبيعيّ الأساسيّة والاهتمام بالمكوّن التداوليّ والانطلاق من خصائص الوظائف التداوليّة لتحليل البنية الصرفيّة والتركيبيّة؛ فقد جعلها ذلك تلتقي في التسمية بـ(الوظيفيّة)، فيمكن أن نقول إنّ في اللسانيّات وظيفيّات لا وظيفيّة. وكانت هذه الوظيفيّات توجد منذ ثلاثينيّات القرن الماضي وتسير في تطوّرها مع التطوّرات التي حدثن في اللسانيّات بشكل عامّ. ونلزم أنفسنا في هذا البحث بدراسة (الوظيفيّة) التي تبنّاها أحمد المتوكّل في مؤلّفاته التي تعدُّ في إزاء اللسانيّات الصوريّة بحسب ما يظهره البحث بينها وبين تلك اللسانيّات من اختلاف في المنطلقات النظريّة. ولمزيد من التوسّع في هذه الوظيفيّات انظر: يحيى بعيطيش، نحو نظريّة وظيفيّة للنحو العربيّ، ص٣٥-٧٥.

(٤٤) انظر: أحمد المتوكّل، اللسانيّات الوظيفيّة: مدخل نظريّ، ص١٤-١٦.

(٤٥) إذا أخذنا النحو الوظيفي الذي قدّمه (سيمون ديك) عام ١٩٧٨م ثم واصل العمل فيه أحمد المتوكّل فإنّ في هذا الاتّجاه تمييزًا بين مرحلتين رغم أنهما يشتركان في المبادئ النظريّة نفسها: ١-نموذج الجملة ظهر ١٩٧٨م. ٢-نموذج النصّ ظهر ١٩٨٩م.

(٤٦) نلاحظ أنّ محافظة تشومسكي على مبادئه الكبرى منذ انطلاقة نظريته في منتصف خمسينيّات القرن الماضي لم قف عائقًا أمام قدرة النظريّة على تجاوز قصورها باحتواء التصوّرات المضادّة التي طوّرت النظريّة ودفعتها للتقدّم أكثر مما عرقلت مسيرتها، وتبعًا لذلك تصعب المجازفة بالقطع بموقف

نهائيّ للنظريّة تجاه الوظيفة والقصد، ولكن الإشارة هنا لموقف تاريخيّ تجاوزته النظريّة مع البرنامج الأدنويّ حين أكّدَتْ أهميّةَ الجانب القصديّ في فهم اللغة وتفسيرها. انظر: مصطفى غلفان، اللسانيّات التوليديّة، ص٤٥٦. وتشومسكي، اللسانيّات التوليديّة: من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة: محمد الرحاليّ، ص١٨.

(٤٧) سيرل، تشومسكي والثورة اللغويّة، ص١٣٤.

(٤٨) جعل (رومان جاكبسون) للغة ستّ وظائف، وجعل (هاليداي) للغة ثلاث وظائف. انظر: أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربيّة في اللسانيّات الوظيفيّة، ص٢٢.

(٤٩) انظر: أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربيّة في اللسانيّات الوظيفيّة، ص٢٣.

(٥٠) انظر: أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربيّة في اللسانيّات الوظيفيّة، ص٢٣.

(٥١) انظر: أحمد المتوكّل، قضايا اللغة العربيّة في اللسانيّات الوظيفيّة، ص٢٤-٢٧.

المصادر والمراجع

- **الأوراغي، محمد**

الوسائط اللغويّة: أفول اللسانيّات الكليّة، دار الأمان، الرباط، ومنشورات الاختلاف، الجزائر، ومنشورات الاختلاف، الرياض، ط٢، ٢٠١٣م.

- **بعطيش، يحيى**

نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، السنة الجامعية ٢٠٠٥-٢٠٠٦م.

- **بوقرة، نعمان**

الدراسات اللسانيّة في المملكة العربيّة السعوديّة: دراسة وصفيّة تأصيليّة في ضوء التلقّي العربي للمناهج اللسانيّة الحديثة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط١، ٢٠١١م.

- **تشومسكي، نعوم**

١. آفاق جديدة في دراسة اللغة والذهن، ترجمة حمزة المزيني، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط٢، ٢٠١٥م.

٢. البنى النحويّة، ترجمة يؤيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، ط١، ١٩٨٧م.

٣. اللسانيات التوليدية: من التفسير إلى ما وراء التفسير، ترجمة محمد الرحالي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠١٣م.

٤. المعرفة اللغوية: طبيعتها وأصولها واستخدامها، ترجمة محمد فتيح، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١، ١٩٩٣م.

- **التوني، مصطفى**

المدخل السلوكيّ في دراسة اللغة في ضوء المدارس والاتجاهات الحديثة في علم اللغة، حوليات كلية الآداب، جامعة الكويت، الحوليّة العاشرة، ١٩٨٩م.

- **تيبس، يوسف**

التصوّرات العلميّة للعالم: قضايا واتجاهات في فلسفة العلم المعاصرة، ابن النديم للنشر والتوزيع، الجزائر، ودار الروافد الثقافية، لبنان، ط١، ٢٠١٤م.

- **الخولي، يمنى**

١. فلسفة العلم في القرن العشرين، منشورات عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٠م.

٢. مشكلة العلوم الإنسانيّة: تقنينها وإمكانيّة حلها، نيو بوك للنشر والتوزيع، القاهرة، ط٨، ٢٠١٨م.

- **دي سوسير، فردينان**

دروس في الألسنية العامة، ترجمة صالح القرمادي ومحمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب.

- **راسل، برتراند**

النظرة العلميّة، ترجمة عثمان نويه، دار المدى للثقافة والنشر، بغداد، ط١، ٢٠٠٨م.

- **سابير، إدوارد**

اللغة: مقدمة في دراسة الكلام، ترجمة المنصف عاشور، الدار العربية للكتاب، تونس، ط٢، ١٩٩٧م.

- **سامسون، جفري**

مدارس اللسانيات: التسابق والتطور، منشورات جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٧هـ.

- **سيرل، جون**

تشومسكي والثورة اللغوية، مجلة الفكر العربيّ، معهد الإنماء العربيّ، لبنان، عدد ٨–٩، مارس ١٩٧٩م.

- **شالمرز، آلان**

نظريات العلم، ترجمة الحسين سحبان وفؤاد الصفا، دار توبقال، ط١، الدار البيضاء، ١٩٩١م.

- **العمري، محمد محمد**

الأسس الإبستمولوجية للنظرية اللسانية البنيوية والتوليدية، دار أسامة للنشر، ط١، عمّان، ٢٠١٢م.

- **الغزالي، أبو حامد**

المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزّة والجلال، دار كيرانيس للطباعة والنشر، الزيتونة، ط٢، ٢٠١٤م.

- **غلفان، مصطفى**

اللسانيات البنيوية: منهجيات واتجاهات، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠١٣م.

- **غلفان، مصطفى. والملاخ، محمد. وعلوي، إسماعيل**

١. اللسانيات التوليدية من النموذج ما قبل المعيار إلى البرنامج الأدنوي: مفاهيم وأمثلة، عالم الكتب الحديث، ط١، الأردن، ٢٠١٠م.

٢. اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقديّة في المصادر والأسس النظريّة والمنهجيّة، سلسلة رسائل وأطروحات رقم ٤، كلية الآداب والعلوم الإنسانيّة، جامعة الحسن الثاني – عين الشق.

- **كون، توماس**

بنية الثورات العلميّة، ترجمة شوقي جلال، منشورات عالم المعرفة، الكويت، ديسمبر ١٩٩٢م.

- **ليونز، جون**

نظرية تشومسكي اللغوية، ترجمة حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط١، ١٩٨٥م.

- **المتوكل، أحمد**

١. قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، دار الأمان ومنشورات ضفاف ومنشورات الاختلاف، ط١، الرباط، ٢٠١٣م.

٢. اللسانيات الوظيفية: مدخل نظري، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط٢، بيروت، ٢٠١٠م.

- **نفادي، السيد**

التقدم العلميّ ومشكلاته، مجلة عالم الفكر، الكويت، عدد ٢، مجلد ٢٩، أكتوبر– ديسمبر ٢٠٠٠م.

- **الهلالي، محمد. وبيقي، حسن**

معايير العلميّة، نصوص مختارة ومترجمة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ط١، ٢٠١٥م.

Evolution of the scientific and linguistic paradigm from structuralist, generative, and functionalist perspectives

Dr. Muaath Al-Dukhil,
Assistant Professor of Linguistics,
Department of Arabic Language and Literature,
College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University, Saudi Arabia.

Abstract. the present research is aims to sort out the epistemological changes in the field of linguistics in the domain of the relationship between the phenomenon and the scientific theory that explains it. In order to achieve this goal, we looked at the developments concurred by the scientific and linguistic paradigm in the structuralist, generativist, and functionalist directions. The research has shown that the changes in the linguistic course in each perspective and has determined the departures of each perspective form a point of view of it's the nature of the object of study and the hypotheses set forward in order to treat the data therein. The research has shown that structuralist linguistics has different characteristics when seen from the European structuralist school and the American structuralist one to the extent that one might think structuralism has different scientific paradigms. However, we found that the difference in paradigm is the angle from which we see language. Do we see language as a natural phenomenon or social phenomenon different from any biological phenomena?

Generative linguistics, on the other hand, is a scientific revolution against the vision of science as the mere collection of data and its organization and linking of its laws to experience and practice. This paradigm puts data on secondary level of importance in science. Thus, generative linguistics gave away any link to language use and attributed facts to an ideal speaker, all in accordance with its theoretical background.

The scientific functionalist paradigm is built upon the principle that structure belongs to function. Thus, the object of study in linguistics in the functionalist paradigm is the communicative competence, which is opposed to linguistic competence in generative grammar. Consequently, the functionalist paradigm has introduced pragmatic explanation into linguistics in order to study the structure of language.

Key words: Linguistics, scientific paradigm, structural linguistics, generative linguistics, functional linguistics.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٣٠٩- ٣٣٦ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.11

رمزية "الوادي الكبير" في الشعر الأندلسي والإسباني
دراسة مقارنة في نماذج مختارة[١]

د. صالح عيظة الزهراني
أستاذ مشارك بجامعة الملك سعود
كلية الآداب – قسم اللغة العربية

مستخلص. تعالج الدراسة الماثلة ظاهرة جلية تحظى بتمثيلات لافتة في الشعر الإسباني قديمًا وحديثًا، تكمن في انتحال نهر "الوادي الكبير" الشهير في الجنوب الإسباني، رمزًا تجرب به القصيدة تجسيد التجاذب الدائم بين الإنسان والظواهر الوجودية من حوله. وترمي القراءة إلى تحليل هذه العلاقة وتفكيكها في علامات كبرى تستولي عليها ثنائية الموت والحياة وما يندرج فيها ويتفرع عنها، بوصفها الأصل الموضوعي الذي يمثل نهر الوادي الكبير معادله الأدق ونموذجه الأصدق لدى الشاعر الإسباني. وقد انتخبت الدراسة متونًا من الشعر الإسباني في القديم والحديث لأهم الشعراء الذين تنزل نهر الوادي الكبير في شعرهم منزلة الروح من الجسد، فارتكنوا إليه في تشكيل القصيدة موضوعيًا وفنيًا. وفي مستهل الدراسة إشارة خاطفة للتجربة الأندلسية في هذا الموضوع بوصفها قسيمًا مفارقًا للتجربة الإسبانية يظهر فيه انهماك الشاعر الأندلسي في المجردات على الحكم الأغلب، بينما انشغل صنوه الإسباني بما هو أعمق من ذلك، تحدوه القيمة الوجودية العليا لنهر الوادي الكبير.

كلمات مفتاحية: الشعر الإسباني، الرمزية، الوادي الكبير.

توطئة:

الإنسان والماء

لا شك أن صلة الكائن البشري بعنصر الماء قديمة قدم الإنسان نفسه، ومن الثابت أن تلك العلاقة لم تنحصر في محيط الشعور الساذج بالنفعية؛ إذ إن ثنائية "الماء–الوجود" سرعان ما استحالت ضربًا من التماهي الغائر في فكر الإنسان ووجدانه. ومن البدهي أن يؤلف الماء بشتى تمثيلاته المادية ظاهرة من أهم الظواهر التي حفت بالإنسان منذ أقدم العصور، إن لم تكن أهمها؛ والدليل شدة انفعاله بها حتى غدت جزءًا

[١] أشكر عمادة البحث العلمي ممثلا بمركز البحوث بكلية الآداب بجامعة الملك سعود على دعمه السخي لهذه الدراسة.

لا يتجزأ من عاطفته وخياله، فاستحثت فيه مشاعر الحب والخوف والأمل وغير ذلك.

وثمرةً لهذا الانجذاب الطاغي الذي لازم الإنسان منذ أعتق العصور؛ تحول الماء إلى مادة رئيسة للأديان والأساطير المختلفة. وهناك أفكار تلبست بالماء منذ القدم وتعلقت به حتى استقرت رموزًا وإشارات؛ كعلاقته بالخصوبة والتكاثر من جهة كونه الوسيلة الأولى للتخلق البشري ومن ثم البقاء والاستمرار[١]، وهذا ما صادق عليه النص الديني حين قرنه بالحياة على الإطلاق: "وجعلنا من الماء كلَّ شيءٍ حي"[٢].

وتظل فكرة التطهير الملازمة للماء في طليعة ما يمكن أن يشار إليه في هذا الصدد، وهي المسؤولة في الغالب عن قدسنته وجعله قضية دينية بالدرجة الأولى[٣]. وفي التراث الديني على اختلاف مصادره ما يجسد هذا الاقتران ويرسخه؛ ففي القرآن الكريم مثلًا، هنالك محورية طاغية للماء في فعل التطهير من الدنس في هيئته المعنوية وليس الحسية فقط، حتى في سياق الحديث عن الهلاك والدمار؛ كما هو الحال في قصة نوح عليه السلام حين كان الطوفان سببًا مباشرًا في طهارة للأرض من بغي العتاة والمفسدين، ومثله في قصة غرق فرعون في البحر وخلاص موسى عليه السلام وقومه، وما تضمنته من رمزية التطهير الذي أراح الأرض من الظلم والجبروت. وفي التقاليد الدينية الأخرى ما يوطد هذه الفكرة كما هو الحال مع هيكل سليمان عليه السلام في الديانة اليهودية، وما انطوى عليه "المطهر" فيه من دلالة النقاء البدني المفضي إلى الطهارة الروحية.

ولا نغفل كذلك عن أن الماء، زيادة على فعل التطهير فيه، قد ترسّخ أيضًا في الأديان بوصفه عنصرًا أساسًا للنعيم الأبدي في الجنة مقابل نعيم الدنيا المشاكل له، وحتى سوائل الدنيا تستحيل في الجنة أنهارًا من عسل وخمرة ولبن.

التجربة الأندلسية

شغل الماء منذ القدم حيزًا في الشعر العربي، لا بوصفه غرضًا مستقلًا بادئ الأمر، بل مكونًا من مكونات القصيدة، ومادة ملهمة للخيال الشعري. وتعد ظاهرة "الاستسقاء" من أهم تمثيلات الماء في الشعر العربي القديم؛ فقد نعمت بحضور لافت داخل القصيدة بوصفها علامة على البقاء في بيئة قاسية يتمثل فيها الموت تمثل الحياة، ما جعلهم يستسقون للميت والحي على حد سواء، وكأن دور الماء يتجاوز استدامة الحياة إلى التطلع لاستخلاصها من الموت نفسه ولو كان معنويًا على الأقل.

ورغم أن انفعال الشاعر بالطبيعة من حوله فطري بغض النظر عن ثقافته ولغته، تعد التجربة الأندلسية فرادة قياسًا بمحيطها اللاتيني آنذاك. فمعلوم أن

---

[١] يشير باشلار في كتاب الماء والأحلام إلى ثنائية الماء-الحليب باعتبارهما شيئًا واحدًا أساسًا لضرورة الوجود والحياة منذ النشأة الأولى للكائن البشري، مع التأكيد في موضع آخر على فكرة أن الماء هو السائل الأكثر كمالًا، ومنه ستمتد السوائل سيولتها. انظر باشلار، غاستون، الماء والأحلام، ترجمة: علي نجيب إبراهيم، بيروت: المنظمة العربية للنشر، ٢٠٠٧، ص ص ١٤٢، ١٧٥ومابعدها.

[٢] الأنبياء: ٣٠.

[٣] للمزيد عن موضوع التطهير، انظر باشلار، غاستون، الماء والأحلام، الفصل السادس من ص ١٩٧.

الأندلسيين تعلقوا ببيئتهم على نحو معمق تجسد في شعرهم فامتازوا بكثافة التصوير والانهماك في تفاصيل المشهد بشكل يسترعي الانتباه ويستدعي التأمل. إن المطالع لشعر الطبيعة الأندلسي يرصد تقدمًا ملحوظًا في وعي الشاعر بها، وبعنصر الماء الذي يعتبر مكونًا أعلى فيها[١]، وهو أمر تقصر عنه–في اعتقادي–تجربة جيرانهم المسيحيين آنذاك؛ إذ تأخر وعيهم بها على نحو لافت، إلى عهد فراي لويس ذي ليون (١٥٢٨–١٥٩١ م) ولويس ذي غونغورا (١٥٦١–١٦٢٧م) مثلًا، وهي مساهمات واعية في هذا الصدد أعقبت سقوط الأندلس ونهاية الوجود العربي فيها.

وعطفًا على تلك الأهمية، فقد ترك أثرًا بليغًا عند الإسبان والعرب الأندلسيين قبلهم، فهذا مثلًا ابن سفر المريني يقول عن الوادي الكبير[٢]:

شَقَّ النسيمُ عَليهِ جَيبَ قَميصِهِ فانسابَ من شَطّيه يَطلبُ ثَارهُ
فَتضـــاحكتْ وُرْقُ الحَمَامِ بِدوحِه هُزءًا فَضَمَّ مِن الحياءِ إزارَهُ

لقد شخص النهر فصوره على هيئة بشر بإحساس مفعم وإرادة كاملة، وهو أمر ليس بمستغرب إذا ما أدركنا أن الوادي الكبير كان مسرحًا مفتوحًا عند الأندلسيين تنتظم في جنباته كل مشاهد الحياة من لقاء ووداع وصخب وهدوء. لقد كان ملهمًا بالقدر الذي يمكن تشبيهه بآلهة اليونان وربات الشعر عند العرب. وفي سياق مشابه، يقول ابن ظافر الأزدي: "وركب الأستاذ أبو محمد بن صارة مع أصحابٍ له في نهر إشبيلية، في عشية سال أصيلها على لجين الماء عقبانًا، وطارت زوارقها في سماء الماء عقبانًا، وأبدى نسيمها من الأمواج والدارات سررًا وأعكانا، في زورق يجول جولان الطرف، ويسود اسوداد الطرف، فقال بديهًا:

تَـأَمـلْ حَـالنـا والجوُّ طَلقٌ مُحيـاهُ وقَـد طَفَـلَ المســـاءُ
وَقدْ جَالتْ بنا عَذراءُ حُبلى تُـجـاذبُ مُـرطَـهـا رِيـحٌ رَخـاءُ
بِنهرٍ كـالسَّـــجنجَـلِ كَوثَرِي تُعبّسُ وَجهَهَـا فيـه السّـــمـاءُ

واتفق أن وقف أبو إسحاق ابن خفاجة على القطعة، فاستظرفها واستطابها، فقال يعارضها على وزنها ورويها وطريقها، فأنشد:

ألا يا حَبذا ضَحكُ الحُميا بحانتها وقد عَبسَ المساءُ
وأدهم من جيادِ الماء نهدٍ تنازع حَبلهُ ريحٌ رَخاءُ
إذا بدتِ الكواكبُ فيه غَرقى رأيتَ الأرضَ تحسُدها السماءُ"[٣]

وفي شعر الطبيعة الأندلسي ما يمكنه أن يحد من وطأة وصفه–والشعر العربي عامة– بالتعلق بالمجرد[٤]،

[١] للمزيد حول الأندلس وعلاقته بالماء، خاصة في الشعر ، انظر مثلًا: بنحمادة، سعيد، الماء والانسان في الاندلس - خلال القرنين ٧ و ٨ هـ / ١٣ و ١٤ م - إسهام في دراسة المجال والمجتمع والذهنيات، بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٧؛ الشكعة، مصطفى، الشعر الأندلسي موضوعاته وفنونه، بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٩٧٩؛ الجديعي، محمد، المائيات في الشعر الأندلسي عصر ملوك الطوائف، ماجستير، جامعة أم القرى، ٢٠١٥؛ سلطان، هبة، أثر الماء في القصيدة الأندلسية، الجامعة الأردنية، ماجستير، ٢٠٠٩.

[٢] ابن الأبار، المقتضب من كتاب تحفة القادم، تحقيق: إبراهيم الأبياري، القاهرة-بيروت: دار الكتاب المصري-دار الكتاب اللبناني، ط٣، ١٩٨٩، ص ١٥٤.

[٣] ابن ظافر الأزدي، علي، بدائع البدائه، ضبطه وصححه: مصطفى عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧، ص ص ٢٥٥-٢٥٦.

[٤] وصف إحسان عباس الشعر الأندلسي وخاصة شعر الطبيعة زمن سيادة قرطبة، فقال "قد تنكب طريق التأمل النفسي أو العمق الفكري وتعلق بالمحسوسات يدور حولها أو يتحدث عنها أو يصفها، حتى مشكلة الموت لم تخلق فيه تأملًا من نوع عميق..."؛ عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسي، عصر سيادة قرطبة، عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٨، ص ١١٧.

على أن الرؤية الحديثة لا تعد تلك النصوص في مستوى الوعي الفلسفي النافذ إلى بواطن الأمور؛ فالتشخيص الدقيق الذي يخلِّق الماء في هيئة كائن بشري، لا يفي بغرض هذه الدراسة التي تتغيا حالة التماهي الوجودية للإنسان مع الماء، لكنه على كل حال وسيلة الشاعر لتأمل ظاهرة الماء والتعبير عن انفعاله الوجداني بها. هذا ابن خفاجة يعبر باعتناء دقيق عن الماء في معرض وصفه لبعض الثمريات[١]:

وَمَحمولَةٍ فَوقَ المَناكِبِ عِزَّةً ... لَها نَسَبٌ في رَوضَةِ الحَزنِ مُعرِقُ
رَأَيتُ بِمَرآها المُنى كَيفَ تَلتَقي ... وَشَملَ رِياحِ الطيبِ وَهيَ تَفَرَّقُ
يُضاحِكُها ثَغرٌ مِنَ الشَمسِ واضِحٌ ... وَيَلحَظُها طَرفٌ مِنَ الماءِ أَزرَقُ
وَتُجلى بِها لِلماءِ وَالنارِ صورَةٌ ... تَروقُ فَطَرفي حَيثُ يَغرَقُ يُحرَقُ

ففي البيت الأخير استدعاء لفكرة فلسفية تحفل بجمع النقيضين: الماء والنار، في مشهد واحد لا يلغي أحدهما فيه الآخر، وهو في هذا يعيدنا للشاعر العباسي أبي نواس حينما جمع في الثلج صفتي البرودة والحرارة[٢]:

سخُنتَ من شِدةِ البُرودةِ حتى ... صِرتَ عندي كأنّك النارُ
لا يعجبِ السامعونَ من صِفَتي ... كذلك الثلجُ باردٌ حارُ

وقد عقب ابن رشيق على هذين البيتين بقوله: "فهذا مذهب كلامي فلسفي"[٣].

إن في الشعر الأندلسي، في موضوع الطبيعة ومنها المائيات، ما يشعرك أحيانًا بنوع من التلبس الطفيف بالوجود دون الوصول لأبعد من مجرد الوقفة العابرة؛ لانغماس الشاعر في عنصر التشخيص وافتتانه بتخليق الصور. تأمل قول الشاعرة حمدونة بنت زياد المؤدب[٤]:

وقَانَا لَفحةَ الرَّمضَاءِ وادٍ ... سقَاهُ مُضَاعَفُ الغَيْثِ العَمِيمِ
حَللنا دَوْحَهُ فَحنَا عَلَيْنَا ... حُنُوَّ المُرْضِعاتِ على الْفَطِيمِ
وأَرْشَفَنَا عَلى ظَمإٍ زُلالاً ... يَرُدُّ الرُّوحَ لِلْقَلْبِ السَّقِيمِ
يَصُدُّ الشَمسَ أَنّى واجهتْنَا ... فَيحجُبُها ويأذَنُ للنّسِيمِ
يرُوعُ حَصاهُ حَالِيةَ الْعذَارى ... فَتَلْمَسُ جَانِب الْعِقْدِ النَّظِيمِ

فقران الماء بالأم المرضع وليد تأمل وئيد وانفعال عاطفي عميق، لكنه عجز عن خلق نظرة وجودية فلسفية خاصة، وبقي في حدود التأثر الغائر. ولعل الشاعر الأندلسي لم يتحلَّ بالصبر الفني الذي يدفعه للحفر في محيط الفكرة الواحدة؛ إذ سرعان ما يعود للأسطح فور ملامسة الأعماق.

ونظرًا لأهمية الماء وموقعه في الضمير الإنساني جاء اختياري له موضوعًا لهذه الدراسة، ثم خصصته بنهر الوادي الكبير المعروف في إسبانيا باسمه العربي حتى اليوم. والناظر في كم النصوص المتوفرة على هذا النهر محورًا لها، يلمح عناية بالغة به في الشعر الإسباني في القديم والحديث، ولو صح أن عناية الشاعر الإسباني القديم بالمائيات جاءت من واقع تأثر بنظيره الأندلسي المهووس بالطبيعة عمومًا؛ فإن الشاعر الإسباني الحديث جعل من نهر الوادي الكبير

[١] ابن خفاجة، ديوان، تحقيق: عبد الله سندة، بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٦، ص ٢٠٨.
[٢] أبو نواس، الحسن بن هانئ، ديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: بهجت الحديثي، أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، دار الكتب الوطنية، ٢٠١٠، ص ٤٢١،
[٣] ابن رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الجيل، ط٥، ١٩٨١، ج ٢ ص ٨٠.
[٤] المقري، نفح الطيب، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٨٨ ج ٤ ص ٢٨٨.

الذي يخترق أجزاء واسعة من جنوب إسبانيا وصولًا للمحيط الأطلنطي؛ رمزًا لدوائر عميقة تفلسف الكون والوجود من حوله.

بين يدي الدراسة

تجتهد الدراسة الحاضرة في الإجابة عن جملة من التساؤلات يمكن إجمالها في التالي: هل بلغ الشاعر الإسباني حد التماهي مع الطبيعة من خلال نموذج نهر الوادي الكبير، أم بقي في إطار التصوير التسجيلي الفوتوغرافي تارة، والمناوشة المحدودة تارة أخرى كما غلب على نظيره الأندلسي؟ وما الظواهر الكبرى المعبرة عن هذا التماهي في حال حدوثه فعلًا؟ ولأن الوقوف على نظام العلامات مهم في مثل هذا اللون من الدراسات، ستكون إجراءات المنهج السيميائي[١] أداة معينة للدراسة لتجلية التجربة الشعرية والوقوف على أبرز معالمها.

ومن المعلوم أن تركيز هذا الحقل على دور العلامات في عملية التواصل يجعله علمًا شاملًا وإن بدا الاهتمام به في جانب اللغة كبيرًا، فاللغة نظام من العلاقات أيضًا مقترنة بأفكار كغيرها من الدوال غير اللغوية مثل إشارة المرور أو تفاصيل الوشم وغير ذلك.

إن النظام اللغوي الكامن في موضوع بعينه من الشعر، وإن كان يعنينا كثيرًا هنا، لن يكون كافيًا للاضطلاع بالدراسة دون تعزيزه بالأنظمة العلاماتية الأخرى وبذلك يتحقق ما دعا إليه شولز من أن السيمياء ليست بحثًا مغلقًا في نظام بعينه، وإنما توجه اهتمامها إلى فضاءات عدة تشمل التحليل النفسي والنظم الاقتصادية والاجتماعية والأيديولوجيا ونظرية الخطاب...[٢]. وعلى الرغم من عظم الانتفاع الذي يبشر به هذا الانفتاح في تحليل النصوص؛ لن تتسع محاولتنا لأكثر من اليسير الذي نقدر كفايته لبلوغ غايات الدراسة.

شريحة الدراسة

لا يخفي ما يلحق عملية الاختيار من صعوبات وإشكاليات، لكني في نهاية المطاف انتخبت جملة من النصوص قدرت فيها الكفاية للوفاء بتطلعات الدراسات، وكنت ميالًا إلى تلك النصوص التي تشعر بوجود تقاطعات مشتركة وتجربة يمكن تعميمها على كل نصٍ حديثٍ موضوعه الماء. لذلك وقع الاختيار على نصوص قديمة تعود لشعراء إسبان بارزين من القرن الخامس عشر والسادس عشر، وحديثة لنخبة من شعراء القرن العشرين تعكس في جملتها اتصال التجربة الشعرية الإسبانية في هذا الموضوع تحديدًا.

والجدير بالذكر هنا أننا لن نعدم من الباحثين –الإسبان على حد علمي– من حاول الوقوف على علاقة الماء بالوجود الإنساني من خلال نهر الوادي الكبير. لقد أشارت بعض الدراسات الإسبانية إلى هذه العلاقة عند

---

[١] حول المنهج السيميائي انظر أعمال سعيد بنكراد مثل: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سوريا: دار الحوار، ط٣، ٢٠١٢؛ السميائيات والتأويل مدخل لسميائيات ش.س. بورس، بيروت-الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥ . وانظر بنفنيست، إميل، السيميولوجيا واللغة، ترجمة: سيزا قاسم، مجلة فصول، المجلد١، العدد٣، ١٩٨١، ص ص ٥٥-٦٥؛ شولز، روبرت، السيمياء والتأويل، ترجمة: سعيد الغانمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٤.

[٢] شولز، روبرت، السيمياء والتأويل، ص ١٥.

شعراء إسبان محدثين غالبًا[١]، لكنها لا تعدو أن تكون مناوشات عابرة للفكرة في نصوص الوادي الكبير ولم تشكل همًا بحثيًا منذ الأساس. وعلى كل حال تظل فكرة الماء والإنسان بدهية لا تمثل جدة في عنوانها العريض؛ إذ إنها ثنائية –كما سبق أن أشرنا في موضع سابق–متلازمة منذ القدم، ولعل الدراسة الحاضرة تكون أكثر رسوخًا وجدية في معالجة الظاهرة عبر نصوص لشعراء الوادي الكبير؛ كونها توفرت على العلامات العميقة لهذه العلاقة وناقشتها–في زعمنا–على نحو متأن وباستقراء عام.

رمزية الوادي الكبير في الشعر الإسباني القديم:

يقع نهر الوادي الكبير أو Guadalquivir[٢] في إسبانيا، وكان يعرف قبل الوجود العربي بنهر بيتيس (Betis) في الحقبة السابقة للعهد الروماني. يخترق مواضع أندلسية عدة كجيان وقرطبة وإشبيلية منتهيًا إلى المحيط الأطلسي، ويمتد بطول ٦٥٧ كم أو أكثر من سلسلة جبال كاثورلا (Sierra de Cazorla) من مقاطعة جيان، حتى سانلوكار (Sanlúcar) أو شلوقة في مقاطعة قادس. وتعود أهميته على الأرض كونه ينبسط على مساحة معتبرة، ويقوم على تغذية أجزاء واسعة من الجنوب الأندلسي بروافده الكثيرة كنهر شنيل (Genil)، المعروف في غرناطة وغيرها.

وكما استُنتج سابقًا، فإن الشاعر الأندلسي تقاسم مع صنوه الإسباني نزعة التفاعل مع المياه الجارية بوصفها مكتسبات في المستويين المعيشي والنفسي. والسؤال الذي يتجدد هنا: إذا تقرر أن الشاعر الأندلسي لم يتجاوز ملامسة الفكرة فيما يخص قيمة الماء دون أن يدلف إلى بواطن العلاقة معه من جهة الجانب الوجودي الرمزي؛ فهل كان الشاعر الإسباني القديم المجايل له أو الواقع في محيطه الزمني الكبير مثله، أم عبر على نحو مختلف حقيق بالوقوف والتأمل؟

هذا لويس ذي غونغورا (١٥٦١–١٦٢٧ م)[٣]، من شعراء القرنين السادس عشر والسابع عشر يقول عن نهر الوادي الكبير[٤]:

Rey de los otros, río caudaloso,	يا ملكًا على الآخرين، يا أيها النهر الدفاق
Que en fama claro, en ondas cristalino,	ذو الصيت الناصع، والموجات البلورية،
Tosca guirnalda de robusto pino	إكليل هائج من الصنوبر الصلب،
Ciñe tu frente, tu cabello undoso,	يطوق جبهتك وشعرك المتموج:
Pues dejando tu nido cavernoso	تاركًا عشك الكهفي في شقورة في الجبل الأكثر قربًا
	عبر طريقك الملكي من البلاط الأندلسي

[١] من هذه الدراسات يمكن أن نذكر:
Pineda Novo, Daniel. "Antonio Machado, exegeta del Guadalquivir". *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, N. 66, 1970, pp. 41-68; Jiménez Martos, Luis. *Abrazo al Guadalquivir. Colección Córdoba*. Diario Córdoba y Cajasur 1996;
Solano Márquez, Francisco. *Un río de versos. Rincones de Córdoba con encanto*. Diario Córdoba 2003.

[٢] عن نهر الوادي الكبير وتاريخه الضارب في عمق أوروبا؛ انظر
Eslava Galán, Juan, *Viaje por el Guadalquivir y su Historia*, Madrid: La Esfera de los Libros, 2016. (إسلابا غالان، خوان، رحلة في الوادي الكبير وتاريخه)

[٣] لويس ذي غونغورا إي أرغوتي (Luis de Góngora y Argote)، شاعر ومسرحي إسباني من مواليد قرطبة في النصف الثاني من القرن السادس عشر، شكل تيارًا أدبيًا خاصًا عرف بعده بالغونغورية، وتوفي في قرطبة في النصف الأول من القرن السابع عشر.

اقترح أحد الدارسين للشاعر غونغورا تسميته بـ "شاعر الوادي الكبير"؛ عطفًا على كم النصوص الشعرية التي كرسها لهذا النهر وشدة تفاعله معه[١]. والحق أن الوقوف على نصوصه التي خصصها للوادي الكبير مدهش من جهتين؛ أولًا: عمق تعاطيه مع هذا النهر وتنصيبه له رمزًا للفخامة والزعامة، وجعله علامة حيوية لأندالوثيا كلها وقرطبة تحديدًا، وثانيًا تقاطعه مع الشاعر العربي الأندلسي في تشخيصه له؛ فيجعله مرة رسولًا للمحبين، ومرة قبلة للغرام، ومرة عينًا باصرة والأوراق من حوله أهدابًا[٢]، وهذا الأخير مثلًا يذكرنا بقول شاعر الطبيعة الأندلسي الأول؛ ابن خفاجة[٣]:

وغدت تحف به الغصون كأنها هدب يحف بمقلة زرقاء

وإذا جاز القول بإمكانية اتصال غونغورا بالشعر الأندلسي واطلاعه عليه وتأثره به؛ فإن القارئ لعدد من نصوص شعره عن الوادي الكبير –كالمترجم أعلاه وهو مجرد نموذج لا أكثر– يلحظ اختصاص نهر الوادي الكبير بكامل المقطوعة؛ إذ يبسط الشاعر حديثه فيه وعنه عاكسًا مساحة الأثر في نفسه تجاه هذا النهر؛ في حين أن الشاعر الأندلسي لا يرابط تمامًا حول النهر بل ينطلق منه لعناصر أخرى في الطبيعة إجمالًا. إن الشاعر الإسباني القديم، ممثلًا هنا بغونغورا، يتكئ على النهر كليًا جاعلًا منه منطلق الفكرة وأساسها لا يكاد يجاوزه إلى غيره، بينما شغل الشاعر الأندلسي بلوحة الطبيعة كاملة ولم يكن في تقاليده الشعرية التركيز في عنصر بعينه، حتى فيما عرف بـ "المائيات" من موضوعات الشعر الأندلسي،

De Segura en el monte más vecino	تتلوى فخمًا، مندفعًا وملينًا بالزبد،
Por el suelo andaluz tu real camino	عندي أن من شطيك الخصبين
Tuerces soberbio, raudo y espumoso,	أطأ، مع أني عاشق شهير، رمالك النبيلة
A mí, que de tus fértiles orillas	ذات النبات المتواضع
Piso, aunque ilustremente enamorado,	قل لي إن كنت من بين الراعيات الشقراوات الصغيرات
Tu noble arena con humilde planta,	اللواتي نظرن فيك أنفسهن،
Dime si entre las rubias pastorcillas	رأيت حسنًا كحسن كلوري[٤]
Has visto, que en tus aguas se han mirado,	أو سعادة جمة.
Beldad cual la de Clori, o gracia tanta.	

[4] de Góngora y Argote, Luis. *poesías escogidas*, Córdoba: Imprenta de Noguér y Manté, 1841, p. 16. ذي (غونغورا، لويس، *قصائد مختارة*).

كل الترجمات الواردة للنصوص الإسبانية في هذه الدراسة هي من عمل الباحث.

[١] انظر Naranjo Mesa, Jorge Alberto. *Poesía del Renacimiento y el Barroco*. Colombia: Universidad de Antioquia, 2005, pp. 85-94.
(نارانخو ميسا، خورخي ألبرتو. شعر عصر النهضة والبارّوكو)

[٢] السابق، ص ص ٨٩-٩٠.

[٣] ابن خفاجة. ديوان، تحقيق: عبد الله سندة، بيروت: درا المعرفة، ٢٠٠٦، ص ١٣.

لا يكاد الماء يستأثر بالحديث عن شراكة سائر عناصر اللوحة الطبيعية. لعل الشاعر الإسباني لم يكن بالقدر نفسه من الانهماك في الطبيعة والنظر إليها بوصفها ذاتًا كلية، لذا محض القصيدة للنهر وتمركز حوله، وليس بوسعنا أن نعد الأمر عيبًا أو مزية بقدر ما هو تمثل للموضوع في نفس الشاعر عند الفريقين.

في مستهل حديثه عن النهر، يصنع غونغورا منه إنسانًا عظيمًا استأثر بالملك دون سائر الأنهار، وهي المزية الثابتة التي يخلعها الشاعر على الوادي الكبير في جل نصوصه عنه. والجنوح للتشخيص من أول وهلة تصعيد للوادي الكبير من طبيعته الصامتة الميتة إلى مصاف الإنسانية العالية النبيلة ذات الحيوية والقيمة الوجودية العليا؛ فهو ملك يُدل عليه بوصفه لا باسمه.

ومع صفة العظمة والسيادة على الجنوب الإسباني كله، تقترن جلالة الماء بجلالة الملك. ولا شك في أن الجمع بين العظمتين، والإصرار على معنى الزعامة والفخامة إيماءة لفعل السيطرة والتحكم؛ فنهر الوادي الكبير هو مداد أنهار إسبانيا وكبيرها والروح المستحكمة على حياة الأرض وحياة الإنسان. ونلاحظ فكرة القوة والاندفاع والهيجان تؤطر صورة النهر في لوحة غونغورا، وهي ملائمة لفكرة القائد الفذ الذي يصول أمام خصومه بكل عنفوان وجسارة:

عبر طريقك الملكي من البلاط الأندلسي
تتلوى فخمًا، مندفعًا ومليئًا بالزبد.

وفكرة المواجهة المحسومة والقوة النافذة تعيدنا إلى الشعر الأندلسي وثنائية النهر– السيف؛ فلا تكاد تجد وصفًا لجدول أو نهر أندلسي إلا وتحضر فيه صورة السيف المصلت حين يندفع النهر أو الجدول في طريق مستقيم أو شبه مستقيم؛ يقول الشاعر يصف جدولًا[1]:

فإذا استقام رأيت صورة مصلت وإذا استدار رأيت شكل سوار

ومن مظاهر المشاركة الوجدانية مع نهر الوادي الكبير عند الشاعر الإسباني القديم ممثلًا بغونغورا، ما نراه في نهاية المقطوعة نفسها حين نجده يستنزل النهر سريعًا من عرش الملك والقوة ليطلب منه المعونة في تحصيل خبر حبيبته "كلوري" من جهة كون النهر العظيم محطة تقف عليها الحسناوات تمامًا كما هو رمز الزعامة والجبروت:

قل لي إن كنتَ من بين الراعيات الشقراوات الصغيرات
اللواتي نظرن فيك أنفسهن، رأيت حسنًا كحسن كلوري

والحقيقة فهناك ملمح يستحق التأمل هنا وهو استيعاب الوادي الكبير للدلالات المتخالفة؛ فمن دلالة الفخامة والقسوة إلى البساطة والإنسانية التي استحال بها مرآة للحسناوات يقفن عندها ليتعهدن محاسنهن، وهو علاوة على ذلك لطيف مع العشاق يألفهم ويألفونه ويخبر عنهم ويقرب بينهم. ثم إن انسرابه بقوة يقابله وداعة

[1] المقري، نفح الطيب، ج ١، ص ٤٩٩.

وسكون منه أيضًا؛ وداعة تحمله للجمود كالمرآة خدمة للعشاق، ليتشخص الوادي الكبير في الحالين على نحو أعم من مجرد عرضية الوصف للطبيعة.

ويبدو أن القاسم المشترك لنظرة الشاعر الإسباني القديم للوادي الكبير هو مشهد العظمة والبأس الذي يقرنه في الذهن بسطوة الملك وشدته، وأحيانًا يأتي فردًا بصفة القوة والتعالي كما هو حال ألونسو خيرونِمو ذي سالاس (١٥٨١-١٦٣٥ م)[١] الذي يقول عنه[٢]:

En la patria de Séneca, a quien baña Guadalquivir soberbio y arrogante, Ciudad en los ingenios felicísima Que con razón blasonan de sutiles	في وطن سينيكا[٣] الذي يغسله الوادي الكبير المتعجرف المتغطرس مدينة سعيدة جدًا بعبقرياتها تتباهى حقًّا ببعد النظر.

الوادي الكبير هنا منعوت بالتعجرف والغطرسة، وهي غالبًا صفات تسوغها انطباعات القوة والغلبة التي يبثها في مشاعر الواقفين عليه والمتأملين له. إن الوادي الكبير في مسيرته الظافرة لا يتوقف عند حد الإمداد بعنصر الحياة، بل أيضا يقوم بتعهد الأرض والوطن فيحتويهما ويضمن طهارتهما. إنه دور وجودي خارق يمتد للإنسان والأرض التي يعيش عليها.

وفي نص آخر يقول خوان ذي لا كويبا (١٥٤٣-١٦١٢م)[٤]:

De verde pasto y yerva está este puesto En invierno abundante y en estío, Por su fertilidad siempre dispuesto Para tenerla en el calor y el frío. Tiene una milla el Betis en opuesto De Guadayra casi junto al río, Que cuando sale con creciente baña, Juntándose con Betis su campaña.	أخضر العشب والنبات هذا الموضع، وفير في الشتاء وفي القيظ، لخصوبته مستعد دائمًا للحصول عليها في الحر والبرد. البيتيس [الوادي الكبير] يبعد بالمقابل ميلا واحدا عن غواذيرا[٥] محاذيًا تقريبًا للنهر، وحين ينبع بتزايد يغسل، وقد انضم للبيتيس حملته. النبع الذي صيره القائد دون بيلايو ملكه، حين تملك بالسيف مياهها في مايو الحارق،

[١] ألونسو خيرونِمو ذي سالاس بارباذيّو، شاعر وقاص ومسرحي إسباني ينتمي لعصر البارّوكو في القرن الذهبي للأدب الإسباني. من أعماله: "ابنة ثيليستينا" (١٦١٢م)، و "الغبي المحظوظ" (١٦٢١م).

[2] Jerónimo de Salas Barbadillo, Alonso. *Obras de Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo*, Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, 1907-09, p.133.

(خيرونِمو ذي سالاس بارباذيّو، ألونسو، أعمال ألونسو خيرونِمو ذي سالاس بارباذيّو).

[٣] هو لوسيوس أنّايوس سينيكا، الفيلسوف والخطيب والمسرحي الروماني، ولد بقرطبة بإسبانيا وتوفي قريبًا من روما عام ٦٥ م.

[٤] خوان ذي لاكويبا ذي غاروثا، شاعر وكاتب مسرحي إسباني ينتمي للعصر الذهبي، من مؤلفاته: "خرافات أسطورية وملحمة هزلية"، و "سبعة أمراء". النص الشعري المذكور من ديوانه: (*فتح بيتيكا*، ج ١٥، ص٢٥)

De la Cueva de Garoza, Juan. *La Conquista de la Bética*. Madrid: imprenta Real, 1795, t. XV, p.25.

بيتيكا من الأقاليم الرومانية القديمة، تنسب لنهر بيتيس وهو الاسم القديم للوادي الكبير، كانت عاصمتها آنذاك قرطبة ثم أصبحت إشبيلية في العهد القوطي. الشاعر هنا يحكي فتح إشبيلية من قبل الملك فرناندو المعروف بالقديس في القرن الثالث عشر للميلاد.

[٥] أحد فروع نهر الوادي الكبير، يمر بإقليمي قادش وإشبيلية.

جاعلًا إياها ممنوعة عن البرابرة.	La fuente que el Maestre D. Pelayo Hizo suya, ganando con la espada El agua d ella en el ardiente mayo, Siéndole de los bárbaros vedada.

هنا اتخذ الوادي الكبير بعدًا تاريخيًا مقرونًا بالقوة في محيط ما عرف بالمقاومة (الإسبانية ضد العرب)، ممثلة برمزها التاريخي دون بيلايو (ت. ٧٣٧ م)[١]، وبحضور السيف الرامز للغلبة والقهر ليستقيم النهر دليلًا على المجابهة والبأس ضد الأعداء:

النبع الذي صيره القائد دون بيلايو ملكه،
حين تملك بالسيف مياهها
في مايو الحارق
جاعلًا إياها ممنوعة عن البرابرة.

إن الاحتفاء بحيازة النهر وانتزاعه من العدو وحرمانه منه، إشارة إلى المحورية الوجودية له بالنسبة لإنسان إيبيريا الذي رمّز به للنصر والغلبة وحروب الاسترداد الشهيرة، وكأنا نعود للإنسان منذ نشأته وعلاقته بالماء الذي هو دليل الحياة ما يجعل الاستحواذ عليه هدفًا استراتيجيًا. لقد استأثر الوادي الكبير بدلالة القوة بوصفه مصدرًا لها أحيانًا وسبيلًا إليها أحيانًا أخرى. وخلاصة الكلام، أن واقع الشعر في هذه المرحلة يطرح تباينًا ملموسًا بين النسختين الأندلسية والإسبانية العتيقة حول ما يعنيه الوادي الكبير، والمياه عمومًا، للشاعر. فلقد تعامل الأندلسي مع الماء بوصفه وسيلة لاستجلاب عوامل المتعة، وأقامه محورًا لها أيضا دون أن يترك ذلك في الشاعر أثرًا وجوديًا أو يستحيل رمزًا حقيقيًا على يديه، وكان منهمكًا في تشخيصه بدافع الانجذاب لشأن اللذة الحسية أكثر من الفكرية، في حين بدا الشاعر الإسباني القديم أكثر عمقًا من هذا الجانب تحديدًا.

إن نهر الوادي الكبير الذي كان هامشًا عند الشاعر الأندلسي ولم يكن عنده مركز التجربة الشعرية، استحال لدى نظيره الإسباني القديم مركزًا ومنطلقًا؛ فهو محور الحديث وعليه ومنه تنهض الفكرة. لكن رغم ذلك، لم يحقق الشاعر الإسباني القديم التماهي الغائر؛ إذ كلما دنا من ذلك توقف فجأة على التخوم وكأنه يتهيب فكرة الترميز هذه أو يكتفي منها بالإرهاص والاقتراب. ولعل الشاعر الأندلسي في هذا الصدد كان أكثر سلاسة في التعامل مع الماء ونهر الوادي الكبير، فالتجأ إليه لإضرام الفكرة المألوفة عند الأندلسيين كما أشرنا، ليكون النهر عنصرًا آخر يضاف لعناصر المتعة، فكان دوره بذلك مباشرًا وجليًا عكس الشاعر الإسباني الذي لم يحفل بأكثر من ملامسة الترميز، أو لم يكن على وعي كافٍ به على الأرجح.

رمزية الوادي الكبير عند الشاعر الإسباني الحديث

شهد العصر الحديث ثورة في مستوى العقل الأوروبي امتدت لمختلف المجالات ومنها الأدب والنقد الأدبي،

[١] دون بيلايو، مؤسس مملكة أشتورياش في الشمال الإسباني التي شكلت البذرة الأولى لما عرف بحروب الاسترداد الإسبانية.

ولم تكن إسبانيا بمعزل عن تلك التطورات فهبت عليها رياح الرومانسية التي أذكت جمرة الشعور الوجداني حيال الموجودات، مرورًا بالبرناسية والواقعية والرمزية. كل ذلك انعكس على رؤية الشاعر الحديث للظواهر من حوله، وكانت الطبيعة مادة مناسبة لتجسيد مكتسباته حتى يمتزج الوجود بالإحساس في رموز وعلامات.

وبناء على استقراء عدد من النصوص الإسبانية التي قدرنا كفايتها لمنح صورة عامة لما يمثله نهر الوادي الكبير من رمزية في وجدان الشاعر الإسباني الحديث الذي أصبح ينظر لما حوله بمزيد من الوعي؛ نجمل هذه الترميزات في شكل كتل ثنائية تعبر في عمومها عن التماهي الكائن بين المادي والفكري:

أولًا: الحياة والتجدد

لا يخفى ما لعنصر الماء من تأثير فيزيائي يتعلق بالحياة ومن ثم الوجود، ولطبيعته المتحركة أثرٌ في التعبير عن جوهر الحياة وعجلته الدائبة المتجددة. ولا شك أن نهر الوادي الكبير، في جوهر طبيعته المتمثلة في ديناميكيته المترحلة ذات التمدد الجغرافي باتجاه المحطة الأخيرة (المحيط الأطلسي)، دون أن يكون هناك ما يحظر عليه الحركة؛ يمثل الحياة باختصار تاركًا في نفس الشاعر الإسباني الحديث والمعاصر أثرًا بالغًا يجعله ينظر إليه بوصفه خلاصة تمثيل الحياة في مقابل الموت.

ولمفهومي الحياة والتجدد بوصفهما علامة متعلقة بنهر الوادي الكبير تمثيلات صغرى يمكن تلمسها في أثناء النصوص الشعرية محل الدراسة، وربما تجسدت، وفق ما يظهر من النصوص، في التالي:

النبع والجريان/الولادة والحركة:

يكشف واقع الدراسة أن أول ما لفت عناية الشاعر الإسباني الحديث في نهر الوادي الكبير هو الانبثاق أو النبع ومن ثم الانطلاق والتدفق، وهي ظاهرة رأى فيها الشاعر الإسباني أبعد من الحالة الطبيعية المألوفة. في السونيتة المعنونة بـ Guadalquivir en su nacimiento, en Cazorla "الوادي الكبير، في ولادته في كاثورلا" للشاعرين الأخوين سيفارين وخواكين ألباريث كِنتيرو (ت. ١٩٣٨ م و ١٩٤٤م)[١]، الذي قيل إنه نقش في شاهد حجري[٢]؛ نقرأ النص التالي:

¡Detente aquí, viajero!	قف هنا أيها المسافر!
Entre estas peñas	بين هذه الصخور ولد
Nace el que es y será	من كان وسيكون
rey de los ríos,	ملك الأنهار، بين
Entre pinos gigantes y bravíos,	أشجار
	صنوبر عملاقة وبرية
	تهدهده،

[١] الأخوان سيفارين وخواكين ألباريث كِنتيرو، شاعران ومسرحيان إسبانيان، ولدا في أطريرة (إشبيلية)، تميزا بغزارة الإنتاج والحس الكوميدي العالي خاصة في المسرح، وقد بلغ إنتاجهما قرابة مئتي عمل، منها "الزهور"، و " العبقري السعيد". طبعت أعمالهما الكاملة في مدريد في اثنين وأربعين مجلدًا.

[2] Eslava Galán, Juan, *Viaje por el Guadalquivir y su historia*, capítulo 8.
(إسلابا غالان، خوان، رحلة في الوادي الكبير وتاريخه)

وبين الأدغال الخشنة.	Que arrullan su nacer y ásperas breñas.
لقد عَكَسَ في زمن مضى الرايات، والأسلحة، والجياد المطهمة والزينة ذات الأصول المتعالية، تندفع ساجدة في حواشيه المتبسمة.	Él reflejó otro tiempo las enseñas, Las armas, los corceles y atavíos De razas imperiosas, cuyos bríos Postráronse en sus márgenes risueñas.
إنه يتمدد بين أشجار الزيتون وحقول القمح، يعبر قرىً من السحر والشعر	Él se ensancha entre olivos y trigales, Cruza pueblos de hechizo y de poesía
ويجري نحو البحر ليسلم له بلوراته.	y al mar corre a rendirle sus cristales.
لكن لأنه يحمل ملح أندالوثيا، تعود مياهه لمياه البحر بالمثل، للوصول لما هو أبعد...	Mas como lleva sal de Andalucía, Sus aguas vuelven a las del mar iguales, Para llegar más lejos todavía...
وهكذا تتجه مياهه المتدفقة، ظافرة في حِجْر الأمواج، إلى الشواطئ الإسبانية في أميركا	Y así van sus caudales, Triunfantes en el seno de las olas, a las playas de América españolas

يبدو أن صورة الوادي الكبير، الملك المتوج على سائر الأنهار، من موروثات الشعر الإسباني منذ القديم كما شهدنا عند لويس ذي غونغورا على سبيل المثال، ما يعني الشعور به وجودًا حيًا تستمد منه الجلالة ويستجلب الإقدام. وانبثاق هذه الحياة الفخمة وانبعاثها من العدم لا ينبغي أن يكون حدثًا اعتياديًا بل مختلفًا وتاريخيًا، لذا وصف الشاعر ولادة النهر بالصعبة من خلال الإشارة إلى الصخور. النبع أو الظهور في النص معادل للولادة التي هي شرارة الحياة الأولى وإيذانها الرسمي، ولا شك أن تصاعد المياه من بين الصخور المشقوقة والمختبئة في الزوايا البينية تمثل لبزوغ الطفل من موضع الولادة المختبئ في جسد المرأة، وهو خروج بتطلع للحياة وتوثب إليها، كما هو حال اندفاع الماء من زوايا المكان:

بين هذه الصخور ولد من كان وسيكون
ملك الأنهار

إن مقابلة النبع المائي بالولادة وبالتالي نجوم الحياة وانبثاقها، خيال منيف وتشخيص ناضج، جعل الفكرة ولادة إنسانية فاخرة حين قرن النهر بالملك. وهذا الوصف بالملك متصل بحديث ضمني يشخص كل الأنهار التي تنبع كما يخرج الصغير من رحم أمه فإذا هي كالناس في الحياة والحركة، وفي التفاوت في القيمة، تحفها العناية كالولدان مع حظوة خاصة للوادي الكبير:

بين أشجار الصنوبر العملاقة والبرية التي تهدهده

ولأن الحديث مشمول بحس العظمة والظفر، نرى الشاعر يختار الجريان لوصف حركة النهر، وهو ليس هروبًا كما سنرى عند غيره، بل علامة الحيوية والتوثب والإقدام. كما أنه اندفاع لا يعرف أضيق الطريق كما هو شأن الحيوات متواضعة القدرات، بل تدفق في مسالك رحبة من الحقيقة والخيال " الشعر والسحر "، حتى ليشمل الأمر ما هو أبعد من شواطئ إسبانيا في إسبانيا لتمتد صورتها لأمريكا اللاتينية، في إشارة لاتساع الرقعة الملكية الظافرة التي اتخذ الوادي الكبير معادلًا لها:

إنه يتمدد بين أشجار الزيتون وحقول القمح،
يعبر قرىً من السحر والشعر
ويجري نحو البحر ليسلم له بلوراته.
لكن لأنه يحمل ملح أندالوثيا، تعود مياهه
لمياه البحر بالمثل،
للوصول لما هو أبعد...
وهكذا تتجه مياهه المتدفقة، ظافرة في حِجْر الأمواج،
إلى الشواطئ الإسبانية في أميركا

وهذا أنطونيو ماتشادو (١٨٧٥م-١٩٣٩م)[١] في إحدى مقطوعاته يدور على الفكرة ذاتها[٢]:

لقد صادق الشاعر على صفة البشرية الممنوحة للنهر وهي الحياة في البدء والنهاية، وعبّر بالولادة عن نبع النهر واصلًا ذلك بالمكان بوصفه هوية عليه كما يقيد

أيها الوادي الكبير!	¡Oh Guadalquivir!
رأيتك قد ولدت في كاثورلا	Te vi en Cazorla nacer;
واليوم تموت في سانلوكار	hoy, en Sanlúcar morir.
فقاعة كبيرة لماء صافٍ	Un borbollón de agua clara,
تحت صنوبر أخضر،	debajo de un pino verde,
لقد كنتَ أنت، كم كان	eras tú, ¡qué bien sonabas!
جميلًا حسك!	Como yo, cerca del mar,
مثلي، قريبًا من البحر،	río de barro salobre,
نهرٌ من طين مالح	¿sueñas con tu manantial?
أتحلم بنبعك؟	

المولود في الأوراق الرسمية بالساعة ومكان الولادة. وفي الإشارة هنا إلى البعد الصوتي ربط بالحياة (كم كان جميلًا حسك!)؛ فالنهر يهب التماعة التدفق والحركة وهي فيه دليل الوجود كما هي في البشر تمامًا؛ إذ الحركة هي الحياة والسكون علامة الموت، والحركة جمال لما تتضمنه من التجدد؛ فكل جديد نضِرٌ في العين وفي سائر الحواس، وجمال الحياة عمومًا مرده خطابها للحواس خلاف الموت والسكون والجمود. ولافت أن ندرك أن أنطونيو ماتشادو المنتمي

[١] أنطونيو ماتشادو رويث، شاعر إسباني وأصغر ممثل لجيل ٩٨، وهو الأخ الأصغر لمانويل؛ الشاعر الشهير الآخر. ترك كمًا كبيرًا من الأعمال الأدبية من دواوين ومسرحيات وأعمال نثرية أخرى. من أعماله: "رسائل إلى بيلار، و "الرجل الذي مات في الحرب".

[2] Machado Ruiz, Antonio. *Nuevas canciones. Poesías completas*, España:
Rincon Castellano 1997 – 2011, p. 33 (edición digital).
.
(ماتشادو، أنطونيو ، قصائد جديدة. قصائد كاملة، "نشرة إلكترونية").

لجيل ٩٨ قد عرف بتأثره بهنري برغسون، الفيلسوف الفرنسي الشهير (١٨٥٩-١٩٤١م) الذي توفر في فلسفته على أفكار الديمومة والتوثب والتجدد في نظرته للوجود والإنسان، ومن هنا نفهم رمزية الوادي الكبير عند أنطونيو ماتشادو في كونه (أي النهر) خير من يجسد هذه الفكرة الفلسفية الوجودية[١].

أما خير من يمثل هذه الفكرة من الشعراء الإسبان المحدثين فأراها الشاعرة الإشبيلية ماريّا ذي لوس رييس فوينتس (1927- 2010 م)[٢]، فمن يتأمل شعرها في هذا النهر النابض في مدينتها ومن جوارها، يدرك عمقًا كبيرًا في التصورات وقدرة عالية على الجمع بين وجودية النهر ووجودية الإنسان[٣]:

هذا النهر العابر خلال روح قرطبة وإشبيلية يحمل الدم والتنهيدات من الرحيق إلى بتلة قرطبة وإشبيلية يلقي بنفسه في البحر نهائيًا من قرطبة معطيًا لمساره روغان فارس يهرب ويقرر المضي في ممر باتجاه الجنوب	Ya este río cruzando por el alma de Córdoba y Sevilla, Se llevaba la sangre y los suspiros, desde la savia al pétalo de Córdoba y Sevilla. Y se arrojaba al mar definitivamente desde Córdoba
يقطعه ويدركه قبلُ البحرُ ، قبلُ المجدُ أو الموتُ.	Dando a su curso un quiebro de jinete que huye y que decide Tirar por una senda más al sur Que corte y que le alcance antes el mar, antes la apoteosis o la muerte.

رغم ما يحيط هذا النص والذي يليه من شعور قاتم، زاوجت الشاعرة بين النهر والحياة عن طريق الإشارة إلى حتمية العبور والانتقال: (هذا النهر العابر)، دلالة على الحيوية المحتدمة في المكان (قرطبة وإشبيلية)، في صفة إنسانية معبرة، وكأنه رحالة لا يمل من التنقل والعبور بالمواضع التي جاءت هي الأخرى مفعمة بالحياة: "روح قرطبة وإشبيلية"، في تفاعل مباشر بين أجزاء الطبيعة تحكي تفاعل الإنسان الحي بها.

والواقع أن النص بعلاماته الحيوية يعاني ضربًا من الحركة المتألمة، فهو متدفق على مضض بسبب حمله "الدم والتنهيدات"، وهي دلالات اعتلال في الحياة لكنها لا تعفي النهر من لازمة التدفق الطبيعي ولا تعيقه عنها، كما الاعتلال غير مانع للحياة بالضرورة، فهي ماضية للأمام قطعًا. وعبارات مثل "يلقي"، "هرولة"،

---

[١] عن تأثير بيرغسون في أنطونيو ماتشادو؛ انظر مثلًا: Glendinning, Nigel: "The philosophy of Henri Bergson in the poetry of Antonio Machado", *Revue de littérature compareé*, 36 (1962), pp. 50-70.
(نيجيل، غليندينيغ، "أثر فلسفة هنري بيرغسون في شعر أنطونيو ماتشادو").

[٢] ماريا ذي لوس رييس فوينتس، شاعرة إسبانية ولدت بمدينة إشبيلية، تنتمي للأكاديميات الملكية بقادش وإشبيلية ومالقة وقرطبة، وتعد مؤسسة لمجلتي: "إشبيلية" و"شعر"، لها عدة دواوين، منها: "مراثي الوادي الكبير"، و "بئر يعقوب"، و "نسائم الحب".

[3] "Poema para una comparecencia en la Fiesta Mundial de la Poesía Árabe (Sevilla para Córdoba)" en *Fiesta de la Poesía Árabe. IX Centenario de Aben Házam*, 12 al 18 de mayo. Córdoba, 1963.
(قصيدة للمشاركة في حفلة عالمية ليوم الشعر العربي، المئوية التاسعة لابن حزم).

"يهرب"، "المضي"، توثق عملية التدفق بغض النظر عما يعتريها من خلل، وربما كان التعبير بـ"هرولة"، و "هرب" ممعنة في جعل الحركة والحياة هنا واجبة رغم الإشكالات والمخاطر التي تكون سببًا في المقاومة أحيانا؛ إذ ربما كان الهروب مقاومة للخطر واستدامة للحياة.

وفي نص آخر بعنوان "النهر" نجدها أكثر جرأة في ترميز الحياة والموت منطلقة أيضًا من الوادي الكبير؛ تقول[1]:

El río es como un brazo de justicia con su sentencia al fin: el tránsito, el ejemplo. Y en todos los rincones de la tierra brotan los ríos y los hombres, que fluyen, y discurren, que abocan en su mar tan sentenciado definitiva fuente donde hundirse con el desgarramiento de la huida .	النهر مثل ذراع عدالة حكمه يأتي في الأخير: العبور، العبرة. وفي كل زوايا الأرض تدفق الأنهار والبشر، تسيل وتجري، لتسكب في بحرها – المحكوم عليه بشدة– الينبوعَ الأخير حيث الغرق مع تمزقات الهروب. إن الإنسان، كالنهر، جريان، هروب، ندم؛ يمضي في البدء مندفعًا

Que el hombre, como el río, es un curso, una fuga, un arrepentimiento, que primero avasalla y se agazapa a veces, pero sigue adelante, en la inútil carrera del minuto a minuto. Los hombres o los ríos, disparados, van hacia la constancia de un camino que les lime las rocas y les haga contornos de dulzura. Se desvían sus fuerzas y hacen marca distinta a la soñada, la que pudo haber sido pero que se resiste y allí en la resistencia abandonamos, o golpeamos mucho,	ثم يستكنّ في حين، لكن يظل قدمًا، في الركض –غير المجدي–للدقيقة بعد الدقيقة. الأشخاص أو الأنهار، مندفعين، يجنحون إلى يقين طريق يذلل أمامهم الصخور ويصنع لهم نطاقًا عذبًا. قواهم تنحرف وجهتها فتترك أثرًا مختلفًا عما حلموا به؛ مما كان بمقدوره أن يكون لولا التمنع وهنالك حينها إما أن نستسلم، أو نضرب بشدة، كولعٍ متيقنٍ من كل الحجج، أو نكيف الواقع لذوقنا، هكذا، حتى إذا دنت النهاية، رحلنا بشعور أن قد ذقنا حلاوة ما.

[1] Fuentes, María de los Reyes. *Elegías del Uad el-kebir*. Excmo, Sevilla: Ayuntamiento, 1961, p. 17 (poema El Río).

(فوينتيس، ماريا ذي لوس رييس. مراثي الوادي الكبير).

النهر مثل إجراء نافذ، والإنسان مثل النهر، من جذور الزمن إلى اللقاح الخفيف، من جذر الجذور، من المفاجأة إلى البحر.	como pasión segura de todas las razones, o se deja lamida, con nuestro gusto, así, para que sepa al testimonio fiel de última instancia.
هناك أنهار صغيرة لا تعرف صراعًا، شديدة الصبر على الصمت لا طموح لها ولا عظيمَ تطلع إليه تنتسب.	Y el río es como un trámite vigente, y un hombre es como un río, de la raíz del tiempo al polen mas alado, de raíz de raices, de la sorpresa al mar.
وهناك أنهار كبيرة، كذلك الذي يجري بجانبي وأعرفه مألوفًا ومشبهًا لحيوات كثيرة، بأذرع مبسوطة من مطامع أو من أحلام، مع توق إلى ترويض العقبات مع رفق ونعومة، تحتسي كنوز أندالوثيا كلها، راسمة معالمها في هذا الجنوب الإسباني، في حين يقفز الهواء من سلسلة جبال إلى سلسلة أخرى	Hay ríos pequeños y sin lucha, que llevan la paciencia de enarbolar silencios sin leyenda o razón que atribuirse. y hay ríos que son grandes, como este que discurre a mi costado y que lo sé común a tanta entraña, con brazos extendidos de ambición o de ensueño,

لكنه هو يتابع مقتفيًا ظله المنساب الباحث عن حكم المحيط [الأطلسي]، تلك الغاية المشكلة التي منها تنبع، أي نعم، المياه الجديدة، والنهر يشي بشبه بالإنسان.	con ansias de domar a las hirientes peñas con virtud de caricia si por el tierno valle, bebiéndose el tesoro de toda Andalucía, trazando la rúbrica por este Sur de España, mientras que salta el aire de una sierra a otra sierra
هناك تتحقق العدالة لمجراه، مجراه في الأرض، وفي التاريخ، ولا بترَ يحجبه عنا.	pero él sigue y persigue por su fluida columna que busca la sentencia del Océano, la meta irremediable de donde han de brotar, ay sí, las nuevas aguas, porque el río delata su parecido al hombre. Y se hace la justicia de su curso, su curso por la tierra, por la historia, y no hay mutilación que nos lo niegue.

يتقاطع هذا النص مع سابقه بوصفهما تأملات راسخة في نهر الوادي الكبير، تجمعه بالإنسان تحديدًا. في

النص السابق تعالق النهر مع الحياة يجمعهما التدفق والحركة المصورة بـ "العبور": "هذا النهر العابر خلال روح قرطبة وإشبيلية". وهنا النهر ذراع العدالة الذي يمضي نافذًا بقوة ليصل منتهاه ويدرك مبتغاه، كالحياة في مصيرها النافذ المدلول عليه بالحركة ذات المبتدأ والنهاية:

النهر مثل ذراع عدالة
حكمه يأتي في الأخير: العبور، العبرة.

في هذا الموضع لمحة طريفة تدفعنا لتفهم استهلال الشاعرة نصها متكئة على مصطلح "ذراع عدالة"؛ فقد درست القانون في مدينتها إشبيلية، الأمر الذي أتاح لها النظر إلى الوجود بوصفه قوانين نافذة غايتها العدل، وقد علقت إحدى الدارسات لشعر الشاعرة على التفاتتها للقانون بالقول إنه: "ولد من رغبة في العدالة"[1]. فبالرغم من تباين الأحكام النافذة في الناس والحيوات بما يوحي باللاعدالة، فلا شك من سيادة عدل الموت الذي هو غاية الإنسان ومصيره، لا يتملق أحدًا ولا يفلت منه كائن حي.

والوادي الكبير يضارع الإنسان في جريانه في الأرض وديمومة ركضه في الزمن وراء مطامعه وأحلامه، ولذا زاوجت القصيدة بين حديث النهر وحديث البشر:

وفي كل زوايا الأرض
تدفق الأنهار والبشر، تسيل وتجري،

لقد آخت الشاعرة بين الطبيعة والإنسان، ولعل هذه الطبيعة الممثلة بالنهر، قد حققت المشابهة الوجودية بالإنسان وبالحياة أكثر من غيرها حيث هيئة الحياة تتجسد في الجريان والتدفق: "تدفق، تسيل، تجري..."، وهي أبرز خصائص المياه الحية (إن صح التعبير) إزاء المياه الراكدة الميتة. وتمعن الشاعرة في تطلب مشاهد الشراكة في الحياة بين النهر والإنسان:

إن الإنسان، كالنهر، جريان، هروب،
ندم؛ يمضي في البدء مندفعًا
ثم يستكن في حين، لكن يظل قدمًا،
في الركض –غير المجدي–للدقيقة بعد الدقيقة.

انطلاقًا من الخصائص الوجودية: النبع والحركة، تتناسل سمات أخرى مشتركة بين النهر والإنسان عن طريق المقاربة بينهما بالتوظيف الدقيق للتشخيص؛ فالهروب ثم الندم، صفات بشرية، فلا يندم إلا البشر ذوو الحياة وليس في الأنهار إلا من قبيل المجاز الدقيق. وفعل الندم في النص جاء مسبوقًا بعمل غير مرغوب؛ فلقد عطفته الشاعرة على فعل الهروب وجعلت هذه الصفات أصيلة في النهر على اعتبار أنه المشبه به والإنسان المشبه، وهو قلب للمألوف، لتتأكد المشاركة التامة بينهما في السعادة والبؤس، وانظر لتعبيرها بـ "تمضي" و "الركض" وقوة التلازم مع صفة الحياة المرتهنة بالحركة، وهي حركة دائبة في جوهرها:

[1] Martínez Ortega, Carmen Elena, *La obra poética de María de los Reyes Fuentes*, tesis doctoral, Sevilla, 2011, p. 223.
(مارتينيث أورتيغا، كارمن إيلينا. شعر ماريا ذي لوس ريِيس فوينتيس. رسالة دكتوراه).

"الدقيقة بعد الدقيقة" ينتابها بعض السكون الذي لا يضر بالصفة اللازمة ابتداءً، وهي صفة الحياة.

ثم تمعن الشاعرة في الجمع بين الإنسان والنهر مع أصالة في النهر فيما يخص صفات البشر؛ فتجعل لكليهما قيمة تتوقف على مقدار الهمة والتطلع؛ فكما أن هناك بشرًا كبارًا وعظماء فهناك أنهار عظيمة وكبيرة والعكس صحيح. إن النبع والجريان أو الولادة والحركة، قيم محققة، لكن الفارق يكمن في مستوى التحقق ودرجته المرتبط أساسًا بدرجة الطموح والتطلع. إنها صفات بشرية تعيدنا للتشخيص الجامع بين النهر والإنسان بعد تجاوز مرحلة الوجود والفعل، وكما أن الإنسان متفاوت الهمة والتطلع كذلك الأنهار بعضها واسع المطامع والتطلعات فيكون كبيرًا كالوادي الكبير وبعضها الآخر صغير لصغر الهمة والنظر؛ لذلك لا تعبأ بالإنسان الصغير/الأنهار الصغيرة، فالحياة هناك محدودة القيمة والإضافة:

هناك أنهار صغيرة لا تعرف صراعًا،
شديدة الصبر على الصمت
لا طموح لها ولا عظيمَ تطلع إليه تنسب
وهناك أنهار كبيرة، كذلك الذي يجري بجانبي
وأعرفه مألوفًا ومشبهًا لحيوات كثيرة،
بأذرع مبسوطة من مطامع أو من أحلام

إنه التوثب نحو الاستمرار وتجديد الحيوات، وما النهر في تجدد أمواهه المتدفقة إلا الإنسان نفسه في تجدد كينونته وجنسه، وصراعه المستميت في سبيل ديمومة وجوده وتدفقه. هذا المشهد يعيد الذاكرة لعبارة اليوناني هيراقليديس: "أنت لا تسبح في النهر مرتين"، في معرض تأكيده على فكرة التبدل والتجدد، وإلى الفرنسي "برغسون" في تأملاته عن الوجود الواعي، الذي يرى الحياة في الديمومة والتغير.

وإمعانا من الشاعرة الإشبيلية في الدوران على موضوع التدفق والجريان/الولادة والحركة، نراها تحدثنا عن النهر الإنسان الذي "يحتسي كنوز أندلوثيا كلها"، وفي فعل الاحتساء المشخِّص للنهر، إشارة للحياة من طريق الماء الذي هو سببها حين يتدفق ويجري. وهنا مفارقة لطيفة مردها ازدواجية الدلالة؛ فالماء –الذي يحتسي– مشروبٌ وشارب، فإذا الحياة فيه مضاعفة، وربما كان هذا شرحًا لفكرة الأنهار العظيمة والكبيرة، ولا شك أن نهر الوادي الكبير كذلك، وفكرة احتساء الكنوز إيحاء بفخامة هذا النهر وقيمته؛ فلا يقتات إلا على عظيم. ونهر الوادي الكبير "يتابع مقتفيًا ظله المنساب" فجريانه دائم وحياته أبدية، كالإنسان الذي يمشي في مناكب الأرض لغير وجهة يقينية–وهذا ما أرادته الشاعرة، الإنسان في مشيه على غير هدى في هذه الدنيا كنهر الوادي الكبير الذي رغم عظمته لا يعرف على اليقين مصيره، أو يعرف أنه محتوم بالتلاشي في المحيط فيسير على هدي ظله المظلِّل، كالإنسان القوي المندفع باستسلام إلى النهاية. إنه الإشكال الوجودي الأزلي الذي يلح بسؤاله على الإنسان –في شكل النهر–عن جدوى الحياة وقيمة الوجود، وهنا تتراءى تشاؤمية شوبنهور وعدمية نيتشة:

لكنه هو يتابع مقتفيًا ظله المنساب

الباحث عن حكم المحيط [الأطلسي]،
ثم تأتي لوحة الختام تلخيصًا لعموم الفكرة:
تلك الغاية المشكلة
التي منها تنبع، أي نعم، المياه الجديدة،
والنهر يشي بشبه بالإنسان
هناك تتحقق العدالة لمجراه،
مجراه في الأرض، وفي التاريخ،
ولا بترَ يحجبه عنا

لقد تماهي الوادي الكبير بالإنسان تمامًا؛ فالنبع الحياة، وهو في جريانه على الأرض محكوم بضرورة السعي ومواجهة النهاية المحتومة التي ينطوي فيها البشر جميعًا وهذه هي العدالة التامة، وكما يرحل الإنسان عبر التاريخ ويشكّله، كذلك نهر الوادي الكبير الذي يتقيد في سجل التاريخ ثم لا يمكن لأي قوة أن تمنع اتصاله بالحاضر والمستقبل، تمامًا كما هو الإنسان الخالد.

ويقول ريكاردو مولينا (1916-1968م)[١]:

وقت الفجر يولد النور من الماء يأتي به شاحبًا الوادي الكبير يبدأ قُبلةً جناحًا يداعب قرطبة النائمة	Al Alba la luz nace del agua. Guadalquivir la trae pálida. Empieza siendo un beso, un ala, que acaricia y desvela el alma de Córdoba dormida, de Córdoba callada.

[١] ريكاردو أنطونيو مولينا، شاعر إسبانيا، كان عضوًا في مجلة كانتيكو Cántico، المعنية بالفنون، وعرف بشغفه الشديد بفن الفلامنكو خاصة. من أعماله الشعرية: "نهر الملائكة"، و "مرثية مدينة الزهراء"، ومن مؤلفاته النثرية: "أسرار فن الفلامنكو، و "الوظيفة الاجتماعية للشعر".

قرطبة الصامتة ويحرمها المنام.	

ثنائية النبع والجريان تطل من جديد تمثيلًا للجانب الوجودي البشري المحيل إلى الحياة وانبعاثها؛ فقد زاوج الشاعر بين ضوء الفجر والماء، وجعل الحدث ولادة والوادي الكبير الأم أو القابلة التي تمنح الحياة أو تجري لتبشر بها، ويظل النور كالمؤشر أو القرينة لهذه الحياة يشع بهدوء على جوار المدينة (قرطبة)، وكأنه يداعبها ويوقظها، وجميعها أفعال الكائن الحي المتوثب للحياة مقابل الطرف الآخر الموصوف بالسكون؛ فإذا النهر الكبير رمز الحياة وتولدها وحاضن النور والحيوية.

وفي مناسبة أخرى، في قصيدة رثائية يقول ريكاردو مولينا أيضًا[٢]:

يطلع الصباح في الشوارع. تستيقظ قرطبة إنه الصباح بالفعل. أحبك. بائعو الرمال في طريقهم للنهر، بمجارفهم وحميرهم فصل الشتاء يذهب. الضباب يتلاشى حول شجر الحور.	Amanece en las calles. Córdoba se despierta. Ya es de día. Te amo. Ya van camino del río los areneros con sus palas, sus asnos. El invierno se va. La niebla se disuelve en torno de los álamos. Crecido viene el río como mi corazón. Tu recuerdo desborda como el río mi vida inundándola toda con sus aguas violentas donde flotan almiares,

[2] Molina, Ricardo. *Aún es Córdoba Bella*. Antología poética. Selección y prólogo: Carlos Clementson, España: Junta de Andalucía, 2017, p. 52.
(مولينا، ريكاردو. لا تزال قرطبة جميلة. مختارات شعرية).

يأتي النهر متناميًا كما قلبي ذكراك تفيض في حياتي كالنهر مغرقًا إياها كلها بمياهه العنيفة حيث تطفو أكوام القش، والحيوانات العاوية، وجذوع سوداء من أشجار وعجول، وعجلات	animales que aúllan, negros troncos de árboles y despojos y ruedas.

لاحظ تعلق نهر الوادي الكبير بالحياة وتجددها معه؛ فما أن تشرق الشمس وتبدأ الحياة في التدفق من جديد حتى يأتي على ذكر الوادي الكبير بوصفه معادل ذلك كله؛ فالحياة تنبجس في اتجاهه حينما يتوجه إليه بائعو الرمل بأدواتهم ودوابهم بعد أن أذن لهم نور الصباح بالتدفق من جديد. وهو بدوره يتدفق متزايدًا، والفعل (crecer) في الإسبانية يأتي بمعنى النمو وهو ما قصده الشاعر هنا، وهو فعل التطور في الحياة والتدفق فيها انطلاقا من نقطة الولادة أو البداية التي ناب عن الرمز لها نور الصباح الذي يعد المكافئ للنهر.

تأمل أيضًا كيف يرتبط نهر الوادي الكبير بالحياة مرة أخرى في آخر القطعة الشعرية هنا، فإذا كل منهما لازمة للآخر:

ذكراك تفيض في حياتي كالنهر

ذكرى الحياة كالنهر، والنهر لا يكف عن التدفق مثل الحياة التي لا تتوقف، والنهر كالحياة يحمل على مياهه الجمادات والحيوانات ويندفع بها بقوة كالحياة التي تتسع لكل ذلك وتمضي به قُدُمًا نحو مصير محتوم.

ويقول أنطونيو ماتشادو[1]:

تنبت في صدور الناس حين يضحكون أو يبكون المسألة هي أن تعرف، أن تشعر وما عداه فقليل الأهمية ألم تر حضرتك في سلسلة جبال كاثورلا ولادة الوادي الكبير بين الحجارة، قطرة فقطرة هكذا تولد أغنية ما كالنهر وينزل إلى قرطبة وإلى إشبيلية حتى يتلاشى في البحر الهائل ويغرق	… Y brotan en el pecho de la gente cuando ríe o cuando llora. El caso es saber sentir; lo demas tiene muy poca importancia. .¿Usted no ha visto, en la Sierra de Cazorla, nacer el Guadalquivir entre piedras, gota a gota? Pues así nace un cantar, como el río y baja a Córdoba y a Sevilla hasta perderse

[1] Machado, Manuel y Antonio. *Obras Completas*. Madrid: Plenitud, 1957, 3° ed., pp. 458, 479.

(ماتشادو، مانويل وأنطونيو، الأعمال الكاملة).

en la mar tan grande y honda.	

في النص يتمثل أنطونيو ماتشادو فعل الولادة ليتصدر استدعاءه لنهر الوادي الكبير الذي ينبع من بين الحجارة كما ينجم المولود من بين المرأة. هذه المرأة كائن جلد صامد أمام الخروج المؤلم للحياة الجديدة، كالحجارة تظل جامدة رغم انبعاث المياه من خلالها. إنه انبعاث لطيف وهادئ في أوله، يجمع النهر والإنسان؛ فتولد الماء يبدأ "قطرة فقطرة" والولادة خروج حذر لحياة تدب دبيبًا ثم تجري جريانا وهي صفة الماء تمامًا. والفعل الهادئ في النص مشبه أيضًا بمطالع الأغنيات التي يعبر عنها بالولادة "هكذا تولد أغنية ما"، فبدايات الأغاني التي يعنيها تتولد بهدوء من فكرة لشعر ولحن أولي، وربما انطلقت بهدوء يسري في الروح، ولاحظ أنه آثر تصدير هذا الجزء من المقطوعة بالفعل (brotar/ينبت)، في دلالة على تولد سلس كبزوغ النبتة واسترسالها بهدوء نحو السماء. إنها ولادة غير صاخبة، رزينة جدًا تتلوها حركة متأنية كتأني الشخص الذي يهبط من مرتفع "وينزل إلى قرطبة وإلى إشبيلية"، وهذا هبوط مكاني جعل الولادة إنزالًا وجعل قرطبة وإشبيلية بمثابة الأرض التي ينزل عليها المولود بهدوء ثم يدب فيها مستغرقًا عمره حتى النهاية أو الوفاة التي أشار لها الشاعر، وسنتناولها في قادم السطور.

[1] خورخي مانريكي، شاعر إسباني ينتمي لعصر ما قبيل النهضة. رغم شهرته، لم يترك آثارًا كثيرة، بل مجموعًا صغيرًا تضمن قصيدته الشهيرة في رثاء والده، التي تعد من عيون الأدب الإسباني عبر العصور.

-النهاية والتلاشي/الموت

لا تكاد تقرأ شعرًا لأنطونيو ماتشادو مثلًا، موضوعه نهر الوادي الكبير إلا ويستجلب له حديث البحر (المحيط الأطلسي)، رامزًا به للنهاية، مستثمرًا واقعية الاتصال الطبيعي للنهر بمصبه الأخير في المحيط. وقد جرب ماتشادو في هذا نوعًا من التأثر والتأثير؛ فاستعاد الشاعر الشهير خورخي مانريكي (1440 – ١٤٧٩ م)[1] الذي جرى الربط بينه وبين أبي البقاء الرندي (١٢٠٤ – ١٢٨٥ م) الشاعر الأندلسي الشهير، من جهة تأثر مانريكي في مرثيته الشهيرة لوالده بأبي البقاء الرندي في قصيدته النونية الذائعة في رثاء الأندلس. ويبدو أن هذا الأثر المتعلق بالموت هو ما يجمع كلا الشاعرين، ويظل الوادي الكبير في استهلال مجراه وختامه خير من يمثل الإنسان في طلوعه للحياة ثم أفول نجمه نهاية الأمر.

يقول خورخي مانريكي في مرثيته لوالده[2]:

Nuestras vidas son los ríos que van a dar en la mar, que es el morir: allí van los señoríos, derechos a se acabar y consumir; allí los ríos caudales,	حيواتنا هي الأنهار التي تذهب إلى البحر الذي هو الموت هنالك السادة يذهبون، حقا عليهم ينتهون وينصرمون هنالك الأنهار الفياضة هنالك الأخرى المتوسطة، والصغيرة

[2] Manrique, Jorge. *Coplas a la muerte de su padre y otros poemas*, Sevilla: Alfar, 2014; 2°edición, Copla III. (مانريكي، خورخي، مقطوعات عن موت والده وقصائد أخرى، المقطوعة الثالثة).

والواصلون، وكلهم سواسية من يعيشون من كد أيديهم والأغنياء	allí los otros medianos y más chicos; y llegados, son iguales los que viven por sus manos y los ricos.

هنا يرمز للموت بالنهر الذي يتوقف بعد مسيرة جارفة، ولا ريب أن نصه هذا من مرثيته الشهيرة لوالده قد ترك أثرًا عميقًا في نفوس الشعراء الإسبان في العصر الحديث في تعاطيهم مع ظاهرة النهر الذي يخترق إسبانيا بكل غطرسة لكنه في نهاية المطاف يتلاشى في المحيط ويموت، كما أن تشبيهه النهر بالحياة وبالإنسان، والانصبابَ في المحيط بالموت، قد لقي صدىً واسعًا في نصوصهم، وقد رأينا كيف تمثلت فكرة الأنهار الكبيرة/البشر العظماء والأنهار الصغيرة/ البشر الضعفاء في نص الشاعرة الإشبيلية ماريّا ذي لوس رييس فوينتس على نحو لافت ومحوري.

بدوره يقول أنطونيو ماتشادو مقتفيًا أثر مانريكي[1]:

سوريا [2]، بجبالها الزرقاء وأراضيها البنفسجية، كم حلمتُ بك في هذا المرج المزهر من حيث يذهب الوادي الكبير إلى البحر	Soria de montes azules y de yermos de violeta, !cuantas veces te he soñado en esta florida vega,
بين أشجار البرتقال الذهبية	por donde se va, entre naranjos de oro, Guadalquivir a la mar!

يتهادى إلى ذهن المتلقي عند التقاطه لهذه الأبيات موقف الجنازة ومراسم العزاء، ويرمز الوادي الكبير للإنسان حال تشييعه محمولًا في تابوته إلى مثواه الأرضي الأخير، وقد حفت بالنهر الثمرات والأشجار كأنما هو محفل توديع مهيب، ثم رمز بالبحر (المحيط الأطلسي) للنهاية أو القبر، حيث يتبدد الوادي الكبير كما الإنسان الذي يثوي ثم يتحلل في حفرته الصغيرة. إنها تظاهرة نحو النهاية والموت، يمضي النهر لمصبه الأخير مضي الإنسان لقدره المحتوم، ومادام المصير هو القبر أو البحر فلا يهم إن وصل إليه حيًا أو ميتًا: ومن قصيدة له سبقت الإشارة إليها في الأعلى يقول أيضًا[3]:

أيها الوادي الكبير!
رأيتك قد ولدت في كاثورلا
واليوم تموت في سانلوكار
فقاعة كبيرة لماء صافٍ تحت صنوبر أخضر،
لقد كنتَ أنت، كم كان جميلًا حسك!
مثلي، قريبًا من البحر، نهرٌ من طين مالح
أتحلم بنبعك؟

لقد اتخذ الشاعر من الجغرافيا وسيلة للتعبير عن الحتمية الوجودية؛ فجعل الحياة في كاثورلا القريبة من جيان والموت في سانلوكار المتاخمة للمحيط

[1] Machado Ruiz, Antonio. *Nuevas canciones*, p. 13.
مدينة صغيرة تقع في إسبانيا في منطقة قشتالة وليون، وليست البلد العربي
[2] سوريا هنا Soria، المعروف.

[3] Machado Ruiz, Antonio. *Nuevas canciones*, p. 33.

الأطلسي. إن المكان هنا علامة مزدوجة تشير للحياة والموت؛ فالمسافة الزمنية بين نقطتين على الأرض أولاهما بداية والأخرى نهاية تجسيد لموقف الإنسان بينهما، وما سعي النهر في الأرض إلا كسعي البشر فيها وكلاهما محكوم بخاتمة.

ورغم هذه التجارب الدالة، تظل–في نظري– الشاعرة الإشبيلية ماريا ذي لوس ريس فوينتس خير من تناول فكرة الجمع بين النهر والنهاية، في نصيها اللذين عالجناهما في الشق الأول من هذه الدراسة:

هذا النهر العابر خلال روح قرطبة وإشبيلية
يحمل الدم والتنهيدات من الرحيق إلى بتلة قرطبة وإشبيلية
يلقي بنفسه في البحر نهائيًا من قرطبة معطيًا
لمساره روغان فارس يهرب
ويقرر المضي في ممر باتجاه الجنوب
يقطعه ويدركه قبلُ البحرُ ،
قبلُ المجدُ أو الموتُ.

تعلو هذه المقطوعة مسحة من الحزن والكآبة، مردها شعور دفين بألم النهاية/الموت خضب اللوحة باللون الأسود القاتم. بدا نهر الوادي الكبير معادلًا موضوعيًا للألم والموت، مخالفًا بذلك تقاليد طويلة استقر فيها الماء في أذهان الشعراء رمزًا للفأل والراحة. إنه "النهر العابر" ذو الانطلاقة نحو غاية، ولا غاية في النص إلا التلاشي والموت، واقتران النهر في عبوره بالأرواح "روح قرطبة وإشبيلية" ربما يطوي أيضًا إشارة للموت بإزاء الحياة؛ فإذا كانت الروح مادة الحياة الأولى فالنهر الذي "يحمل الدم والتنهيدات" فاقد لكمال الحياة، وهو إلى لازمة الموت أقرب وبها أولى. وإذا كان النهر "المعتل" إرهاصًا للموت وسبيلًا إليه، فلا شك أن البحر، والمقصود به هنا المحيط الأطلسي، يمثل الموت والنهاية. والحق أنه من دواعي التأمل اقتران المحيط الأطلسي بالموت، وهو أمر مألوف عند الشاعرة وعند غيرها، ولعل هذا المحيط قد مثل للشاعر الإسباني قلقًا وجوديًا لأن التقاءه بالأنهار يعني انتهاء مسيرها تمامًا فهو إذن كالموت الذي ينهي مسيرة البشر باختلاف أحوالهم، والوادي الكبير قسيم هذا الإنسان ورمزه الأبدي.

ثم إن المحيط الأطلسي في الذاكرة الشعبية الإسبانية كان آية على المغامرة المميتة، ولا شك أنه كذلك عند الأندلسيين؛ فقد عرف عندهم بما يعبر عن أثره فيهم "بحر الظلمات"، وحكاية الفتية المغررين الثمانية الذين خاضوه شهيرة[١]، ولعلها وشبيهاتها من وطد فكرة البحر/الموت في الوجدان الإيبيري. وهذا البحر رمز للا عودة فمن يخوضه لا ترجى له أوبة منه، والنهر الذي يصب فيه لا يعود نهائيًا بل يضمحل وينقضي، واللافت أن النهر يحكم على نفسه بالنهاية تحدوه الإرادة الحرة التي تلقيه في أحضان الموت: "يلقي بنفسه في البحر نهائيًا من قرطبة"، والإشارة هنا لمسيرة

[١] انظر الإدريسي، الشريف أبو عبد الله محمد، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، مجموعة من المحققين، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٢، ج ١، ص ٥٤٨.

الإنسان فهو مندفع باختياره إلى نهايته، وهنا تتأزم الحالة الفكرية للإنسان –المكنى عنه بالنهر–ما بين الجبرية والاختيارية؛ فهو مدفوع للموت ومندفع إليه في الوقت ذاته، وهذه مفارقة وجودية لا تتأتى لغير الإنسان:

وفي نصها الآخر المعنون بـ "النهر" يمكن التقاط بعض المشاهد المهمة:

النهر مثل ذراع عدالة
حكمه يأتي في الأخير: العبور، العبرة.

موقف المحاكمة هذا يلعب فيه نهر الوادي الكبير دورًا حيويًا لارتباطه بإصدار الأحكام، ولأنه قضاء نهائي لا رجعة فيه، لا يستتم إلا في المرحلة الأخيرة من التقاضي، كما هو النهر الذي يتأجل حكمه/نهايته لحين اتصاله بالمحيط، ويكون امتداده وجريانه شبيهًا بجريان أي قضية طويلة يحكم فيها في النهاية بإعدام المتهم. ونهر الوادي الكبير هنا، ما أن يصل للمحيط حتى يحكم بالإعدام على نفسه بنفسه ليكون قد عبر الحياة ومضى منها وأصبح عبرة ومحط تأمل: " حكمه يأتي في الأخير: العبور، العبرة". إنها مساقات حياتية معقدة؛ متساوقة أحيانًا ومتنافرة أحيانًا أخرى.

وقد أكدت الشاعرة على تماهي الإنسان مع النهر بجامع الانطلاق في مسالك الأرض إلى قدر محتوم، والمحيط/البحر قسيم الموت ومعادله الموضوعي، لذا جرى التعبير عن الموت والنهاية بلفظ "الغرق". والظاهر أن نصي الشاعرة انبنيا ابتداءً على مفهوم النهاية؛ ولذلك نجدها تستعين كثيرًا بما يخدم فكرة الموت لا الحياة مثل الهروب والجريان المنبئين عن اضطراب حركي وتسارع مردهما تعقب الموت للأحياء، حتى الحياة وسمتها أحيانًا بالعبثية واللا جدوى:

وفي كل زوايا الأرض
تدفق الأنهار والبشر، تسيل وتجري،
لتسكب في بحرها –المحكوم عليه بشدة–
الينبوعَ الأخير حيث الغرق
مع تمزقات الهروب.
إن الإنسان، كالنهر، جريان، هروب،
ندم؛ يمضي في البدء مندفعًا
ثم يستكنّ في حين، لكن يظل قدمًا،
في الركض –غير المجدي–للدقيقة بعد الدقيقة.

إنها حياة مفرغة من معانيها، وليست حركتها إلا دليلًا على الموت وإيذانًا به، تمامًا كما هي حياة المحكوم بالإعدام لا قيمة لها ولا سعادة فيها. إن النهر وقسيمه الإنسان، موجودات في خدمة العدم، يقتات عليها الموت حتى وإن كانت عظيمة؛ إذ لا قيمة لعظمتها وهي كغيرها مرتهنة للنهاية المحتومة.

وفي النفس ما يحمل على القول بأن نصي الشاعرة هذين ولدا من رحم الماضي العربي الآفل ومن وحيه، حين كانت إشبيلية حاضرة الحواضر في الأندلس، وبالأخص زمن دولة بني عباد. فالشاعرة ابنة إشبيلية وفي جيلها نما شعور انتماء كبير للأندلس، لعله ألهب عواطف الشاعرة، خاصة النهاية المرة للمعتمد بن عباد بالتحول من طريق البحر إلى حيث النهاية والموت في

منفاه بالمغرب، واستعملت الوادي الكبير رمزًا لذلك؛ فهو يتناهى في المحيط كليًا، لكن تظل ذكراه متوهجة وملهمة. ومن اللافت أن الشاعرة اتخذت من (الهروب) مكافئًا للجريان ومعادلًا له، في إشارة إلى الإنسان، يحاول الهروب من مصيره ثم يلقاه في نهاية المطاف، تمامًا كالنهر الذي يتبدد في المحيط؛ ذلك الهائل الذي يرمز للنهاية والاحتواء القاتم: "إن الإنسان، كالنهر، جريان، هروب...".

والحقيقة أن بعدًا وجوديًا يطوق النصين، وفيهما مسحة ظاهرة من تأملات شوبنهور ونيتشة؛ إذ النهاية المحتومة تبعث على التلبك حيال جدوى الحياة وأهمية العيش، ولعل الغابر العربي الذي تلاشى في إشبيلية وغيرها فذهب الناس وبقيت آثارهم؛ قد ترك في نفس الشاعرة–وينسحب على أمثالها–أثرًا غائرًا يبعث على التفكر في طبيعة الوجود وجدواه:

إن الإنسان، كالنهر، جريان، هروب،
ندم؛ يمضي بدءا مندفعا
ثم يستكن في حين، لكن يظل قدما،
في الركض –غير المجدي–للدقيقة بعد الدقيقة.

خلاصة:

لامس العمل التجربة الشعرية الأندلسية إزاء نهر الوادي الكبير، وكشف عن حضوره مكونًا أساسًا وركيزة من ركائز الطبيعة التي شغف بها الأندلسيون، على اعتبار ما مثله من بعد لوجوديتهم، لكنه في العموم بقي في طور المسلك الذي يتوصل به لسائر عناصر المتع والملذات. ولم يكن الوجه الآخر، وأعني الموت، ملحًا لدى الشاعر الأندلسي وهو يستعين بنهر الوادي الكبير في استنطاق مخياله الشعري، ما يعني اعتداده بالحياة أكثر من الموت، وأن الوجه المشرق لها– ممثلًا بنهر الوادي الكبير– قد شغله أكثر من الوجه الحالك الحزين.

أما في سائر نصوص الوادي الكبير التي استعرضناها، المنتمية للأدب الإسباني القديم والحديث؛ فيمكن القول إجمالًا بأنها قد أبانت عن تماهٍ واسع بين النهر والحياة بالدرجة الأولى، جعل لها فيضًا وسيلانًا وله ولادة ونموًا وانكماشًا، على أن مساحة الحياة جاءت لديهم أرحب من الموت في الغالب من نصوصهم الواردة في الدراسة.

إن ما تمخض عنه البحث يدفعنا إلى القول بأن نهر الوادي الكبير في الثقافة الإسبانية عامة قد شكل معادلًا موضوعيًا للحياة والموت في آن واحد، على أن التجربة الإسبانية الحديثة تظل أكثر تعمقًا وشعورًا بنهر الوادي الكبير الذي اتخذ معها بعدًا وجوديًا عميقًا جعله يقابل الحياة بالموت والوجود بالعدم. ولأنه محكوم بنقطة ابتداء وانتهاء فقد تركب على حركة الإنسان في ولادته ومماته وبينهما ركضه الدؤوب الحافل بالأحداث. وقد اتخذ الأمر بعدًا عدميًا تشاؤميًا عند بعض الشعراء الإسبان لشدة اعتدادهم بفكرة النهر الإنسان؛ فالنهر رغم عظمته وحيويته محكوم بالعدم لأن مصيره النهاية في المحيط، وكذلك العمر وخاتمته التي لا مناص منها: "الموت" ولا شيء غيره.

المصادر والمراجع:

أولًا: المصادر

القران الكريم

ابن الأبار، المقتضب من كتاب تحفة القادم، ت. إبراهيم الأبياري، القاهرة–بيروت: دار الكتاب المصري–دار الكتاب اللبناني، ط٣، ١٩٨٩.

ابن خفاجة، ديوان، تحقيق: عبد الله سندة، بيروت: دار المعرفة، ٢٠٠٦، ص ٢٠٨.

ابن رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت: دار الجيل، ط٥، ١٩٨١.

الإدريسي، الشريف أبو عبد الله محمد، نزهة المشتاق في اختراق الآفاق، مجموعة من المحققين، القاهرة: مكتبة الثقافة الدينية، ٢٠٠٢.

ابن ظافر، علي، بدائع البدائه، ضبطه وصححه: مصطفى عطا، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧.

أبو نواس، ديوان أبي نواس برواية الصولي، تحقيق: بهجت الحديثي، أبو ظبي: هيئة أبو ظبي للثقافة والتراث، دار الكتب الوطنية، ٢٠١٠.

المقري، أحمد بن محمد، نفح الطيب من غصن الأندلس الرطيب، تحقيق: إحسان عباس، بيروت: دار صادر، ١٩٨٨.

ثانيا: المراجع:

–المراجع العربية والمترجمة:

باشلار، غاستون، الماء والأحلام، ترجمة: علي نجيب إبراهيم، بيروت: المنظمة العربية للنشر، ٢٠٠٧.

بنحمادة، سعيد، الماء والانسان في الاندلس – خلال القرنين ٧ و ٨ هـ / ١٣ و ١٤ م – إسهام في دراسة المجال والمجتمع والذهنيات، بيروت : دار الطليعة للطباعة والنشر ، ٢٠٠٧.

بنفنيست، إميل، السيميولوجيا واللغة، ترجمة: سيزا قاسم، مجلة فصول، المجلد ١، العدد٣، ١٩٨١.

بنكراد، سعيد، السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، سوريا: دار الحوار، ط٣، ٢٠١٢.

– السميائيات والتأويل، مدخل لسميائيات ش.س. بورس، بيروت–الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٥.

الجديعي، محمد، المائيات في الشعر الأندلسي عصر ملوك الطوائف، ماجستير، جامعة أم القرى، ٢٠١٥.

سلطان، هبة، أثر الماء في القصيدة الأندلسية، الجامعة الأردنية، ماجستير، ٢٠٠٩.

الشكعة، مصطفى، الشعر الأندلسي موضوعاته وفنونه، بيروت: دار العلم للملايين، ط٤، ١٩٧٩.

شولز، روبرت، السيمياء والتأويل، ترجمة: سعيد الغانمي، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٩٤.

عباس، إحسان، تاريخ الأدب الأندلسي، عصر سيادة قرطبة، عمّان: دار الشروق، ٢٠٠٨.

-المراجع الأجنبية:

De la Cueva de Garoza, Juan. *La Conquista de la Bética*. Madrid: imprenta Real, 1795.

De Góngora y Argote, Luis. *Poesías escogidas*, Córdoba: Imprenta de Noguér y Manté, 1841.

Eslava Galán, Juan. *Viaje por el Guadalquivir y su historia*, Madrid: La Esfera de los Libros, 2016.

Fiesta de la Poesía Árabe. IX Centenario de Aben Házam, 12 al 18 de mayo. Córdoba, 1963.

Fuentes, María de los Reyes. *Elegías del Uad el-kebir*. Excmo., Sevilla: Ayuntamiento de, 1961.

Glendinning, Nigel: "The philosophy of Henri Bergson in the poetry of Antonio Machado", *Revue de littérature compareé*, 36 (1962), pp. 50-70.

Jerónimo de Salas Barbadillo, Alonso. *Obras de Alonso Jerónimo de Salas Barbadillo*, Madrid: Tip. de la Revista de Archivos, 1907-09.

Jiménez Martos, Luis. *Abrazo al Guadalquivir*. Colección Córdoba. Diario Córdoba y Cajasur 1996.

Machado, Manuel y Antonio. *Obras Completas*. Madrid: Plenitud, 1957, 3° ed.

Machado Ruiz, Antonio. *Nuevas canciones. Poesías completas*, España:

Rincon Castellano 1997 – 2011. (edición digital).

Manrique, Jorge. *Coplas a la muerte de su padre y otros poemas*, Sevilla: Alfar, 2014; 2°ed.

Martínez Ortega, Carmen Elena, *La obra poética de María de los Reyes Fuentes*, tesis doctoral, Sevilla, 2011.

Molina, Ricardo. *Aún es Córdoba Bella*. Antología poética. Selección y prólogo: Carlos Clementson, España: Junta de Andalucía, 2017.

Naranjo Mesa, Jorge Alberto. *Poesía del Renacimiento y el Barroco* . Colombia: Universidad de Antioquia, 2005.

Pineda Novo, Daniel. "Antonio Machado, exegeta del Guadalquivir". *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, N. 66, 1970, pp.41-68.

Solano Márquez, Francisco. *Un río de versos. Rincones de Córdoba con encanto.* Diario Córdoba 2003.

The symbolism of the "Guadalquivir" in Andalusian and Spanish poetry A comparative study in selected models[١]

Dr. Saleh Eazah Al-Zahrani
Associate Professor at King Saud
University - College of Arts - Department of Arabic Language

Abstract. this study deals with a clear phenomenon that enjoys remarkable representations in ancient and modern Spanish poetry, which lies in the impersonation of the famous "Guadalquivir" river in the Spanish south, as a symbol with which the poem tries to embody the permanent attraction between man and the existential phenomena around him. The reading aims to analyze this relationship and deconstruct it into major signs that are seized by the duality of death and life. The study selected texts from Spanish poetry in ancient and modern times for the most important poets who considered the Guadalquivir river to be a deep substance, so they relied on it to form the poem objectively and artistically. At the beginning of the study, a flickering reference to the Andalusian experience in this subject shows the preoccupation of the Andalusian poets in superficial matters, while Spanish poets was preoccupied with something deeper than that, bound by the higher existential value of the Guadalquivir River.
Key words: Spanish poetry, symbolism, Guadalquivir.

[1] The author expresses his deepest appreciation and thanks to the Deanship of Scientific Research at King Saud University, represented by the Research Centre at the College of Arts, for funding this research. He also extends his thanks to RSSU at King Saud University for their technical support.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٣٣٧- ٣٥٦ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.12

عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان
الأحاديث الواردة في النوم أنموذجًا

د. مسعود بن محمد القحطاني
الأستاذ المساعد في الكتاب والسنة malqahtany@kau.edu.sa
قسم الشريعة والدراسات الإسلامية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز – جدة

مستخلص. الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، يتكون هذا البحث من مبحثين تظهر عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان قبل النوم وعنده وبعده.
ومن النتائج: النهي عن ترك النار مشتعلة عند النوم واستحباب غسل اليدين قبل النوم وبعده واستحباب النوم مبكرا والاستيقاظ باكراً.
التوصيات: دراسة الأحاديث النبوية الشريفة التي تتعلق بسلامة الإنسان في كافة الجوانب ونشرها في مختلف وسائل التواصل الاجتماعي وذلك حفظاً على سلامة الناس واقتداء بسنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وإظهاراً لهذا الدين الحق.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، أما بعد، فإن من نعمة الله تبارك وتعالى على هذه الأمة المحمدية المباركة أن أكمل لها الدين وأتم عليها النعمة، فلم يبق شيءٌ مما يحتاجه الخلق في أمر دينهم ودنياهم إلا بينه الله أحسن بيان.

أهمية البحث: إن من عظمة هذا الدين وكماله أنه يدور في أحكامه وتشريعاته على حفظ المقاصد الخمسة الكبرى، وهي الدين والنفس والنسل والمال

والعقل، ومردُّها إلى حفظ الأديان والأبدان، فحفظ النفس يأتي ثانيا بعد حفظ الدين، بل قدمه بعضهم على حفظ الدين [١].

قال تعالى: ﴿**هُوَ الَّذِي يُرِيكُمْ آيَاتِهِ وَيُنَزِّلُ لَكُمْ مِنَ السَّمَاءِ رِزْقًا وَمَا يَتَذَكَّرُ إِلَّا مَنْ يُنِيبُ**﴾ [غافر: ١٣]، وهذه آية عظيمة جمع الله فيها بين حفظ الأديان بإنزال الآيات، وحفظ الأبدان بإنزال الأرزاق، قال الفخر الرازي: "واعلم أن أهمَّ المهمات رعايةُ مصالح الأديان، ومصالح الأبدان، فهو سبحانه وتعالى راعى مصالح أديان العباد بإظهار البينات والآيات، وراعى مصالح أبدانهم بإنزال الرزق من السماء، فموقع الآيات من الأديان كموقع الأرزاق من الأبدان، فالآيات لحياة الأديان، والأرزاق لحياة الأبدان، وعند حصولهما يحصل الإنعام على أقوى الاعتبارات وأكمل الجهات"[٢].

وعناية الشريعة بصحة الأبدان وسلامتها ظاهرة كذلك في تفاريق الأحكام والتشريعات في العبادات والمعاملات والحدود والجنايات وما يتصل بها، ولن تخطئ عيناك وأنت تطوِّف بدلائل الوحي الإشاراتِ الكثيرةَ في هذا الباب، وقد وقع اختياري على أحاديث النوم وما فيها من التوجيهات والإشارات النبوية المتصلة بما نحن فيه، وعنونت للبحث "عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان، الأحاديث الواردة في النوم أنموذجا"

خطة البحث: قسمت البحث إلى مقدمة ومبحثين وخاتمة على النحو التالي:

المبحث الأول: عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان قبل النوم ويحتوي على خمسة مطالب:

المطلب الأول: الأمر بإطفاء النار قبل النوم.

المطلب الثاني: الأمر بكف الصبيان وإغلاق الأبواب وتغطية الآنية وإيكاء الأسقية.

المطلب الثالث: الأمر بنفض الفراش قبل النوم.

المطلب الرابع: الاستياك قبل النوم وبعده.

المطلب الخامس: الأمر بغسل اليدين قبل النوم.

المبحث الثاني: عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان عند النوم وبعده ويحتوي على خمسة مطالب:

المطلب الأول: النهي عن النوم على سَطْح غير مُحَجَّر.

المطلب الثاني: النهي عن النوم على البطن.

المطلب الثالث: النوم على الشق الأيمن.

المطلب الرابع: النوم مبكراً والاستيقاظ باكراً.

المطلب الخامس: غسل اليدين بعد الاستيقاظ من النوم.

الدراسات السابقة: كتب العلماء في عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان تبعًا لا استقلالاً كما جاء في كتب الجوامع والصحاح والسنن والمسانيد والمصنفات والآداب وكذلك مؤلفات الإعجاز العلمي

---

(١) وهي طريقة ضعيفة مرجوحة، وجماهير أهل العلم على أن حفظ الدين مقدم على حفظ البدن، وشواهد النصوص لا تُحصى كثرةً في الدلالة على ذلك.

(٢) مفاتيح الغيب (٤٩٧/٢٧).

في الكتاب والسنة، ووقفت على رسالة علمية بعنوان (منهج الإسلام في سلامة الإنسان) للباحث عبد الرحمن الحسيني ، وقد وقف على مباحث من منهج الإسلام في السلامة ولم يكن أنموذج النوم واحدًا منها ، وكذلك رسالة بعنوان (نحو مفهوم شرعي للسلامة) للباحث عبد الله الطريقي وهي دراسة نظرية لمفهوم السلامة لمفهومها وأنواعها وأهميتها.

منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج العلمي الاستقرائي في تتبع الأحاديث التي وردت في سلامة الإنسان في النوم ومن ثم تخريج هذه الأحاديث من الصحيحين وإن لم توجد فيهما أو في أحدهما يتم التخريج من الكتب الأربعة ومن ثم من باقي مصنفات الحديث ثم بيان حكمها وأقوال العلماء فيها.

وأخيراً نسأل الله عزوجل العون والتوفيق للجميع للالتزام بسنة رسول الله صلى الله عليه وسلم حفظاً للإنسان وطلباً للأجر والمثوبة.

وأخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان

الأحاديث الواردة في النوم أنموذجًا

المبحث الأول: عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان قبل النوم ويحتوي على خمسة مطالب:

المطلب الأول: الأمر بإطفاء النار قبل النوم:

عن ابن عمر رضي الله عنهما عن النبي ﷺ قال:«**لَا تَتْرُكُوا النَّارَ فِي بُيُوتِكُمْ حِينَ تَنَامُونَ**» (٣).

وعن أبي موسى الأشعري ﷺ قال: احْتَرَقَ بَيْتٌ عَلَى أَهْلِهِ بِالْمَدِينَةِ مِنَ اللَّيْلِ، فَلَمَّا حُدِّثَ رَسُولُ اللهِ ﷺ بِشَأْنِهِمْ قَالَ:«**إِنَّ هَذِهِ النَّارَ إِنَّمَا هِيَ عَدُوٌّ لَكُمْ، فَإِذَا نِمْتُمْ فَأَطْفِئُوهَا عَنْكُمْ**» (٤).

وعن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «**خَمِّرُوا الآنِيَةَ، وَأَجِيفُوا الأَبْوَابَ، وَأَطْفِئُوا المَصَابِيحَ، فَإِنَّ الفُوَيْسِقَةَ رُبَّمَا جَرَّتِ الفَتِيلَةَ فَأَحْرَقَتْ أَهْلَ البَيْتِ**» (٥).

وحديث جابر رضي الله عنه هذا له طرق ستأتي الإشارة إليها بإذن الله في المبحث الثالث.

وهذه الأحاديث فيها بيان خطورة ترك النار مشتعلة عند النوم، فإن النار لا يُؤمن جانبها، ولا سبيل في كثير من الأحيان إلى إخماد لهيبها، والتجربة والواقع خير شاهد ودليل على هذا، فقد سمعنا ورأينا كثيرا من البيوت احترقت على أصحابها في الليل لهذا السبب، ولعدم التحرُّز والاحتياط والأخذ بأسباب السلامة والوقاية.

قال ابن الجوزي: "هذا تأديب يتضمن التحذير مما يمكن وقوعه، فإنه ربما هبت الريح بثوب أو غيره إلى النار، وربما وقع على النار شيء فاشتعل واشتعل به البيت، وربما جرت الفأرة الفتيلة فأحرقت، ثم إنما يراد الضوء للمنتبه، فإيقاد النار بعد النوم من غير حاجة تفريط"(٦).

وقال ابن الملقن: "وفي هذِه الأحاديث الإبانة عن أن

(٣) أخرجه البخاري (٢٢٩٣)، ومسلم (٢٠١٥).
(٤) أخرجه البخاري (٦٢٩٤)، ومسلم (٢٠١٦).
(٥) أخرجه البخاري (٦٢٩٥) واللفظ له، ومسلم (٢٠١٢).
(٦)كشف المشكل من حديث الصحيحين (٥٠١/٢).

من الحق على من أراد المبيت في بيت ليس فيه غيره، وفيه نار أو مصباح أن لا يبيت حتى يطفئه أو يُحرزه بما يأمن به إحراقَه وضُره، وكذلك إن كان فيه جماعة فالحق عليهم إذا أرادوا النوم ألا ينام آخرهم حتى يفعل به ما ذكرتُ؛ لأمر الشارع بذلك، فإن فرَّط فيه مفرِّط فلحقه ضُر في نفس أو مال كان لوصيته لأمته مخالفا، ولأدبه تاركا"[٧].

والأمر والنهي في هذه الأحاديث للندب والإرشاد على ما ذهب إليه جماهير أهل العلم، وخالف في ذلك الظاهرية فقالوا بالوجوب [٨].

والنار في الأحاديث عامة يدخل فيها نار السُّرُج والمصابيح والشُّموع والكوانين والمَواقد والمدافئ التي يستعملها الناس اليوم بسائر أنواعها؛ وذلك أن العلة المستفادة من ظواهر الأحاديث هي خشية حصول شيء من الفساد بسبب بقاء النار مشتعلة، ومن ذلك جرُّ الفويسقة الفتيلةَ، وليست العلة منحصرةً في ذلك كما يوهمه كلام بعض الشراح، فإن زالت العلة وأُمن الفساد كما في بعض أنواع الإنارة الحديثة الكهربائيةِ وغيرِها التي يستعملها الناس في البيوت= أُذن ببقاء النار مشتعلة؛ لزوال العلة حينئذ.

قال النووي: "وقوله ﷺ: «**لَا تَتْرُكُوا النَّارَ فِي بُيُوتِكُمْ حِينَ تَنَامُونَ**»: هذا عام تدخل فيه نار السراج وغيرها، وأما القناديل المعلقة في المساجد وغيرها فإن خيف حريق بسببها دخلت في الأمر بالإطفاء، وإن أمن ذلك كما هو الغالب فالظاهر أنه لا بأس بها لانتفاء العلة"[٩].

وقال ابن دقيق العيد: "وإذا أُمر بإطفاء النار مطلقا، فهو أعم من نار السراج، فالأمر المعلَّق بإطفاء المصابيح لأجل العلة المذكورة؛ وهي جر الفتيلة، إذا أُمنت المفسدة لما ذكرناه، وانتفت تلك العلة، يبقى بعده الأمر بإطفاء النار متناولا للمصباح المتوقد المأمونِ معه جرُّ الفتيلة، وقد تتطرق بذلك مفسدة أخرى غيرُ جر الفتيلة؛ كسقوط شيء من السراج على بعض متاع البيت، فإذا أُمن ذلك أيضا وانحسرت مواد الفساد، فلا يبعد العمل بمقتضى زوال العلة، وهو زوال المنع"[١٠].

تنبيه: النوم الوارد في الأحاديث يشمل نوم الليل والنهار، وإن كان حصول الضرر في الليل أكثر وأظهر، لكن وقوعه في النهار ممكن، بل حصل كثيرا كما هو معلوم ومشاهد.

المطلب الثاني: الأمر بكَفِّ الصبيان وإغلاق الأبواب وتغطية الآنية وإيكاء الأسقية:

عن جابر بن عبد الله رضي الله عنهما قال: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «**إِذَا كَانَ جُنْحُ اللَّيْلِ أَوْ أَمْسَيْتُمْ فَكُفُّوا صِبْيَانَكُمْ، فَإِنَّ الشَّيَاطِينَ تَنْتَشِرُ حِينَئِذٍ، فَإِذَا ذَهَبَ سَاعَةٌ مِنَ اللَّيْلِ فَخُلُّوهُمْ، فَأَغْلِقُوا الأَبْوَابَ وَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ، فَإِنَّ الشَّيْطَانَ لاَ يَفْتَحُ بَابًا مُغْلَقًا، وَأَوْكُوا قِرَبَكُمْ**[١١] **وَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ، وَخَمِّرُوا آنِيَتَكُمْ وَاذْكُرُوا**

(٧) التوضيح لشرح الجامع الصحيح (٢٩/١٥٤-١٥٥).
(٨) انظر: فتح الباري (١١/٨٦)، وعمدة القاري (٢٢/٢٧١).
(٩) شرح النووي على مسلم (١٣/١٨٧).
(١٠) شرح الإلمام بأحاديث الأحكام (٢/٥٩٠-٥٩١).
(١١) إيكاء القِرب: شد أفواهها بالوكاء، وهو الخيط الذي يُشدُّ به فم القربة والسقاء.

اسْمَ اللَّهِ، وَلَوْ أَنْ تَعْرُضُوا[١٢] **عَلَيْهَا شَيْئًا، وَأَطْفِئُوا مَصَابِيحَكُمْ»**[١٣].

وجاء في إحدى روايات البخاري: «**إِذَا اسْتَجْنَحَ اللَّيْلُ فَكُفُّوا صِبْيَانَكُمْ، فَإِنَّ الشَّيَاطِينَ تَنْتَشِرُ حِينَئِذٍ، فَإِذَا ذَهَبَ سَاعَةٌ مِنَ العِشَاءِ فَخَلُّوهُمْ، وَأَغْلِقْ بَابَكَ وَاذْكُرِ اسْمَ اللَّهِ، وَأَطْفِئْ مِصْبَاحَكَ وَاذْكُرِ اسْمَ اللَّهِ، وَأَوْكِ سِقَاءَكَ وَاذْكُرِ اسْمَ اللَّهِ، وَخَمِّرْ إِنَاءَكَ وَاذْكُرِ اسْمَ اللَّهِ، وَلَوْ تَعْرُضُ عَلَيْهِ شَيْئًا**» [١٤].

وأخرج مسلم من حديث جابر ﷺ عن رسول الله ﷺ أنه قال: «**غَطُّوا الْإِنَاءَ، وَأَوْكُوا السِّقَاءَ، وَأَغْلِقُوا الْبَابَ، وَأَطْفِئُوا السِّرَاجَ، فَإِنَّ الشَّيْطَانَ لَا يَحُلُّ سِقَاءً، وَلَا يَفْتَحُ بَابًا، وَلَا يَكْشِفُ إِنَاءً، فَإِنْ لَمْ يَجِدْ أَحَدُكُمْ إِلَّا أَنْ يَعْرُضَ عَلَى إِنَائِهِ عُودًا وَيَذْكُرَ اسْمَ اللهِ فَلْيَفْعَلْ، فَإِنَّ الْفُوَيْسِقَةَ تُضْرِمُ عَلَى أَهْلِ الْبَيْتِ بَيْتَهُمْ**» [١٥].

وأخرج مسلم أيضا من حديث جابر ﷺ قال: سَمِعْتُ رَسُولَ اللهِ ﷺ يَقُولُ: «**غَطُّوا الْإِنَاءَ، وَأَوْكُوا السِّقَاءَ، فَإِنَّ فِي السَّنَةِ لَيْلَةً يَنْزِلُ فِيهَا وَبَاءٌ لَا يَمُرُّ بِإِنَاءٍ لَيْسَ عَلَيْهِ غِطَاءٌ، أَوْ سِقَاءٍ لَيْسَ عَلَيْهِ وِكَاءٌ إِلَّا نَزَلَ فِيهِ مِنْ ذَلِكَ الْوَبَاءِ**» [١٦].

هذه جملة من الأحاديث والتوجيهات النبوية العظيمة في هذا الباب، وكثير منها يغفُل عنه الناس ويُهملونه ولا يبالُونه، وأنت ترى حرصه وحثه وتخويفه ﷺ من إهمال ذلك وتركه.

قال أبو العباس القرطبي في شرحه على مجموع هذه الأحاديث: "وقد تضمنت جملة هذه الأحاديث أن الله تعالى قد أطلع نبيه ﷺ على ما يكون في هذه الأوقات من المضار من جهة الشياطين والفأر والوباء، وقد أرشدنا النبي ﷺ إلى ما يتقى به ذلك، فليبادر الإنسان إلى فعل تلك الأمور ذاكرا الله تعالى، ممتثلا أمر نبيه ﷺ، وشاكرا لله تعالى على ما أرشدنا إليه وأعلمنا به، ولنبيه ﷺ على تبليغه ونصحه، فمن فعل ذلك لم يصبه من شيء من ذلك ضرر بحول الله وقوته، وبركة امتثال أوامره ﷺ،وجازاه عنا أفضل ما جازى نبيا عن أمته، فلقد بلغ ونصح"[١٧].

وقال النووي في شرحه حديثَ جابر ﷺ: "هذا الحديث فيه جمل من أنواع الخير والأدب الجامعة لمصالح الآخرة والدنيا، فأمر ﷺ بهذه الآداب التي هي سبب للسلامة من إيذاء الشيطان، وجعل الله عز وجل هذه الأسباب أسبابا للسلامة من ايذائه، فلا يقدر على كشف إناء ولا حل سقاء ولا فتح باب ولا إيذاء صبي وغيره إذا وُجدت هذه الأسباب"[١٨].

وقد أرشد النبي ﷺ إلى ذكر اسم الله عند غَلْق الأبواب، وتغطية الآنية، وإيكاء القِرب، وبين ﷺ أن ذلك سبب في حفظها من الشيطان الذي لا ينفك عن السعي في إفساد دين الناس ودنياهم، فإن اسم الله إذا ذُكر على شيء كان ذلك سببا في حفظه وحلول البركة فيه كما

---

(١٢) من عَرُض يَعْرُض بالضم، والمراد: وضع العود ونحوه في عَرْض الإناء. انظر: تاج العروس (٣٧٧/١٨) للزَّبيدي.
(١٣) أخرجه البخاري (٥٦٢٣) واللفظ له، ومسلم (٢٠١٢)، وأخرجاه مختصرا في مواضع من صحيحيهما، وهذا اللفظ أتم ألفاظه.
(١٤) (٣٢٨٠).
(١٥) (٢٠١٢).
(١٦) (٢٠١٤).
(١٧) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم (٢٨٢/٥).
(١٨) شرح النووي على مسلم (١٨٥/١٣).

هو معلوم، وشدد ﷺ في تغطية الآنية وإيكاء الأسقية، وعلل ذلك بالوباء الذي ينزل ليلة في السنة، ونحن نؤمن ونصدق بما أخبر به ﷺ، وإن كانت عقولنا لا تحيط به ولا تدركه، ونعلم يقينا أنه ﷺ إنما يرشدنا ويدلنا على ما فيه صلاحنا في ديننا ودنيانا.

وأختم بكلام حسن بديع قاله الكَرماني في شرحه على حديث جابر ﷺ، قال: "فيه جمل من أنواع الآداب الجامعة لمصالح الدنيا والآخرة، وخُصِّص بالليل لأن غسق الليل وقتُ ظهور الأشرار، وقد ضَبط أحوالهم مما يتعلق بالإنسان من جلب المنافع من جهة الاتِّباع[١٩] وهو كف الصبيان ونحوه، والمساكن وهو غلق الأبواب، والمشارب وهو إيكاء القِرب، والمطاعم وهو تخمير الأواني، ومن دفع المضار وهو إطفاء المصابيح، أو ضبط دوافع الآفات فيما يتعلق بشياطين الجن فبكف الصبيان، وما يتعلق بشياطين الإنس فبالإغلاق، وما بالآفة السماوية فبإيكاء القربة وتخمير الآنية، وما بالآفة الأرضية فبالإطفاء، وهذا كله على سبيل التمثيل والباقي يقاس عليه"[٢٠].

المطلب الثالث: الأمر بنفض الفراش قبل النوم:

عن أبي هريرة ﷺ أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ، قَالَ: «**إِذَا أَوَى أَحَدُكُمْ إِلَى فِرَاشِهِ فَلْيَأْخُذْ دَاخِلَةَ إِزَارِهِ**[٢١] **فَلْيَنْفُضْ بِهَا فِرَاشَهُ، وَلْيُسَمِّ اللهَ، فَإِنَّهُ لَا يَعْلَمُ مَا خَلَفَهُ بَعْدَهُ عَلَى فِرَاشِهِ، فَإِذَا أَرَادَ أَنْ يَضْطَجِعَ فَلْيَضْطَجِعْ عَلَى شِقِّهِ الْأَيْمَنِ، وَلْيَقُلْ: سُبْحَانَكَ اللهُمَّ رَبِّي بِكَ وَضَعْتُ جَنْبِي وَبِكَ أَرْفَعُهُ، إِنْ أَمْسَكْتَ نَفْسِي فَاغْفِرْ لَهَا، وَإِنْ أَرْسَلْتَهَا فَاحْفَظْهَا بِمَا تَحْفَظُ بِهِ عِبَادَكَ الصَّالِحِينَ**»[٢٢].

وفي رواية للبخاري: «**إِذَا جَاءَ أَحَدُكُمْ فِرَاشَهُ فَلْيَنْفُضْهُ بِصَنِفَةِ ثَوْبِهِ** [٢٣] **ثَلَاثَ مَرَّاتٍ**..»، وذكر الحديث.

هذا الحديث فيه توجيه نبوي عظيم بتعاهد المرء فراشَه حين يقصده للنوم، وذلك أنه لا يدري ما فيه من المؤذيات مما قد يكون خلفه عليه، وأوصى ﷺ أن يكون ذلك بطرف الإزار لحكمة تأتي الإشارة إليها، وأن يسمي الله تعالى فذلك سبب للحفظ والسلامة من الأذى، وأن يفعل ذلك ثلاث مرات، والوتر له اعتبار في الشرع كما هو معلوم.

قال النووي: "ومعناه أنه يستحب أن ينفُض فراشه قبل أن يدخل فيه لئلا يكون فيه حيةٌ أو عقرب أو غيرهما من المؤذيات، ولينفض ويدُه مستورة بطرَف إزاره؛ لئلا يحصل في يده مكروه إن كان هناك"[٢٤].

وقال أبو العباس القرطبي: "هذا الحديث يتضمن الإرشاد إلى مصلحتين:

إحداهما: معلومة ظاهرة، وهي: أن الإنسان إذا قام عن فراشه لا يدري ما دبَّ عليه بعده من الحيوانات ذوات

---

(١٩) هكذا في النسخة المطبوعة بالوصل، وكذا في النسخة المطبوعة من "اللامع الصبيح بشرح الجامع الصحيح" (٢٢٠/١٤) للبِرماوي، وهو مكثر من النقل عن الكَرماني، والذي يظهر لي أن الصحيح: الأتباع بالقطع، فأولاد الإنسان أتباعه كما هو معلوم.

(٢٠) الكواكب الدراري في شرح صحيح البخاري (١٦٥/٢٠).

(٢١) داخلة الإزار: طرفه من الداخل الذي يلي الجسد. انظر: غريب الحديث (١١٣/٢) للقاسم بن سلَّام، والنهاية في غريب الحديث والأثر (١٠٧/٢).

(٢٢) أخرجه البخاري (٦٣٢٠)، ومسلم (٢٧١٤) واللفظ له، كلاهما من طريق سعيد بن أبي سعيدٍ المقبري عن أبيه به.

(٢٣) صَنِفة الثوب: طرفه، بنحو معنى داخلته. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (٥٦/٣).

(٢٤) شرح النووي على مسلم (٣٦/١٧-٣٧).

السموم، فينبغي له إذا أراد أن ينام عليه أن يتفقده ويمسحه؛ لإمكان أن يكون فيه شيء يخفى من رطوبة أو غيرها، فهذه مصلحة ظاهرة.

وأما اختصاص هذا النفض بداخلة الإزار فمصلحة لم تظهر لنا، بل: إنما ظهرت تلك للنبي ﷺ بنور النبوة، وإنما الذي علينا نحن الامتثال، ويقع لي: أن النبي ﷺ علم فيه خاصية طبية تنفع من ضرر بعض الحيوانات، كما قد أمر بذلك في حق العائن كما تقدم، والله تعالى أعلم، ويدل على ذلك ما زاده الترمذي في هذا الحديث: «**فليأخُذْ صَنِفَةَ إزَارِهِ، فلْيَنْفُضْ بِهَا فِرَاشَهُ ثَلاثًا**» [٢٥]. فحذا بها حذْوَ تَكرار الرقى"[٢٦]. وهذه الحكمة والمصلحة التي أشار إلى خفائها وعدم ظهورها أشار إليها بعض أهل العلم.

قال ابن حجر: "وأشار الداودي فيما نقله بن التين إلى أن الحكمة في ذلك أن الإزار يُستر بالثياب، فيتوارى بما يناله من الوسخ، فلو نال ذلك بكُمِّه صار غير لَدْن [٢٧] الثوب، والله يحب إذا عمل العبد عملا أن يحسنه"[٢٨].

وقال التُّورِبِشتي في قوله ﷺ: «**فلْيَنْفُضْ بفِرَاشَهُ بِدَاخِلَةَ إزَارِهِ**»: "قيل: لمْ يأمره بداخل الإزار دون خارجته؛ لأن ذلك أبلغ وأجدى، وإنما ذلك على جهة الخبر عن فعل الفاعل؛ لأن المؤتزر إذا ائتزر يأخذ أحد طرفي إزاره بيمينه، والآخر بشماله، فيردُّ ما أمسكه بشماله على جسده، وذلك داخلة إزارة، ويرد ما أمسكه بيمينه على ما يلي جسده من الإزار، فإذا صار إلى فراشه فحل إزاره، فإنما يحل بيمينه خارجة الإزار، ويبقى الداخلة معلقة، وبها يقع النفض، فإن قيل: فلِمَ لا يقدَّر الأمر فيه على العكس؟ قلنا: لأن تلك الهيئة هي صنيع ذوي الآداب في عَقد الإزار، ومناط الفائدة فيه أن المؤتزر إذا عاجله أمر فخاف سقوط إزاره أمسكه بالمرفق الأيسر، ودفع عن نفسه بيمينه"[٢٩].

بقي أن يشار إلى أن النفض بطرف الإزار ليس متعينا، والحكمة مما جاء في الحديث الوقاية من الأذى والضرر، فمتى تيسر هذا بأي شيء حصل المقصود إن شاء الله، والله أعلى وأعلم.

المبحث الثامن: الاستياك قبل النوم وبعده:

عن عكرمة بن خالد قال: «جَاءَنِي مُحْرِزٌ ذَاتَ لَيْلَةٍ عِشَاءً، فَدَعَوْنَا لَهُ بِعَشَاءٍ، فَقَالَ مُحْرِزٌ: هَلْ عِنْدَكُمْ سِوَاكٌ؟ فَقُلْتُ: مَا تَصْنَعُ بِهِ هَذِهِ السَّاعَةَ؟ فَقَالَ مُحْرِزٌ: إِنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ مَا نَامَ لَيْلَةً حَتَّى يَسْتَنَّ»[٣٠].

فهذا الحديث في الاستياك قبل النوم، وأما الاستياك بعده فهو الأشهر والأكثر، وفيه جملة من الأخبار عنه ﷺ، منها:

حديث حذيفة ﷺ قال: «كَانَ النَّبِيُّ ﷺ إِذَا قَامَ مِنَ اللَّيْلِ يَشُوصُ [٣١] فَاهُ بِالسِّوَاكِ» [٣٢].

---

(٢٥) ورواية البخاري التي تقدمت قريبةٌ منها.
(٢٦) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم (٤٣/٧-٤٤).
(٢٧) اللَّدْن: اللّيّن من كل شيء. انظر: تاج العروس (١٠٧/٣٦).
(٢٨) فتح الباري (١٢٦/١١).
(٢٩) الميسَّر في شرح مصابيح السنة (٥٥٤/٢)، وانظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (١٠٧/٢).

(٣٠) أخرجه أبو نعيم في "معرفة الصحابة" (٦٢٤٧) من طريق أبي مصعب العَوفي، عن إبراهيم بن محمد بن ثابت به، وظاهر إسناده الصحة، ومُحرز هذا ذكره غير واحد في الصحابة غير منسوب.
(٣١) "أي: يدلُك أسنانه وينقيها، وقيل: هو أن يستاك من عُلو إلى سُفل، وأصل الشوص: الغَسل". النهاية في غريب الحديث والأثر (٥٠٩/٢).
(٣٢) أخرجه البخاري (٢٤٥)، ومسلم (٢٥٥).

وحديث ابن عمر رضي الله عنهما «أَنَّ رَسُولَ اللهِ ﷺ كَانَ لَا يَنَامُ إِلَّا وَالسِّوَاكُ عِنْدَهُ، فَإِذَا اسْتَيْقَظَ بَدَأَ بِالسِّوَاكِ» [٣٣].

وحديث ابن عباس رضي الله عنهما «أَنَّهُ بَاتَ عِنْدَ النَّبِيِّ ﷺ ذَاتَ لَيْلَةٍ فَقَامَ نَبِيُّ اللهِ ﷺ مِنْ آخِرِ اللَّيْلِ، فَخَرَجَ فَنَظَرَ فِي السَّمَاءِ، ثُمَّ تَلَا هَذِهِ الْآيَةَ فِي آلِ عِمْرَانَ ﴿**إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ**﴾ [آل عمران: ١٩٠] حَتَّى بَلَغَ ﴿**فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ**﴾ [آل عمران: ١٩١]، ثُمَّ رَجَعَ إِلَى الْبَيْتِ فَتَسَوَّكَ وَتَوَضَّأَ، ثُمَّ قَامَ فَصَلَّى، ثُمَّ اضْطَجَعَ، ثُمَّ قَامَ فَخَرَجَ فَنَظَرَ إِلَى السَّمَاءِ فَتَلَا هَذِهِ الْآيَةَ، ثُمَّ رَجَعَ فَتَسَوَّكَ فَتَوَضَّأَ، ثُمَّ قَامَ فَصَلَّى» [٣٤].

وحديث سعد بن هشام بن عامر ﷺ، والحديث طويل، والشاهد منه قوله: «قُلْتُ: يَا أُمَّ الْمُؤْمِنِينَ أَنْبِئِينِي عَنْ وِتْرِ رَسُولِ اللهِ ﷺ، فَقَالَتْ: كُنَّا نُعِدُّ لَهُ سِوَاكَهُ وَطَهُورَهُ، فَيَبْعَثُهُ اللهُ مَا شَاءَ أَنْ يَبْعَثَهُ مِنَ اللَّيْلِ، فَيَتَسَوَّكُ وَيَتَوَضَّأُ وَيُصَلِّي».. وذكر الحديث [٣٥].

وعموم الأحاديث دلت على حرصه الشديد ﷺ على السواك وحثِّ أمته عليه لما فيه من المنافع العظيمة الدينية والدنيوية، ومن ذلك: أنه "يطيِّب الفم، ويشدُّ اللِّثة، ويقطع البلغم، ويجلو البصر، ويذهب بالحفر، ويُصِحُّ المعدة، ويصفِّي الصوت، ويعين على هضم الطعام، ويسهِّل مجاري الكلام، وينشِّط للقراءة والذكر والصلاة، ويطرد النوم، ويرضي الرب، ويعجب الملائكة، ويكثِّر الحسنات"[٣٦].

والسواك مستحب في كل حال، وهو في مواضعَ وأوقاتٍ أشد استحبابا؛ منها: عند القيام من النوم، وذلك أن "النوم مقتضٍ لتغير الفم، والسواك هو آلة التنظيف للفم، فيسن عند مقتضى التغير"[٣٧].

وكلام الشراح غالبه يدور حول هذا المعنى المذكور، وأما السواك قبل النوم فإنه يطهر الفم من بقايا الطعام العالقة في الأسنان، والتي يضر بقاؤها ويسارع في تغير رائحة الفم وتسوس الأسنان.

المطلب الخامس: الأمر بغسل اليدين قبل النوم:

عن أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ:«**من نامَ وفي يَدِهِ غَمَرٌ ولم يَغْسِلْهُ فأصابَه شيءٌ فلا يَلُومنَّ إلا نفسَه**" [٣٨].

والغَمَر: "الدَّسَم والزُّهُومة من اللحم"[٣٩]، ويطلق كذلك على ما بقيت رائحته في اليد من الدسم واللحم [٤٠].

وهذا الحديث فيه حث وندب أكيد على غسل اليدين قبل النوم من الدسم ورائحة اللحم، وذلك أن الذي ينام وفي يده شيء من ذلك لا يأمنُ أن تؤذيه الهوامُّ

---

(٣٣) أخرجه أحمد (٥٩٧٩) من طريق محمد بن مسلم بن مِهران به، ومحمد هذ: هو ابن إبراهيم بن مسلم بن مِهران القرشي مولاهم، ونُسب في السند إلى جده، وهذا الإسناد صحيح أو حسن؛ لحال محمد بن مسلم، وثقه أبو زرعة، وقال الدارقطني: لا بأس به، وجده مسلم بن مِهران ثقة.

(٣٤) أخرجه مسلم (٢٥٦).

(٣٥) أخرجه مسلم (٧٤٦).

(٣٦) زاد المعاد (٤/٤٧٦).

(٣٧) إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام (١/١٠٨) لابن دقيق العيد، وانظر: شرح الإلمام بأحاديث الأحكام (٣/١٣٠) له أيضا.

(٣٨) أخرجه أبو داود (٣٨٥٢)، والترمذي (١٨٦٠)، وابن ماجه (٣٢٩٧) من طرق عن أبي صالح به، وإسناده صحيح على شرط مسلم على ما ذكر الحافظ ابن حجر في "الفتح" (٩/٥٧٩)، وفي الباب عن فاطمة بنت رسول الله ﷺ وابن عباس رضي الله عنهما، ولا يصح من ذلك شيء.

(٣٩) النهاية في غريب الحديث والأثر (٣/٣٨٥).

(٤٠) انظر: جمهرة اللغة (٢/٧٨١) لابن دُريد، والصِّحاح (٢/٧٧٣) للجوهري.

والقوارض وذوات السموم، فإنها تشتم رائحة ما في يده فتقصده لذلك.

قال الطيبي: "وقوله: **(فأصابه شيء)**: أي إيذاء من الهوامِّ، وذلك لأن الهوامَّ وذوات السموم ربما تقصده في المنام لرائحة الطعام في يده فتؤذيه"(٤١).

وأعرف من أكل سمكا في الليل ونام ولم يغسل يديه كما ينبغي فقصده قارض يتشمَّم يديه، ولطَف الله به إذ لم يؤذه.

والأَولى في الغسل هنا أن يكون بالماء والصابون أو ما يقوم مقامه من المُنظِّفات مما يزيل أثر الرائحة، قال ابن رسلان في قوله ﷺ: **(ولم يغسله)**: "وإطلاقه يقتضي حصولَ السنة بالاقتصار على الماء، والأولى غسل اليد منه بالأُشنان أو الصابون وما في معناهما"(٤٢).

وحديث أبي هريرة الذي تقدم يؤيده ما جاء في الصحيحين من حديث ابن عباس رضي الله عنهما أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ شَرِبَ لَبَنًا، ثُمَّ دَعَا بِمَاءٍ فَتَمَضْمَضَ، وَقَالَ: **(إِنَّ لَهُ دَسَمًا»** (٤٣).

هذا الحديث يستفاد منه "استحباب تنظيف الفم من سائر الأطعمة والأشربة التي فيها دسمٌ وأثرٌ يبقى بعد أكلها، وكذا تنظيفُ اليدين ونحوهما من أطرافه"(٤٤).

تنبيه:

جاء في جملة من كتب الشروح (٤٥) والآداب أن من بات وفي يده غمَر يُخشى عليه من البرص والشيطان، واستدلوا على ذلك بحديثين:

الأول: حديث أبي سعيد الخدري ﷺ عن النبي ﷺ قال: «**مَنْ بَاتَ وَفِي يَدِهِ رِيحُ غَمَرٍ فَأَصَابَهُ وَضَحٌ** (٤٦) **فَلَا يَلُومَنَّ إِلَّا نَفْسَهُ**»(٤٧).

والثاني: حديث أبي هريرة ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: «**إِنَّ الشَّيْطَانَ حَسَّاسٌ لَحَّاسٌ**(٤٨) **فَاحْذَرُوهُ عَلَى أَنْفُسِكُمْ، مَنْ بَاتَ وَفِي يَدِهِ رِيحُ غَمَرٍ فَأَصَابَهُ شَيْءٌ فَلاَ يَلُومَنَّ إِلاَّ نَفْسَهُ**»(٤٩).

والحديثان ضعيفان لا تقوم بهما حجة.

المبحث الثاني: عناية السنة النبوية الشريفة بسلامة الإنسان عند النوم وبعده ويحتوي على خمسة مطالب:

المطلب الأول: النهي عن النوم على سَطْح غير مُحَجَّر:

عن علي بن شيبان ﷺ قال: قال رسولُ الله ﷺ: «**مَن باتَ على ظَهرِ بَيتٍ ليس له حِجَارٌ** (٥٠) **فقد برِئَت منه**

---

(٤١) الكاشف عن حقائق السنن (شرح مشكاة المصابيح) (٢٨٥٧/٩).
(٤٢) شرح سنن أبي داود (١٥/ ٥٢٩).
(٤٣) أخرجه البخاري (٢١١)، ومسلم (٣٥٨).
(٤٤) ذخيرة العقبى في شرح المجتبى (شرح سنن النسائي) (١٢٤/٤) لمحمد بن علي بن آدم الإثيوبي الولوي.
(٤٥) انظر: شرح سنن أبي داود (٥٢٩/١٥) لابن رسلان، وتحفة الأحوذي (٤٨٤/٥) للمباركفوري، وغيرهما.
(٤٦) الوضح: البرص. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (١٩٦/٥).
(٤٧) أخرجه الطبراني في "المعجم الكبير" (٥٤٣٥) من طريق الزهري عن عبيد الله بن عتبة به، وقال الهيثمي في "المجمع" (٣٠/٥): "إسناده حسن"، والأظهر ضعفه؛ لحال عبد الله بن صالح كاتب الليث، فأكثرُ الأئمة والنقاد على توهينه.
(٤٨) الحساس: الشديد الحس والإدراك، واللحاس: كثير اللَّحس لما يصل إليه. انظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (٢٣٧/٤).
(٤٩) أخرجه الترمذي (١٨٥٩) من طريق يعقوب بن الوليد المدني عن ابن أبي ذئب عن المقبري به، وقال: "هذا حديث غريب من هذا الوجه"، ويعقوب بن الوليد كذبه غير واحد من الأئمة، فالحديث أقرب إلى الوضع.
(٥٠) هكذا في جملة من نسخ أبي داود، ووقع في بعضها: (حجار)، و(حجاز)، و(حجاب)، و(حِجى). انظر: سنن أبي داود (٣٨٣/٧ ط الرسالة- حاشية).

الذمَّةُ» [٥١].

قال الخطَّابي: "هذا الحرف يروى بفتح الحاء وكسرها، ومعناه معنى السِّتر والحجاب، فمن قال (الحِجى) بكسر الحاء شبهه بالحِجا الذي هو بمعنى العقل، وذلك أن العقل يمنع الإنسان من الردى والفساد، ويحفظه من التعرض للهلاك، فشبه السِّتر الذي يكون على السطح المانع للإنسان من التردي والسقوط بالعقل المانع له من أفعال السوء المؤدية له إلى الردى والهلاك، ومن رواه بفتح الحاء [الحَجا] ذهب إلى الطرَف والناحية، وأحجاء الشيء: نواحيه، واحدها حَجًا، مقصور"[٥٢].

و(الحجار) جمع حجر بالكسر وهو الحائط، أو من الحجرة وهي حجرة الدار: أي: "إنه يحجر الإنسان النائم ويمنعه عن الوقوع والسقوط" [٥٣].

وعن علي بن عُمارة قال: جَاءَ أَبُو أَيُّوبَ الأَنْصَارِيُّ فَصَعِدْتُ بِهِ عَلَى سَطْحٍ أَجْلَحَ[٥٤]، فَنَزَلَ وَقَالَ: كِدْتُ أَنْ أَبِيتَ اللَّيْلَةَ وَلاَ ذِمَّةَ لِي[٥٥].

وعن أبي عمران الجَونيّ قال: كُنَّا بِفَارِسَ وَعَلَيْنَا أَمِيرٌ يُقَالُ لَهُ زُهَيْرُ بْنُ عَبْدِ اللهِ، فَقَالَ: حَدَّثَنِي رَجُلٌ أَنَّ نَبِيَّ اللهِ ﷺ قَالَ: «**مَنْ بَاتَ فَوْقَ إِجَّارٍ**–أَيْ فَوْقَ بَيْتٍ لَيْسَ حَوْلَهُ شَيْءٌ يَرُدُّ رِجْلَهُ– **فَقَدْ بَرِئَتْ مِنْهُ الذِّمَّةُ، وَمَنْ رَكِبَ الْبَحْرَ بَعْدَ مَا يَرْتَجُّ فَقَدْ بَرِئَتْ مِنْهُ الذِّمَّةُ**»[٥٦].

مجموع هذه الأحاديث يرشد إلى توجيه نبوي عظيم، وهو ضرورة الأخذ بأسباب السلامة والوقاية حال النوم، فلا ينبغي أن يعرِّض المرء نفسه لما فيه هلاكه وعطَبُه، ومن ذلك أن ينام فوق سَطح ليس له سور ولا حجارةٌ تحميه من السقوط، فإن النائم ربما تقلب في نومه، أو استيقظ فقام يمشي وهو غافل، أو هجم عليه شيءٌ مما يُخاف ضررُه، فلهذا كله شدد النبي ﷺ في ذلك، ونهى عن النوم على هذه الحال، وتوعد من فعل ذلك بأنه "تصدى للهلاك، وأزال العصمة عن نفسه، وصار كالمهدر الذي لا ذمة له.. فإن لكلٍّ من الناس عهدا من الله تعالى بالحفظ والكَلاءة، فإذا القى بيده إلى التَّهلكة انقطع عهده"[٥٧].

أما حكم هذا الفعل، فقد قال ابن مُفلح –بعد أن نقل قولا عن الإمام أحمد بالكراهة–: "وسبق أن الإمام أحمد رحمه الله كره النوم على سطح ليس بمحجَّر، وللأصحاب رحمهم الله خلاف في كراهته المطلقة،

---

(٥١) أخرجه أبو داود (٥٠٤١) واللفظ له، والبيهقي في الآداب (ص: ٢٧٦) والبخاري في "الأدب المفرد" (١١٩٢) جميعهم من طريق سالم بن نوح، عن عمر بن جابر الحنفي، عن وَعْلة بن عبد الرحمن، عن عبد الرحمن بن علي به، ووقع في رواية البخاري: (ليس عليه حجاب) بدل (حجار). وهذا السند مُتكلَّم في بعض رجاله، ولذا قال البخاري: "في إسناده نظر"، وله شواهد تأتي الإشارة إليها، ورمز السيوطي لحسنه في جمع الجوامع المعروف بـ «الجامع الكبير» (٨/ ٧٤٥)، وقال الألباني في الجامع الصغير وزيادته (٢/ ١٠٥٤): صحيح.

(٥٢) معالم السنن (٣/٣٢٦).

(٥٣) جمع الجوامع المعروف بـ «الجامع الكبير» (٨/ ٧٤٥)

(٥٤) أي: "ليس عليه جدار، ولا شيء يمنع من السقوط". النهاية في غريب الحديث والأثر (١/٢٨٤).

(٥٥) أخرجه البخاري في "الأدب المفرد" (١١٩٣)، وابن أبي شيبة في "المصنف" (٢٦٨٨٨) كلاهما من طريق سفيان، عن عمران بن مسلم به.

(٥٦) أخرجه أحمد (٢٠٧٤٩) من طريق هشامٍ الدَّستُوائي، والبخاري في "الأدب المفرد" (١١٩٤) من طريق الحارث بن عُبيد، كلاهما عن أبي عمران به، ووقع في رواية البخاري: (من بات على إنْجار). وزهير بن أبي جبل اختلفوا في صحبته، قال ابن حجر في "الإصابة" (١٥٩/٤): "ذكره البغوي وجماعة في الصحابة، وهو تابعي. قال ابن أبي حاتم في "المراسيل": "حديثه مرسل"، مع أنه ذكره في "الجرح والتعديل" بين صحابيين؛ فاقتضى ذلك أنه صحابي".

وهذه الأحاديث -على ما في أسانيدها من كلام- يشد بعضها بعضا إن شاء الله؛ إذ ضعفها ليس شديدا.

(٥٧) الكاشف عن حقائق السنن (شرح مشكاة المصابيح) (١٠/ ٣٠٧٣) انظر: فيض القدير (٦/ ٩١).

هل هي للتحريم أو للتنزيه؟ وقد يقال: هذه الكراهة للتنزيه؛ لأن الغالب في هذا السلامةُ، وما غَلبت السلامةُ فيه لا يحرُم فعله، وكونَ النهي عنه للأدب واحتمال الأذى، ويتوجه قول ثالث، وهو أن ذلك يختلف باختلاف الأشخاص وعاداتهم، وصِغَر الأسطحة، ووُسعها نظرا إلى المعنى وعملا به"[٥٨].

وهذا القول الثالث قول حسن فيه نظرٌ إلى علل النصوص ومقاصدها، والله أعلم.

فالحديث الشريف يلزم الإنسان الأخذ بالأسباب لسلامته، فمن بات على سطح لا حجاب عليه فقد قصر في ذلك، لأن النائم قد ينقلب في نومه وقد يقوم ولا يزال أثر النوم عليه فيسقط، فيكون هذا سبباً لهلاكه.

المطلب الثاني: النهي عن النوم على البطن:

عن يَعيش بن طِخْفة بن قيس الغِفاري قال: كان أبي من أصحابِ الصُّفَّة، فقال رسولُ الله ﷺ: «**انطَلِقُوا بِنَا إلى بيتِ عائشةَ**»، فانطلقْنا، فقال: «**يا عائِشَةُ، أَطعِمِينَا**»، فجاءت بجَشِيشة [٥٩] فأكلنا، ثم قال: «**يا عائشةُ، أَطْعِمِينَا**»، فجاءت بحَيْسَةٍ مثلِ القَطاةِ فأكلنا، ثم قال: "**يا عائِشةُ، اسقينا**"، فجاءت بعُسٍّ[٦٠] مِنْ لَبَنٍ فشربنا، ثم قال: "**يا عائشةُ، اسقِينا**"، فجاءت بقدَحٍ صغير فشرِبنا، ثم قال: «**إن شِئتم بِتُّم وإن شِئتمْ انطَلَقتُم إلى المَسْجِدِ**»، قال: فبينما أنا مُضطجعٌ مِنَ السَّحَرِ على بَطني إذا رَجُلٌ يحرِّكني برِجْلِه، فقال: «**إنْ هذِه ضِجْعةٌ يُبْغِضُها اللهُ عزَّ وجلَّ**»، قال: فنظرتُ فإذا رسولُ الله ﷺ[٦١].

وعن أبي أمامة ﷺ قال: مَرَّ النَّبِيُّ ﷺ عَلَى رَجُلٍ نَائِمٍ فِي الْمَسْجِدِ مُنْبَطِحٍ عَلَى وَجْهِهِ، فَضَرَبَهُ بِرِجْلِهِ وَقَالَ: «**قُمْ** –أو اقعد– **فَإِنَّهَا نَوْمَةٌ جَهَنَّمِيَّةٌ**» [٦٢].

وعن أبي هريرة ﷺ قال: رَأَى رَسُولُ اللهِ ﷺ رَجُلاً مُضْطَجِعًا عَلَى بَطْنِهِ فَقَالَ: «**إِنَّ هَذِهِ ضِجْعَةٌ لاَ يُحِبُّهَا اللَّهُ**» [٦٣].

فهذه الأحاديث الواردة عنه ﷺ في النهي عن النوم على البطن ذكر أهل العلم بالشريعة والطب أن الحكمة في ذلك ما يترتب على هذه النومة من الضرر والاختلال، ولهذا نص الفقهاء وأئمة المذاهب على

---

(٥٨) الآداب الشرعية (٢٥٣/٣) لابن مُفلح.

(٥٩) "هي أن تُطحن الحنطة طحنا جليلا، ثم تُجعلَ في القدور، ويُلقى عليها لحم أو تمر وتطبخ، وقد يقال لها: دَشيشة بالدال". النهاية في غريب الحديث والأثر (٢٧٣/١).

(٦٠) العُس: القدَح الكبير. انظر: النهاية (٢٣٦/٣).

(٦١) أخرجه أبو داود (٥٠٤٠) واللفظ له، والنسائي في "الكبرى" (٦٥٨٥)، وابن ماجه (٧٥٢)، والحديث ضعيف مضطرب، ويعيش بن طخفة اختلفوا فيه كثيرا، قال ابن عبد البر في "الاستيعاب" (٧٧٤/٢): "طِهْفة الغفاري: اختُلف فيه اختلافا كثيرا، واضطُرب فيه اضطرابا شديدا، فقيل: طهفة بن قيس بالهاء، وقيل: طِخْفة بن قيس بالخاء، وقيل طغفة بالغين، وقيل طقفة بالقاف والفاء، وقيل: قيس بن طخيفة، وقيل: يعيش بن طخفة عن أبيه، وقيل عبد الله بن طخفة عن أبيه عن النبي ﷺ، وقيل طهفة عن أبي ذر عن النبي ﷺ، وحديثهم كلهم واحد: كنت نائما في الصفة على بطني فركضني رسول الله ﷺ برجله وقال: هذه نومة يبغضها الله. وكان من أصحاب الصفة. ومن أهل العلم من يقول: إن الصحبة لعبد الله ابنه، وإنه صاحب القصة. حديثه عن يحيى بن أبى كثير، وعليه اختلفوا فيه".

(٦٢) أخرجه ابن ماجه (٣٧٢٥)، والبخاري في "الأدب المفرد" (١١٨٨) كلاهما من طريق الوليد بن جميل، عن القاسم بن عبد الرحمن به، وهذا الإسناد ضعيف، تُكُلِّم في بعض رجاله.

(٦٣) أخرجه الترمذي (٢٧٦٨) واللفظ له، وأحمد (٨٠٤١) كلاهما من طريق محمد بن عمرو، عن أبي سلمة به، وهذه الطريق ذكر البخاري في "التاريخ الكبير" (٣٩٧/١) أنها لا تصح، وأعل الحديثَ أبو حاتم كما في "العلل" (٥٧٤/٥) لابنه عبد الرحمن، وقال الأرنؤوط في تحقيقه على "المسند": "إسناده حسن من أجل محمد بن عمرو (وهو ابن علقمة الليثي)، وباقي رجاله ثقات"، وصححه الشيخ الألباني في "صحيح سنن الترمذي" (٢٢٢١)، ولا شك أن كلام البخاري وأبي حاتم مقدم على غيرهما. والأحاديث الواردة في النهي عن النوم عن البطن والتحذير منه لا يسلم آحادها من كلام، لكنها بمجموعها حسنة إن شاء الله.

كراهته.

قال ابن القيم: "وأردى النوم: النوم على الظهر، ولا يضر الاستلقاء عليه للراحة من غير

نوم، وأردى منه أن ينام منبطحا على وجهه.. قال أبقراط في كتاب "التقدمة"[٦٤]: وأما نوم المريض على بطنه من غير أن تكون عادته في صحته جرت بذلك، فذلك يدل على اختلاط عقل، وعلى ألم في نواحي البطن. قال الشُّراح لكتابه: لأنه خالف العادة الجيدة إلى هيئة رديَّة من غير سبب ظاهر ولا باطن"[٦٥].

وذكر الأطباء أن النوم على البطن يسبب ضيقا في التنفس، ويَعوق حركة القفص الصدري، ويسبب انثناء الفقَرات الرقَبية، وانضغاطَ الأحشاء البطنية [٦٦].

المطلب الثالث: النوم على الشق الأيمن:

عن البراء بن عازب ﷺ قال: قَالَ لِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: **«إِذَا أَتَيْتَ مَضْجَعَكَ فَتَوَضَّأْ وَضُوءَكَ لِلصَّلاَةِ، ثُمَّ اضْطَجِعْ عَلَى شِقِّكَ الأَيْمَنِ..»**، وذكر الحديث [٦٧].

وعن أبي قتادة ﷺ قال: كَانَ رَسُولُ اللهِ ﷺ إِذَا كَانَ فِي سَفَرٍ فَعَرَّسَ بِلَيْلٍ اضْطَجَعَ عَلَى يَمِينِهِ، وَإِذَا عَرَّسَ قُبَيْلَ الصُّبْحِ نَصَبَ ذِرَاعَهُ وَوَضَعَ رَأْسَهُ عَلَى كَفِّهِ [٦٨].

وعن عائشة رضي الله عنها قالت: كَانَ النَّبِيُّ ﷺ إِذَا صَلَّى رَكْعَتَيِ الفَجْرِ اضْطَجَعَ عَلَى شِقِّهِ الأَيْمَنِ [٦٩].

وعن البراء بن عازب ﷺ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ إِذَا أَخَذَ مَضْجَعَهُ وَضَعَ كَفَّهُ الْيُمْنَى تَحْتَ خَدِّهِ الْأَيْمَنِ وَقَالَ: **«رَبِّ قِنِي عَذَابَكَ يَوْمَ تَبْعَثُ عِبَادَكَ»** [٧٠].

وهذا الحديث فيه زيادة على نومه ﷺ على شقه الأيمن= أنه كان يضع يده اليمنى تحت خده، فجملة هذه الأحاديث ترشد إلى هديه ﷺ في النوم على الشق الأيمن، وهو أعدل الهدي وأحسنه وأنفعه، وهو أبدًا ﷺ يدل أمته على ما ينفعهم في دينهم ودنياهم.

وقد ذكر أهل العلم بالشرع والطب ما للنوم على الشق الأيمن من فوائد ومنافع، فمن ذلك: قول ابن الجوزي –تعليقا على قوله ﷺ: **«اضْطَجِعْ عَلَى شِقِّكَ الأَيْمَنِ»** –: "وهذا هو المصلحة في النوم عند الأطباء أيضا، فإنهم يقولون: ينبغي أن يضطجع على الجانب الأيمن ساعة ثم ينقلب إلى الأيسر فينام، فإن النوم على اليمين سبب انحدار الطعام؛ لأن نَصبة المعدة تقتضي ذلك، والنوم على اليسار يهضم؛ لاشتمال الكبد على المعدة"[٧١].

ونقله عنه ابن حجر في "الفتح"، وزاد عليه في قوله: "وخَص الأيمنَ لفوائد؛ منها: أنه أسرع إلى الانتباه، ومنها: أن القلب متعلق إلى جهة اليمين فلا يثقل بالنوم"[٧٢].

---

(٦٤) أي: "تقدمة المعرفة". انظر: حاشية الموضع المُحال عليه من "الزاد".

(٦٥) زاد المعاد في هُدى خير العباد (٤/٣٤٥-٣٤٦).

(٦٦) انظر: الإعجاز الطبي في السنة النبوية (ص١٧٧-١٧٨) للدكتور كمال المويل، وظاهرة النوم في الكتاب والسنة (ص٦٠) للدكتور وليد الحمد.

(٦٧) أخرجه البخاري (٢٤٧)، و(٦٣١١)، ومسلم (٢٧١٠).

(٦٨) أخرجه مسلم (٦٨٣).

(٦٩) أخرجه البخاري (١١٦٠)، ومسلم (٧٤٣) من غير ذكر الشق الأيمن، ولفظه: كَانَ النَّبِيُّ ﷺ إِذَا صَلَّى رَكْعَتَيِ الْفَجْرِ فَإِنْ كُنْتُ مُسْتَيْقِظَةً حَدَّثَنِي وإِلَّا اضْطَجَعَ.

(٧٠) أخرجه البخاري في "الأدب المفرد" (١٢١٥)، والنسائي في "الكبرى" (١٠٥٢١)، والترمذي في "الجامع" (٣٣٩٩)، و"الشمائل" (٢٥٤) من طرق، والحديث صحيح.

(٧١) كشف المشكل من حديث الصحيحين (٢/٢٤٠).

(٧٢) (١١/ ١١٠).

وكون النوم على الجنب الأيمن أسرعَ إلى الانتباه ذكره من قبلُ النووي، وزاد في حكمة ذلك: أنه ﷺ كان يحب التيامن[٧٣].

وذكر ابن القيم بعضَ ما تقدم ذكره ولخصه وزاد عليه، فقال: "وأنفع النوم: أن ينام على الشق الأيمن؛ ليستقر الطعام بهذه الهيئة في المعدة استقرارا حسنا، فإن المعدة أميل إلى الجانب الأيسر قليلا، ثم يتحولَ إلى الشق الأيسر قليلا ليسرع الهضم بذلك لاشتمال المعدة على الكبد، ثم يستقر نومه على الجانب الأيمن ليكون الغذاء أسرع انحدارا عن المعدة، فيكون النوم على الجانب الأيمن بَداءةَ نومه ونهايتَه. وكثرة النوم على الجانب الأيسر مضر بالقلب بسبب ميل الأعضاء إليه، فتنصبُّ إليه المواد"[٧٤].

فائدة: ما ذُكر من حكمة النوم على الشق الأيمن وأنه أقرب إلى الانتباه لم يرضه طائفة من أهل العلم وردوه، وأجابوا عنه بأمرين:

أولهما: أن هذا إنما يظهر في حقنا لا في حقه ﷺ؛ لأنه لا ينام قلبه، فلا فرق في حقه بين الشق الأيمن والأيسر.

ثانيهما: أن الاستغراق في النوم وعدمه مرده إلى العادة، فمن اعتاد النوم على الشق الأيمن حصل له الاستغراق، وكذلك الأيسر.

وهم يعللون اختيار الأيمن بشرفه على الأيسر، ولتعليم أمته، والتشريع لها [٧٥].

وقد يحصل للمرء تقلبٌ في نومه، فينقلب على بطنه أو ظهره أو على جانبه الأيسر، ولا حرج في ذلك كله إن شاء الله، والأولى أن يبدأ نومه على شقه الأيمن، فإن حصل التقلب بعد ذلك من أجل الراحة فلا بأس.

المطلب الرابع: النوم مبكراً والاستيقاظ باكراً:

عن أبي برزة ﷺ قال «أن رسول الله ﷺكان يكره النوم قبل العشاء والحديث بعدها» [٧٦]، وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه، قال: «جدب لنا رسول الله ﷺ السمر بعد العشاء» [٧٧].

فقوله (جدب) أي ذمه أو عابه، وأصل السمر ضوء القمر سمي به حديث الليل لأنهم كانوا يتحدثون فيه [٧٨].

والنهي عن السمر بعد العشاء نهي كراهة لأنه يجوز السهر لطلب العلم، فقد قال البخاري في صحيحه: باب السمر في العلم [٧٩].

وعن عمر بن الخطاب ﷺ قال: «كان رسول الله ﷺ لا يزال يسمر عند أبي بكر الليلة في الأمر من أمور المسلمين وإنه سمر عنده ذات ليلة وأنا معه» [٨٠].

في المقابل حث الإسلام على الاستيقاظ باكراً لأداء صلاة الفجر قال الله تعالى: ﴿**وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا**﴾ **[الإسراء: ٧٨]** وقد تبين فيما

(٧٣) شرح النووي على مسلم (٣٣/١٧).
(٧٤) زاد المعاد (٣٤٥/٣).
(٧٥) انظر: أشرف الوسائل إلى فهم الشمائل (ص٣٦٦) لابن حجر الهيثمي، والمواهب اللدنية على الشمائل المحمدية (ص٤٣١) للباجوري.
(٧٦) صحيح البخاري (١/ ١١٨)
(٧٧) سنن ابن ماجه ت الأرنؤوط (١/ ٤٤٨)
(٧٨) حاشية السندي على سنن ابن ماجه (١/ ٢٣٨)
(٧٩) صحيح البخاري (١/ ٣٤)
(٨٠) صحيح ابن حبان - مخرجا (٥/ ٣٧٩)، إسناده صحيح على شرطهما.

بعد علمياً الأضرار الناشئة عن السهر ليلا والفوائد الجمة من الاستيقاظ باكراً، فقد ذكر موقع وزارة الصحة المخاطر الصحية المتزايدة على المدى الطويل من السهر هي: صعوبة في التركيز والصداع وسوء المزاج والعصبية وعدوى متكررة ونزلات البرد والأنفلونزا، وزيادة الاحتمالية للإصابة بالسرطان، زيادة الكولسترول بالدم وأمراض القلب والسمنة [٨١].

كما أن الاستيقاظ الباكر إلى صلاة الفجر يمنع النوم المديد [٨٢] "وهو من الشروط الصحية والجسمية والعقلية، كما أيد علم الطب وعلم النفس بأن ساعة من النصف الأول من الليل تعادل ساعتين من النصف الثاني"[٨٣]، وذكر العلماء أن أعلى نسبة لغاز الأوزون تكون عند الفجر، وله تأثير مفيد جدا للجهاز العصبي، ومنشط جدا للعمل الفكري والعضلي [٨٤].

هذا الوقت هو وقت البكور وهو الساعة الأولى من الصباح والتي تسبق شروق الشمس، قال تعالى: ﴿**وَالصُّبْحِ إِذَا تَنَفَّسَ**﴾ [التكوير١٨]، إضافة إلى أن نسبة الأشعة فوق البنفسجية تكون أكبر عند الشروق، وهذه الأشعة هي التي تحرض الجلد على صنع الفيتامين (د)، الذي يثبت الكلس في العظام، وضعف البنية العظمية وهشاشة العظام سببها النوم إلى ما بعد طلوع الشمس، ويقول الدكتور شابيرو :إن الذهاب إلى النوم في وقت محدد كل مساء والاستيقاظ في وقت معين كل صباح لا يحسن نشاط المرء في النهار فحسب، بل يهيئ الشخص لنوم جيد في الليلة التالية[٨٥].

إنه الإسلام دين الفطرة التي فطر الناس عليها، فعن صخر الغامدي رضي الله عنه، قال: قال رسول الله ﷺ: «اللهم بارك لأمتي في بكورها» [٨٦].

المطلب الخامس: غسل اليدين بعد الاستيقاظ من النوم:

عن أبي هريرة، أن النبي ﷺ قال: «إذا استيقظ أحدكم من نومه، فلا يغمس يده في الإناء حتى يغسلها ثلاثا، فإنه لا يدري أين باتت يده» [٨٧].

ذهب الجمهور إلى أن غسل اليدين بعد النوم على جهة الاستحباب؛ لأن يد النائم تجول في مغابنه ومواضع استجماره، وأعراقه، فقد يتعلق باليد منها شيء، فيؤدي إلى إفساد الماء [٨٨]، وقيل: "لأنهم كانوا يستجمرون بالأحجار فربما نال ذلك بيده حال نومه"، وقيل: بل لما يُخشى أن يمسُّه من نجاسةٍ تخرُج منه

---

(٨١) https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/PublicHealth/Pages/001.aspx

(٨٢) النوم المديد: هو النوم المتصل الذي يضعف نشاط الجسم إلى أدنى حد، ويقل عدد نبضات القلب إلى أدنى حد، ويجري الدم بطيئا في الشرايين، وعندئذ تترسب المواد الدهنية في جدران الشرايين، وهذا الذي يسبب ضيقها، كما يسبب ذلك الذبحة الصدرية. انظر: موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة (١/ ٦٠، بترقيم الشاملة آليا)

(٨٣) مجلة البحوث الإسلامية (٢٤/ ٣٦٧)

(٨٤) موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة (١/ ٦٠، بترقيم الشاملة آليا)

(٨٥) موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة (١/ ٥٩، بترقيم الشاملة آليا)

(٨٦) أخرجه ابن ماجه (٢/ ٧٥٢) وقال السخاوي في المقاصد الحسنة (ص: ١٥٩) أخرجه الأربعة، وحسنه الترمذي، وصححه ابن حبان، ومنها ما يصح، ومنها ما لا يصح، وفيها الحسن والضعيف.

(٨٧) صحيح مسلم (١/ ٢٣٣)

(٨٨) المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم (١/ ٥٣٦)

حال نومه أو غير ذلك مما يتقذَّر منه" [٨٩].

" فاستحب له غسل يده قبل أن يدخلها في وضوئه على معنى التنطف والتنزه" [٩٠].

والحقيقة التي كشفها الطب الحديث يقول البوطي" إذا أدخل المستيقظ من النوم يده في إناء وضوئه بدون أن يغسلها ويطهرهما قبل ذلك وانتقلت الجراثيم للماء ثم اغترف منه وغسل وجهه وعينيه فربما تدخل تلك الجراثيم بعينه وينتج عنها الرمد العفني الخطر المسمى بالرمد [٩١]" وهذا النهي إجراء وقائي في منع اليد التي تتلوث بمجرد ملامستها لعضو من أعضاء الجسم أثناء النوم أو ملامستها للشرج فتسبب نقل الجراثيم أو الديدان الخيطية التي يقول عنها الدكتور محمد زكي سويدان: " عندما يهرش المصاب حول الشرج تعلق البويضات بأظافره فتدخل من جديد إلى أمعائه عند تناول الطعام، أو قد يتلوث طعام الآخرين من يديه وبرازه فتصيبهم العدوى وقد يعدي الآخرين حتى بمصافحتهم"[٩٢].

فهذه دعوة للنظافة والبعد عن أسباب الإصابة بالوباء والأمراض بكل الوسائل والطرق للحفاظ على سلامة الإنسان.

الخاتمة:

الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين، أما بعد، فهذه أهم النتائج التي توصلت إليها بعدما يسر الله من إتمام هذا البحث، وهي:

١- جاءت الأحاديث بالنهي عن ترك النار مشتعلة عند النوم، وذلك أن النار لا يُؤمن جانبها، ولا سبيل في كثير من الأحيان إلى إخماد لهيبها، والتجرِبة والواقع خير شاهد ودليل على هذا.

٢- الشيطان يسلك كل سبيل من أجل الإضرار بالإنسان وأذيته، ولذلك جاءت الشريعة بالأمر بكف الصبيان في الليل وإغلاق الأبواب وتغطية الآنية وإيكاء القرب.

٣- أهمية تعاهد المرء فراشَه حين يقصده للنوم، وذلك أنه لا يدري ما فيه من المؤذيات مما قد يكون خلفه عليه.

٤- السواك مستحب في كل حال، ويتأكد استحبابه عند القيام من النوم لما يحصل من تصاعد الأبخرة إلى الفم وتغير رائحته.

٥- يستحب غسل اليدين قبل النوم من الدسم ورائحة اللحم، وذلك أن الذي ينام وفي يده شيء من ذلك لا يأمنُ أن تؤذيه الهوامُّ والقوارض وذوات السموم.

٦- ضرورة الأخذ بأسباب السلامة والوقاية حال النوم، فلا ينبغي أن يعرِّض المرء نفسه لما فيه هلاكه وعطَبُه، ومن ذلك أن ينام فوق سَطح ليس له سور ولا حجارةٌ تحميه من السقوط.

---

(٨٩) إكمال المعلم بفوائد مسلم (٢/ ٩٩)

(٩٠) المنتقى شرح الموطأ (١/ ٤٨)

(٩١) معجزات في الطب للنبي محمد صلى الله عليه وسلم، محمد سعيد السيوطي، ص ٩٠.

(٩٢) مجلة البحوث الإسلامية (٧١/ ٣٥٩)

٧- جاءت الأحاديث عن النبي ﷺ في النهي عن النوم على البطن، وذكر أهل العلم بالشريعة والطب أن الحكمة في ذلك ما يترتب على هذه النومة من الضرر والاختلال.

٨- أرشدت الأحاديث إلى هديه ﷺ في النوم على الشق الأيمن، وهو أعدل الهدي وأحسنه وأنفعه.

٩- استحباب النوم مبكراً والاستيقاظ باكراً وقد تبين فيما بعد علمياً الأضرار الناشئة عن السهر ليلا والفوائد الجمة من الاستيقاظ باكراً.

١٠- غسل اليدين بعد الاستيقاظ من النوم على جهة الاستحباب؛ لأن يد النائم تجول في مغابنه ومواضع استجماره، وأعراقه، فقد يتعلق باليد منها شيء، فيؤدي إلى الإصابة بالوباء والأمراض.

التوصيات:

١- دراسة الأحاديث النبوية الشريفة التي تتعلق بسلامة الإنسان في كافة الجوانب ونشرها في مختلف وسائل التواصل الاجتماعي وذلك حفظاً على سلامة الناس واقتداء بسنة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم وإظهاراً لهذا الدين الحق .

المراجع

المراجع والمصادر:

o القرآن الكريم.

o الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان: علاء الدين علي بن بلَبان الفارسي (ت٧٣٩هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط٢- ١٤١٤هـ.

o إحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام: تقي الدين أبو الفتح محمد بن على بن وهب القشيري (ابن دقيق العيد) (ت٧٠٢هـ)، مطبعة السنة المحمدية، دون رقم طبعة وسنة نشر.

o الآداب للبيهقي: أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخُسْرَوْجِردي الخراساني، أبو بكر البيهقي (ت ٤٥٨هـ)، اعتنى به وعلق عليه: أبو عبد الله السعيد المندوه، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت – لبنان، ط١ ١٤٠٨ هـ - ١٩٨٨ م

o الأدب المفرد: أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري (ت٢٥٦هـ)، تحقيق علي بن عبد الباسط مزيد، وعلي بن عبد المقصود رضوان، مكتبة الخانجي- مصر، ط١- ١٤٢٣هـ.

o الإعجاز الطبي في السنة النبوية: الدكتور كمال المويل، دار ابن كثير- دمشق، ط٢- ١٤٢٦هـ.

o إكمال المعلم بفوائد مسلم: عياض بن موسى بن عياض اليحصبي السبتي، أبو الفضل (ت ٥٤٤هـ)، تحقيق: الدكتور يحْيَى إِسْمَاعِيل، دار الوفاء، مصر، ط١- ١٤١٩ هـ - ١٩٩٨ م.

o التاريخ الكبير: أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم البخاري الجعفي (ت٢٥٦هـ)، تحقيق السيد هاشم الندوي، دار الفكر- بيروت، دون رقم طبعة وسنة نشر.

o تحفة الأحوذي بشرح سنن الترمذي: أبو العلا محمد عبد الرحمن بن عبد الرحيم المباركفوري، دار الكتب العلمية- بيروت، ط١- ١٤١٠هـ.

o التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد: أبو

عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر القرطبي (ت٤٦٣هـ)، تحقيق مصطفى العلوي ومحمد البكري، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية- المغرب، ط- ١٣٨٧هـ.

o التوضيح لشرح الجامع الصحيح: سراج الدين أبو حفص عمر بن علي الأنصاري (ابن الملقِّن) (ت٨٠٤هـ)، تحقيق دار الفلاح للبحث العلمي بإشراف خالد الرَّبَّاط وجمعة فتحي، دار النوادر – دمشق، ضمن إصدارات الاوقاف القطرية، ط١- ١٤٢٩هـ.

o جامع الترمذي: أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت٢٧٩هـ)، حكم على أحاديثه وآثاره وعلق عليه محمد ناصر الدين الألباني، واعتنى به مشهور بن حسن سلمان، مكتبة المعارف- الرياض، ط١- دون سنة نشر.

o الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله وسننه وأيامه: أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري (ت٢٥٦هـ)، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية- الرياض، ط- ١٤١٩هـ.

o جمع الجوامع المعروف بـ «الجامع الكبير»: جلال الدين السيوطي (ت ٩١١ هـ)، تحقيق: مختار إبراهيم الهائج – عبد الحميد محمد ندا – حسن عيسى عبد الظاهر ، الأزهر الشريف، القاهرة – جمهورية مصر العربية ، ط٢ ١٤٢٦ هـ – ٢٠٠٥ م

o حاشية السندي على سنن ابن ماجه: محمد بن عبد الهادي التتوي، أبو الحسن، نور الدين السندي (ت ١١٣٨هـ)، دار الجيل – بيروت.

o ذخيرة العقبى في شرح المجتبى (شرح سنن النسائي): محمد بن علي بن آدم الإثيوبي الولَّوي، دار المعراج الدولية للنشر – الرياض، ط١- ١٤١٦هـ.

o زاد المعاد في هدي خير العباد: شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر (ابن قيم الجوزية) (ت٧٥١هـ)، تحقيق محمد أجمل الإصلاحي، دار عالم الفوائد- مكة، ط١- ١٤٣٩هـ.

o سنن ابن ماجه: أبو عبد الله محمد بن يزيد القَزويني (ت٢٧٣هـ)، حكم على أحاديثه وآثاره وعلق عليه: محمد ناصر الدين الألباني، واعتنى به: مشهور بن حسن سلمان، مكتبة المعارف- الرياض، ط١- دون سنة نشر.

o سنن أبي داود: أبو داود سليمان بن الأشعث السجستاني (ت٢٧٥هـ)، حكم على أحاديثه وآثاره وعلق عليه محمد ناصر الدين الألباني، واعتنى به مشهور بن حسن سلمان، مكتبة المعارف- الرياض، ط١- دون سنة نشر.

o السنن الكبرى: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت٣٠٣هـ)، حققه حسن عبد المنعم شلبي، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط١- ١٤٢١هـ.

o سنن النسائي: أبو عبد الرحمن أحمد بن شعيب النسائي (ت٣٠٣هـ)، حكم على أحاديثه وآثاره وعلق عليه محمد ناصر الدين الألباني، واعتنى به مشهور بن حسن سلمان، مكتبة المعارف- الرياض، ط١- دون سنة نشر.

o شرح الإلمام بأحاديث الأحكام: تقي الدين أبو الفتح

محمد بن على بن وهب القشيري (ابن دقيق العيد) (ت٧٠٢هـ)، حققه وعلق عليه محمد خلوف العبد الله، دار النوادر– دمشق، ط٢– ١٤٣٠هـ.

o شرح الطيبي على مشكاة المصابيح (الكاشف عن حقائق السنن): شرف الدين الحسين بن عبد الله بن محمد الطيبي (ت٧٤٣هـ)، تحقيق عبد الحميد هنداوي، مكتبة نزار مصطفى الباز– مكة المكرمة، ط١ – ١٤١٧هـ.

o شرح النووي على مسلم: أبو زكريا محي الدين يحيى بن شرف النووي (ت٦٧٦هـ)، دار إحياء التراث العربي– بيروت، ط٢– ١٣٩٢هـ.

o شرح سنن أبي داود: شهاب الدين أبو العباس أحمد بن حسين بن علي بن رسلان الرملي الشافعي (ت ٨٤٤هـ)، تحقيق عدد من الباحثين بدار الفلاح بإشراف خالد الرباط، دار الفلاح للبحث العلمي وتحقيق التراث– الفيوم، ط١– ١٤٣٧هـ.

o الشمائل المحمدية: أبو عيسى محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (ت٢٧٩هـ)، تحقيق عبده علي كوشك، مكتبة نظام يعقوبي الخاصة– البحرين، ط٥– ١٤٣٣هـ.

o صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان: محمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبو حاتم، الدارمي، البُستي (ت ٣٥٤هـ)، تحقيق شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط٢– ١٤١٤ – ١٩٩٣م.

o صحيح الجامع الصغير وزياداته: أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين، بن الحاج نوح بن نجاتي بن آدم، الأشقودري الألباني (ت ١٤٢٠هـ)، المكتب الإسلامي

o ظاهرة النوم في القرآن والسنة: الدكتور وليد بن محمد الحمد، دون رقم طبعه ودار نشر.

o فتح الباري شرح صحيح البخاري: شهاب الدين أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني (ت٩١١هـ)، صححه وأشرف على طبعه محب الدين الخطيب، دار المعرفة– بيروت، ط–١٣٧٩هـ.

o فيض القدير شرح الجامع الصغير: زين الدين محمد المدعو بعبد الرؤوف بن علي بن زين العابدين الحدادي ثم المناوي القاهري (ت ١٠٣١هـ)، المكتبة التجارية الكبرى – مصر ط١ ١٣٥٦هـ

o كشف المشكل من حديث الصحيحين: أبو الفرج عبد الرحمن بن محمد بن علي (ابن الجوزي) (ت٥٩٧هـ)، تحقيق علي حسين البوَّاب، دار الوطن– الرياض، ط١– ١٤١٨هـ.

o الكوكب الوهَّاج والروض البهَّاج في شرح صحيح مسلم بن الحجاج: محمد الأمين الهرري الشافعي، دار المنهاج– جدة، ط١– ١٤٣٠هـ.

o لسان العرب: جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور المصري (ت٧١١هـ)، دار صادر– بيروت، ط٣– ١٤١٤هـ.

o مجلة البحوث الإسلامية – مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد: الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد.

o مجمع الزوائد ومنبع الفوائد: نور الدين أبو الحسن علي بن أبي بكر بن سليمان الهيثمي (ت٨٠٧هـ)، تحقيق حسام الدين القدسي، مكتبة القدسي- القاهرة، ط- ١٤١٤هـ.

o مسند الإمام أحمد بن حنبل (ت٢٤١هـ): تحقيق شعيب الأرناؤوط وآخرون، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط٢- ١٤٢٠هـ.

o المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله: أبو الحسين مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري (ت٢٦١هـ)، اعتنى به أبو صهيب الكرمي، بيت الأفكار الدولية- الرياض، ط- ١٤١٩هـ.

o معالم السنن: أبو سليمان محمد بن محمد الخطابي البستي (ت٣٨٨هـ)، تحقيق سعد بن نجدت عمر، مؤسسة الرسالة- بيروت، ط- ١٤٣٩هـ.

o معجزات في الطب للنبي محمد صلى الله عليه وسلم، محمد سعيد البوطي، ط١

o المعجم الكبير: أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني (ت٣٦٠هـ)، تحقيق حمدي عبد المجيد السلفي، مكتبة ابن تيمية- القاهرة، ط٢- دون سنة نشر.

o معرفة الصحابة: أبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني (ت٤٣٠هـ)، تحقيق عادل العزازي، دار الوطن- الرياض، ط١- ١٤١٩هـ.

o المفهم لما أشكل من تلخيص كتاب مسلم: أبو العباس أحمد بن عمر بن إبراهيم القرطبي (ت٦٥٦هـ)، تحقيق مجموعة من الباحثين، دار ابن كثير- دمشق، ط١- ١٤١٧هـ.

o المقاصد الحسنة في بيان كثير من الأحاديث المشتهرة على الألسنة: شمس الدين أبو الخير محمد بن عبد الرحمن بن محمد السخاوي (ت ٩٠٢هـ)، تحقيق محمد عثمان الخشت، دار الكتاب العربي – بيروت، ط١- ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥م.

o مقاييس اللغة: أبو الحسين أحمد بن فارس (ت٣٩٥هـ)، تحقيق شهاب الدين أبو عمرو، دار الفكر- بيروت، ط٢- ١٤١٨هـ.

o المنتقى شرح الموطأ: أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي (ت ٤٧٤هـ)، مطبعة السعادة - محافظة مصر، ط١- ١٣٣٢ هـ.

o المواهب اللدنية على الشمائل المحمدية: إبراهيم بن محمد الباجوري (ت١٢٧٧هـ)، دار المنهاج- جدة، ط ٥- ١٤٣٦هـ.

o موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: محمد راتب النابلسي، دار المكتبي - سورية - دمشق، ط٢- ١٤٢٦ هـ - ٢٠٠٥ م.

o النهاية في غريب الحديث والأثر: مجد الدين أبو السعادات المبارك بن محمد الجزري (ابن الأثير) (ت٦٠٦هـ)، تحقيق محمود الطناحي وطاهر الزاوي، دار إحياء الكتب العربية- القاهرة، دون رقم طبعة وسنة نشر.

o https://www.moh.gov.sa/HealthAwareness/EducationalContent/PublicHealth/Pages/001.aspx

The care of the Prophet's Sunnah about human safety: the Prophet's sayings of a person in sleep are a model

Dr. Masoud bin Mohammed Al-Qahtani
Assistant Professor of the Quran and Sunnah
malqahtany@kau.edu.sa
Department of Sharia and Islamic Studies
Faculty of Arts and Humanities.
King Abdulaziz University / Jeddah
1442 AH corresponding to 2020 AD

Abstract. Praise to God and peace be upon Prophet Muhammad, his family, and all his companions. This research includes tow areas that shows the care of the Prophet's Sunnah about the safety of a person in sleep. Results shows encouragement of washing hands before and after sleep, encouragement of falling asleep early, encouragement of waking up early, and warning of leaving the fire burning when sleeping. Recommendations: study the prophetic's sayings that discuss the safety of a person in sleep and share them in social media to ensure the safety of people according to the Sunnah of our Prophet Muhammad, peace be upon him, and to show this true religion.
Lord of the Worlds
Dr. Masoud bin Mohammed Al-Qahtani
Assistant Professor of the Quran and Sunnah

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٣٥٧- ٣٦٨ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.13

مفاتيح المنهج السردي لدى أمبرتو إيكو صياغة جديدة لنظريات"القراءة" بين السيميائية والتأويلية

د. أسماء صالح حسن الزهراني
أستاذ مساعد النقد والأدب
جامعة الملك سعود للعلوم الصحية
.قسم اللغات والدراسات الثقافية. جدة_المملكة العربية السعودية
Dr.alzahranias@gmail.com

مستخلص. يتناول البحث أعمال الناقد الإيطالي الأصل "أمبرتو ايكو" في نظرية السرد، وتتمثل أهمية البحث في الجدوى الكبيرة لهذه الأعمال بالنسبة للدرس السردي العربي الحديث، في حين لم تحظ باهتمام يلائم جدواها. وجاء عمله في السردية في سياق سعيه لإعادة التوازن إلى المناهج النقدية بمختلف اتجاهاتها، التي تأرجحت ما بين الاحتفاء بالمؤلف على حساب العمل، وقتل المؤلف انتصارا للعمل.

ويهدف البحث لتعريف القارئ المتخصص بالبصمة المميزة التي تركها ايكو في النظرية السردية، مطوعا حقولا معرفية متعددة، عبر أعمال عديدة، تجعل من الاطلاع على تفاصيلها مهمة ليست يسيرة. ويروم البحث الإلمام بمجمل تلك الأعمال لتيسير تلك المهمة، ببسط محاور واضحة بقدر الإمكان، ووضع خلاصة نظرية، غير منعزلة بالطبع عن تأويل كاتبها، وقد استعان البحث بمنهج وصفي مدعما بالاستقراء والتحليل، من أجل ضبط تناوله تلك الأعمال.

كلمات مفتاحية: السرد، امبرتو ايكو.

المقدمة:

يتناول هذا البحث أعمال الناقد الإيطالي الأصل "أمبرتو ايكو" في نظرية السرد، وتتمثل أهمية البحث في الجدوى الكبيرة لهذه الأعمال بالنسبة للدرس السردي العربي الحديث، في حين لم تحظ باهتمام يلائم جدواها. ويعدّ ايكو من رواد نظريات القراءة، التي احتفت بالقارئ بوصفه النقطة التي تكتمل عندها – وليس بدونها– الرسالة الجمالية للنص الأدبي، لكنه – ايكو– انتهى إلى أن اهتمام نظريات القراءة المبالغ فيه بالقارئ قد جاء على حساب المؤلف والنص، ما صنع

ثغرات في بناء النص الأدبي، هي أكبر من تلك التي جاءت بدعوى ردمها. وجاء عمله على السرد من منظور التلقي في سياق سعيه لإعادة التوازن للمناهج النقدية المختلفة.

وقد كانت البنيوية ونظائرها من المناهج الشكلانية ردا على تجاهل النص والاحتفاء بظروف نشأته في المناهج التقليدية، فذهبت إلى قتل المؤلف، وأفرغت النص من العامل البشري، الذي هو في الواقع محور العملية الإبداعية. وأفضى ذلك الانتصار المتطرف للنص لثورة همشته وفاعله، ورأت في التلقي التحقق الوحيد لجمالية النص الأدبي، فأفرزت طرائق متشعبة لدراسته، تمخضت عن إرث عريض لما سمي بنظريات القراءة. ورأى ايكو في هذا التاريخ النقدي تأرجحا أخل بمنطق العمل الإبداعي، فأعاد قراءته، واستثمر خبراته المتنوعة في المناهج السيميائية والتأويلية، لردم ثغراته، فوضع أساسا نظريا لمنهج شمولي لمقاربة النص الأدبي، بوصفه مثلثا متوازي الأضلاع، ينهض به منشئه ومن يتوجه إليه، والتفاعل الجدلي بينهما.

وفقا لذلك أعاد بناء علاقة القارئ بالمؤلف، ودرس القراءة بوصفها تأويلا، لا ينفصل عن مقاصد المؤلف، وأتاحت له خلفيته السيميائية –برحابة مجالاتها وثقلها النظري– أن يعيد للنص موقعه، ففيه يودع المؤلف مقاصده، التي قد تجد قارئها النموذجي أو لا تفعل، ويمنح النص القارئ مفاتيح خارطة دلالية قد تتطابق مع مقاصد المؤلف أو تتجاوزها، وبذلك يكون النص الحاضر تفاعلا بين بنيتين نظريتين، هما بنيتان نموذجيتين افتراضيتين لمؤلف النص وقارئه. وقد دعم تنظيره بالتجريب في روايات عديدة، حظيت باهتمام نقدي واسع، وقدّم فيها مقولاته النظرية بوصفها ممكنات نصّية، ليبرهن على جدوى نظريته الشمولية في السرد.

ويهدف البحث لتعريف القارئ المتخصص بالبصمة المميزة التي تركها ايكو في النظرية السردية، مطوعا حقولا معرفية متعددة، عبر أعمال عديدة، تجعل من الاطلاع على تفاصيلها مهمة ليست يسيرة. ويروم البحث الإلمام بمجمل تلك الأعمال لتيسير تلك المهمة، ببسط محاور واضحة بقدر الإمكان، ووضع خلاصة نظرية، غير منعزلة بالطبع عن تأويل كاتبها. وقد استعان البحث بمنهج وصفي مدعما بالاستقراء والتحليل، من أجل ضبط تناوله تلك الأعمال.

وتجدر الإشارة إلى أن البحث يتجنب ترجمة معظم المصطلحات الواردة فيه نظرا لكثرة الترجمات لها، والتداخلات المعقدة بينها، لا سيما أن المنجز النظري والتطبيقي لايكو قام على ذخيرة كثيفة ومعقدة من المصطلحات، ما يتعارض مع هدف البحث. ويفضل البحث اختيار مصطلحات مفتاحية تخدم بنيته المفاهيمية، والهدف العام له، وهو تبسيط المنهج السردي لايكو أمام الباحثين، تمهيدا للاستفادة منه في إثراء دراسة المنجز السردي العربي.

تمهيد:

نشأت المناهج النقدية بداية للإجابة على سؤال الشعرية (البويطيقا)، الذي أطلقه أرسطو في "فن الشعر": ما الذي يجعل الأدب أدبا؟[i]، ثم طوره البنيويون للبحث عن النموذج الذي تنتظم وفقه النصوص السردية، ويكون علامة فارقة بين الأنواع الأدبية. وجد البنيويون ذلك النموذج في الشكل/اللغة، حيث لم تحقق المناهج التقليدية هذا الهدف، إذ رأت في النص انعكاسا لسياقات تقع خارجه، انعكاسا للتاريخ أو المجتمع أو الشعور الفردي للمؤلف.

وانطلق ايكو –للإجابة على سؤال الشعرية–في اشتغاله السردي من الجسور الواصلة بين المناهج، بوصفها سلسلة متصلة متكاملة، حيث وظّف مكتسبات البنيوية ومصطلحات نظريات القراءة من دون أن يترك مكانا للتناقض بينها، من حيث ترفض الأولى الرجوع لأي مرجع خارج النص، وتصر الأخيرة على أنه لا يمكن الحديث عن النص إلا بوصفه أثرا، أي أنه لا يوجد خارج القراءة، ومن حيث أن المعنى لدى البنيوية مغلق على ما تحيل عليه بنية ثابتة، في حين هو بحسب نظريات القراءة مفتوح على إحالات لا متناهية، ومن حيث تبحث الأولى عن المشترك، بينما تتجاوزه الأخيرة لتشريع الاختلاف.

استكشف ايكو الصلات التاريخية والمنهجية بين المناهج النقدية، ووجد ضالته في سيميائية بورس، الذي أعاد صياغة الصلة بين ما أسماه التعبير/الشكل والمحتوى/المضمون، وفق منظور تأويلي ظاهراتي، حيث رأى أنه "لا يمكن تصور سيميائيات مفصولة عن عملية إدراك الذات وإدراك الآخر"[ii]، وبهذا التضفير بين السيميائية والتأويلية وضع ايكو دعائم نظرية محكمة رشحته ليكون علما في مجالات متعددة، أبرزها القراءة والسيميائية والتأويلية.

القراءة والتأويل: التعاضد التأويلي "interpretative collaboration"[iii] وتحيين المعنى:

يدرس ايكو القراءة بوصفها فعلا تأويليا، وهذا المفهوم ليس غريبا عن حقل نظريات القراءة، التي استثمرت الإرث التأويلي في تأسيس منطلقاتها، وقد أعادت التأويلية الأهمية للعامل الذاتي في بناء النص، ومهدت لتحويل اهتمام الدرس السردي إلى القارئ. وانضم ايكو بذلك لأعلام نظريات القراءة فدرس الدلالة بوصفها أثرا على القارئ، ما يقود إلى قابليتها للانفتاح، لكنه وضع حدودا لذلك الانفتاح، إذ عارض مفهوم الأثر عند دريدا، الذي يتضمن انفتاحا لا نهائيا يرفض أي قصدية، وقارنه بالمفاهيم اللاعقلانية القديمة لدى الفكر الصوفي الباطني[iv]. وهو بذلك يجمع في مفهومه للقراءة بين ما قرره غادمير بشأن دور القارئ في إنتاج المعنى[v]، وما طرحه هوسرل حول القصدية الكامنة في التأويل، حين "جعل من العمل الفني ميدانا لتأمل الحقيقة الواقعية"[vi].

ويرتكز ايكو في مفهومه للتأويل على فاعلية السميوزيس التي يستمدها من سيميائية بوريس، "فالسيمائيات حقل شاسع وثري وهو بذلك قادر على

استيعاب كل معطيات التجربة الإنسانية وتحليلها وتصنيفها وتحديد مناطق التدليل داخلها"[vii]. ويوظف أدوات السيميائية لفك تناقضات نظريات القراءة من وجهة نظره، حيث يرفض إقصاءها المؤلف، وبدلا من ذلك يرى إنتاج الدلالة فعلا مشتركا بين المؤلف والقارئ، إذ يتحقق النص في فعل القراءة، لكنه لا ينفصل عن قصدية المؤلف. ويفسر ذلك في ضوء مفهومه لآليتي الفتح والإغلاق، اللتين تشكلان عصب التأويل، فـ"هو لا ينفي البنية تماما من صرحه النظري، ولا يقر بوجودها معطى موضوعيا مكتملا ومحددا ومتعاليا، بل يراها شرطا(شرّا) لا بد منه؛ كي يتسنى للسيميائي الولوج إلى الانفتاح الحاصل في الآثار الجمالية، إذ لا يمكن معرفة خصائص نص منفتح إلا بتحديد معيار/ بنية/ انغلاق ما، يمكن عن طريقه معرفة الطابع الجدلي بين المنغلق والمنفتح"[viii].

وذلك يقود إلى أن المعنى لدى إيكو هو استراتيجية نصية، لكنها لا يمكن أن تتحقق إلا بتعاضد بين كاتب النص وقارئه، إذ أن "التأويلات المقترحة ليست مفروضة من طرف القارئ ولكنّها ناتجة عن التعاون الذي يحدث بين النّص والقارئ في إطار ما يسميه إيكو "التشارك النصيّ" (Coopération textuelle)، أي لحظة التفاعل بين النص والقارئ"[ix]. وهنا تبرز العلاقة التبادلية بين التأويل والسرد، التي وظفها ايكو ليطور الحقلين معا، فالسرد وسيلة لإعطاء العالم الواقعي معنى، والعالم السردي من وجهة نظر إيكو هو تحويل للعالم الواقعي بواسطة إدراكنا إياه[x].

القارئ والمؤلف النموذجيين[xi]:

يتناول ايكو تأويل النص السردي منطلقا من العلاقة بين ما يسميهما المؤلف النموذجي والقارئ النموذجي، وهما –بتعريفه–بنيتان نظريتان يحضران في شكل استراتيجيات نصية، فالمهمة الأساس للتأويل هي تجسيد الذوات الحاضرة في النص عبر استراتيجياته في بناء خطابه السردي. والقارئ النموذجي لدى ايكو هو نظير للقارئ الضمني[xii] لدى ايزر، إلا أنه استدرك به ما عدّه نقصا في مفهوم القراءة أمام التأويل، حين أدخل المؤلف شريكا في صناعة القارئ، وضمَّن هذه التعديلات كتابه "القارئ في الحكاية"[xiii]، الذي يوازي في أهميته كتاب "فعل القراءة"[xiv] لايزر، ويكاد الاختلاف بينهما ينحصر في الجانب الإجرائي. والنص حينئذ هو الحاكم لتلك العلاقة، حيث يقترح كل نص برنامجين لفعل التخطيب وفعل التلقي، ويبني –بواسطتهما– كونا دلاليا مغلقا من جهة المؤلف النموذجي، المودَع في النص بوصفه إشارات وتلميحات لقارئ نموذجي، وهو –في الوقت ذاته–كون مفتوح من جهة القارئ الفعلي الذي لا يذعن دائما لإشارات المؤلف، لكن حريته تنتهي عند التناقض مع أي من معطيات النص.

ولعل ما يميز منظوره للتأويل هو شموله الأطراف الثلاثة بالقدر نفسه من الاهتمام، حيث استطاع –كما يبدو– أن يبرهن على أن كل واحد من أطراف فعل التأويل ما هو إلا انعكاس للطرفين الآخرين، فهم وجوه لشيء واحد في الواقع، لا يمكن تسميته تسمية مطلقة

إلا لغرض إجرائي، فالقارئ النموذجي هو انعكاس لصوت المؤلف النموذجي، وهما معا ليسا سوى أسلوب النص، "إن كل فعل للقراءة هو إجراء صعب بين كفاءة القارئ ونوع الكفاءة التي يفترضها النص"[xv]. وهنا تجدر الإشارة إلى أن المؤلف النموذجي يمكن أن يكون استراتيجية نصية موظفة لإرباك القارئ، حين تمزج مؤشرات لأكثر من مؤلف، كما في مثال "مغامرات أرتين غوردون بيم"[xvi].

يشارك المؤلف الفعلي –وفقا لما سبق– في بناء القارئ النموذجي، بوضع إشارات وتلميحات داخل النص، لكن تلك الإشارات تتجاوز قصد المؤلف الفعلي لصنع عالمها الخاص، الذي يتعلق بذات أخرى كامنة في النص (مؤلف نموذجي)، لا يمكن مطابقتها ومقارنتها بالمؤلف الفعلي، وهي قابلة لأن يجسدها قارئ فعلي، لكنه لا يجسدها بشكل نهائي، فـ"الكون الدلالي الذي تحيل عليه مفردات النص وثيماته، مستمد من معطيات العالم الواقعي وحقائقه ومسلماته التي لا يمكن حصرها، ما يتيح عددا من تحققات النص لا يمكن ضبطها إلا بـ"حدود التأويل"، المصطلح الذي يواجه به ايكو ما يسميه بالتأويل المضاعف[xvii]. "إن النص جهاز يراد منه إنتاج قارئ نموذجي، إن هذا القارئ–وأكرر ذلك– ليس هو ذلك الذي يقوم بتخمينات نقول عنها إنها التخمينات الصحيحة، فقد يكون بإمكان نص ما أن يتصور قارئا نموذجيا قادرا على الإتيان بتخمينات لا نهائية"[xviii].

ويشرح ايكو التعاضد التأويلي في ضوء العلاقة بين المؤلف التجريبي والقارئ التجريبي(الفعليين)[xix]، حيث يكتب المؤلف الفعلي متصورا قارئا نموذجيا، واضعا إشارات نصية معينة موجهة لذلك القارئ، ثم تتحول تلك الصلة بين القارئ والنص إلى تفاعل جدلي بينه وبين المؤلف، مسقطا تلك الإشارات على عالمه الواقعي. وينبِّه ايكو إلى أن التعاضد التأويلي هو إجراء يحدث بين استراتيجيتين خطابيتين، لا بين فاعلين فردين حقيقيين، وهذا ما يعطيه فاعليته القصوى في فعل التأويل، ويشير بذلك إلى خطأ توظيف إشارات النص لبناء تصور للمؤلف الفعلي، وهو خطأ لا يمكن أن يقع فيه المؤلف الفعلي لأنه لا يستطيع معرفة قرائه ولا تكوين صورة عنهم[xx].

حدود التأويل: ميثاق القراءة والعوالم الممكنة:

رأى ايكو أنه ينبغي ضبط انفلات الدلالة الذي تفترضه نظريات القراءة بالحدود التي وضعها للتأويل، إذ لا يمكن فصل النص عن زمنه ومكانه والسياق الذي تشكل فيه، ويشرح تلك الحدود في ضوء مصطلح "العوالم الممكنة"، الذي يوظفه بوصفه ضابطا لعمليتي الفتح والإغلاق، مميزا بين ما يعده قراءة صحيحة وأخرى خاطئة، ومفرقا بين التأويل والاستعمال. ويعمل مفهوم "العالم الممكن" بوصفه أداة من أدوات القراءة، إذ يحدد الأفعال الافتراضية لفواعل النص (كائناته ومكوناته)، والعلاقات بينها، بوصفها إسقاطات رمزية لمكونات العالم الواقعي للقارئ[xxi]، "إنّ أي عالم حكائي لا يسعه أن يكون مستقلاّ استقلالا تامّا عن العالم

الواقعي، فهما يتداخلان ويأخذان المعنى الخاص بكلّ منهما من الخزّان الثقافيّ للمتلقي لأنّ الواقع نفسه بنيان ثقافي، ويصبح أمر التداخل بينهما ممكنا"[xxii]

ويعرف يكو بالعالم الممكن وفق العلاقات المحتملة بينه وبين العالم الواقعي، إذ يستمد كلاهما مكوناته من الموسوعة الثقافية للقارئ، فهو عالم افتراضي تخييلي يقترحه النص، عالم مؤثث بالأشياء والممتلكات، وله قوانينه الخاصة التي تحكم سلوك الكائنات فيه، لكن تلك القوانين لا يمكن أن تكتسب معنى من دون مقارنتها بمرجع واقعي، محكوم بقوانين فيزيائية ومنطقية، فـ"ما هو ممكن يقاس بقدرته على الانتظام داخل العالم الواقعي ليس بوصفه فعلا حقيقيا قابلا للمعاينة بل هو فعل يدخل ضمن مسار ممكن للأحداث أو حالة ممكنة للأشياء، فحتى الحكايات الموغلة في العجائبية لا تستطيع التخلّص من الروابط التي تجعل من هذا الكون الخيالي يدرك انطلاقا من القوانين المفسرة للأفعال الواقعية"[xxiii]

وبهذا الصدد يفرق ايكو بين مبدأي (الثقة والحقيقة)، "يستمد مبدأ الحقيقة قيمته من العالم الواقعي، أما مبدأ الثقة فيستمد قيمته من العوالم السردية"[xxiv]، يشرح ايكو هذه المقارنة وفق يسميه ميثاق القراءة بين القارئ النموذجي والمؤلف النموذجي، عبر أسلوب يمثله النص باستراتيجياته. ويشير –بهذا الصدد– إلى وجود قراءات غير ممكنة وهي تلك التي تتناقض مع تلميحات المؤلف الصريحة، أو استراتيجيات النص الضمنية[xxv]، فـ"قراءة نص سردي تعني أن تبني قاعدة أساسا، يعقد القارئ فيها ميثاقا تخييليا ضمنيا مع المؤلف، وهو ما كان يسميه كولرديج (تعطيل الاحساس بالارتياب)"[xxvi]، وذلك يعني الانتقال إلى مستوى آخر من الواقع، محدود بحدود العالم الذي يبنيه النص، وهو واقع يستند الى العالم الحقيقي من دون أن يطابقه. ويدور مصطلح التعاضد التأويلي في هذا النطاق، إذ يمكن أن يُفهَم ميثاق القراءة بوصفه نوعا من التوصيف لهذا التعاضد، وهو يحيل تحديدا على المقاصد المضمنة للفظ، وهي في حالة الإمكان، وفقا لذلك ربط إيكو عملية التأويل بما أسماه "قصدية النّص" بوصفه مكمن الدلالة خلافا للرأي القائل بكون الدلالة مرتبطة بـ"قصدية المؤلّف" أو تلك التي ربطها بعض التفكيكيين البراغماتيين بـ"قصدية القارئ".

وهنا يطرح ايكو مفهوم الموسوعة[xxvii]، وتتمثل أهميتها في كونها المرجع الذي تصاغ داخله وفي حدوده وتبعا لقوانينه العلاقة بين العالمين الممكن والسردي، والتي تحكم بدورها انفتاح الدلالة، إذ لا يصح للقارئ أن يسقط معلومات مغلوطة عن العالم الواقعي على الكون السردي، فـ"بإمكان القارئ أن يستنتج من النص ما لا يقوله بشكل صريح، لكنه لا يستطيع أن يجعل النص يقول نقيض ما يقوله"[xxviii]. وقد مثل ايكو لذلك بقارئ يقرأ رواية الحرب والسلم معتقدا أن روسيا وقتها كانت شيوعية. وهذا النوع من الخطأ المعرفي لا يرتبط بالمؤلف النموذجي، لأن الرواية ليس عليها أن تتضمن تفاصيل عن الظرف الواقعي للقصة[xxix]، بل تقع على القارئ مهمة بناء عالم القصة بإسقاط تفاصيل العالم

السردي –رمزيا– على واقعه الخاص. والموسوعة هي إحدى القرائن السيميائية، التي تعين القارئ على القيام بمهمته، إذ تؤول المفردات اللغوية المتداولة إلى نظام عام يعكس المفاهيم الثقافية، التي تحدد سياقات النص، ويتمثل سؤال الموسوعة في التالي: كيف يمكن لقارئ مّا التعرف على المؤلف النموذجي؟ أو كيف يمكنه بناء عالم النص لكي يكون لقراءته معنى؟[xxx]

الغابة السردية:

يختار ايكو الغابة عالما واقعيا معادلا للنوع السردي في اشتباكات دروبها ومداخلها، وهو يصف نوعين من الطرق داخل الغابة، فهناك طرق تؤدي إلى نهاياتها ببساطة، وهناك طرق ملتفة تتطلب جهدا عقليا في اكتشاف اشتباكاتها ومداخلها الصحيحة. ويضع هذين النوعين من الطرق مثالين على نوعين من النصوص السردية، نوع يبحث فيه القارئ عن النهاية المباشرة، ونوع يحتجز القارئ في متاهاته الجمالية، لكن هذا الفرق لا يعود بالضرورة لنوع النص السردي وحده، فقد يرجع الأمر لنوع القارئ، وبهذا الصدد ميز ايكو بين قارئ نموذجي من الدرجة الأولى، يبحث عن معالم القصة، وقارئ نموذجي من الدرجة الثانية يتجاوز القصة للخطاب، ويحاول تفكيك فعل التخطيب وفهمه، ويطرح ايكو نوعين من المؤلفين النموذجيين، مقابل هذين النوعين من القراء.

والدروب في الغابة السردية هي تعبير عن مختلف الاستراتيجيات النصية السردية التي يتحقق بواسطتها المؤلف النموذجي والقارئ النموذجي بأنواعهما، وهي تلك التي تتعلق بالأحداث والشخصيات، والزمن، والمكان، والصوت السارد. وقد عرض ايكو لأمثلة من هذه الاستراتيجيات في كتابه ست نزهات في غابة السرد، كما في قصة غوردون بيم ولعبة الصوت السردي المربكة، وكما في قصة سيلفيا والارباك عن طريق الزمن، وكما في فكرة العوالم الممكنة والعلاقة بين الواقعي والمتخيل في مثال شارع سيرفاندوني.

ويبدو أن معادلة النص السردي والغابة السردية هي المعادلة التي وضع فيها ايكو خلاصة نظريته السردية، التي لخصها في ستة نماذج للتأويل النص السردي، ضمنها مقالاته في كتابه "ست نزهات في غابة السرد".

الخاتمة

تمثل أعمال ايكو النظرية والتطبيقية تمثيلا لخلفيته الفكرية الموسوعية، إذ مكنته أن يأخذ السيميائية لمراحل أبعد مما وضعت له، حين وظف النموذج السيميائي لتلافي ثغرات نظريات القراءة، وقدم بالربط بينهما على أرضية تأويلية ظاهراتية، ليشيد بناء نظريا وتطبيقيا فريدا للقراءة، بوصفها تأويلا. وقد اختار السرد لتطبيق مقولاته، بوصفه التمثيل الأدق للتأويل، مرتقيا بعمله ليكون فلسفة وجودية متعددة الأبعاد. ورشحته هذه المسيرة ليكون علما من أعلام الحقول الثلاثة، حيث يتخذ من النص السردي مجالا لاختبار فرضياته التأويلية، سواء في تحليلاته النقدية أو في أعماله السردية.

وضع ايكو في كتابه "القارئ في الحكاية" شرحا وافيا ودقيقا لمصطلحات تأويلية عديدة، وتطبيقا مكثفا لها، لكن كثرة المصطلحات والترجمة المربكة تعيق الاستفادة من هذا الكتاب الثري. أما كتاب حدود التأويل، فيتضمن بناء نظريا لمنهجه في التأويل، وتطبيقا له، فهو يضيف مزيدا من الوضوح على مصطلحات مفتاحية مهمة منها مصطلح "التعاضد التأويلي"، الذي يشكل أساسا مهما من أسس نموذجه للقراءة.

وهناك رافد آخر لمقولات ايكو التأويلية هو الدرس السيميائي، وفيه يرتبط النص بالثقافة التي أنتجته، ويفهم النص بوصفه بنية لغوية. وفق هذين الإطارين لم يقبل ايكو الانفتاح اللانهائي للمعنى في نظريات التأويل ويشير له بمصطلح "التأويل المضاعف"، فهناك حد لدلالات النص يمكن تحديده بالنقطة التي تتناقض عندها تلك الدلالات بعضها مع بعض، أو تتناقض مع أحد معطيات النص.

وهو في الوقت ذاته لا يقبل انغلاق البنية في المناهج السيميائية والشكلانية، فالنص هو خطاب، وعالم الخطاب محكوم بالثقافة التي أنتجته، "لا يمكن أن نفهم البنية بوصفها انغلاقا واكتمالا، لأنه من الممكن أن تُدرك بوصفه انفتاحا على ما هو خارجي عنها، وهكذا يساهم الواقع بطريقته في تلقيح البنية وتطويرها وتغييرها، كما تساعد هذه البنية بدورها في فتح الواقع على احتمالات ممكنة وعوالم متعددة"[xxxi]. وهو يضع في كتابه "ست نزهات في غابة السرد" خلاصة نظريته السردية يمكن اختصارها في النقاط التي يلتقي عندها القارئ النموذجي بصوت المؤلف النموذجي وإشاراته، بما يسمح بتعاضد تأويلي، كما يظهر في الاستراتيجيات السردية التي تميز نصا عن آخر.

ويقترح البحث وفقا لمعطياته مجالا خصبا واعدا للدراسات السردية العربية، في المستوى النظري، ومن ثم يفتح أبوابا واسعة لمقاربة النتاج السردي العربي، ما يعيد موضعته في سياق السرد العالمي، ويعطيه حقه من الاهتمام.

الهوامش:

١) في كتاب فن الشعر قدم أرسطو خلاصة لبحثه في الفروق بين الكوميديا والتراجيديا وذلك في دراسته للدراما، من خلال المقارنة بين الملهاة (الكوميديا) والمأساة (التراجيديا)، ارسطو طاليس: فن للشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٣.

٢) سعيد بنكراد: السيميائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، موقع سعيد بنكراد: http://saidbengrad.free.fr/ouv/sca/sca9.htm

٣) يرد المصطلح بصيغ متعددة، منها التعاضد النصي، ويختار البحث "التأويلية" وصفا لعلاقة القارئ بالنص، لكونها تحددها بوصفها فعلا، وذلك أقرب لموضوع البحث من وصفها بـ"النصية" التي تشير إلى النص بوصفه موضوعا للتأويل، وهي حينئذ علاقة ساكنة.

٤) وحيد بو عزيز: حدود التأويل، قراءة في مشروع امبرتو ايكو النقدي، دار الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٨، ص١٠٢ وما بعدها.

٥) روبرت سي هول: نظرية الاستقبال، مقدمة نظرية، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار، سوريا، ١٩٩٢، ط١، ص٦٠.

٦) بشرى موسى صالح: نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، دار الشؤون الثقافية، ١٩٩٩، ص٣٦

٧) السميائيات/ مفاهيمها وتطبيقاتها- الصادر عن مطبعة النجاح (الدار البيضاء-المغرب) ٢٠٠٣، (منشورات الزمن).

٨) حدود التأويل، ص٦٣.

٩) سبقت الإشارة لمصطلح "التشارك النصي" بالمقارنة مع "التعاضد التأويلي" Hermeneutical cooperation، انظر: الميلود حاجي: "تشكّل المعنى بين دلالات النّص وتأويل القارئ عند "إمبرتو إيكو"، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية، جامعة سوسة. تونس، العدد ٣٣، ص ٦١.

١٠) ست نزهات: ص٩-١٣

١١) تجدر الإشارة لاهتمام ايكو بتحرير مصطلح "نموذجي" من حكم القيمة، فكل نص -مهما انحط أخلاقيا- له مؤلفه النموذجي.

١٢) القارىء الضّمني عند أيزر هو "حالة نصّيّة وعمليّة إنتاج للمعنى على السّواء... فهو ذلك الّذي يجسّد كلّ تلك الاستعدادات الّلازمة لكي يمارس النّصّ تأثيره"، نظرية التلقي: ص٢٠٤. وانظر حول القاريء الضمني: فولفغانغ ايزر: فعل القراءة نظرية التجاوب الجمالي في الادب، تر: لحميد لحمداني، الجلالي الكدية، دار المناهل، فاس، د.ط، ص٢٩. وميجان الرويلي، سعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٥هـ، ص١٢٩.

١٣) امبرتو ايكو: القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، تر: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٦.

١٤) فولفغانغ أيزر: فعل القراءة، سبق.

١٥) انظر: في نقد التأويل المضاعف، كتاب الكتروني، مكتبة جرير: تحت رقم الهامش ٣١٥

١٦) ست نزهات للسرد، ص٤٨

١٧) وهي حدود يمكن تبيُّنها في مصطلح القراءة الخاطئة، القراءة التي تتناقض مع أي من استراتيجيات النص، انظر الفصل الخامس/ ست نزهات للسرد، ص٢٩، وهي تضبط بواسطة ما يشبه الميثاق بين المؤلف النموذجي والقارئ النموذجي، وعلى أساس الأخير يفرق ايكو بين التأويل وبين الاستعمال، فالاستجابة لاستراتيجيات النص هو ممارسة تأويلية، بينما إسقاط النص على واقعنا الخاص هو استعمال له.

١٨) نقلا عن حدود التأويل، ص ١٠٨.

١٩) ايكو: القارئ في الحكاية، ص٧٧.

٢٠) السابق، ص ٧٨،٧٩.

٢١) انظر حول مفهوم العوالم الممكنة عند ايكو: هالين وآخرون: بحوث في القراءة والتلقي، تر: محمد خير البقاعي، مركز الإنماء، سوريا،١٩٩٨، ص٥١. ووحيد بو عزيز: حدود التأويل، ص١٢٢ وما بعدها.

٢٢) انظر: الميلود حاجي: "تشكّل المعنى بين دلالات النّص وتأويل القارئ عند "إمبرتو إيكو"، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية، العدد ٣٣، ص ٦١.

٢٣) ايكو: ست نزهات، ص١٤٤.

٢٤) السابق: ص٣٠،

٢٥) السابق: ص١٢٥.

٢٦) الموسوعة هي الرصيد اللغوي والثقافي للقارئ، مشروطا بالسياق التاريخي والاجتماعي الذي تحيل عليه لغة النص، التي ترتبط بمؤلفه، وهي ترادف الذخيرة أو السجل عند ايزر، وبدون كفاءة "موسوعية" لايمكن أن يتحقق التعاضد التأويلي، والموسوعة حينئذ هي خزانة من التأويلات الممكنة التي يستدعيها القارئ شرط ألا تتعارض مع التأويلات التي يقترحها النص.

٢٧) ايكو: ست نزهات، ص١٤٨

٢٨) السابق: ص١ ٥٤

٢٩) السابق: ص١٨٢

٣٠) حدود التأويل: ص١٢٨.

المراجع:

- ارسطو طاليس: فن للشعر، تر: عبد الرحمن بدوي، دار الثقافة، بيروت، ١٩٧٣.
- امبرتو ايكو: آليات الكتابة السردية، نصوص حول تجربة خاصة، تر: سعيد بنكراد، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا، ٢٠٠٩.
- امبرتو ايكو: التأويل بين السيميائيات والتفكيكية، تر: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان، ط٢، ٢٠٠٤.
- امبرتو ايكو: ست نزهات في الغابة السردية، تر: سعيد بنكراد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ٢٠٠٥.
- امبرتوايكو: القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية، تر: أنطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، ١٩٩٦.
- بحوث في القراءة والتلقي، تر: محمد خير البقاعي، مركز الإنماء، سوريا،١٩٩٨.
- بشرى موسى صالح: نظرية التلقي، أصول وتطبيقات، دار الشؤون الثقافية، ١٩٩٩.
- روبرت سي هول: نظرية الاستقبال، مقدمة نظرية، تر: رعد عبد الجليل جواد، دار الحوار، سوريا، ١٩٩٢، ط١.
- سعيدة خنصالي: امبرتو ايكو في نقد التأويل المضاعف، دار الأمان، الرباط، المغرب، ٢٠١٥.
- السيمائيات مفاهيمها وتطبيقاتها، مطبعة النجاح، الدار البيضاء–المغرب، ٢٠٠٣، (منشورات الزمن).

- فولفغانغ ايزر: فعل القراءة نظرية التجاوب الجمالي في الادب، تر: لحميد لحمداني، الجلالي الكدية، دار المناهل، فاس، د.ط.
- ميجان الرويلي، وسعد البازعي: دليل الناقد الأدبي، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤١٥هـ.
- وحيد بو عزيز: حدود التأويل، قراءة في مشروع امبرتو ايكو النقدي، دار الاختلاف، الدار العربية للعلوم ناشرون، ٢٠٠٨.
- الميلود حاجي: "تشكّل المعنى بين دلالات النّص وتأويل القارئ عند امبرتو إيكو"، مجلة جيل الدراسات الادبية والفكرية، جامعة سوسة . تونس، العدد٣٣.

Keys to Umberto Eco's Narrative Approach: A New Formulation of Reading Theories between Semiotics and Hermeneutics

Dr.Asma Saleh Hasan Alzahrani
Assistant Professor of Literature and Criticism
King Saud University fo
r Sciences for Health
Department of Languages and Cultural Studies.Jeddah_ Saudi Arabia.
Dr.alzahranias@gmail.com.

Abstract. the research deals with the works of the Italian-born critic Umberto Eco in the theory of narration. The importance of research is represented in the great feasibility of these works for the modern Arab narrative lesson, while they did not receive attention commensurate with their usefulness.
Eco is a pioneer in reading theories that celebrate the reader as the point at which to complete - and not without - the aesthetic message of a literary text. His work on narration aims to re-balance the critical approaches in their different directions, which oscillate between celebrating the author at the expense of the work, and killing the author as victory for the work.
Keywords: Narration, Umberto Eco.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٣٦٩- ٣٨٧ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.14

هل التعايش الديني يستلزم فقدان الهوية؟

د. حسن بن محمد ماخذي
أستاذ مساعد
قسم الشريعة والدراسات الإسلامية
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الملك عبدالعزيز بجدة

مستخلص. لا شك أن للتعايش أهمية كُبرى كونه صمام الأمان للمجتمعات من التمزق والشتات، حيث انعدامه يؤدى إلى الحروب. كُتبت الكثير من المقالات حول التعايش لمعالجة مشكلة الصراعات التي كان السبب الرئيس في اذكاء نارها هو الاختلاف في الهوية وعدم قبول الأخر وكراهيته والنفور منه، مما أدى إلى إهلاك الحرث والنسل وإفساد الأرض وخرابها بدلاً من إعمارها. ركزت تلك الكتابات حول أهمية التعايش وضرورة قبول الأخر المختلف دينياً أو ثقافياً أو عرقياً، حتى لا يحصل الصدام والصراع الذي يؤدي إلى إزهاق الأرواح. في المقابل هناك فئة جديدة من المجتمع ظهرت مع انتشار وتوسع وسائل التواصل الاجتماعي ترى أن من أهم مقومات التعايش عدم التركيز على الاختلافات ونكرانها وإذابة الفوارق بين المختلفين لدرجة الانصهار في الأخر.

يناقش البحث قيمة التعايش في المجتمعات متعددة الهويات والأعراق والثقافات والأديان، وأهمية التعايش في تلك المجتمعات التي تزخر بالتعددية، مع الحفاظ على الهوية والتميز عن الغير، كما تطرقت الورقة إلى تعريف التعايش والهوية اصطلاحاً. والسبب في تسليط الضوء على هذا الموضوع أمران، الأول: التقدم التقني الذي كان أحد نتائجه الانفتاح الثقافي الذي يشهده العالم اليوم، مما سهل التواصل والالتقاء بالثقافات الأخرى، والأمر الأخر هو خلط المفاهيم الذي أدى إلى الانسلاخ من الهوية بحجة التعايش، فبرزت فئة في المجتمع ترى ضرورة الذوبان في الأخر وذلك بالدعوة للتعايش من خلال إلغاء الفوارق حسب اعتقادهم. وقد تبين من خلال البحث أهمية الحفاظ على الهوية كونها هي الحاضنة للتعايش البناء الإيجابي، فبيئة التعايش هي التميز بالهوية والتفرد عن الأخر لا الانصهار والذوبان.

كلمات مفتاحية: تعايش – حوار– هوية

المقدمة

الحمدلله رب العالمين وأصلي وأسلم على خير خلق الله نبينا محمد وعلى أله وصحبه أجمين.

إن الانفتاح الذي يشهده العالم اليوم (ونقصد به الانفتاح الثقافي) جَمَع ثقافات العالم جميعها في شاشة واحدة، بل بلمسة نستطيع أن ننتقل من ثقافة إلى أخرى

ونكوّن صداقات من تلك الثقافة ومن غيرها، حيث أصبحت الصداقات من خلال تلك المواقع واقعاً وثقافة جديدة فرضت نفسها على العالم، فأصبحت جميع المجتمعات التي وصلتها تلك التقنية منفتحة على الأخر، وبدأ افراد ذلك المجتمع ينبي صداقات من مختلف دول العالم مما أدى إلى "انفتاح" تلك المجتمعات، حتى تلك التي كانت توصف بأنها مجتمعات مغلقة (ان صح التعبير)، أصبحت مطلعة ومنفتحة على الأخر. زامن هذا الأمر ظهور وشيوع مصطلحات مثل التعايش بين الثقافات؛ وبدا وكأن البعض يخلط بين التعايش وبين فقدان الهوية والانسلاخ منها، بمعنى أخر الذوبان في الأخر المختلف هوية وثقافة. خلط المفاهيم وعدم إدراك الفروق بينهما أدى إلى ذوبان البعض وانسلاخه عن دينه بحجة "التعايش والانفتاح على الأخر". هذا الانفتاح التكنولوجي، الذي ساهم بلا شك في زيادة الأفكار المطروحة، وسرعة انتقالها، وانتقال الثقافات التي وُلدَت فيها تلك الأفكار بين أقطار العالم، ومن ثمّ انتشارها في عالمنا الإسلامي، ودورها في تغيير العلاقات الاجتماعية، لا شك أن هذه الأفكار وانتقالها كان لها تأثير في إحداث تغييرات اجتماعية ونفسية أدت في بعض الحالات، إلى انعدام الأمن في العلاقات الشخصية، كل هذه التطورات ساهمت في الشعور بالشتات وضياع الهوية ، حيث لم تعد الموارد التعليمية التقليدية التي كانت هي المصدر لتشكيل الهوية (من مدرسة ومنزل ومجتمع) واضحة أو متاحة بسهولة، وبالتالي تعرضت وتتعرض الهوية للتهديد أو الطعن بطريقة ما وتحتاج إلى تأكيد صريح لماهيتها والحفاظ عليها.[1]

هذا الواقع الذي نعيشه اليوم من انفتاح على العالم بأسرِهِ من خلال مواقع التواصل الاجتماعي أظهر نوعين من الناس في المجتمع؛ نوع انغلق على نفسه فلم يكتفي بتجاهل الأخر وعدم التعايش معه بل حكم عليه في بعض الحالات بالموت، ونوع في الطرف المقابل، انفتح على الأخر ورأى أنه لابد من الذوبان في تلك الثقافة حتى نستطيع التعايش، فانسلخ من هويته وثقافته واستبدلها بثقافات أخرى لا تمت لتاريخه بصلة. كلا الطرفين اخطأوا الحكم في الموضوع، فلا الانغلاق التام يجدي نفعاً، ولا الذوبان والانصهار الثقافي يحقق تعايشاً بناءً، لأن كلا الأمرين مخالف لفطرة الله الذي يقول مخاطبا بني البشر، (يا أيها الناس انا خلقناكم من ذكر وانثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا ان اكرمكم عند الله اتقاكم). فالتعارف والتلاقي والتعايش كانت من الحِكَم وراء جعل الناس مختلفين وهو القدرة على التعامل مع التعددية الثقافية مما يزيد من روح التسامح ونبذ التعصب والتطرف، وبالتالي يحصل التلاقي والتعارف.

يتكون هذا البحث من الموضوعات التالية:

---

[1] Buckingham, David. “Introducing Identity." *Youth, Identity, and Digital Media*. Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

١- الدراسات السابقة
٢- منهجية البحث
٣- تعريف الهوية
٤- تعريف التعايش
٥- أسس وأهداف التعايش من منظور إسلامي
٦- الخاتمة.

١- الدراسات السابقة:

١- التعايش السلمي للأديان وفقه العيش المشرك: نحو منهج التجديد، محمد مختار متروك، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ٢٠١٤م.
تناول المقال القيم المشتركة بين الأديان، ثم تطرق لوثيقة المدينة كنموذج من أفضل النماذج للعيش الإنساني المشترك، بعدها انتقل الكاتب إلى الحديث عن خطورة التكفير على العلاقات الإنسانية والعيش المشترك، وأهمية التنوع الثقافي في اللحمة الوطنية.

٢-مفهوم التعايش بين الأديان، أحمد محمد رحومه، مجلة أصول الدين بالجامعة الأسمرية الإسلامية، العدد ٤، ١١١-١٤٢.
تطرق البحث لموضوعات تتعلق بموقف الإسلام من التعايش وذلك من خلال استعراض ومناقشة أهمية التعايش في الإسلام، وعدم اكراه الإسلام على اعتقاد معين، وكيف يجب أن تكون علاقة المسلم بأهل الذمة والتزامات الدولة الإسلامية تجاههم على ضوء لكتاب والسنة. حاول الباحث من خلال بحثه إيجاد حل لمشكلة عدم فهم الخطاب الديني الإسلامي مما أدى إلى كره الاخر المختلف وعدم التعايش معه.

٣-تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الأخر، حياة عبدالعزيز محمد نياز، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢ ج/٢، (٢٠١٧): ٢٠٤-٢٦٤.
حاولت الباحثة تقديم مقترح لنشر وعي التعايش بين فئة الطلاب لعلاج بعض السلوكيات السلبية التي ظهرت بين الشباب كالغلو والعنصرية والتطرف، مستشهدة ببعض احداث العنف التي حدثت في المملكة العربية السعودية، مستعينة بمسح ميداني من خلال استبانات وزعت على طالبات جامعة ام القرى وجامعة الملك عبدالعزيز.

٤-التعايش السلمي بين الشعوب والأديان "دراسة تأصيلية تطبيقية من خلال السيرة النبوية "، رشيد كهوس، ديسمبر ٢٠١٦ العدد الأول مجلة أصول الدين الصادرة من كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الأسمرية الإسلامية بليبيا.
قدم الباحث تعريفاً لمعنى التعايش وأصوله من الكتاب والسنة ثم قدم نماذجاً للتعايش من سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، والهدف من ذلك هو بيان ثقافة الإسلام في التعايش والكشف عن منهج النبي صلى الله عليه وسلم في التعامل مع الأخر، وكيف أن الإسلام كان له السبق في تقرير مبدأ التعايش السلمي والدعوة إليه.

٥-التعايش والتسامح الديني: رؤية تاريخية من خلال نماذج إسلامية د. رشيد شيخو في كتاب التعايش

وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠): ٣٧- ٧٨.
قدم الباحث بحثا وصفيا في موضوع ظاهرة التعايش في ضوء القران والسنة والاستشهاد على ذلك من خلال نماذج من التعايش في التاريخ الإسلامي ابتداء من العهد النبوي وحتى الدولة العباسية. هذا وقد أكد الباحث من خلال بحثه على سماحة الإسلام وأن ما بلغه الإسلام من حضارة وتطور كان بسبب انفتاحه على الأخر واعطائه حقوقه.

٦-التعايش السياسي: جدلية التعايش والاندماج والهوية. د. محمد رشيد، في كتاب التعايش وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠): ٧٩- ١١٨
قام الباحث بتعريف التعايش وأنواعه وشروط تحقق كل نوع منه وفوائده على المجتمع ثم ختم بحثه بالجواب على السؤال كيف يمكن تحقيق التعايش السلمي؟

٧-دور وسائل الاعلام في نشر وتعزيز ثقافة التعايش السلمي في المجتمعات (دراسة سوسيولوجية تحليلية) د. ميادة القاسم في كتاب في كتاب التعايش وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠): ١٤١- ١٧٩
ترى الباحثة أن هناك ظاهرة عدم تعايش وعدم تسامح بالتالي كان لابد من نشر ثقافة التعايش والتسامح من خلال الإعلام ودوره في تطور وتعزيز ثقافة التعايش السلمي

٨-دور الحركة الفكرية في إثراء مفهوم التعايش في العصر العباسي الأول: رؤية تحليلية تاريخية. نرجس كدرو في كتاب التعايش وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠):١٨٠- ٢٠٢
سلط الباحث الضوء على العصر العباسي ودوره في إثراء مفهوم التعايش حيث كان العصر العباسي هو العصر الذي يمثل دور الازدهار للحركة الفكرية في الحضارة الإسلامية، وأن تحقيق فكرة القابلية للتعايش هي من أهم أسباب تفوق المسلمين الثقافي وتقدمهم السريع. كما أكد الباحث على أن الحضارة الإسلامية خصوصا في العصر العباسي كانت تتعايش مع الأفراد داخل أراضيها في حالة من الحوار الفكري العميق، مما أنتج جملة من العلوم النظرية منها والتطبيقية.

٩-اللغة بين التواصل والتعايش، د. خالد حسن العدواني في كتاب التعايش وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠):٢٠٣- ٢٣٩
قام الباحث بتوضيح مفاهيم اللغة والتواصل والتعايش والعلاقة بين هذه المفاهيم وأهمية العلاقة بينها. حيث توصل الباحث إلى أن اللغة والتواصل والتعايش عناصر مهمة في حياة المجتمعات البشرية، بل المجتمعات البشرية تعتمد في مقوماتها على هذه الأركان الثلاثة.

١٠-مفهوم التعايش السلمي والاعتراف بالأخر: محاولة للفهم على ضوء نظرية الفعل التواصلي لهابرماس. حسام الدين فياض من كتاب التعايش وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠): ٢٤٠- ٢٧٩

قام الباحث بتوضيح رؤية مفكر ألماني يدعى يورغن هابرماس عن مفهومه عن التعايش السلمي والاعتراف بالأخر من خلال تحليل مقولاته عن الفعل التواصلي، محاولة منه للإجابة عن تساؤل انبثق من خلال رؤية هابرماس حول مفهوم التعايش وهو " هل يمكن تطبيق تجربة هاربرس التواصلية بشروطها ومعاييرها ومبادئها في المجتمعات العربية؟"

١١-التعايش في بلدان الربيع العربي ما بعد الثورات: مقاربة سوسيولوجية بين دستور المدينة والعقد الاجتماعي، محمد سليمان الفارس من كتاب التعايش وأشكاله من منظور إسلامي، تحرير متين شريف أوغلو، مكتبة أُذن، استنبول (٢٠٢٠):٢٨٠-٣٠٣

قام الباحث في بحثه بمحاولة لإيجاد طريقة تساهم في تحقيق إعادة بناء الثقة في المجتمع فاستعرض وثيقة المدينة التي عقدها النبي صلى الله عليه وسلم مع اليهود والنصارى في المدينة وذلك لتنظيم علاقة أهل البلد ببعضهم البعض بمختلف خلفياتهم الدينية للعيش المشترك، ثم استعرض ما كتبه الفيلسوف جان جاك روسو حول العقد الاجتماعي، وذلك للخروج بمنهجية لإعادة البناء الاجتماعي في دول العالم العربي التي تأثر بنائها الاجتماعي بسبب اضرابات داخلية شهدتها تلك الدول.

١٢-التعايش السلمي من منظور إسلامي. عبدربه عبد القادر العنزي مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات- العدد ١:٤١، (٢٠١٧): ١٨١-١٩٦

تناول الباحث موقف الإسلام من التعايش والأسس التي وضعها الإسلام للتعايش وأهدافه ومجالاته ثم ختم بحثه بسرد بعضا من مشكلات التعايش في عصرنا الحديث، حيث توصل الباحث إلى أن مفهوم التعايش السلمي الحق في الإسلام هو الموافق لمعنى البر والإحسان وحسن المعاملة وحسن الجوار بالإضافة إلى حفظه لحرية الاعتقاد والكرامة الإنسانية، وأن الأصل في الإسلام هو السلام والسلم والحرب أمر عارض طارئ.

١٣-التعايش المشترك في الأنظمة الفدرالية: كندا نموذجاً. بشارت زنكنه، مجلة كلية القانون للعلوم القانونية والسياسة: ٥١- ٩٩.

قام الباحث بمحاولة للربط بين نظام الفدرالية وبين اجراءات تطبيق فكرة الفدرالية لتوفير التعايش المشترك في تلك المجتمعات، واتخذ كندا كنموذج تطبيقي للبحث، كما تناول الباحث الحلول الدستورية للتعايش المشترك في كندا.

٢- منهجية البحث:

منهج البحث منهج تحليلي استنباطي، أي تحليل مفهوم الهوية والتعايش ومقوماتهما ومرتكزاتهما

لاستنباط العلاقة بينهما ومدي ارتباط الهوية والتمسك بها والتأكيد عليها من خلال التعايش.

٣- تعريف الهوية:

مصطلح الهوية مصطلح غامض وغير واضح الملامح، خصوصاً في السنوات الأخيرة مع تفاعل المجتمعات من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، الذي كان أحد افرازات الانفجار التكنولوجي. مرّ مصطلح الهوية بتاريخ طويل من التعريفات، حيث كان لهذا المصطلح دلالات لغوية في الستينات الميلادية تختلف عن الثمانينات، اختلفت عن استخدامنا لهذا المصطلح اليوم.[٢]

تتضمن الهوية ردود الناس الصريحة أو الضمنية على السؤال: "من أنت؟"، هذا السؤال قد يبدو بسيطًا، لكن في الواقع هو سؤال معقدٌ للغاية، فمثلاً: يجب أن نلاحظ أن "أنت" يمكن أن تكون مفردة أو جمع، وبالتالي يمكن أن تشير الهوية إلى التعريفات الذاتية للأفراد "أنا أب لطفلين، سائق سيارة أجرة، شخص عربي، عالم اجتماع إلخ، أو "أنتم" قد تشير إلى أزواج من الأفراد، أو مجموعات صغيرة، أو فئات اجتماعية أكبر " نحن آباء، نحن سائقي سيارات أجرة ، نحن عرب ، نحن علماء اجتماعيون ، إلخ".[٣]

مما سبق يتضح أن مصطلح الهوية يدل على انواع مختلفة من الهويات يحددها السياق على النحو التالي:

النوع الأول: الهوية الذاتية أو الشخصية: يمكن القول بأنها أفكار وخصائص ومميزات ومهارات واهتمامات شخصية، تتعلق بإنسان بعينه تميزه عن غيره من الناس. إذن فالهوية هنا هي هوية ذاتية وهي عبارة عن مجموعة من الصفات والمميزات توجد عند أفراد تجعلهم منفردين ومتميزين عن غيرهم.

النوع الثاني: الهوية الاجتماعية هي موقع الإنسان كعضو في جزء من مجموعة أكبر، وانتماءه لتلك المجموعة، وغالباً يرافق هذا النوع من الهوية الولاء لتلك الفئة. على سبيل المثال قد يشجع شخص فريق رياضي معين، هذه هوية وانتماء لفئة في المجتمع تميزه عن من يشجع فريق رياضي اخر.

النوع الثالث: هوية الدور قد تكون هوية الدور من أقل أشكال الهوية التي تم مناقشتها وطرحها في الساحة الأكاديمية، وهي عبارة عن دور معين يقوم به الإنسان داخل نظام أكبر، بمعنى أخر أن هذه الهوية تتعلق بدور كل شخص داخل منظومة معينة، فمثلا الأبوة لها دور والأمومة لها دور، كذلك سائق سيارة الأجرة له دور يختلف عن دور سائق الباص وهكذا. هكذا تختلف هوية الدور عن الهوية

[2] Fearon, James. What is Identity (as we now use the word)? Department of Political Science, available on https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf Accessed date: 02.02.2021.

[3] Vignoles V.L., Schwartz S.J., Luyckx K. (2011) Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz S., Luyckx K., Vignoles V. (eds) Handbook of Identity Theory and Research. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1. Accessed date: 21. 02 .2021.

الاجتماعية بأنها عبارة عن دور معين يقوم به الفرد داخل نظام أكبر، بينما الهوية الاجتماعية هي مجرد انتماء لفئة اجتماعية معينة.[٤]

يتضح مما سبق أن الهوية الشخصية تتكون من مجموعة من جوانب أو سمات تتعلق بشخص ما. قد تكون هذه السمات جسدية كالطول مثلا، أو مكانة معينة في فئة اجتماعية، أو معتقدات خاصة بالشخص، أو أهداف، أو رغبات معينة، أو مبادئ أخلاقية، أو مسائل تتعلق بالأسلوب الشخصي. إضافة إلى ما سبق يجب أن تكون هناك جوانب أو سمات للشخص يدركها هو ويعرف أنها تشكل عاملا مميزا له عن غيره على الأقل؛ فليس من المنطقي مثلا أن أقول إن جزءًا مهمًا من هويتي هو كوني من سكان الأرض، فكوني من سكان الأرض لن يميزني عن غيري فالجميع هم من سكان الأرض. وفي كثير من الأحيان، تكون سمات أو جوانب الشخص والتي تشكل هويته هي الجوانب التي يفخر بها الشخص بشكل خاص أو قد يؤدي فقدانها إلى فقدان احترام الذات؛ أسلوبي الشخصي مثلا أو أطفالي الموهوبون أو مهنتي أو هويتي العرقية أو الدينية أو قناعاتي الأخلاقية أو أهداف حياتي أو الثقافة المحلية المحددة التي أنتمي إليها كل هذه الأشياء يمكن فهمها على أنها تشكل الهوية الشخصية للفرد، وهي أشياء يفخر بها المتحدث وقد يفخر بإظهارها للآخرين كونها علامات تميز. لذا فإن بعض الكتاب يعتبرون أن الهوية الشخصية هي مجموعة من السمات أو المعتقدات أو الرغبات أو مبادئ العمل التي يعتقد الشخص أنها تميزه اجتماعياً عن غيره وأن الشخص يفخر بهذه السمات أو المعتقدات أو الرغبات بشكل خاص، أو لا يفخر بها ولكنها توجه سلوكه بحيث يشعر أنه قد لا يُحسن التصرف إذا فقد تلك السمات.[٥]

إذن يمكن أن نقول أن الهوية تعني إما فئة اجتماعية محددة بقواعدها العضوية والسمات المميزة لها أو السلوكيات المتوقعة من تلك الفئة، أو السمة المميزة اجتماعيًا التي يعتبرها الشخص مصدر فخر له أو ينظر إليها على أنها غير قابلة للتغيير ولكن لها تأثير اجتماعي، أو كلا الأمرين (فئة اجتماعية أو سمة اجتماعية).[٦] وهنا نلاحظ التداخل بين الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية (وهذان النوعان هما ما يهمنا في هذا البحث) فان كانت تلك الصفات والمميزات يمتلكها أفراد فهي هوية شخصية وإن شاركهم غيرهم فيها أصبحت هوية اجتماعية. فدين الإسلام مثلا لا يعتبر ميزة تميز المسلم عن غيره إلا إذا تفرد بهذا الدين بين أناس من أديان أخرى هنا نقول أن هذه هوية شخصية لأنها ميزته عن غيره، أما إن كان مسلماً وسط مجموعة من المسلمين يعيشون في بلد متعدد الأديان فهنا نقول أن الدين

[4] Rose, Steve. What is the Deeper Meaning of Identity? Steve Rose PhD Counselling. Available on https://steverosephd.com/what-is-a-healthy-identity/ Accessed date: 02.02.2021.

[5] Fearon, James. What is Identity (as we now use the word)?

[6] Fearon, James. What is Identity (as we now use the word)?

الإســـــلامي ميزة اجتماعية تميز ذلك المجتمع عن غيره من المجتمعات في ذلك البلد.

٤- تعريف التعايش:

من خلال استقراء ما كُتب حول التعايش نستطيع أن نقول بأن هناك اختلاف بين النقاد والكتاب في تعريف جامع مانع للتعايش، فمن متوسع فيه إلى أخر ضيق دائرة التعريف. تحت هذا العنوان سيحاول الباحث جاهدا استعراض وتحليل ما وقع تحت يده من تعاريف حول التعايش.

تشير الدراسات بأن بداية ظهور هذا المصطلح في العصر الحديث كان في الستينيات الميلادية أثناء الحرب الباردة بين المعسكرين الشرقي (الاشتراكي) والغربي (الرأسمالي). ظهر المصطلح في الاتحاد السوفيتي كرد فعل ضد من يقول بأنه لا يمكن للمعسكرين أن يجتمعا، فظهرت فكرة التعايش السلمي بين الكتلتين (الشرقية متمثلة في الاشتراكية، والغربية متمثلة في الرأسمالية)، قامت الدول الحليفة للاتحاد السوفيتي بتبني الفكرة، وبدأ مصطلح التعايش السلمي بالانتشار، ثم أصبح مصطلح التعايش السلمي في غالب استخدامه ينصرف للتعايش بين الدول أو التعايش السياسي.[٧]

ترى حياة نياز بأن التعايش "اتفاق طرفين على تنظيم وسائل العيش – أي الحياة – فيما بينهما وفق قاعدة يحددانها، وتمهيد السبل المؤدية إليها".[٨] إذن وبناء على هذا التعريف فالتعايش هو "اتفاق" بين أطراف، بطبيعة الحال يوجد اختلاف بين تلك الأطراف، لكن الكاتبة لم تبين طبيعة الاختلاف، وبهذا يمكن أن يندرج تحته جميع أنواع الاختلافات دينية كانت أم عرقية، سياسية أو اقتصادية، ثقافية أو علمية والقائمة تطول، هذا الاتفاق قائم على تنظيم الحياة بين الأطراف وفق قواعد يحددها الطرفان. غني عن القول بأن الاتفاق لا يمكن أن يكون بدون وجود تعاون بين الطرفين يُفضي إلى حل مقبول لدي الطرفين "اتفاق" يؤدى في نهاية الأمر إلى وئام وانسجام، إذن فالتعايش ليس مجرد "اتفاق" كما ورد في التعريف بل هو أعمق من ذلك وهذا ما أشار إليه عبدالسلام غالب حين عرّف التعايش بأنه "ضرب من التعاون المشترك الذي يقوم على أساس الثقة والاحترام المتبادلين بطواعية واختيار".[٩] وعلى هذا النحو ذهبت ميادة القاسم في تعريفها للتعايش بأنه "ضرب من التعاون الذي يقوم على أساس الثقة والاحترام المتبادل والذي يهدف إلى تحقيق اهداف يتفق عليها الطرفان أو الأطراف التي ترغب في تَقبّل بعضها".[١٠]

---

[7] Benvenuti, Andrea. "Constructing Peaceful Coexistence: Nehru's Approach to Regional Security and India's Rapprochement with Communist China in the Mid-1950s." *Diplomacy and Statecraft*. 2020. P. 91-117.

[٨] حياة عبد العزيز محمد نياز، تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢، (٢٠١٧): ٢٠٣-٢٦٤.

[٩] عبدالسلام حمد غالب، أثر الحوار في التعايش مع الآخر، (٢٠١٣) متاح على https://www.alukah.net/library/0/56987/ تاريخ الدخول ٢٠٢٠/١١/٠١م

[١٠] ميادة القاسم، دور وسائل الإعلام في نشر وتعزيز ثقافة التعايش السلمي في المجتمعات: دراسة سوسيولوجية تحليلية، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠): ١٤٢-١٧٩.

على نقيض ذلك، هناك مجموعة من الكتاب فضلوا عدم استخدام مصطلح "اتفاق" في تعريفهم للتعايش، بل رءوا بأنه عبارة عن علاقة بين طرفين قائمة على الألفة. فرشيد كهوس مثلا يرى أن التعايش هو عبارة عن "مجتمع متعدد الأعراق والانتماءات والديانات يعيش أهله في تساكن وتوافقٍ ووئام على الرغم من اختلافهم الديني والمذهبي"[١١]، نلحظ في هذا التعريف أن التعايش هو توافق ووئام وتساكن والذي من لوازمه قبول الأخر على الرغم من وجود الاختلاف، هذا القبول غير مبني على "اتفاق" بل بسبب المصلحة والحاجة وجِد هذا القبول وذاك الوئام.

وبهذا قالت تغريد علي بأن "التعايش هو العلاقة بين نوعين من الأحياء والتي يستفيد خلالها كلاهما من الأخر، كما يعني أية تفاعلات ثابتة وطويلة الأمد بين نوعين أو أكثر من الأنواع الحية، إذ تكون مفيدة أو حيادية أو ضارة لإحدهما أو جميعها، وفي حالة استخدام المصطلح بمعناه الواسع، يسمى التعايش بمعناه الضيق تنافعاً إذا كان مجبراً، أو تعايشاً تعاونياً إذا كان مخيراً"[١٢] هذا الاتجاه في تعريف التعايش فرّق بين أمرين الأول التعايش المبني على المصلحة حيث اعتبره تنافع وتبادل مصالح وليس تعايشا، وقد يكون من أمثلة ذلك العلاقات التجارية أو العلاقات التي ترتبط بعمل ما فيكون الاحترام متبادل بين الطرفين طالما وجد العمل، وينتهي ذلك الاحترام والتقدير (في بعض الحالات) بانتهاء العمل. والثاني هو قبول الاخر عن قناعة واختيار، وهو ما عبرت عنه الكاتبة بأنه "تعايش تعاوني". لعل هذا التفريق له وجه قوي، فإن التعايش لا يكون مبني على مصلحة أو منفعة فردية بحتة بل هو احترام وقبول أساسه ارتباط مجموعة من الناس في مكان معين يعترفون فيه بحقوق بعضهم للعيش بسلام.

لكن هل يشترط في هذا القبول والاحترام والاعتراف بالحقوق وتبادل المنافع "المحبة"؟ ذهب البعض إلى أن المحبة من لوازم التعايش فحسام فياض مثلا يقول بأن التعايش هو " حب الآخر وقبوله بمستوى معين واستبعاد العنف بكل أشكاله فهو يرتبط بالحاجة إلى الآخر، أي أننا لا يمكن أن نتعايش مع الآخرين دون أن تكون هناك حاجة توجه هذه الرابطة"[١٣]. لعل هذا التعريف يحتاج إلى نوع من الغربلة وإعادة النظر، حيث إن ربط التعايش بـ"المحبة" غير دقيق، فقد يعيش الإنسان ويتعايش مع الأخر بدون وجود عنصر "المحبة"، بل هو يتعايش معه ويقبله ويتعامل معه باحترام وتقدير لأن ذلك من حق الأخر عليه، وليس محبة منه لذلك المختلف. وهذا هو الأصل، فإن العلاقات بين الناس وحفظ حقوقهم لا تقوم في الأساس على المحبة بل على أداء الواجبات وإعطاء الحقوق

[١١] رشيد كهوس، التعايش السلمي بين الشعوب والأديان دراسة تأصيلية تطبيقية من خلال السيرة النبوية، مجلة أصول الدين، متاح على http://dspace.asmarya.edu.ly/handle/123456789/85?show=full تاريخ الدخول ٢٠٢٠/١١/٠١م.

[١٢] تغريد حنون علي، التعايش موروث إسلامي ومبدأ سياسي، مجلة التراث العلمي العربي، العدد ٢، (٢٠١٣): ١٥٣-١٧٦.

[١٣] حسام الدين فياض، مفهوم التعايش السلمي والاعتراف بالآخر: محاولة للفهم في ضوء نظرية الفعل التواصلي لهاربرماس، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠): ٢٤٠-٢٧٩.

والتعامل بما ينبغي أن يكون، فالمشاعر والعواطف والانفعالات يجب أن تضبط تجاه ما أختلفُ فيه مع الاخر أو أعترض عليه أو اعتبره مصدر تهديد معنوي كالشعور بمهاجمة الهوية، ودافع ذلك دون شك، ليس المحبة بل الحفاظ على النسيج الاجتماعي والعلاقات الإنسانية وعدم الاخلال بالمنظومة الاجتماعية. ربما تعبير الألفة في هذا السياق أدق من المحبة لذا ذهب البعض أمثال طارق الحمودي إلى أن الأساس الذي يقوم عليه التعايش هو الألفة فيقول: "الألفة أُس "التعايش" والتعاشر، ومن طريف الدلالات أن الأصل في "أ ل ف" انضمام الشيء إلى الشيء ومنه التأليف، وأصل العيش ما يدل على الحياة والبقاء، ولا حياة ولا بقاء الا بالاجتماع والتعاون وفق نظام جامع مؤيد ومسدد فهذا معنى التعايش، أن يتعاون الناس وينضم بعضهم إلى بعض في نظام لحفظ النفس والمال وما به قيام الحياة وبقاء النوع الإنساني"[١٤]. وفي هذا وجه من الصحة، حيث قد يتعذّر الاختلاط بالناس دون وجود "الألفة بينهم" وليس المحبة، فالمحبة منزلة أعلى من الألفة قد يحصل بسببها (أي المحبة) الانصهار والذوبان وتقمص شخصية الأخر وهذا لا يحقق هدف التعايش كما سيأتي معنا.

أضاف مجموعة من الكُتّاب شرطاً مهماً في تعريفهم للتعايش له علاقة بموضوع البحث، ألا وهو الحفاظ على الهوية وعدم الانصهار، فحسن العدواني يُعرّف التعايش بأنه "اجتماع مجموعة من الناس في مكان معين تربطهم وسائل العيش من المطعم والمشرب وأساسيات الحياة بغض النظر عن الدين والانتماءات الأخرى، يعترف كل منهما بحق الأخر دون اندماج وانصهار"[١٥]. هنا نلحظ بأن الكاتب أشار إلى أن التعايش يكون بين "مجموعة من الناس" لا تربطهم مصلحة شخصية بحتة بل بينهم حياة مشتركة من لوازمها الاعتراف بحقوق الأخر، شريطة أن يكون هذا التعايش دون "انصهار"، أي أن التعايش هو قبول الاخر والاعتراف بحقوقه على أن لا يؤدي ذلك إلى انسلاخ عن الهوية وفقدان لها وذوبان في هوية وثقافة الاخر.

لم يبتعد سمير علي في تعريفه للتعايش عن هذا الاتجاه، حيث عرف التعايش بأنه: "العيش المشترك مع الاخرين المبني على المسالمة والمهادنة والاحترام والقبول والتقدير للاختلاف الثقافي ولأشكال التعبير والصفات الإنسانية الأخرى، والاعتراف بحقوق الأخرين الأساسية، فالتعايش هو قبول الأخر والعيش معه بسلام دون سعي لإلغائه أو الإضرار به سواء

[١٤] طارق الحمودي، التعايش المصطلح والمفهوم (٢٠١٨)، متاح على: http://howiyapress.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D8%B4-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%AD-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D9%87%D9%88%D9%85/ تاريخ الدخول ٢٠٢١/٠٣/١٦م.

[١٥] خالد حسن العدواني، اللغة بين التواصل والتعايش، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠): ٢٠٣-٢٣٩.

كان هذا فرداً أو جماعة أو طائفة دينية أو حزباً سياسياً أو دولة مجاورة أو غير ذلك".[١٦]

نلحظ في هذا التعريف أنه تحدث في تعريفه للتعايش عن "عدم السعي لإلغاء الأخر"، حيث يلزم من السعي لإلغاء الأخر فرض الثقافة والهوية واكراه الأخر في الذوبان والانصهار فيها، هذا السعي لإلغاء الأخر ينسف التعايش جملة وتفصيلا. فلا يمكن أن يكون هناك احترام وقبول واعتراف بالحقوق وفي نفس الوقت هناك سعي لطمس الأخر من خلال إلغائه، هذا الإلغاء هو طمس لهوية المختلف وابتلاع له، وهو يتناقض بلا شك مع الاحترام والتقدير، ثم إن التعايش ليس له مكان إلا بوجود التعددية في المجتمع، فبدون التعددية ليس هناك حاجة للتعايش حيث إن المجتمع في تلك الحال يعتبر أُحادي التوجه وليس متعدد الاتجاهات والأفكار.

يتضح لنا من استعراض تعاريف التعايش، بأنه عبارة عن علاقة إنسانية متبادلة مع الأخرين، تقوم على مجموعة قيم يجب توفرها في المجتمعات المتنوعة دينياً أو ثقافياً أو اجتماعياً أو عرقياً أو بها جميعاً؛ هذه القيَم عبارة عن اتفاق واحترام وقبول وتقدير وتعاون وإقرار بحق الاخرين وتوافق ووئام وترابط واستبعاد للعنف وتواصل وتسامح وتفاعل وألفة وتنافع. والتنافع هنا يجب ألا يكون لطرف دون أخر بل هو تفاعل من طرفين من شروطه أن يقع النفع للطرفين وليس لطرف دون أخر، من هذه المنافع تأمين الإنسان على نفسه وماله وعرضه ودينه في المكان الذي يعيش فيه، وهو أحد الأغراض التي لأجلها وجد التعايش كما سيأتي معنا في الفقرة التالية.

٥- أسس وأهداف التعايش من منظور إسلامي:

ذكرنا سابقاً إنه لا يمكن أن يوجد تعايش بدون وجود تعددية سواء كانت دينية أو ثقافية أو عرقية أو غيرها من التنوعات البشرية. نحاول تحت هذا العنوان أن نستعرض الهدف من التعايش من منظور إسلامي.

وضع الإسلام ضوابط للتعايش من خلال اقراره لحقوق غير المسلمين، أهل الذمة: وهو مصطلح يطلق على غير المسلمين المقيمون في بلاد المسلمين "وله عهد من الإمام (الحاكم) أو نائبه بالأمن على نفسه وماله وعرضه مقابل دفعه الجزية ونفوذ أحكام الإسلام عليه"[١٧]. تلك الحقوق المبثوثة في القرءان والسنة تعتبر أسس التعايش التي ينبغي للمسلم أن ينطلق منها في تعامله مع المختلف ثقافياً أو دينياً، سنذكر بعضا منها باختصار.

أولا: حق العدل والمساواة والكرامة: يقول الله تعالى في سورة الممتحنة أية ٨ (لَا يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) أورد ابن كثير رحمة الله في سبب نزول هذه الأية، ما رواه عبدالله بن الزبير رضي الله عنه، يقول: قدمت

[١٦] سمير الشيخ علي، الهوية الثقافية السورية بين التعايش والصراع في مرحلة الثورة والحرب، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠): ٤-٣٦.

[١٧] أوقاف الضحيان، موسوعة المصطلحات الإسلامية، متوفر على: https://terminologyenc.com/ar/browse/term/6644 تاريخ الدخول ٢٠٢١/٠٣/١٦م.

قتيلة على ابنتها أسماء بنت أبي بكر بهدايا: صناب وأقط وسمن وهي مشركة، فأبت أسماء أن تقبل هديتها وأن تدخل بيتها فسألت عائشة النبي صلى الله عليه وسلم فأنزل الله عز وجل (لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين) إلى أخر الآية فأمرها أن تقبل هديتها وأن تدخلها بيتها.[١٨] وفي هذا دلالة واضحة على أن من سالم المسلمين وجب حفظ كرامته و العدل والمساواة معه.

ثانياً: حق عصمة الدماء والأعراض: يقول الحق تبارك وتعالى في سورة الأنعام أية ١٥١ (وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) وغير المسلمين المقيمون في بلاد المسلمين هم من معصومي الدم والمال والعرض.

ثالثاً: حق الحماية والأمن: فقد كفل الإسلام حماية غير المسلمين الذين يعيشون في أراضيها، إلا إذا ظهر منهم خيانة أو تأمراً على الدولة، يؤخذ هذا الحق من قوله صلى الله عليه وسلم فيما رواه عنه عبدالله بن عمرو رضي الله عنهما " من قتل نفساً معاهداً لم يرح رائحة الجنة وأن ريحها يوجد من مسيرة أربعين عاما".[١٩]

رابعاً: الحق في العمل والتجارة: يؤخذ هذا الحق من وثيقة المدنية حيث أقرت تلك الوثيقة التي عقدها النبي صلى الله عليه وسلم مع ساكني المدينة من غير المسلمين أن لهم ما للمسلمين من حقوق من حرية في العمل والكسب ويحرم عليهم ما يحرم على المسلمين من ربا وغيره.[٢٠]

خامساً: الحقوق العقدية والفكرية: فلا يُكره غير المسلم على الإسلام، وفي هذا يقول الحق تبارك وتعالى في سورة البقرة أية ٢٥٦ (لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ ۚ فَمَنْ يَكْفُرْ بِالطَّاغُوتِ وَيُؤْمِنْ بِاللَّهِ فَقَدِ اسْتَمْسَكَ بِالْعُرْوَةِ الْوُثْقَىٰ لَا انفِصَامَ لَهَا ۗ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ) يقول ابن كثير رحمه الله في تفسير هذه الآية "أي لا تكرهوا أحدا على الدخول في دين الإسلام، فإنه بين واضح، جلي دلائله وبراهينه، لا يحتاج إلى أن يكره أحد على الدخول فيه، بل من هداه الله للإسلام وشرح صدره ونوّر بصيرته دخل فيه على بينة، ومن أعمى الله قلبه وختم على سمعه وبصره فإنه لا يفيده الدخول في الدين مكرهاً مقسوراً"[٢١]

سادساً: الحق في التأمين في حالات الفقر والعجز والكبر في السن: ذهب بعض الفقهاء منهم الإمام أحمد وأصحابه، وأبي حنيفة ومالك، والشافعي في أحد أقواله إلى سقوط الجزية (والجزية هي مبلغ مالي يؤخذ منهم مقابل حمايتهم وعدم مطالبتهم بالقتال) عن كبير السن ومثله الأعمى والمريض الذي لا يُرجى برؤه من أهل الذمة قياسا على نساء وصبيان أهل الذمة حيث لا يطلب منهم القتال. فألحق كبير السن والمريض والأعمى (كونهم لا يستطيعون

[١٨] الحافظ ابن كثير، تفسير القران العظيم، دار ابن حزم، بيروت، ط: ١ (١٤٢١هـ)، ص: ١٨٦٠.

[١٩] صحيح البخاري، كتاب الديات، باب: إثم من قتل ذميا بغير جرم، دار ابن كثير، دمشق (١٤٣٢هـ)، ح: ٦٥١٦.

[٢٠] للاستزادة يمكن الرجوع لكهوس، مرجع سابق.

[٢١] الحافظ ابن كثير، مرجع سابق، ص ٣٢١.

القتال) بالنساء والصبيان.[٢٢] وقد قال صلى الله عليه وسلم "ألا من ظلم معاهداً أو انتقصه أو كلفه فوق طاقته أو أخذ منه شيئاً بغير طيب نفس فأنا حجيجه يوم القيامة"[٢٣].

بهذا عَلّم النبي صلى الله عليه وسلم أصحابه كيف يتعاملون مع المختلف دينياً أو ثقافياً، ربّاهم على كيفية التعايش مع غير المسلمين بل رءوا ذلك منه صلى الله عليه وسلم، فقد روى البخاري رحمه الله في صحيحه عن عبدالرحمن بن أبي ليلى قال "كان سهل بن حنيف وقيس بن ساعد قاعدين بالقادسية، فمروا عليهما بجنازة فقاما، فقيل لهما إنهما من أهل الأرض –أي من أهل الذمة– فقالا: أن النبي صلى الله عليه وسلم مرت به جنازة فقام، فقيل له أنها جنازة يهودي، فقال أليست نفسا؟[٢٤]

تلك الحقوق هي بمثابة أصول التعايش السلمي وأسسه من منظور إسلامي والتي يجب على المسلم الالتزام والعمل بها، والحكمة من ذلك والغرض منها هو حفظ الضرورات الخمس من دين ونفس وعقل ونسل ومال. وعليه فالإسلام لا يريد بإثبات تلك الحقوق ذوبان غير المسلمين بغيرهم بل الحفاظ على كل مقومات حياتهم بما فيها حقهم في التمسك بدينهم. هذا هو مفهوم التعايش والغرض منه في الإسلام هو الانفتاح على الأخر، وتبادل المنافع معه مع الحفاظ على الهوية.

علق الشيخ متولي الشعراوي رحمه الله على قوله تعالى ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ بقوله "والتعارف أمر ضروري بين البشر، لأن مصالحهم في أن يتعارفوا، وسوف تضطرهم ظروف الحياة لهذا التعارف، حيث سيحتاج بعضهم إلى بعض، لأنه كما قلنا: الحق سبحانه وزّع أسباب فضله على خلقه، فما توفر لك قد لا يتوفر لغيرك".[٢٥] لم يخرج الشيخ الشعراوي في تعليقه على الآية عن حكمة الله عز وجل في اختلاف الناس في العقائد والأديان فالحق سبحانه يوضح ذلك جليا حيث يقول الحق تبارك وتعالى في سورة هود ١١٨–١١٩. ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً ۖ وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ، إِلَّا مَنْ رَحِمَ رَبُّكَ ۚ وَلِذَٰلِكَ خَلَقَهُمْ ۗ وَتَمَّتْ كَلِمَةُ رَبِّكَ لَأَمْلَأَنَّ جَهَنَّمَ مِنَ الْجِنَّةِ وَالنَّاسِ أَجْمَعِينَ﴾ إذن لو شاء الله لخلق عقول البشر على وتيرة واحدة وادراك واحد وفهم لا يختلف من شخص لأخر كما هو الحال في الحيوانات، ولكن مقتضى الحكمة في خلق البشر كونهم مختلفين في الشكل والثقافة والأديان والأعراف والتقاليد والأنساب لذلك يبين الحق في أية أخرى مشيئته وقدرته في جعل الناس على دين واحد ففي سورة يونس أية ٩٩ ﴿ وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَآمَنَ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ ، وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تُؤْمِنَ

[٢٢] ابن قيم الجوزية، أحكام أهل الذمة، دار ابن حزم، بيروت ط: ١ (١٤١٨هـ)، ج:١، ص: ١٦١.

[٢٣] سنن أبي داوود، كتاب الخراج والفيء والإمارة، باب: في تعشير أهل الذمة إذا اختلفوا بالتجارة، دار السلام، الرياض (١٤٢٠هـ)، ح: ٣٠٥٢.

[٢٤] صحيح البخاري، كتاب الجنائز، باب: من قام لجنازة يهودي، مرجع سابق، ح: ١٣١٢.

[٢٥] محمد متولي الشعراوي، تفسير الشعراوي، أخبار اليوم، القاهرة، ص: ١٤٤٧.

إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ ۚ وَيَجْعَلُ الرِّجْسَ عَلَى الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾ فالله عز وجل له حكمة في أنه يضل من يشاء ويهدي من يشاء، ولعل التعارف هو مقصد يجتمع عليه الناس باختلاف ألوانهم فالحق يقول في سورة الحجرات أية ١٣ ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ فالاختلاف في النوع لا يقتضي التنافر بل ما خلق الله الخلق ولا جعلهم مختلفين إلا ليتعارفوا ويتعاشوا وينفع بعضهم بعضا ويحفظ بعضهم بعضا، فأصل العلاقة بين الناس من منظور إسلامي هي علاقة سلام وتعايش وتعاون.

إذن يتضح من جميع ما سبق بأن الغرض من اختلاف الناس هو التعايش الذي تتحقق به أحد مقاصد الشريعة وهو حفظ الضرورات الخمس الدين والنفس والمال والعرض والعقل، وحتى يكون هذا التعايش تعاشياً حقيقاً يستلزم منه استمساك الأفراد بهوياتهم ودينهم وثقافتهم والحفاظ على خصوصياتهم ومميزاتهم، وعدم ذوبان وتمييع الهويات.

في هذا الصدد يعرّف علال الفاسي مقاصد الشريعة بقوله "المقصد العام للشريعة هو عمارة الأرض وحفظ نظام التعايش فيها واستمرار صلاحها بصلاح المستخلفين فيها وقيامهم بما كلفوا من عدل واستقامة ومن صلاح في العقل وفي العمل وإصلاح في الأرض واستنباط لخيراتها وتدبير لمنافع الجميع."[٢٦] ولا يتم ذلك إلا بالتعايش وفي هذا يقول طارق الحمودي: "يعد التعايش "أمنة" للمجتمع، وحماية له من الدسائس الداخلية التي يسعى فيها أهل الخيانة والنفاق، فالتعايش بيئة يصعب على غير أهله العيش فيها، فالتعايش ماء عذب زلال لأنه يذيب كل شائبة شذوذ ويطفئ كل نار فتنة، وقد كان في المدينة منافقون أغروا اليهود بنقض العهود، وتواطؤا مع مشركي قريش أعداء الأمة، فكانت بروابط التعايش وصمامات أمانة محصنة من أذاهم، فسريعاً ما تطهرت المدينة من كل ذلك، واستمر أمرها على التعايش مع من يريده داخل المدينة وخارجها."[٢٧]

لكن قد يظن البعض أن التعايش مع الأخر المختلف هو ضعف وخنوع وانقياد، وأن التعايش لا يكون من القوي وإنما من الضعيف، فالقوي هو من يملي شروطه وأحكامه ويفرض على الأخر ثقافته ودينه. لو رجعنا إلى عمل النبي صلى الله عليه وسلم لوجدنا أن هذا الفهم للتعايش يُعد فهماً غير دقيق، فالنبي صلى الله عليه وسلم كان هو الحاكم في دولة الإسلام في المدينة المنورة، فهو في موقف القوة لا الضعف وهو حاكم لا محكوم وعلى الرغم من ذلك فقد رسّخ مبدأ التعايش من خلال وثيقة المدينة التي زخرت بأعلى القيم المدنية، حيث حفظت الحقوق والحريات، وركزت على الإخاء الإنساني من خلال ضمان المساواة التامة للجميع في المشاركة الفاعلة لشتى مجالات الحياة، ثم أكدت على احترام وجود التنوع الديني في تلك المدينة المباركة، فهي بمثابة الدستور الإسلامي الأول الذي

[٢٦] الحمودي، (٢٠١٨) مرجع سابق.

[٢٧] الحمودي، (٢٠١٨) مرجع سابق.

أسس لمعنى التعايش الإيجابي دون ذوبان أو انصهار فئة في أخرى، حفظت تلك الوثيقة الخصوصيات، وأكدت على الهويات من خلال ضمان حرية الاعتقاد والتعبد، و كنتيجة لهذه الوثيقة التاريخية، زاد تعامل المسلمين مع غير المسلمين في عهده صلى الله عليه وسلم، على أساس مبدأ التسامح.

سار على هذا النهج صحابته الكرام ومنهم سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه وأرضاه في عهدته التي سميت باسمه مع أهل فلسطين (العهدة العمرية)، حيث أعطى فيها الأمان لغير المسلمين وأماكن عبادتهم، ولم يقتصر الأمان على ذلك فحسب بل شملت رموزهم الدينية من صلبان وغيرها حتى غدت حضارة الإسلام و أرض الإسلام من الأراضي التي ينشدها غير المسلمين للعيش فيها حفاظاً على دينهم وكرامتهم وهويتهم، مما جعل تلك المجتمعات (التي استوعبت اليهودي والنصراني وغيرهم) من أرقى المجتمعات وأجملها، حيث تزينت تلك المجتمعات وتميّزت بنسيج اجتماعي متين وقوي لم يعرف التاريخ لها مثيلا إلى اليوم، ذلك الأمان الذي عاش فيه غير المسلمين في ظل الإسلام جعل غالبهم يشعرون بأنهم جزء لا يتجزأ من ذلك النسيج، مما أدى إلى ظهور حضارة نافست غيرها بل تفوقت عليها في كثير من المجالات.

٦- الخاتمة

إن الإيمان بتعددية الحضارات، واختلاف الأمم، والأديان، والثقافات، امر واقع لا يمكن إنكاره أو تجاوزه أو الهروب منه، بل إن المنظور الإسلامي يجعل من الاختلاف سنة الهية وكونية كما سبق بيان ذلك في هذا البحث. هذه الأرض التي نعيش عليها خلق الله فيها من البشر ما تتفاوت به عقولهم وأفكارهم، ومن الصعوبة أن يعيش الإنسان مع نفسه دون أن يختلط ببقية المجتمعات الأخرى، التي قد تؤمن بغير ما يؤمن به، دون أن يدخل في عملية تبادلية مع ذلك المجتمع أو أولئك الأفراد المختلفون عنه، عملية تقوم على التوافق حول مصالح أو أهداف أو ضرورات مشتركة، والتي من أهما حفظ الضرورات الخمس والتي بها يكون إعمار الأرض.[٢٨]

إن الحديث عن التعايش لا ينفك عن الهوية ومواطن الاتفاق والاختلاف فيها بين المتعايشين، وكما بينا سابقا في هذه الورقة فمعنى الهوية متداخل ومتشابك مع عوامل أخرى فلو أخذنا مثلا الهوية الشخصية والهوية الاجتماعية سنجد أنها تعني وجود علاقة مع مجموعة اجتماعية أوسع، وعندما نتحدث عن الهوية الوطنية أو الهوية الثقافية أو الهوية الدينية، على سبيل المثال، فإننا نعني أن هويتنا تتعلق جزئيًا بما نشاركه مع الآخرين. هنا، تتعلق الهوية بالانتماء للآخرين الذين نفترض أنهم مشابهون لنا (وإن لم يكن تشابهاً متطابقاً تمامًا)، على الأقل في بعض النواحي الأساسية. ثم أن الاختلاف في الهوية وتميز الفرد عن غيره يجعل لزاما عليه أن يتعايش مع من هو مختلف عنه.

[٢٨] ميادة القاسم، دور وسائل الإعلام في نشر وتعزيز ثقافة التعايش السلمي في المجتمعات: دراسة سوسيولوجية تحليلية، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠): ١٤٢-١٧٩.

ولعلنا نستخلص ونستنتج مما سبق النتائج التالية:

أولاً: أن تفرد الإنسان وتمسكه بهويته وتميزه عن غيره، هو عنصر أساسي في التعايش، فلا مكان للتعايش في مجتمع أحادي الهوية. حيث إن التعايش يكون مطلباً ملحاً وضرورياً في المجتمعات التي تتعدد فيها الهويات المختلفة، مثل الطبقة والعرق والدين والجنس، خصوصاً إذا كانت هذه الهويات سبباً للنزاع أو قد تؤجج النزاع أو قد تتعزز تلك الهويات عند النزاع مما يسبب تكتلات داخل المجتمع يؤدي إلى تفككه.

ثانياً: إلغاء الأخر المختلف الذي يشاركنا الحياة، من خلال محاولة صهره وإذابته في الفئة الغالبة في المجتمع، هو إذكاء للصراع والحروب.

ثالثاً: الحفاظ على النسيج الاجتماعي يكون من خلال ضمان حقوق المختلف وحفظها وصونها، فضمان الحقوق هي التي تحقق الاستقرار والأمان للناس، وبالتالي تحقيق أحد مقاصد الإسلام من خلق الناس وهي عمارة الأرض، كما اثبتت ذلك الحضارة الإسلامية.

رابعاً: تتعدد الهويات وتختلف بالنسبة للفرد الواحد باختلاف السياق، فقد يصف إنسان نفسه بوصف بين مجموعة معينة من الناس، يختلف عن وصفه لنفسه بين مجموعة أخرى. فقد يصف نفسه مثلا بين مجموعة أباء يتحدثون عن التربية بأنه أب لطفلين، ولكنه يتجاهل هذا الوصف حين يصف نفسه في اجتماع عمل.

ورجوعاً إلى سؤال البحث "هل التعايش الديني يستلزم فقدان الهوية"؟ نقول على العكس تماماً فإن من لوازم التعايش اختلاف الهويات وليس ذوبانها، أما أذا انصهرت الهويات في بعضها البعض، وتلاشت الفروقات بين الناس والمجمعات، فلن يكون للتعايش مكاناً في ذلك المجتمع، خصوصاً في زمن انفجار التكنلوجيا، عصرٌ تلاشت فيه الحدود وتقاربت فيه الثقافات لدرجة أنه أصبح لا يفصلنا عن تلك الثقافات سوى لمسة بطرف إصبع، لذلك يوصي الباحث بدراسة موضوع مهم على الساحة، ألا هو هل التكنلوجيا تعتبر عاملاً مؤثراً في تشكيل هوية الإنسان؟ أو بمعنى أخر هل المادة التي تطرحها التكنلوجيا انعكاس لهوية المجتمع أم أن الهوية التي تطرحها التكنلوجيا هي التي تشكل المجتمع؟

المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن كثير، الحافظ، تفسير القران العظيم، ط: الأولى (١٤٢١هـ) بيروت، دار ابن حزم.

أحمد، هند عبدالله، مظاهر التعايش الاجتماعي في الإسلام: دراسة وصفية تحليلية، مجلة آداب الفراهيدي، العدد ٨، (٢٠١١).

أوغلو، متين شريف، موقف الدولة العثمانية من التعايش وسياستها تجاه الأقليات، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠) استنبول، مكتبة أُذن.

الجوزية، ابن قيم، أحكام أهل الذمة، ط: الأولى (١٤١٨هـ) بيروت، دار ابن حزم.

رحومه، أحمد محمد، مفهوم التعايش بين الأديان، مجلة أصول الدين، العدد ٤.

سنن أبي داوود، ط: الأولى (١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م) الرياض، دار السلام للنشر والتوزيع.

الشعراوي، محمد متولي، تفسير الشعراوي، القاهرة، أخبار اليوم.

صحيح البخاري، ط: الأولى، (١٤٣٢هـ -٢٠٠٢م) دمشق، دار ابن كثير.

العدواني، خالد حسن، اللغة بين التواصل والتعايش، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠) استنبول، مكتبة أُذن.

علي، سمير الشيخ، الهوية الثقافية السورية بين التعايش والصراع في مرحلة الثورة والحرب، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠) استنبول، مكتبة أُذن.

فياض، حسام الدين، مفهوم التعايش السلمي والاعتراف بالآخر: محاولة للفهم في ضوء نظرية الفعل التواصلي لهاربرماس، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠) استنبول، مكتبة أُذن.

القاسم، ميادة، دور وسائل الإعلام في نشر وتعزيز ثقافة التعايش السلمي في المجتمعات: دراسة سوسيولوجية تحليلة، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠) استنبول، مكتبة أُذن.

كدور، نرجس، دور الحركة الفكرية في اثراء مفهوم التعايش في العصر العباسي الأول: رؤية تحليلية تاريخية، من كتاب التعايش وأشكاله من منظور العلوم الإسلامية، تحرير متين شريف أغلو، (٢٠٢٠) استنبول، مكتبة أُذن.

كهوس، رشيد، التعايش السلمي بين الشعوب والأديان: دراسة تأصيلية تطبيقية من خلال السيرة النبوية، مجلة أصول الدين.

نياز، حياة عبد العزيز محمد، تصور مقترح لزيادة وعي طلاب الجامعات السعودية لمبدأ التعايش السلمي مع الآخر، مجلة العلوم التربوية، العدد ٢، (٢٠١٧).

المصادر الالكترونية باللغة العربية:

أوقاف الضحيان، موسوعة المصطلحات الإسلامية، متوفر على: https://terminologyenc.com/ar/browse/term/6644 تاريخ الدخول ٢٠٢١/٠٣/١٦م.

الحمودي، طارق، التعايش المصطلح والمفهوم (٢٠١٨)، متاح على: http://howiyapress.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D8%B4-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B5%D8%B7%D9%84%D8%AD-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%85%

/D9%81%D9%87%D9%88%D9%85
تاريخ الدخول ١٦/٠٣/٢٠٢١م.

السعيد، يسري وجيه، في مفهوم التعايش الديني: الماضي والحاضر والآفاق المستقبلية، (٢٠٢٠)، متاح على https://www.mominoun.com/articles/6937 تاريخ الدخول ٣٠/٠٩/٢٠٢٠م.

علي، تغريد حنون، التعايش موروث إسلامي ومبدأ سياسي، مجلة التراث العلمي العربي، العدد ٢، (٢٠١٣).

غالب، عبدالسلام حمد (٢٠١٣)، أثر الحوار في التعايش مع الآخر، متاح على https://www.alukah.net/library/0/56987/ تاريخ الدخول ٠١/١١/٢٠٢٠م

كهوس، رشيد، التعايش السلمي بين الشعوب والأديان دراسة تأصيلية تطبيقية من خلال السيرة النبوية، مجلة أصول الدين، متاح على http://dspace.asmarya.edu.ly/handle/123456789/85?show=full تاريخ الدخول ٠١/١١/٢٠٢٠م.

ثانياً: المصادر غير العربية

Benvenuti, Andrea. “Constructing Peaceful Coexistence: Nehru’s Approach to Regional Security and India’s Rapprochement with Communist China in the Mid-1950s.” *Diplomacy and Statecraft*. 2020. P. 91-117.

Buckingham, David. “Introducing Identity." *Youth, Identity, and Digital Media*. Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008.

Rose, Steve. What is the Deeper Meaning of Identity? Steve Rose PhD Counselling. Available on https://steverosephd.com/what-is-a-healthy-identity/ Accessed date: 02.02.2021.

المصادر الإلكترونية بغير اللغة العربية:

Buckingham, David. “Introducing Identity." Youth, Identity, and Digital Media. Edited by David Buckingham. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. P. 1-24. Available on: https://www.sovela.net/blogs/mestrado/wp-content/uploads/2011/06/doc1.pdf. Accessed date: 10.02.2021.

Fearon, James. What is Identity (as we now use the word)? Department of Political Science, available on https://web.stanford.edu/group/fearon-research/cgi-bin/wordpress/wp-content/uploads/2013/10/What-is-Identity-as-we-now-use-the-word-.pdf Accessed date: 02.02.2021.

Khaminwa, Angela. Coexistence, Beyond Intractability Organisation. Available on: https://www.beyondintractability.org/essay/coexistence. Accessed date: 30.01.2021.

Vignoles V.L., Schwartz S.J., Luyckx K. (2011) Introduction: Toward an Integrative View of Identity. In: Schwartz S., Luyckx K., Vignoles V. (eds) Handbook of Identity Theory and Research. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_1. Accessed date: 21. 02 .2021.

Is Religious Coexistence Necessitating Loss of Identity?

Hasan M. Makhethi
Assistant professor
Islamic Law and Studies
Faculty and Arts and Humanities
King Abdulaziz University.

Abstract. there is no doubt that coexistence is a very important for societies to keep it in order and save it from disruption and civil wars. Many articles have been written on coexistence to address the problem of conflicts and the causes of such conflicts, such as the difference in identity, lack of acceptance, hatred, and aversion to the other, which led to the destruction of the humanity and devastation of the land rather than enliven it. These writings focused on the importance of coexistence and the necessity of accepting the other who is different religiously, culturally or ethnically, to prevent clashes and conflicts that may leads to the loss of lives. On the other hand, the bloom and expansion of social media resulted in appearing those who believe that; one of the most important components of coexistence is not focusing on the differences, but in order to maintain coexistence in a society, assimilation is inevitable.

The research discusses the value of coexistence in multiple-identities societies such as multiple-ethnicities, multiple-cultures and multiple-religions, and the importance of coexistence in those societies that are rich in pluralism, while preserving identity. The paper also addressed the definition of coexistence and identity. The reason for shedding light on this subject is two things, the first: technical progress, one of the results of which was the cultural openness that the world is witnessing today, which facilitated communication and meeting with other cultures. The second is misconceptions that led to de-identification by eliminating differences seeking coexistence. The research has shown the importance of preserving identity, as it is the incubator for coexistence.

Key words: identity – dialogue – coexistence.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٣٨٨- ٤١٨ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.15

منهج السّلف في الإيمان بصفة "الخَلْق" من خلال القرآن الكريم

د. أحمد بن صالح الزهراني

جامعة الملك عبد العزيز بجدة
كلية الآداب والعلوم الإنسانية
قسم الشريعة والدراسات الإسلامية

مستخلص. يتناول البحث صفة الخلق لله تعالى ومنهج السلف الصالح في إثباتها والإيمان بموجبها، وذلك من خلال النص القرآني، وقد قدمت بفصل ذكرت فيه في مبحث أول :بيان منهج السلف الصالح في أسماء الله تعالى الحسنى وصفاته العليا ، ثم ذكرت في مبحث تالي :معاني لفظ"الخلق" في اللغة وفي القرآن ، وفي الفصل الثاني ذكرت منهج السلف في صفة الخلق في ثلاثة مباحث، فذكرت في المبحث الأوّل: أنهم يثبتون ما تضمنه الاسم من صفة الخلق، وفي المبحث الثاني ذكرت إثباتهم دوام اتصافه تعالى بالخلق أزلاً وأبداً، وبينت في الثالث : إيمانهم بعموم خلقه تعالى لكل شيء، وختمت البحث بذكر خاتمة جامعة له، وفهرسا للمصادر والآيات والمواضيع.

المقدّمة

الحمدلله، نحمده تعالى، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا.

فإنّ أسماء الله وصفاته من أعظم ما وقع فيه الخلاف بين السلف وبين مخالفيهم، وتعمق الخلاف بينهم بسبب تنطّع المخالفين وغلوّهم في التنزيه وتشعبهم في الجدل بين بعضهم البعض من جهة، وبينهم وبين السلف من جهة أخرى، حتى كثر كلامهم وقل نفعه وزاد ضرره، وآل الأمر بكثير منهم إلى الوقف أو الشكّ كما ذكر ذلك عنهم من ذكر(١).

(١) انظر شرح العقيدة الطحاوية لابن أبي العز(ص٢٠٨).

ومن الصفات التي كثر الكلام فيها لتداخل مسائلها مع أبواب عديدة من العلم صفة (الخلق)، والمخالفون فيها كثير، بل لم يسلم لأحد من المتكلمين فيها مذهبٌ إلا أهل السنّة، لأنّهم قصروا كلامهم على ما جاءت به النصوص، ولم يتعمّقوا ولم يتنطّعوا، فكان مذهبهم العدل بين المذاهب، وقولهم الوسط بين الأقوال، وقد اخترت هذه الصفة – أعني صفة الخلق– لتكون محلّ بحثي هذا وقصرته على ما جاء في القرآن عنها، وقد رأيت تقسيم البحث إلى مقدمة وفصلين وخاتمة كما يلي:

أما المقدمة: فذكرت أهمية الموضوع وسبب اختياري له والدراسات السابقة.

الفصل الأوّل: تعريف بمنهج السلف وبمفردة الخلق.

وفي مبحثان:

الأول: منهج السّلف في الإيمان بالصفات عموماً.

الثاني: مفردة الخلق في اللغة وفي نصوص القرآن والسنة.

الفصل الثاني: منهج السلف في الإيمان بخلق الله

وفيه تمهيد وثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: إثبات الاسم وما تضمّنه من صفة الخلق.

المبحث الثاني: دوام اتصافه تعالى بالخلق أزلاً وأبداً.

المبحث الثالث: عموم خلقه تعالى.

ثم ختمت البحث بخاتمة ذكرت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

الدراسات السابقة: لم أجد بعد بحث من كتب في موضوع الخلق من خلال القرآن استقلالاً.

سائلاً ربي تبارك وتعالى أن يهبنا الإخلاص وأن ينفعنا بما نقول ونسمع، وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الفصل الأوّل:

تعريف بمنهج السلف وبمفردة الخلق.

وفي مبحثان:

الأول: منهج السّلف في الإيمان بالصفات عموماً.

الثاني: مفردة الخلق في اللغة وفي نصوص القرآن والسنة.

المبحث الأول: مذهب السلف في أسماء الله وصفاته على وجه العموم

من المعلوم أن أهل السنة يثبتون ما أثبته الله لنفسه ورسوله ﷺ وينفون ما نفاه الله عن نفسه ورسوله ﷺ في الكتاب والسنة، ويقفون مع النصوص التي وردت فيها الأسماء والصفات موقف المؤمن المسلم الموقن الذي امتدحه الله تعالى بقوله: ﴿ذَٰلِكَ ٱلۡكِتَٰبُ لَا رَيۡبَۛ فِيهِۛ هُدٗى لِّلۡمُتَّقِينَ ٢ ٱلَّذِينَ يُؤۡمِنُونَ بِٱلۡغَيۡبِ وَيُقِيمُونَ ٱلصَّلَوٰةَ وَمِمَّا رَزَقۡنَٰهُمۡ يُنفِقُونَ﴾ [البقرة:٢-٣] وأجل الإيمان الغيب وأعظمه هو الإيمان الله تعالى و بأسمائه وصفاته.

قال محمد بن الحسن[٢]: «اتفق الفقهاء كلهم من المشرق إلى المغرب على الإيمان بالقرآن والأحاديث التي جاءت بها الثقات عن رسول الله ﷺ في صفة الرب عزوجل من غير تفسيرولا وصف ولا تشبيه »[٣].

(٢) الإمام الفقيه محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني مولاهم، تتلمذ على أبي حنيفة ثم لازم أبا يوسف القاضي من بعده حتى برع في الفقه وانتهت إليه رياسة الفقه بعده بالعراق، صنف التصانيف وكان من أذكياء العالم ومن فصحاء العلماء، توفي سنة (١٨٩هـ)، سير أعلام النبلاء (١٣٤/٩).

(٣) شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة رقم الأثر (٧٤٠).

قال الإمام أحمد رحمه الله [٤]: « ومن السنة اللازمة التي من ترك خصلة منها ولم يقلها ويؤمن بها لم يكن من أهلها: الإيمان بالقدر خيره وشره والتصديق بالأحاديث فيه والإيمان بها لا يقال لم ؟ وكيف ؟ إنما هو التصديق بها والإيمان بها، ومن لم يعرف تفسير الحديث ويبلغه عقله فقد كفي ذلك وأُحكم له فعليه الإيمان به والتسليم له، مثل الصادق المصدوق وما كان مثله في القدر، ومثل أحاديث الرؤية كلها وإن نبت[٥] عن الأسماع واستوحش منها المستمع، فإنما عليه الإيمان بها وأن لا يرد منها جزءا واحدا »[٦].

وقال أبو نعيم الأصبهاني[٧]: « طريقتنا طريقة المتبعين الكتاب والسنة، فمما اعتقدوه أن الأحاديث التي ثبتت عن النبي ﷺ في العرش واستواء الله يثبتونها ويقولون بها من غير تكييف ولا تمثيل ولا تشبيه »[٨].

قال شيخ الإسلام [٩]رحمه الله: « ثم القول الشامل في جميع هذا الباب: أن يوصف الله بما وصف به نفسه أو وصفه به رسوله وبما وصفه به السابقون الأولون لا يتجاوز القرآن والحديث، قال الإمام أحمد رضي الله عنه: « لا يوصف الله إلا بما وصف به نفسه أو وصفه به رسوله ﷺ لا يتجاوز القرآن والحديث » [١٠].

ومذهب السلف: أنهم يصفون الله بما وصف به نفسه وبما وصفه به رسوله من غير تحريف ولا تعطيل ومن غير تكييف ولا تمثيل ونعلم أن ما وصف الله به من ذلك فهو حق ليس فيه لغز ولا أحاجي، بل معناه يعرف من حيث يعرف مقصود المتكلم بكلامه، لا سيما إذا كان المتكلم أعلم الخلق بما يقول وأفصح الخلق في بيان العلم وأفصح الخلق في البيان والتعريف والدلالة والإرشاد.

وهو سبحانه مع ذلك ليس كمثله شيء لا في نفسه المقدسة المذكورة بأسمائه وصفاته ولا في أفعاله، فكما نتيقن أن الله سبحانه له ذات حقيقة وله أفعال حقيقة: فكذلك له صفات حقيقة وهو ليس كمثله شيء لا في ذاته ولا في صفاته ولا في أفعاله، وكل ما أوجب نقصا أو حدوثا فإن الله منزه عنه حقيقة، فإنه سبحانه مستحق للكمال الذي لا غاية فوقه ويمتنع عليه الحدوث لامتناع العدم عليه واستلزام الحدوث سابقة العدم، ولافتقار المحدث إلى محدث، ولوجوب وجوده بنفسه سبحانه وتعالى.

ومذهب السلف بين التعطيل والتمثيل فلا يمثلون صفات الله بصفات خلقه كما لا يمثلون ذاته بذات خلقه، ولا ينفون عنه ما وصف به نفسه ووصفه به رسوله فيعطلوا أسماءه الحسنى وصفاته العليا، ويحرفوا الكلم عن مواضعه ويلحدوا في أسماء الله وآياته »[١١].

وهم يستندون فيما ذهبوا إليه إلى حقيقة أن الله تعالى أعلم بنفسه وبصفاته من الخلق، ورسوله ﷺ أعلم الخلق بربه وهو أفصح الناس وهو أخشى الناس لله وأنصحهم لهم:

---

(٤) الإمام المشهور إمام أهل السنة أحمد بن محمد بن حنبل الشيباني صاحب المسند وغيره الصابر في المحنة الذي نصر الله به السنة فأصبح علما عليها، توفي سنة (٢٤١هـ)، السير (١٧٧/١١).

(٥) أي بعدت.

(٦) شرح أصول اعتقاد أهل السنة للالكائي (١٥٧/١).

(٧) أحمد بن عبدالله بن أحمد بن إسحاق بن موسى بن مهران الإمام الحافظ الثقة العلامة شيخ الإسلام رحمه الله الأصبهاني صاحب حلية الأولياء وغيرها، توفي سنة (٤٣٠هـ) ، السير (٤٥٣/١٧)

(٨) مجموع الفتاوى (٦٠/٥) ودرء تعارض العقل والنقل (٢٥٢/٦) ولم أجده في الحلية، وقد نقله شيخ الإسلام عن عقيدة مستقلة فيما يبدو أنها مفقودة.

(٩) أحمد بن عبدالحليم بن عبدالسلام ابن تيمية الحراني الدمشقي الإمام، شهرته تغني عن الإطناب في ذكره والإسهاب في أمره ترجم له بعض تلامذته ومن أشهرها العقود الدرية لتلميذه الحافظ ابن عبدالهادي رحمه الله، وانظر الذيل على طبقات الحنابلة لابن رجب (٣٨٧/٢) وما بعد.

(١٠) انظر طبقات الحنابلة (١٤٤/١) و (٢١٢/٢).

(١١) مجموع الفتاوى (٢٦/٥).

فلولم تكن تلك النصوص مفيدة لمعانيها الظاهرة هي ما أراد الله من العباد لبين لهم ذلك، وأخبرهم أن ظاهرها غير مراد مثلا، أو أنها تخييلات لا حقيقة لها، بل العكس تماما هو الذي كان منه عليه الصلاة والسلام، حتى إنه كان يشير أحيانا تحقيقا للمراد من الصفة كما في حديث أبي هريرة رضي الله عنه أنه قال في هذه الآية: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا﴾ [النساء:٥٨] «رأيت النبي ﷺ يضع إبهامه على أُذنه وأُصبعه الدعاء على عينه »(١٢).

والله تعالى أنزل الكتاب بلغة العرب، وأرسل رسوله ﷺ من خاصة العرب ومن أفصحهم لسانا، وذكر لهم أنه أنزله قرآنا عربيا ليدبروا آياته:

وهذا يقتضي أن تكون معاني النصوص المرادة منها هي ظواهرها(١٣)، ولأن غير ذلك ينافي الغاية من جعل القرآن عربيا، وينافي الحث على التدبر لأن التدبر متضمن للفهم عن الله تعالى والبيان وهذا لا يكون إلا بالتزام لغة القرآن وهي لغة العرب، والعرب يفهمون الكلام على ظاهره وخلاف ذلك يكون تلبيسا والشريعة منزهة عن هذا.

والعلم بالله وبأسمائه وصفاته قائم على الإيمان بوجود الله تعالى وربوبيته وهو أمر فطري، ولهذا كان الأعراب في عهد النبي ﷺ يتلقون عنه القرآن والسنة ولم يحتاجوا إلى المقدمات المنطقية والكلامية بل ولا إلى أمر خارج عن اللغة التي عرفوها للإيمان بهذه النصوص، ولهذا أيضا لا تجد عن أحدهم استشكالا لكونه تعالى على صفة معينة ورد بها النص، وقد جاء عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: « يضحك الله إلى رجلين يقتل أحدهما الآخر يدخلان الجنة يقاتل هذا في سبيل الله فيقتل ثم يتوب الله على القاتل فيستشهد»(١٤) فلم يترددوا لحظة في الإيمان بهذا وبنوا على ذلك حسن ظنهم بربهم، ولم يستشكلوا على النبي ﷺ أنه يصف الرب بالضحك لأن قبولهم وعلمهم قائم على أساس الإيمان بالله.

وأهل السنة في هذا الباب لا يفرقون بين الصفات، فالبرهان العقلي الذي تسلم به العقول أن الأشياء المتماثلة والحقائق المتساوية تتساوى في أحكامها من حيث ما يجوز عليها ويمتنع، ولهذا يقولون إن القول في بعض الصفات كالقول في سائرها، ولا يفرقون بين صفة وأخرى، بل كل ما جاء به النص أجروه على ظاهره ووكلوا العلم بالكيفية لله تعالى (١٥).

كذلك فإن من المسلم لدى العقلاء أن الفرع له حكم الأصل، والصفات بالنسبة للذات كالفرع بالنسبة للأصل، ولهذا أجمعوا على أن القول في الصفات كالقول في الذات، فإن الله ليس كمثله شيء لا في ذاته ولا في صفاته ولا في

---

(١٢) أخرجه أيضا أبوداود في السنة باب في الجهمية (ح ٤٧٢٨) وابن حبان كما في الإحسان (٤٩٨/١ ـ ٤٩٩) والحاكم في المستدرك (٢٤/١) وقال: حديث صحيح ولم يخرجاه، ووافقه الذهبي.

(١٣) الظاهر عند السلف يراد به المعنى المباشر المتبادر إلى السامع من كلام المتكلم، أي هو المعنى العام الذي يفيده مجموعة عوامل منها اللفظ ومنها السياق وحال المتكلم، فإذا قال شخص رأيت أسدا يقاتل بسيفه، فالمعنى المراد ظاهر من كلامه ولا يحتاج إلى القول بأن للجملة معنى غير ظاهرها مع أن العادة أن لفظ الأسد هو للحيوان المفترس، انظر مختصر الصواعق المرسلة (ص٥١) وما بعدها، وانظر للفائدة منهج الاستدلال على مسائل الاعتقاد عند أهل السنة والجماعة (٣٩٢/١) وما بعدها.

(١٤) أخرجه البخاري (ح٢٨٢٦) ومسلم (ح١٨٩٠).

(١٥) مجموع الفتاوى (١٧/٣ ـ ٢٤) بتصرف واختصار.

أفعاله، فإذا كان له ذات حقيقة لا تماثل الذوات، فالذات متصفة بصفات حقيقة لا تماثل سائر الصفات(١٦).

ومن منهجهم كذلك أن الله تعالى لا يوصف بالنفي المحض لأن النفي ليس فيه مدح ولا كمال إلا إذا تضمن إثباتا وإلا فمجرد النفي ليس فيه مدح ولا كمال، فالنفي المحض عدم محض، والعدم المحض ليس بشيء، وما ليس بشيء فهو كما قيل: ليس بشيء، فضلا عن أن يكون مدحا أو كمالا.

ولأن النفي المحض يوصف به المعدوم والممتنع والمعدوم والممتنع لا يوصف بمدح ولا كمال، فلهذا كان عامة ما وصف الله به نفسه من النفي متضمنا لإثبات مدح كقوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ ٱلۡحَيُّ ٱلۡقَيُّومُۚ لَا تَأۡخُذُهُۥ سِنَةٞ وَلَا نَوۡمٞ﴾ إلى قوله: ﴿وَلَا يَـُٔودُهُۥ حِفۡظُهُمَا﴾[البقرة:٢٥٥]

فنفي السنة والنوم: يتضمن كمال الحياة والقيام، فهو مبين لكمال أنه الحي القيوم وكذلك قوله: (ئې ئې ئى) أي لا يكرثه ولا يثقله وذلك مستلزم لكمال قدرته وتمامها بخلاف المخلوق القادر إذا كان يقدر على الشيء بنوع كلفة ومشقة فإن هذا نقص في قدرته وعيب في قوته، وإذا تأملت ذلك: وجدت كل نفي لا يستلزم ثبوتا هو مما لم يصف الله به نفسه(١٧).

ومن مذهبهم أن الاتفاق في الأسماء لا يقتضي التساوي في المسميات (١٨).

ومن طريقتهم أنهم لا يطلقون في النفي والإثبات إلا ما أطلقه الشرع:

وأما الألفاظ التي أحدثها أهل الكلام والفلسفة في الإخبار عن الله تعالى نفيا وإثباتا فإن أئمة السلف لم يقروهم عليها مطلقا ولم يردوها مطلقا وإنما يستفصلون عن مراد المتكلم، فإن كان مراده حقا موافقا لما جاءت به الرسل والكتاب والسنة: من نفي أو إثبات قالوا به، وإن كان باطلا مخالفا لما جاء به الكتاب والسنة من نفي أو إثبات منعوا القول به(١٩).

وبين السلف رحمهم الله تعالى أن نصوص الأسماء والصفات نصوص محكمة معلومة المعنى مغيبة الكيفية، وهذا معنى ما يروى عنهم: «الاستواء معلوم والكيف مجهول».

وهذا المبحث يذكره أئمة السلف ردا على من زعم من أهل البدع أن نصوص الأسماء والصفات من المتشابه الذي لا يعلمه إلا الله ويحتج بقوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِيٓ أَنزَلَ عَلَيۡكَ ٱلۡكِتَٰبَ مِنۡهُ ءَايَٰتٞ مُّحۡكَمَٰتٌ هُنَّ أُمُّ ٱلۡكِتَٰبِ وَأُخَرُ مُتَشَٰبِهَٰتٞۖ فَأَمَّا ٱلَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمۡ زَيۡغٞ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَٰبَهَ مِنۡهُ ٱبۡتِغَآءَ ٱلۡفِتۡنَةِ وَٱبۡتِغَآءَ تَأۡوِيلِهِۦۖ وَمَا يَعۡلَمُ تَأۡوِيلَهُۥٓ إِلَّا ٱللَّهُ﴾ [ال عمران:٧].

ويريدون بذلك الوصول إلى نتيجة مفادها أن هذه النصوص لا يعلم معناها إلا الله فتقرأ ولا تفهم.

وقد بين لهم أئمة السلف أن ظاهر النصوص لا يقتضي تشبيها، ولهذا كان منهج السلف الصالح في التلقي: الأخذ بظاهر النص، لأنه أولى ما يراد به الكلام ويقصد به سواء كان الأمر متعلقا بالأمور العلمية أو العملية.

(١٦) مجموع الفتاوى (٣/٢٥ ـ ٢٧).
(١٧) مجموع الفتاوى (٣/٣٥).
(١٨) مجموع الفتاوى (٥/٢٠٣ ـ ٢٠٨).
(١٩) مجموع الفتاوى (٦/٣٦).

ولم يكن أحد منهم يستجيز أن يفهم من النص خلاف ظاهره إلا بدليل راجح يبين مراد المتكلم بكلامه[٢٠].

ومع ذلك فأهل السنة لا يشبهون الله بخلقه، ولا يمثلون صفاته بصفاتهم، وهذا هو المراد بلفظ التشبيه المنفي في النصوص عن الأئمة، كما جاء عن الإمام أحمد رحمه الله تعالى أنه قال: « المشبهة تقول: بصر كبصري ويد كيدي وقدم كقدمي ومن قال ذلك فقد شبه الله بخلقه » [٢١]،وقال إسحاق بن راهويه: « إنما يكون التشبيه إذا قال: يد كيدي أو مثل يدي أو سمع كسمعي، فهذا تشبيه، وأما إذا قال كما قال الله: يد وسمع وبصر، فلا يقول: كيف، ولا يقول: مثل سمع ولا كسمع، فهذا لا يكون تشبيها عنده » [٢٢].

وكما أنهم لا يشبهون الله بخلقه، فإنهم ينفون علمهم بالكيفية، بل ينفون علم أحد من الخلق بكيفية صفاته وحقائق ما أخبر الله به عن نفسه، لأن ذلك لا يمكن إلا من طريق المعاينة أو خبر المعصوم.

والمعلوم من الدين ضرورة أنه لا خبر يبين كيفية صفاته تعالى ولا ذاته المقدسة، بل ذلك مما اختص به سبحانه علما، ولم يطلع عليه لا ملك مقرب ولا نبي مرسل.

وقد جاء ذلك صريحا في كلام أئمة السلف، ليس فقط كونهم لا يعلمون كيفية صفات الله تعالى بل السؤال عنها وعن كيفيتها بدعة كما تقدم قول ربيعة الرأي ومالك بن أنس وغيرهما: « الاستواء معلوم والكيف مجهول والإيمان به واجب والسؤال عن الكيفية بدعة »[٢٣].

المبحث الثاني: مفردة الخلق في اللغة وفي القرآن

تدور معاني مفردة "خلق" وما تصرف منها حول ثلاثة أوجه: التقدير، والابتداع، والملاسة.

أما التقدير فمنه قولهم: خلقت الأديم للسقاء، إذا قدّرته، ومنه قول بعضهم:

ولأنت تفري ما خلقت وبعض القوم يخلق ثم لا يفري [٢٤]

ومن ذلك الخلق، وهي السجية، لأن صاحبه قد قدر عليه، وفلان خليق بكذا، وأخلق به، أي: ما أخلقه، أي: هو ممن يقدر فيه ذلك، والخَلاق: النصيب، لأنه قد قدر لكل أحد نصيبه.

والخلق في كلام العرب: ابتداع الشيء على مثال لم يسبق إليه، وأَصل الخلق التقدير فهو باعْتبار تقدير ما منه وجُودُها وبالاعتبار للإِيجادِ على وَفْقِ التقدير خالقٌ والخَلْقُ في كلام العرب ابتِداع الشيء على مِثال لم يُسبق إِليه وكل شيء خلَقه الله فهو مُبْتَدِئه على غير مثال سُبق إِليه قال أبو بكر بن الأنباري[٢٥]: الخلق في كلام العرب على ضربين، أحدهما: الإنشاء على مثال أبدعه، والآخر: التقدير [٢٦].

---

(٢٠) التدمرية (٦٩ ـ٧٨) و مجموع الفتاوى (٣٧٩/١٣).
(٢١) اجتماع الجيوش الإسلامية (ص ١٣٢).
(٢٢) اجتماع الجيوش الإسلامية (ص١٥٣ ـ ١٥٤)،، و عقيدة السلف وأصحاب الحديث (ص٢٦ ـ ٢٨).
(٢٣) مجموع الفتاوى (١٦٧/٣).
(٢٤) البيت لزهير بن أبي سلمى المزني (٥٢٠ ـ ٦٠٩ م) أحد أشهر شعراء العرب وحكيم الشعراء في الجاهلية من قصيدة: (لِمَن الدِيارُ بِقُنَّةِ الحِجرِ)
ونسبه عامة من استشهد به من النحويين، كما في الكامل (٦٩/٢) وكتاب سيبويه (٣٧/٢).
(٢٥) محمد بن القاسم بن محمد بن بشار، أبو بكر الانباري: من أعلم أهل زمانه بالأدب واللغة، من كتبه (شرح القصائد السبع الطوال الجاهليات) و (إيضاح الوقف والابتداء في كتاب الله عزوجل) توفي سنة (٣٢٨ه)، الأعلام للزركلي (٣٣٤/٦).
(٢٦) تهذيب اللغة (١٦/٧).

وأمّا الملاسة فكما قيل: صخرة خلقاء، أي ملساء، ويقال اخلولق السحاب: استوى، ورسم مخلولق، إذا استوى بالأرض، والمخلق: السهم المصلح، ومن هذا الباب أخلق الشيء وخلق، إذا بلي، وأخلقته أنا: أبليته، وذلك أنه إذا أخلق املاسّ وذهب زئبره (٢٧).

والقرآن استخدم هذه المفردة في مواردها، فجاء بمعنى الخلق والإيجاد من غير أصل ولا مثال سابق، كما في قوله تعالى: ﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ﴾ [الأنعام: ١]، أي: أبدعهما، بدلالة قوله: ﴿بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ﴾ [البقرة: ١١٧].

وجاء بمعنى إيجاد الشيء من شيء سابق، كما في قوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱتَّقُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَٰحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾ [النساء: ١]، وقوله: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَكُم مِّن طِينٍ﴾ [الأنعام: ٢]، وقوله تعالى: ﴿خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِن صَلْصَٰلٍ كَٱلْفَخَّارِ ﴿١٤﴾ وَخَلَقَ ٱلْجَآنَّ مِن مَّارِجٍ مِّن نَّارٍ﴾ [الرحمن: ١٤-١٥]، وقال على لسان عيسى: ﴿أَنِّىٓ أَخْلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ﴾ [آل عمران: ٤٩] وقال كذلك: ﴿وَإِذْ تَخْلُقُ مِنَ ٱلطِّينِ كَهَيْـَٔةِ ٱلطَّيْرِ بِإِذْنِى﴾ [المائدة: ١١٠].

واستعمله كذلك في الكذب كما في قوله: ﴿وَتَخْلُقُونَ إِفْكًا﴾ [العنكبوت: ١٧]. وكل موضع استعمل الخلق في وصف الكلام فالمراد به الكذب، وعلى هذا قوله تعالى: ﴿إِنْ هَٰذَآ إِلَّا خُلُقُ ٱلْأَوَّلِينَ﴾ [الشعراء: ١٣٧]، وقوله: ﴿إِنْ هَٰذَآ إِلَّا ٱخْتِلَٰقٌ﴾ [ص: ٧]. والخلق يقال في معنى المخلوق، كما في قوله تعالى: ﴿هَٰذَا خَلْقُ ٱللَّهِ﴾ [لقمان: ١١].

والخَلق بالفتح والخُلق بالضمّ في الأصل واحد، كالشرب والشرب، والصرم والصرم، لكن خص الخَلق بالهيئات والأشكال والصور المدركة بالبصر، وخصّ الخُلق بالقوى والسجايا المدركة بالبصيرة قال تعالى: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤]. والخَلاق: ما اكتسبه الإنسان من الفضيلة بخلقه، كما قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ عَلِمُوا۟ لَمَنِ ٱشْتَرَىٰهُ مَا لَهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنْ خَلَٰقٍ﴾ [البقرة: ١٠٢]. ❊❊❊ (٢٨)

الفصل الثاني: منهج السلف في الإيمان بخلق الله وفيه تمهيد وثلاثة مباحث:

المبحث الأوّل: إثبات الاسم وما تضمّنه من صفة الخلق.

المبحث الثاني: دوام اتصافه تعالى بالخلق أزلاً وأبداً.

المبحث الثالث: عموم خلقه تعالى.

تمهيد

وصف الله سبحانه نفسه بالخلق، كما قال: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱعْبُدُوا۟ رَبَّكُمُ ٱلَّذِى خَلَقَكُمْ وَٱلَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ﴾ [البقرة: 21]، وقال: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ [البقرة: 29] وقال: ﴿ٱلْحَمْدُ لِلَّهِ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ﴾ [الأنعام: 1] وغيرها كثير.

وصفة الخلق التي وصف بها نفسه تعالى تتضمن الإيجاد من عدم، والتخليق من شيء سابق، وتتضمن التقدير، أما الصنع من شيء سابق والتقدير فقد يشاركه في الوصف به بعض الخلق، كما قال على لسان عيسى:

(٢٧) مقاييس اللغة لابن فارس (١٧٣/٢).

(٢٨) انظر لما سبق: مفردات القرآن للراغب (٣٢٠/١).

﴿أَنِّيٓ أَخۡلُقُ لَكُم مِّنَ ٱلطِّينِ كَهَيۡـَٔةِ ٱلطَّيۡرِ﴾ [آل عمران: ٤٩]، وأما الإيجاد من عدم فلا يشاركه فيه أحد، وهو الذي عناه تعالى بقوله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ ٱذۡكُرُواْ نِعۡمَتَ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡۚ هَلۡ مِنۡ خَٰلِقٍ غَيۡرُ ٱللَّهِ﴾ [فاطر: 3]، قال ابن الجوزي[٢٩]: فإن قيل: كيف الجمع بين قوله: ﴿فَتَبَارَكَ ٱللَّهُ أَحۡسَنُ ٱلۡخَٰلِقِينَ﴾ [المؤمنون: ١٤] وقوله: ﴿هَلۡ مِنۡ خَٰلِقٍ غَيۡرُ ٱللَّهِ﴾ [فاطر: ٣] ؟

فالجواب: أنّ الخلق يكون بمعنى الإيجاد، ولا موجد سوى الله، ويكون بمعنى التقدير، كقول زهير:

ولأنت تفري ما خلقت وبعـ... ض القوم يخلق ثم لا يفري

فهذا المراد هاهنا، أن بني آدم قد يصوّرون ويقدّرون ويصنعون الشيء، فالله خير المصورين والمقدرين، وقال الأخفش: الخالقون هاهنا هم الصانعون، فالله خير الخالقين»[٣٠].

وسمى الله نفسه بالخالق، كما قال: ﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلۡخَٰلِقُ ٱلۡبَارِئُ ٱلۡمُصَوِّرُ لَهُ ٱلۡأَسۡمَآءُ ٱلۡحُسۡنَىٰ﴾ [الحشر: 24].

وبالخلاّق كما قال: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ ٱلۡخَلَّٰقُ ٱلۡعَلِيمُ﴾ [الحِجر: 86].

وهو ما لا يختلف فيه المسلمون في الجملة، أعني اتصافه بالخلق وإثبات اسمه الخالق ، قال ابن القيم رحمه الله: «ليس في المعلومات أظهر من كون الله خالقاً، ولهذا أقرت به جميع الأمم، مؤمنهم وكافرهم، ولظهور ذلك، وكون العلم به بديهيا فطريا، احتج الله به على من أشرك به في عبادته، فقال: ﴿وَلَئِن سَأَلۡتَهُم مَّنۡ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ﴾ [الزمر: ٣٨] في غير موضع من كتابه، فعلم أن كونه سبحانه خالقا من أظهر شيء عند العقول،... وهو أصل كل حقيقة، فجميع الحقائق تنتهي إلى خلقه وإيجاده، فهو الذي خلق وهو الذي علم، كما قال تعالى: ﴿ٱقۡرَأۡ بِٱسۡمِ رَبِّكَ ٱلَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ مِنۡ عَلَقٍ ٢ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ﴾ [العلق: ١-٥] فجميع الموجودات انتهت إلى خلقه وتعليمه»[٣١]

ورغم إطباق عامة أهل الإسلام على إثبات اسمه الخالق إلاّ أن للسلف منهجاً متميزاً عن غيرهم في ذلك متوافقاً مع النقل النص القرآني وأصول الاستدلال العقلي الصحيح، وهو ما سنبينه في المباحث الآتية [٣٢].

---

(٢٩) عبد الرحمن بن علي بن محمد بن علي بن الجوزي، أبو الفرج الواعظ المفسر، علامة عصره في التاريخ والحديث، كثير التصانيف، مولده ووفاته ببغداد، ونسبته إلى (مشرعة الجوز) من محالها، له نحو ثلاث مئة مصنف، منها المنتظم في التاريخ، وزاد المسير في التفسير، وغيرها، توفي سنة (٥٩٧هـ)، الأعلام للزركلي(٣١٦/٣).

(٣٠) زاد المسير (٤٦٣/٥-٥٦٤).

(٣١) مختصر الصواعق المرسلة (ص٣٤٦).

(٣٢) وسألتزم الاختصار وعدم الاسترسال في إبطال الأقوال المخالفة لأنّه خارج عن مقصود البحث الرئيس.

المبحث الأوّل: إثبات الاسم وما تضمّنه من صفة الخلق

قال تعالى: ﴿هُوَ ٱللَّهُ ٱلْخَٰلِقُ ٱلْبَارِئُ ٱلْمُصَوِّرُ لَهُ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ﴾[الحشر:٢٤]، وقال: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ﴾ [الحجر:٨٦]، قال العلامة الشنقيطي[٣٣]: «قولُه: ﴿إِلَىٰ بَارِئِكُمْ﴾[البقرة:٥٤] أي: خَالِقُكُمْ وَمُبْرِزُكُمْ من العدمِ إلى الوجودِ. وقد ذَكَرَ (جل وعلا) الخالقَ البارئَ من صفاتِه كما قال في أخرياتِ الحشرِ: ﴿ٱلْخَٰلِقُ ٱلْبَارِئُ﴾و (الخالقُ) اسمُ فاعلِ الخلْقِ، والخلقُ في اللغةِ: التقديرُ، و (البارئُ) هو الذي يَفْرِي ما خَلَقَ؛ فمعنى خَلَقَ: قَدَّرَ، ومعنى بَرَأَ: أنفذَ ما قَدَّرَ، وأبرز من العدمِ إلى الوجودِ، والعربُ تُسَمِّي التقديرَ خَلْقًا»[٣٤].

قال تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتٍۭ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ﴾[الأعراف:٥٤]، قال ابن عطية: «ويحتمل أن تؤخذ لفظة الْخَلْقُ على المصدر من خلَقَ يخلُق خلقاً،أي: له هذه الصفة، إذ هو الموجد للأشياء بعد العدم، ويؤخذ الْأَمْرُ على أنه واحد الأمور إلا أنه يدل على الجنس فيكون بمنزلة قوله: ﴿وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ ٱلْأَمْرُ كُلُّهُۥ﴾ [هود:١٢٣] وبمنزلة قوله: ﴿وَإِلَى ٱللَّهِ تُرْجَعُ ٱلْأُمُورُ﴾[البقرة:٢١٠]، فإذا أخذت اللفظتان هكذا خرجتا عن مسألة الكلام... ولمّا تقدم في الآية (خلَق) و(بأمره) تأكّد في آخره أنّ لَهُ الْخَلْقُ وَالْأَمْرُ المصدَرين حسب تقدمهما»[٣٥].

وقال تعالى: ﴿لَخَلْقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ أَكْبَرُ مِنْ خَلْقِ ٱلنَّاسِ﴾ [غافر:٥٧]، والخلق هنا المصدر، أي الفعل القائم به تعالى وهو صفته، قال الآلوسي[٣٦] رحمه الله: «وإضافة (خلق) إلى ما بعده من إضافة المصدر إلى مفعوله أي لخلق الله تعالى السماوات والأرض أعظم من خلقه سبحانه الناس لأن الناس بالنسبة إلى تلك الأجرام العظيمة كلا شيء، والمراد أن من قدر على خلق ذلك فهو سبحانه على خلق ما لا يعد شيئا بالنسبة إليه بدأ وإعادة أقدر وأقدر»[٣٧].

ومعنى ذلك أنّه قادر على مقدورات تقوم به وهي أفعاله، ومقدورات لا تقوم به وهي مفعولاته، ومن لازمها أنه قد يوجد الشيء من عدم وقد يوجده من موجود[٣٨]، وهذا موضع إجماع من المسلمين ولا يخالف في ذلك إلاّ الفلاسفة وبعض المعتزلة، قال ابن مندة [٣٩]: «والخلق منه على ضروب: منه خلق بيده، ويخلق إذا شاء فقال: ﴿لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَىَّ﴾[ص:٧٥] ومنه ما خلق بمشيئته وكلامه ويخلق إذا شاء»[٤٠].

(٣٣) محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي: مفسر مدرس من علماء شنقيط (موريتانيا).ولد وتعلم بها.وحجّ (١٣٦٧هـ) واستقر مدرسا في المدينة المنورة ثم الرياض وأخيرا في الجامعة الاسلامية بالمدينة (١٣٨١هـ) وتوفي بمكة سنة (١٣٩٣هـ).
(٣٤) العذب النمير (٩٢/١).
(٣٥) المحرر الوجيز (٤٠٩/٢).
(٣٦) محمود بن عبد الله الحسيني الآلوسي، شهاب الدين، أبو الثناء: مفسر، محدث، أديب، من أهل بغداد، مولده ووفاته فيها سنة (١٢٧٠هـ)، الأعلام للزركلي (١٧٦/٧).
(٣٧) روح المعاني (٣٣٢/١٢)
(٣٨) درء تعارض العقل والنقل (١٨٣/٢).
(٣٩) الامام الحافظ الجوال، محدث الإسلام، أبو عبد الله، محمد بن المحدث أبي يعقوب إسحاق بن الحافظ أبي عبد الله محمد بن يحيى بن مندة- واسم مندة إبراهيم -ابن الوليد ، العبدي الاصبهاني الحافظ، صاحب التصانيف، ومنها الإيمان، والتوحيد، توفي سنة (٣٩٥ه)، السير (٢٨/١٧).
(٤٠) التوحيد (٣٨٠/١).

قال شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله: «الله سبحانه قادر أن يخلق ما يخلقه بيديه، وقادر أن يخلق ما يخلقه بغير يديه، وقد وردت الأثارة من العلم بأنه خلق بعض الأشياء بيديه وخلق بعض الأشياء بغير يديه»[٤١].

وقال كذلك: «إنه سبحانه الغني الصمد القادر، وقد خلق ما خلق من أمر السماوات والأرض والدنيا والآخرة بالأسباب التي خلقها، وجعل بعض المخلوقات سبباً لبعض... فإذا كان خلقه بعض المخلوقات ببعض لا يوجب حاجته إلى مخلوقاته ولا ينافي كونه صمداً غنياً عن غيره، فكيف يكون خلقه لآدم بيده وقبضه الأرض بيده موجباً لحاجته إلى غيره»[٤٢].

وفي هذا الأصل خالف الفلاسفة وغلاة الجهمية[٤٣]وأهل الباطن [٤٤] الذين نفوا أسماء الله تعالى ومن أثبت منها شيئا فعلى سبيل المجاز، ولم يثبتوا إلاّ وجوداً مطلقاً[٤٥].

وخالفت كذلك المعتزلة [٤٦] إذ قالت إن أسماء الله أعلام محضة لا تدل على معنى ولا تتضمن صفة [٤٧]، متعللة بأنّ إثبات معانٍ قديمة قائمة بذات يلزم منه تعدد القدماء، ويلزم منه أن تحله الحوادث فيكون جسماً والله منزّه عن ذلك كلّه [٤٨]، قال ابن القيم[٤٩]رحمه الله: «وهذا شأن أسماء الرب تعالى وأسماء كتابه وأسماء نبيه هي أعلام دالة على معان هي بها أوصاف، فلا تضاد فيها العلمية الوصف، بخلاف غيرها من أسماء المخلوقين فهو الله الخالق البارئ المصور القهار فهذه أسماء دالة على معان هي صفاته... وكذلك أسماء الرب تعالى كلها أسماء مدح ولو كانت ألفاظا مجردة لا معاني لها لم تدل على المدح وقد وصفها الله سبحانه بأنها حسنى كلها فقال: ﴿وَلِلَّهِ ٱلْأَسْمَآءُ ٱلْحُسْنَىٰ﴾ [الأعراف: ١٨٠] فهي لم تكن حسنى لمجرد اللفظ بل لدلالتها على أوصاف الكمال،... وفي السنن من حديث أبي بن كعب قراءة القرآن على سبعة أحرف ثم قال: «ليس منهنّ إلا شافٍ كافٍ إن قلت سميعاً

(٤١) بيان تلبيس الجهمية (٢٢٠/٣).
(٤٢)بيان تلبيس الجهمية (٢٣٤/٣) يشير رحمه الله إلى شبهة من قال إنّ إثبات خلقه تعالى بصفة أو بتوسط سبب يقتضي الحاجة إلى غيره.
(٤٣) الجهميّة أتباع الجهم بن صفوان السّمرقندي أبو محرز المبتدع الضّال ، أخذ بدعته عن الجعد بن درهم ، وقتله سلمة بن أحوز سنة (١٢٨هـ) ، ومن أشهر بدعه قوله : إنّ الإيمان هو المعرفة فقط ، وقوله بالجبر وقوله بفناء الجنة والنار ونفيه الأسماء والصفات ، انظر السير (٢٦/٦) وانظر الفرق بين الفرق (ص١٩٩) والملل والنحل(ص٧٧).
(٤٤) سموا بذلك لأنهم يدعون أن لظواهر القرآن والأحاديث بواطن تجري من الظواهر مجرى اللب من القشر وانها بصورتها توهم الجهال صورا حلية وهي عند العقلاء رموز وإشارات إلى حقائق خفية، ومرادهم أن ينزعوا من العقائد موجب الظواهر ليقدروا بالتحكم بدعوى الباطل على أبطال الشرائع، وأشهر فرقهم الإسماعيلية والنصيرية والدروز، انظر، تلبيس إبليس لابن الجوزي (ص١٢٣)، والفرق بين الفرق للبغدادي (٢٦٥/١) وكتاب "الحركات الباطنية في العالم الإسلامي" للدكتور عبدالرحمن الخطيب، وللغزالي أبي حامد كتاب باسم فضائح الباطنية.
(٤٥) مجموع الفتاوى (٧/٣).
(٤٦) من كبريات الفرق الإسلاميّة الضّالّة، تقول بالأصول الخمسة، تنكر صفات الله، ومشيئته وعموم خلقه لأفعال العباد، نشأت في عهد التابعين على خلاف بين المؤرخين في سبب هذه التسمية، وأشهر ما قيل: إنّ سبب ذلك أنّ واصل بن عطاء المتوفى سنة (١٣١هـ) وهو مؤسس هذه الفرقة اعتزل مجلس الحسن البصري في وقت الخلاف في مرتكب الكبيرة بين المبتدعة إذ قرّر أنّه في منزلة بين المنزلتين، وقد وافقه على بدعته هذه عمرو بن عبيد القدري الضّال المتوفى سنة(١٤٤هـ) وانتشر بعدهما مذهب الاعتزال، انظر الملل والنحل (ص٣٨)، و المعتزلة وأصولهم الخمسة (ص١٣) وما بعد.
(٤٧) مقالات الإسلاميين (١٤٦/١و١٨٧)، وانظر شرح الأصول الخمسة للقاضي عبدالجبار (ص١٢٩)و(ص١٨٢) وما بعدها.
(٤٨) أنظر منهاج السنة (١٢٣/٢ ـ ١٣٢)، و (١٥٧/١) وما بعدها.
(٤٩) محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد الزرعي الدمشقي، أبو عبد الله، شمس الدين: من أركان الاصلاح الاسلامي، وأحد كبار العلماء. مولده ووفاته في دمشق، تتلمذ لشيخ الاسلام ابن تيمية وهو الذي هذب كتبه ونشر علمه، وألف تصانيف كثيرة من أشهرها (زاد المعاد)، توفي سنة (٧٥١)هـ، الأعلام للزركلي (٥٦/٦).

عليماً عزيزاً حكيماً ما لم تختم آية عذاب برحمة أو آية رحمة بعذاب»[٥٠] ولو كانت هذه الأسماء أعلاماً محضة لا معنى لها لم يكن فرق بين ختم الآية بهذا أو بهذا.

وأيضاً فإنه سبحانه يعلّل أحكامه وأفعاله بأسمائه ولو لم يكن لها معنى لما كان التعليل صحيحاً كقوله تعالى: ﴿ٱسْتَغْفِرُوا۟ رَبَّكُمْ إِنَّهُۥ كَانَ غَفَّارًا﴾ [نوح: ١٠] وقوله تعالى ﴿لِّلَّذِينَ يُؤْلُونَ مِن نِّسَآئِهِمْ تَرَبُّصُ أَرْبَعَةِ أَشْهُرٍ ۖ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٢٢٦﴾ وَإِنْ عَزَمُوا۟ ٱلطَّلَٰقَ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ [البقرة: ٢٢٦-٢٢٧].

وأيضا فإنه سبحانه يستدل بأسمائه على توحيده ونفي الشرك عنه ولو كانت أسماء لا معنى لها لم تدل على ذلك كقول هارون لعبدة العجل: ﴿يَٰقَوْمِ إِنَّمَا فُتِنتُم بِهِۦ ۖ وَإِنَّ رَبَّكُمُ ٱلرَّحْمَٰنُ﴾ [طه: ٩٠].

وأيضا فإن الله تعالى يعلق بأسمائه المعمولات من الظروف والجار والمجرور وغيرهما ولو كانت أعلاما محضة لم يصح فيها ذلك كقوله: ﴿وَٱللَّهُ بِكُلِّ شَىْءٍ عَلِيمٌ﴾ [الحجرات: ١٦] ونظائره كثيرة.

وأيضا فإنه سبحانه يجعل أسماءه دليلا على ما ينكره الجاحدون من صفات كماله كقوله تعالى: ﴿أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ ٱللَّطِيفُ ٱلْخَبِيرُ﴾ [الملك: ١٤].

وقد اختلف النظار في هذه الأسماء هل هي متباينة نظراً إلى تباين معانيها وأنّ كل اسم يدل على غير ما يدل عليه الآخر، أم هي مترادفة لأنها تدل على ذات واحدة فمدلولها لا تعدد فيه؟ وهذا شأن المترادفات والنزاع لفظي في ذلك، والتحقيق أن يقال: هي مترادفة بالنظر إلى الذات، متباينة بالنظر إلى الصفات، وكل اسم منها يدل على الذات الموصوفة بتلك الصفة بالمطابقة، وعلى أحدهما وَحْده بالتضمن، وعلى الصفة الأخرى بالالتزام»[٥١].

ويثبت أهل السنّة اسم الله (الخالق) على الحقيقة، لا المجاز كما قاله بعض المعتزلة، قال العلامة ابن الوزير[٥٢]: «ومن المعتزلة من جعل الخلق على الحقيقة للعباد فلا يطلق على الله تعالى إلا مجازاً، منهم أبو عبد الله البصري [٥٣]، ذهب إلى أن الخلق بمعنى الفكر، والفكر لا يجوز على الله تعالى، وهذا ما لا أصل له إلا أن يكون استخرج ذلك من قول اللغويين: إن الخلق بمعنى التقدير، وظنّ أن الفكر بمعنى التقدير، وغفل عن كون صفات الله تعالى لا تشبه صفات المخلوقين.

فلو ذهبنا هذا المذهب، عطَّلناه سبحانه عن جميع صفاته، فإن الإرادة فينا تستلزم الحاجة، وصفة العلم والقدرة والحياة تستلزم الجسمية والبنية المخصوصة، وقد تقدم ذلك.

---

(٥٠) أخرجه أحمد (ح ٢١١٥٠) وأبوداود (ح ١٤٧٧) والنسائي (ح ٩٤٠)، وصححه الشيخ الألباني رحمه الله ي الصحيحة (ح ٢٥٨١).

(٥١) جلاء الأفهام (ص١٧١).

(٥٢) محمّد بن إبراهيم بن علي بن المرتضى الحسني القاسمي، من كبار الأئمّة الحفّاظ المجتهدين اليمانيين نصر السّنّة وقاوم التقليد في بيئة معتزليّة زيديّة، وامتُحن بسبب ذلك وله مصنّفات فاخرة من أشهرها العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم، توفي سنة (٨٤٠هـ) انظر ترجمته مطولة في البدر الطالع للشوكاني (ص٥٩٩) وما بعدها.

(٥٣) أبو عبد الله الحسين بن علي البصري، الملقب بالجُعَل، الفقيه المتكلم صاحب التصانيف، قال الذهبي في "سير أعلام النبلاء" ١٦/ ٢٢٤: من بحور العلم، لكنه معتزلي داعية، وكان من أئمة الحنفية، توفي سنة (٣٦٩ هـ).

والعجبُ من الزمخشري[٥٤] مع تَضَلُّعه في علم اللغة واشتغاله بتفسير القرآن والحديث، وتصنيفه فيهما " الكشَّاف " و" الفائق "، كيف اختار هذا المذهب الباطل، وزَعَم في " أساس البلاغة " أن قولنا: خلق الله الخلق من المجاز [٥٥].

والذي يدلُّ على بطلان كلامه ومن تابعه من المعتزلة أن أهل اللسان العربي والمعاصرين لرسول الله × من المسلمين وغيرهم استعملوا هذه اللفظة مضافةً إلى الله عزَّ وجلَّ ومقصورةً عليه، وشاع ذلك وذاع، وتواتر واستفاض، وصدعت به النصوص، وتداوله العموم والخصوص، وكان السابق إلى الأفهام من غير قرينةٍ.

وأجمع أهل علم التفسير من التابعين وتابعيهم بإحسانٍ على أن نسبة الخلق إلى الله تعالى من المحكم الذي لا يحتاج إلى التأويل، ولا علامة للحقائق في جميع اللغة إلاَّ مجرد الاستعمال الذي لا يبلغُ أدنى أدنى أدنى مراتب هذا الاستعمال المتواتر المعلوم من الضرورات كلها: ضرورة اللغة وضرورة القرآن، وضرورة السنن والآثار، وضرورة إجماع المسلمين.

ولو كُلِّفَ الزمخشري أن ينقل مثل هذا الاستعمال العظيم في كل لفظةٍ زعم أنها حقيقة لغصَّ بِريقه، بل لو كُلِّفَ بهذه اللفظة بعينها، وهي أن الخلق بمعنى التقدير أن ينقُل مثل ذلك أو قريباً منه لانقطع، وليس المجاز شيئاً يختصُّ به الزمخشري، فعلامته معروفة: وهو ما لا يسبق الفهم إليه إلاَّ بقرينة، وهذا يَفُتُّ في عَضُدِ دعواه.

وأقلُّ أحوال هذه اللفظة أن يكون إطلاقها على الله حقيقةً عُرفيَّةً أو شرعيَّةً، وهما أقوى من الحقيقة اللغوية كما قال علماء الإسلام في لفظة الصلاة وسائر ألفاظ الشرع.

وعلى كلام الزمخشري اسمه (الخالق) واسمه (الخلاَّق) وهما من أسمائه الحسنى، متى أُطلِقا وتجرَّدا عن القرائن سبق الفهم إلى أن المراد بهما بعض الخرَّازين ومن يُستَخْبَثُ ذكره من أخسِّ أهل المهن من صُنَّاع النعال ومُصلِحي ما تخرَّقَ، ولا ينصرف إلى الله تعالى إلاَّ مع القرينة كما هو حق المجاز.

بل أخبث من هذا أنه يلزمه نفي هذين الاسمين الشريفين عن الله تعالى من غير قرينةٍ، كما هو علامة المجاز، فإنه لا يجوز لك أن تصف الرجل الشجاع بأنه أسد وتسميه بذلك إلاَّ مع القرينة، ويجوز لك أن تنفي عنه اسم الأسد بغير قرينة باتفاق علماء المعاني والبيان، وإلا لزم الحاجة إلى القرينة في الحقيقة والمجاز معاً، ولم يقل بذلك قائل.

فعلى كلام الزمخشري يجوز للمسلم أن يقول: إن الله تعالى ليس بخالقٍ ولا خلاَّقٍ من غير قرينةٍ ولا بيانٍ لمراده.

ويوضح بطلان ما توهَّمه أنه بنى ذلك على أن حقيقة الخلق التقدير، وحقيقة التقدير عنده يستلزم الفكر، وذلك يستلزم النقص، فوجب أن لا يُنْسَبَ إلى الله تعالى إلاَّ مجازاً.

---

(٥٤) أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد، الزمخشري جار الله. مصنف في التفسير والنحو واللغة والأدب، له تفسير الكشاف شحنه بآرائه الاعتزالية، توفي سنة (٥٢٨ه)، السير (١٥١/٢٠).

(٥٥) أساس البلاغة (٢٦٤/١).

والجواب عليه أن كل ما استلزم النقص لا يُنسَبُ إلى الله تعالى لا حقيقةً ولا مجازاً، والأسماء الحسنى أرفع مرتبةً من ذلك عند أهل الحق»[٥٦].

وأهّل السنّة يثبتون الصفة لله بمعزل عن أثرها وهو المخلوق، وسائر أفعال الله تعالى المتعدية هي من هذا الباب، والمتكلمون الذين ينكرون قيام الصفات بذات الله – خاصة ما يتعلق بمشيئته تعالى– يفسرون الفعل بالمفعول، فيقولون الخلق هو المخلوق[٥٧]، قال شيخ الإسلام رحمه الله: « والذى عليه جماهير المسلمين من السلف والخلف أنّ الخلق غير المخلوق، فالخلْق فعل الخالق، والمخلوق مفعولُه، ولهذا كان النبيّ × يستعيذ بأفعال الرب وصفاته... وقد حكى البخاري [٥٨] إجماع العلماء على الفرق بين الخلق والمخلوق، وعلى هذا يدل صريح المعقول، فإنه قد ثبت بالأدلة العقلية والسمعية أنّ كل ما سوى الله تعالى مخلوق محُدَث كائن بعد أن لم يكن، وأنّ الله انفرد بالقدم والازلية، وقد قال تعالى: ﴿ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ﴾ [السجدة: ٤] فهو حين خلق السموات ابتداء إما أن يحصل منه فعل يكون هو خلقاً للسموات والأرض، وإمّا أن لا يحصل منه فِعْلٌ بل وجدت المخلوقات بلا فعل، ومعلوم أنه اذا كان الخالق قبل خلقها ومع خلقها سواء وبعده سواء لم يجز تخصيص خلقها بوقت دون وقت بلا سبب يوجب التخصيص، و أيضاً فحدوث المخلوق بلا سبب حادث ممتنع في بدايه العقل »[٥٩]، ومقصود شيخ الإسلام بهذا إثبات قيام صفة الخلق بذاته وقيام الفعل بذاته تعالى حين يخلق ما يشاء خلقه.

وقال ابن القيم رحمه الله: « وقد أجاب عن هذا عبد العزيز بن يحيى الكناني[٦٠] في حيدته فقال في سؤاله للمريسي[٦١] بأي شيء حدثت الأشياء فقال له أحدثها الله بقدرته التي لم تزل فقلت له أحدثها بقدرته كما ذكرت أو ليس تقول أنه لم يزل قادرا قال بلى قلت فتقول أنه لم يزل يفعل قال لا أقول هذا قلت فلا بد أن نلزمك أن تقول أنه خلق بالفعل الذي كان بالقدرة لأن القدرة صفة ثم قال عبد العزيز لم أقل لم يزل الخالق يخلق ولم يزل الفاعل يفعل وإنما الفعل صفة والله يقدر عليه ولا يمنعه منه مانع فأثبت عبد العزيز فعلا مقدورا لله هو صفة ليس من المخلوقات وأنه به خلق المخلوقات وهذا صريح في أن مذهبه كمذهب السلف وأهل الحديث لأن الخلق غير المخلوق والفعل غير المفعول كما حكاه البغوي[٦٢]إجماعاً لأهل السنة [٦٣] وقد صرح عبد العزيز أن فعله سبحانه القائم به وأنه خلق به المخلوقات، كما صرح به البخاري في آخر صحيحه وفي كتاب خلق

(٥٦) العواصم والقواصم (٩٠/٧-٩٢) بتصرف يسير، وكذلك ابن جني وشيخه أبو علي لهم نفس الدعوى، انظر مختصر الصواعق لابن القيم (ص٣٤٥).

(٥٧) مقالات الإسلاميين (٣٦٥/١).

(٥٨) محمد بن اسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة بن بردزبه، وقيل بذدربه، وهي لفظة بخارية، معناها الزراع ، الإمام العلامة صاحب الصحيح وغيره، أمير المؤمنين في الحديث، توفي سنة (٢٥٦ه)، السير (٣٩١/١٢).

(٥٩) مجموع الفتاوى (٢٣٠/٦).

(٦٠) عبد العزيز بن يحيى بن عبد العزيز بن مسلم الكناني المكي، كان يلقب بالغول لدمامة منظره. وهو الفقيه صاحب كتاب الحيدة. جرت بينه وبين بشر المريسي مناظرات في القرآن. وله مصنفات عدة، وهو أحد أتباع الشافعي، وقد طالت صحبته له، وخرج معه إلى اليمن، توفي في حدود ٢٤٠هـ، تاريخ بغداد (٤٤٩/١٠).

(٦١) بشر بن غياث بن أبي كريمة المريسي بفتح الميم وكسر الراء المبتدع الضال، من رؤوس الاعتزال، توفي سنة (٢١٨هـ)، السير (١٩٩/١٠).

(٦٢) الشّيخ الإمام العلاّمة القدوة الحافظ شيخ الإسلام محيي السّنّة أبو محمّد الحسين بن مسعود بن الفرّاء البغوي الشّافعي المفسّر صاحب التّصانيف كشرح السّنّة ومعالم التّنزيل وهو التفسير، توفّي سنة ٥١٦هـ، السّير ١٩ / ٤٣٩.

(٦٣) لم أقف عليه، وقد قال في شرح السنة: «كان الله خالقاً ولا مخلوق» لكن ليس فيه حكاية إجماع.

الأفعال قال في صحيحه (باب ما جاء في تخليق السماوات والأرض وغيرها من الخلائق وفعل الرب وأمره فالرب سبحانه بصفاته وفعله وأمره وكلامه هو الخالق المكون غير مخلوق وما كان بفعله وأمره وتخليقه وتكوينه فهو مفعول مخلوق مكون) [٦٤] فصرح أمام السنة أن صفة التخليق هي فعل الرب وأمره وأنه خالق بفعله وكلامه وجميع جند الرسول وحزبه مع محمد بن إسماعيل في هذا، والقرآن مملوء من الدلالة عليه كما دل عليه العقل والفطرة قال تعالى: ﴿أَوَلَيْسَ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ بِقَٰدِرٍ عَلَىٰٓ أَن يَخْلُقَ مِثْلَهُم﴾[يس: ٨١] ثم أجاب نفسه بقوله:﴿بَلَىٰ وَهُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ﴾ فأخبر أنه قادر على نفس فعله وهو أن يخلق فنفس أن يخلق فعل له، وهو قادر عليه، ومن يقول لا فعل له وأن الفعل هو عين المفعول يقول لا يقدر على فعل يقوم به البتة، بل لا يقدر إلا على المفعول المباين له الحادث بغير فعل منه سبحانه»[٦٥].

ومن المخالفين في الباب الفلاسفة القائلين بأنّ الصانع علة تامة، يقارنها معلولها ويصدر عنها لذاتها لا بصفة تقوم به[٦٦] فهم جردوا الرب عن أسمائه وصفاته، وصفة الخلق على وجه الخصوص، وقد أخذ الفلاسفة المنتسبون للإسلام تلك الآراء الفلسفية ومزجوها بالشريعة، مثل نظرية الفيض أو الصدور [٦٧]، أخذها عنهم هؤلاء المتفلسفة ممن حاول الجمع بين الشريعة والفلسفة وجعلوا الفيض أو الصدور الذي عناه هؤلاء الفلاسفة هو معنى صفة الخلق لله [٦٨]. والمعتزلة تقول إنّه يفعل بذاته لا لمعنى يقوم به، بل هو قادر بذاته وخالق بمعنى القدرة على الإيجاد والتكوين [٦٩] وقد تقدّمت الإشارة إلى ذلك.

❄❄❄

المبحث الثاني: دوام اتصافه تعالى بالخلق أزلاً وأبداً

سبق تقرير أنّ الله تعالى متصف بالخلق، ونزيد هنا أنّها صفة كمال لا يخلو منها أزلاً وابداً، فالخلق إذا صفته تعالى القائمة به، وهي سابقة لإيجاده المخلوق، فصدور المخلوقات عن الله إنما تكون بصفته القائمة بذاته تعالى، فهي متعلقة بمشيئته من حيث آحادها وآثارها، لكنها قديمة من حيث نوعها، قال الإمام الطحاوي [٧٠] رحمه الله: «ما زال بصفاته قديما قبل خلقه، لم يزدد بكونهم شيئا لم يكن قبلهم من صفته، وكما كان بصفاته أزليا، كذلك لا يزال عليها أبدياً».

---

(٦٤) صحيح البخاري مع الفتح (٤٣٧/١٣).

(٦٥) شفاء العليل (١٥٥/١).

(٦٦) لوامع الأنوار (٢٨١/١)، والعلة التامة هي الّتي لا يتخلف عنها معلولها بل يقارنها لا يتقدم عنها ولا يتأخر، انظر الملل والنحل للشهرستاني(ص٣٨٠، ٤٠٦، ٤٥٦)، و التعريفات للجرجاني(ص ١٦٠). ويُعبر عنها كذلك باالموجب بالذات وهو كما قال شيخ الإسلام في الصفدية (١٠/١): « هو الذي تكون ذاته مستلزمة لموجبه ومقتضاه، فلايجوز أن يتأخر عنه شيء من موجبه ومعلوله » وإنما قال بذلك الفلاسفة نفياً لأن تقوم به صفة يفعل بها تعالى مفعولاته كالقدرة والإرادة.

(٦٧) الفيض هو الكثرة تقول فاض الماء إذا كثر، والمعنى عند الفلاسفة بالفيض هو الصدور، وإنما استعملوا هذه اللفظة لدلالتها على الكثرة المتدرجة المتتابعة، لأنهم يقولون إن الأول واحد بسيط والواحد البسيط لا يصدر عنه إلا واحد، ومن هذا الواحد الذي هو العقل الأوّل تبدأ الكثرة إذ فيه هو اثنينية تنتج فلكاً وعقلاً وهكذا تبدأ الزيادة حتى تتم العقول عشرة والأفلاك تسعة ومن ثم توجد السفليات بعد ذلك، فكل ما في الوجود من الحركات والأجسام صادر عن الأول بالفيض، انظر مقاصد الفلاسفة للغزالي (ص٢٨٨) وما بعدها

(٦٨) انظر النجاة لابن سينا (ص٤٥٤)؛ وانظر أيضاً من أفلاطون إلى ابن سينا مجموعة محاضرات للدكتور جميل صليبا (ص٨٨-٨٩)، والمعجم الفلسفي له كذلك. (٤٦/٢، ٨٦).

(٦٩) مقالات الإسلاميين للأشعرى (٢٦٣/١) وما بعدها.

(٧٠) أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة الأزدي الحجري المصري الطحاوي نسبة إلى طحا قرية من قرى الصعيد بمصر، الإمام، صاحب تصانيف باهرة من أشهرها شرح معاني الآثار وشرح مشكل الآثار، وعقيدته المختصرة ذائعة الصيت، توفي سنة (٣٢١ هـ)، السير(٢٧/١٥).

وعلق عليه ابن أبي العز [٧١] فقال: « أي: أن الله سبحانه وتعالى لم يزل متصفاً بصفات الكمال: صفات الذات وصفات الفعل، ولا يجوز أن يعتقد أنّ الله وُصِفَ بصفة بعد أن لم يكن متصفاً بها، لأنّ صفاته سبحانه صفات كمال، وفقدها صفة نقص، ولا يجوز أن يكون قد حصل له الكمال بعد أن كان متصفاً بضدّه، ولا يَرِدُ على هذا صفات الفعل والصفات الاختيارية ونحوها، كالخلق والتصوير، والإماتة والإحياء، والقبض والبسط والطيّ، والاستواء والإتيان والمجيء، والنزول، والغضب والرضى، ونحو ذلك مما وصف به نفسه ووصفه به رسوله، وإن كانت هذه الأحوال تحدث في وقت دون وقت، لأنّ هذا الحدوث بهذا الاعتبار غير ممتنع، ولا يطلق عليه أنه حدث بعد أن لم يكن، ألا ترى أنّ من تكلّم اليوم وكان متكلماً بالأمس لا يُقال: إنّه حدث له الكلام، ولو كان غير متكلم؛ لآفة كالصغر والخرس، ثم تكلّم يُقال: حدث له الكلام، فالساكت لغير آفة يسمى متكلماً بالقوة، بمعنى أنه يتكلم إذا شاء، وفي حال تكلّمه يسمى متكلماً بالفعل، وكذلك الكاتب في حال الكتابة هو كاتب بالفعل، ولا يخرج عن كونه كاتبا في حال عدم مباشرته الكتابة»[٧٢].

وقال الطحاوي كذلك: «ليس بعد خلق الخلق استفاد اسم (الخالق) ولا بإحداثه البرية استفاد اسم (الباري)».

وقال: «له معنى الربوبية ولا مربوب، ومعنى الخالق ولا مخلوق»، قال ابن أبي العز: « يعني أن الله تعالى موصوف بأنه الرب قبل أن يوجد مربوب، وموصوف بأنه (خالق) قبل أن يوجد مخلوق»[٧٣].

وقال الطحاوي كذلك: «وكما أنه محيي الموتى بعد ما أحيا استحق هذا الاسم قبل إحيائهم، كذلك استحق اسم الخالق قبل إنشائهم»، قال ابن أبي العز: «يعني: أنه سبحانه وتعالى موصوف بأنه محيي الموتى قبل إحيائهم، فكذلك يوصف بأنه خالق قبل خلقهم...وتقدم تقرير أنه تعالى لم يزل يفعل ما يشاء»[٧٤].

وهذا يعني أنّه تعالى لم يزل فعالاً خلاقاً، كما دلّ عليه قوله تعالى: ﴿إِنَّ رَبَّكَ هُوَ ٱلْخَلَّٰقُ ٱلْعَلِيمُ﴾ [الحجر: ٨٦]، فإنّ ذلك يدل على صدور الخلق عن قدرته خلقاً بعد خلق، وهو موصوف بذلك أزلاً وأبداً، فدل على أزلية مخلوقاته وأبديتها، أعني نوعها، ولا يلزم منه مقارنة مخلوق بعينه لله تعالى بل كل مخلوق فهو مسبوق بالعدم والله تعالى قبله، قال ابن القيم رحمه الله: «وقوله: ﴿فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ﴾ [البروج: ١٦] دليل على أمور، أحدها: أنّه سبحانه يفعل بإرادته ومشيئته، الثاني: أنّه لم يزل كذلك، لأنه ساق ذلك في معرض المدح والثناء على نفسه، وأنّ ذلك من كماله سبحانه، فلا يجوز أن يكون عادماً لهذا الكمال في وقت من الأوقات، وقد قال تعالى: ﴿أَفَمَن يَخْلُقُ كَمَن لَّا يَخْلُقُ﴾ [النحل: ١٧] وما كان من أوصاف كماله ونعوت جلاله لم يكن حادثا بعد أن لم يكن »[٧٥].

وهذا يعني لزوماً تعلّقُ صفة الخلق بالمشيئة والاختيار.

(٧١) الإمام العلامة صدر الدين أبو الحسن علي بن علا ء الدين علي بن شمس الدين أبي عبدالله محمد بن شرف الدين بن أبي العز الدمشقي الصالحي الحنفي، درّس وصنّف وانتفع به الناس ومن أشهر مصنفاته شرح العقيدة الطحاويّة الّذي سار فيه على نهج شيخ الإسلام رحمه الله، توفي سنة ٧٩٢ هـ، شذرات الذهب لابن العماد (٣٢٦/٦).

(٧٢) شرح العقيدة الطحاوية (ص١٢٤).
(٧٣) السابق (ص١٣٦).
(٧٤) السابق.
(٧٥) التبيان في أقسام القرآن (ص٥٧).

فإنّ الله تعالى إنّما يخلق الخلق بمشيئة واختيار، كما قال: ﴿قَالَتْ رَبِّ أَنَّىٰ يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ ۖ قَالَ كَذَٰلِكِ اللَّهُ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ ۚ إِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ﴾[آل عمران:٤٧]

وقال: ﴿وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا ۚ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ﴾[المائدة:١٧].

وقال: ﴿وَرَبُّكَ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ وَيَخْتَارُ﴾[القصص:٦٨].

وقال: ﴿لِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ ۚ يَخْلُقُ مَا يَشَاءُ﴾ [الشورى:٤٩].

فإذا تعلق خلقه بمشيئته واختياره فهذا يعني أنّ الخلق كسائر صفات الأفعال المتعلقة بمشيئته تعالى صفة متجددة في ذات الباري، حدوثها وقت مشيئته كمال وعدمها نقص، وحدوثها قبل مشيئته نقص وعدمها كمال، هذا هو مذهب أئمّة السّلف فيها [٧٦].

وفي هذا الأصل يخالف الفلاسفة، وطوائف من المتكلمين الذين لا يؤمنون بتجدد شيء في ذات الباري تعالى، لأنّ ذلك عندهم يعني وصفه بالجسمية، فكل ما يتعاقب فيه الحوادث أو الأعراض أو يتغير فهو جسم وكل جسم مخلوق[٧٧].

ولهذا أنكروا أن يكون تعالى يفعل شيئاً بمشيئة وإرادة متجددة، لا كلاماً ولا مجيئا ولانزولاً ولا غير ذلك[٧٨]، فقال الفلاسفة إنّه تعالى علة تامة يقارنها معلولها وجوباً بلا مشيئة ولا اختيار كما سبق.

وقال المتكلمون إنّه تعالى يخلق الخلق أو يفعل ما يفعل بإرادة أو قدرة قديمة، ومن أثبت قدرة أو إرادة حادثة فيقول إنّها مخلوقة لا في محل، وإنّه لم يتجدد له شيء حين فعل أو خلق، وإنّ المعدوم أصبح ممكنا بعد أن كان ممتنعاً بدون سبب حادث ولا مرجّح [٧٩].

وقولهم إنّ القادر يمكن أن يرجّح الفعل على الترك بدون ما يستلزم ذلك، فهذا أصل كبير بنى عليه النّفاة نفيهم للصّفات إمّا جميعها كما هو قول المعتزلة وإمّا أفعاله الاختياريّة وصفاته الّتي تتعلّق بمشيئته كما هو قول المتكلّمين من الكلابية [٨٠] ومن تابعهم.

وحقيقة قول هؤلاء أنّهم أرادوا الجمع بين إثباتهم القدرة القديمة والإرادة القديمة وبين قولهم في حدوث العالم وخلق الأجسام، مع نفيهم قيام الحوادث بالله تعالى وامتناع التغيّر في ذاته، فاضطروّا للقول بأنّ الممكن يظلّ ممكناً مع إرادة الله له[٨١].

قال شيخ الإسلام رحمه الله: « ويذكرون في كونه موجباً بذاته وفاعلاً بمشيئته وقدرته قولين فاسدين، أحدهما: قول من يقول المتفلسفة وإنّ معلوله يجب أن يكون مقارناً له في الزمان أزلاً وأبداً.

والثاني: قول من يقول: إنّه فاعل مختار لكنه يفعل بوصف الجواز فيرجح أحد المتماثلين على الآخر بلا

(٧٦) مجموع الفتاوى (٢٤١/٦).
(٧٧) انظر الاقتصاد في الاعتقاد للغزالي (٨-١٢) والإنصاف للباقلاني (ص٢٦) ثم انظر درء التعارض لابن تيمية (١٢٨/٢) وما بعدها.
(٧٨) غاية المرام للشهرستاني (٨٥/١) والإنصاف للباقلاني (ص٥٨) ومقالات الإسلاميين (٥٣٨/١-٥٣٩) و (٥٤٥/١).
(٧٩) الصفدية (١٠٤/٢).

(٨٠) الكلاّبيّة أتباع عبدالله بن سعيد بن كلاّب القطّان البصري رأس المتكلمين بالبصرة صاحب التصانيف في الرد على المعتزلة، وإن كان في خضم هذه التصانيف قد خالف مذهب السلف في مواضع عديدة، عاش إلى قبل سنة (٢٤٠هـ)، السير (١٧٤/١١) والطبقات للسبكي (٢٩٩/٢).
(٨١) انظر مجموع الفتاوى (١٧٢/١٧) و(٢٢١/١٢).

مرجح، إمّا بمجرد كونه قادراً، أو لمجرد كونه قادراً عالماً، أو لمجرد إرادته القديمة التي ترجح مثلاً على مثل بلا مرجح، ويقولون: إن الحوادث تحدث بعد أن لم تكن حادثة من غير سبب يوجب الحدوث فيقولون بتراخي الأثر عن المؤثر التام، وهذا وإن كان خيراً من الذي قبله ففساده أيضا بيّن.

والقول الثالث: قول أئمة السنة: إنه ما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن، فما شاء الله وجب بمشيئته وقدرته، وما لم يشأه امتنع لعدم مشيئته له، فهو موجب بمشيئته وقدرته لا بذات خالية عن الصفات، وهو موجب له إذا شاءه لا موجب له في الأزل كما قال: ﴿إِنَّمَآ أَمۡرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيۡـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [يس: ٨٢] وهذا الإيجاب مستلزم لمشيئته وقدرته لا منافٍ لذلك، بل هو سبحانه يخلق ما يشاء ويختار، فهو فاعل لما يشاؤه إذا شاء، وهو موجب له بمشيئته وقدرته»[٨٢].

ومن المخالفات في هذا الباب قول النظامية أتباع النظام[٨٣] أن الله تعالى خلق الموجودات دفعة واحدة على ما هي عليه الآن معادن ونباتا وحيواناً وإنساناً، ولم يتقدم خلق آدم عليه السلام خلق أولاده غير أن الله تعالى أكمن بعضها في بعض، فالتقدم والتأخر إنما يقع في ظهورها من مكامنها دون حدوثها ووجودها، وإنما أخذ هذه المقالة من أصحاب الكمون والظهور من الفلاسفة [٨٤].

و"الظهور والكمون" هو قول بعض الطوائف إنّ الأجسام لا يوجد فيها ما هو بسيط صِرف، بل كل جسم فإنه مختلط من جميع الطبائع المختلفة لكنه يسمى باسم الغالب الظاهر فإذا لقيه ما يكون الغالب عليه من جنس ما كان مغلوبا فيه فإنه يبرز ذلك المغلوب من الكمون ويحاول مقاومة الغالب حتى يظهر [٨٥].

وسبب اختياره هذا هو فراره من إثبات قدرة متجددة في ذات الرب أو ما يسميه الحوادث أو الأعراض وإنّما يثبتون قدرة قديمة أو يقولون هو قادر بذاته، وفي نفس الوقت يرى أنّ موجب الخلق هو القدرة القديمة واللازم لا يتأخر عن ملزومه فلجأ إلى هذه الفلسفة القديمة لحل هذا الإشكال الذي بناه على أصول فاسدة أوجبت أقوالاً أشدّ فساداً.

تسلسل مفعولات الربّ

ويتفرع عن هذا مسألة تسلسل الحوادث المشهورة التي لم يفهمها حق الفهم كثير ممن قرأ كلام شيخ الإسلام ابن تيمية فيها، فمنهم من عارضه بحديث «أول ما خلق الله القلم»[٨٦] وحديث: «كان الله ولا شيء قبله»[٨٧]، ومنهم من اتهمه بالقول بقدم العالم [٨٨]، والحق بمعزل عن هذين، فإن شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله إنما قال بإمكان

(٨٢) درء تعارض العقل والنقل (٣٢٤/٢).

(٨٣) أبو إسحاق إبراهيم بن سيار بن هانىء المعروف بالنظّام، عاشر في شبابه قوماً من الثانويّة والسمنيّة القائلين بتكافؤ الأدلّة وخالط في كبره قوماً من الفلاسفة واتصل بهشام بن الحكم الرافضي، من أشهر بدعه قوله بالطّفرة الّتي لم يُسبق إليها وأنكر إعجاز القرآن والمعجزات كلّها، وأنكر حجية الإجماع وقد كفره أغلب المعتزلة، توفي سنة (٢٣١هـ) وقيل قبل ذلك، انظر الفرق بين الفرق(ص١١٣) وما بعد، وانظر تاريخ بغداد(٩٧/٦) والسير للذهبي(٥٤١/١٠).

(٨٤) الانتصار لأبي الحسين الخياط(ص٤٤)، وانظر المواقف (٦٦٢/٣)، والملل والنحل للشهرستاني (٥٢/١).

(٨٥) المواقف (٢٤٢/٢) وانظر الفصل لابن حزم (٣٩/٥) والملل للشهرستاني (٦٣/٢).

(٨٦) أخرجه أحمد (٣١٧/٥)، وأبوداود في السنة (ح٤٧٠٠)، والترمذي في القدر (ح٢١٥٥) وقال: «حسن صحيح غريب» من مسند عبادة بن الصامت رضي الله عنه.

(٨٧) أخرجه البخاري (ح ٧٤١٨) عن عمران بن حصين مرفوعاً، وفي لفظ «لا شيء غيره» وفي غير البخاري «ولا شيء معه»، انظر الفتح (٤١٠/١٣).

(٨٨) انظر كتاب دعاوى المناوئين لشيخ الإسلام ابن تيمية للدكتور عبد الله بن صالح بن عبد العزيز الغصن، الفصل الثالث منه.

حوادث لا أول لها ولم يثبت وجود مخلوق معيّن أو حادث معيّن قديم مقارن للخالق سبحانه وتعالى، وهذا إنّما قاله في معرض ردّه على المتكلمين بشتى أصنافهم الذين التزموا أنّ الخالق سبحانه كان معطلاً عن الفعل أو كان ممتنعاً عليه أو نحو ذلك من العبارات وأنّ الفعل انقلب من الامتناع إلى الإمكان بدون تجدّد شيء ولا سبب ولا مرجح إلى آخر أقوالهم [٨٩]، والصحيح ما حكاه ابن تيمية عن السلف وفق أصولهم أنهّ لا أول لأفعال الله تعالى ولا آخر، ومن أفعاله تعالى الخلق، فإنّه متصف بالخلق أزلاً وأبداً كما سبق عن صاحب الطحاوية، والله تعالى لا أوّل له، وما من وقت يفرضه الذهن إلاّ والله تعالى قادر فيه على الفعل بمشيئته، والأوقات في الأزل لا أوّل لها، فيصحّ أنّ إمكان الفعل– ومنه الخلق – لا أوّل له.

وإذا كان الفعل ممكناً فلا يتصور أنّ الله بقي آماد طويلة لا يفعل، ومن أعظم أفعال الله تعالى الخلق، فثبت بهذا التقرير أنّ مخلوقاته لا أوّل لها، إمّا على سبيل الإمكان أو على سبيل الوقوع، قال ابن القيم في معرض ذكره أجوبة أهل السنة على شبهات القدرية ومحاولتهم إبطال قول أهل السنة في إثبات صفة الخلق وقيامها به تعالى بإلزامهم أحد أمرين إمّا إثبات قدم المخلوق، وإمّا إثبات التسلسل: «وقالوا: ليس في العقل ولا في الشرع ما ينفي دوام فاعلية الرب سبحانه وتعاقب أفعاله شيئاً قبل شيء إلى غير غاية، كما تتعاقب شيئاً بعد شيء إلى غير غاية، فلم يزل فعّالاً، قالوا: والفعل صفة كمال، ومن يفعل أكملُ ممن لا يفعل قالوا: ولا يقتضي صريح العقل إلاّ هذا، ومن زعم أنّ الفعل كان ممتنعاً عليه سبحانه في مُدَد غير مقدّرة لا نهاية لها ولا يقدر أن يفعل، ثم انقلب الفعل من الاستحالة الذاتية إلى الإمكان الذاتي من غير حدوث سبب ولا تغير في الفاعل؛ فقد نادى على عقله بين الأنام، قالوا: وإذا جاز هذا في العقول جاز أن ينقلب العالم من العدم إلى الوجود من غير فاعل، وإن امتنع هذا في بدايه العقول فكذلك نجد إمكان الفعل وانقلابه من الامتناع الذاتي إلى الإمكان الذاتي بلا سبب، وأما أن يكون هذا ممكناً وذاك ممتنعاً فليس في العقول ما يقضي بذلك.

قالوا: والتسلسل لفظ مجمل لم يرد بنفيه ولا إثباته كتاب ناطق ولا سنة متبعة فيجب مراعاة لفظه، وهو ينقسم إلى واجب وممتنع وممكن، كالتسلسل في المؤثر محال ممتنع لذاته، وهو أن يكون مؤثرين كل واحد منهم استفاد تأثيره ممن قبله لا إلى غاية.

والتسلسل الواجب ما دلّ عليه العقل والشرع من دوام أفعال الرب تعالى في الأبد، وأنه كلما انقضى لأهل الجنة نعيم أحدث لهم نعيماً آخر لا نفاد له، وكذلك التسلسل في أفعاله سبحانه من طرف الأزل، وأنّ كل فعل مسبوق بفعل آخر، فهذا واجب في كلامه، فإنه لم يزل متكلماً إذا شاء ولم تحدث له صفة الكلام في وقت، وهكذا أفعاله التي هي من لوازم حياته، فإنّ كل حيّ فعّال، والفرق بين الحيّ والميت بالفعل، ولهذا قال غير واحد من السلف: الحي الفعال، وقال عثمان بن سعيد: « كل حيّ فعال»[٩٠] ولم يكن ربنا سبحانه قط في وقت من الأوقات المحققة أو المقدرة معطلاً عن كماله من الكلام والإرادة والفعل.

(٨٩) منهاج السنة (١٥٦/١).

(٩٠) لم أجده في الرد على الجهمية ولا نقض المريسي.

وأما التسلسل الممكن فالتسلسل في مفعولاته من هذا الطرف، كما يتسلسل في طرف الأبد، فإنه إذا لم يزل حياً قادراً مريداً متكلماً وذلك من لوازم ذاته، فالفعل ممكن له بوجوب هذه الصفات له، وأن يفعل أكمل من أن لا يفعل، ولا يلزم من هذا أنه لم يزل الخلق معه، فإنّه سبحانه متقدم على كل فرد من مخلوقاته تقدماً لا أوّل له، فلكل مخلوق أوّل، والخالق سبحانه لا أوّل له، فهو وحده الخالق وكل ما سواه مخلوق كائن بعد أن لم يكن، قالوا: وكل قول سوى هذا فصريح العقل يردّه ويقضي ببطلانه، وكل من اعترف بأنّ الربّ سبحانه لم يزل قادراً على الفعل لَزِمَه أحد أمرين لا بد له منهما، أما أن يقول بأنّ الفعل لم يزل ممكناً، وأما أن يقول لم يزل واقعاً»[٩١].

❄❄❄

المبحث الثالث: عموم خلقه تعالى

الذي عليه إجماع أهل السنة الإيمان بعموم خلقه سبحانه لكل شيء، كما قال عزوجل: ﴿بَدِيعُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ أَنَّىٰ يَكُونُ لَهُۥ وَلَدٞ وَلَمۡ تَكُن لَّهُۥ صَٰحِبَةٞۖ وَخَلَقَ كُلَّ شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 101]، وقال: ﴿ذَٰلِكُمُ ٱللَّهُ رَبُّكُمۡۖ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَۖ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ﴾ [الأنعام: 102] وقال: ﴿أَمۡ جَعَلُواْ لِلَّهِ شُرَكَآءَ خَلَقُواْ كَخَلۡقِهِۦ فَتَشَٰبَهَ ٱلۡخَلۡقُ عَلَيۡهِمۡۚ قُلِ ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ﴾ [الرعد: 16].

قال شيخ الإسلام: «وأصل ذلك تقريرهم: أن الله خالق كل شيء ولا خالق غيره، وهذا مذهب سلف الأمة وأئمتها وسائر أهل السنة والجماعة، وهو أحسن ما امتاز به الأشعري [٩٢] عن طوائف المتكلمين وبالغ في ذلك حتى جعل أخص أوصاف الربّ القدرةُ على الاختراع وزعم أن هذا معنى الإلهية»[٩٣].

وما ذكره شيخ الإسلام نلحظ فيه ربطه بين عموم خلقه وبين انفراده بالخلق، فلا خالق إلاّ هو سبحانه، قال السفاريني رحمه الله: «فكل ما سواه سبحانه بأسمائه وصفاته محدث مسبوق بالعدم، وهذا المتفق عليه عند سلف الأمة وأئمتها من أن الله تعالى خالق كل شيء وربه ومليكه، وأنه خالق كل شيء بقدرته ومشيئته، وأنه ما شاء كان، وما لم يشأ لم يكن، فهو سبحانه وتعالى خالق الممكنات المحدثات من الأجسام والأعراض القائمة بالحيوان والجماد والمعادن والنبات وغيرها.

وهذا الذي دلت عليه الكتب المنزلة، وأخبرت به الرسل المرسلة وعليه سلف الأمة وأئمتها بل وعليه جماهير العقلاء وأكابرهم من جميع الطوائف»[٩٤].

*** خلق الله الشر**

قال تعالى: ﴿ٱلَّذِيٓ أَحۡسَنَ كُلَّ شَيۡءٍ خَلَقَهُۥۖ﴾[السجدة:٧]، وفي قراءة بتسكين اللام أي {خلْقه} وفي تفسيرها عدد من الأقوال [٩٥]، قال البقاعي[٩٦]: «ولما كان هذا الإحسان عاماً،

(٩١) شفاء العليل (ص١٥٦).وانظر كذلك منهاج السنة (١٤٤/١) وما بعد و (١٥٧/١) وما بعد.

(٩٢) إمام المتكلّمين أبو الحسن عليّ بن إسماعيل بن أبي بشر، من ولد أبي موسى الأشعري رضي الله عنه، أخذ عن أبي علي الجمحي وأبي علي الجبّائي المعتزلي وأخذ السّنة عن زكريا الساجي وغيره، نشأ معتزلياً ثمّ تحوّل بعد أربعين سنة إلى مذهب ابن كلاّب، توفّي سنة (٣٢٤هـ)، انظر السير (٨٥/١٥) وطبقات الشافعية للسبكي (٣٤٧/٣).

(٩٣) بغية المرتاد (ص٢٦١).

(٩٤) لوامع الأنوار (٢٧٧/١).

(٩٥) انظر تفسير ابن جرير (١٧٠/٢٠).

(٩٦) ابراهيم بن عمر بن حسن الرباط، الخرباوي، البقاعي، الشافعي، عالم، اديب، مفسر، محدث، ومؤرخ، أصله من البقاع في سورية، وسكن دمشق ورحل إلى بيت المقدس والقاهرة، وتوفي بدمشق، له العديد من المصنفات منها تفسيره، توفي سنة (٨٨٥ه)، الأعلام للزركلي (٥٦/١).

خصه بأن وصفه – على قراءة المدني والكوفي – بقوله: { خلقه } فبين أن ذلك بالإتقان والإحكام، كما فسر ابن عباس رضي الله عنهما من حيث التشكيل والتصوير، وشق المشاعر، وتهيئة المدارك، وإفاضة المعاني، مع المفاوتة في جميع ذلك، وإلى هذا أشار الإبدال في قراءة الباقين، وعبر بالحسن لأن ما كان على وجه الحكمة كان حسناً وإن رآه الجاهل القاصر قبيحاً»[٩٧].

وقال ابن عادل [٩٨] : «أن تعود الهاء على « الله » تعالى وأن يكون « خَلْقَهُ » منصوباً على المصدر المؤكد لمضمون الجملة كقوله: ﴿صُنْعَ ٱللَّهِ﴾، وهو مذهب سيبويه أي خَلَقَهُ خَلْقاً، ورُجِّحَ على بدل الاشتمال بأن فيه إضافة المَصْدَر إلى فاعله، وهو أكثر من إضافته إلى المفعول وبأنه أبلغ في الامتنان لأنه إذا قال: ﴿ ٱلَّذِىٓ أَحْسَنَ كُلَّ شَىْءٍ خَلَقَهُۥ﴾ كان أبلغ من **{ أحسن خلق كل شيء }** ؛ لأنه قد يحسن الخلق وهو المحاولة ولا يكون الشيء في نفسه «حسناً » وإذا قال: ﴿ ٱلَّذِىٓ أَحْسَنَ كُلَّ شَىْءٍ﴾ اقتضى أن كل (شيء) خلقه حسن بمعنى أنه وضع كل شيء في موضعه»[٩٩].

وقال: ﴿وَتَرَى ٱلْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِىَ تَمُرُّ مَرَّ ٱلسَّحَابِ ۚ صُنْعَ ٱللَّهِ ٱلَّذِىٓ أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ﴾[النمل:٨٨]، قال ابن عادل: «أي: انظروا صنع الله وعليكم به، والإتقان: الإتيان بالشيء على أكمل حالاته،... ومعنى ﴿أَتْقَنَ كُلَّ شَىْءٍ﴾أي: أحكمه»[١٠٠].

وقال: ﴿ٱلَّذِى خَلَقَ فَسَوَّىٰ﴾[الأعلى:٢]،قال ابن كثير: «أي: خلق الخليقة وسوى كل مخلوق في أحسن الهيئات»[١٠١].

ودلالة الآيات وغيرها أنّ الله نفى عن خلقه القبح والخلل، ولاشكّ أنّ الخلل والقبح شر، سواء ما كان من أفعال المكلفين أو غيرها.

وقد صحّ عنه × من حديث علي رضي الله عنه في حديث الاستفتاح بالليل قوله: «لبيك وسعديك والخير كله في يديك والشر ليس إليك »[١٠٢].

قال الطحاوي: «فتأملنا قوله ×:«والشر ليس إليك» فوجدناه محتملا أن يكون أراد به والشر غير مقصود به إليك لأن من يعمل الخير يقصد به إلى الله عز وجل رجاء ثوابه وإنجاز ما وعد عليه ومن عمل شرا فليس يقصد به إلى الله عز وجل وإن كان كل واحد من الخير ومن الشر فمن الله عز وجل، كما قال عز وجل: ﴿وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا۟ هَٰذِهِۦ مِنْ عِندِكَ ۚ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ﴾[النساء:٧٨] أي فإن ذلك كله من عند الله فييسر أهل السعادة للخير فيعملونه فيثيبهم ويجازيهم عليه وييسر أهل الشقاء للشر فيعملونه فيعاقبهم عليه إلا أن يعفو عنهم فيما يجوز عفوه عن مثله وهو ما خلا الشرك»[١٠٣].

وقال النووي: «وأما قوله: «والشر ليس إليك» فمما يجب تأويله، لأن مذهب أهل الحق أنّ كل المحدثات فعل الله تعالى وخلقه، سواء خيرها وشرها، وحينئذ يجب تأويله، وفيه خمسة أقوال أحدها: معناه لا يُتَقرب به إليك، والثاني: معناه

(٩٧) نظم الدرر (٢٤٣/١٥).
(٩٨) عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي، أبو حفص، سراج الدين، من علماء القرن التاسع، توفي بعد سنة (٨٨٠هـ)، انظر ترجمته في مقدمة تحقيق تفسيره المشهور.
(٩٩) اللباب (٤٧٧/١٥).
(١٠٠) اللباب (٢٠٧/١٥).
(١٠١) تفسير القرآن العظيم (٣٧٩/٨).
(١٠٢) أخرجه مسلم (ح٧٧١) ولفظه طويل.
(١٠٣) شرح مشكل الآثار (٩٥/٤).

لا يضاف إليك على انفراده، لا يقال: يا خالق القردة والخنازير و يارب الشر ونحو هذا، وإن كان خالق كل شيء ورب كل شيء، وحينئذ يدخل الشر في العموم، والثالث: معناه والشر لا يصعد إليك، إنما يصعد الكلم الطيب والعمل الصالح، والرابع: معناه والشر ليس شراً بالنسبة إليك فإنك خلقته بحكمة بالغة وإنما هو شر بالنسبة إلى المخلوقين، والخامس: حكاه الخطابي أنه كقولك فلان إلى بني قلان إذا كان عداده فيهم أو صفوه إليهم»[١٠٤].

وكل هذه الأقوال مردّها إلى أنّ المعنى: الشرّ لا يُنسب إليك، وهو كذلك فليس في خلق الله ولا في فعله شر في نفسه، وإن كان شراً بالنسبة لبعض خلقه.

فهذه النصوص وغيرها تدل على أنّ أفعال الله كلها خير وحكمة، وخلقه كله خير، ليس فيها شر محض ولا ضرر محض بل يفعل ويخلق بعلم وحكمة ورحمة.

وخيرية الإله أمر متفق عليه بين العقلاء من أتباع الأديان حتى تلك المحرفة والوضعية والفلسفية، إذ الرب في تصور الجميع يجب أن يكون مصدر جلب الخير ودفع الشر، وقد وقع بعض الناس في إشكال بين هذه المسلّمة وبين حقيقة وجود الشر في العالم، سواء كان الشر من فعل الإنسان كالظلم والقتل والسرقة ونحوها، أو ما يحدث في الكون من الزلازل والأمراض والفيضانات ونحوها، فكيف يوفقون بين خيرية الإله وبين خلقه لهذه الشرور؟

ومشكلةُ وجود الشرِ هي المعضلة الأكثر حضورا في الفكر الفلسفي، وتسمى بمعضلة أبيقور [١٠٥]، ويعدّ من أوائل الذين ناقشوا الفكرة من زاوية منطقية، وتقوم فكرته على أنّ إذا كان هناك إله ذو قدرة كلية وخيرية كلية فالنتيجة هي عدم وجود الشر، وبما أنّ الشر موجود حتما فهذا يعني أنّ الإله غير جدير بالعبودية لأنّه غير كامل القدرة أو غير كامل الخيرية أو أنّه غير موجود أصلاً [١٠٦].

والإيمان بعموم خلق الله تعالى مركوز في أصل الفطرة، ولم يخالف فيه إلاّ بعض الفلاسفة وبعض أتباع الديانات الذين أنكروا أن يكون الله خالقاً للشر، ومن أشهر القائلين بذلك المجوس[١٠٧]والدّيصانيّة[١٠٨]والمزدكيّة[١٠٩]، قال ابن حزم حاكياً عنهم حجّتهم على قولهم هذا: «قالوا: وجدنا الحكيم لا يفعل الشّر، ولا يخلق خلقاً ثمّ يسلّط غيره عليه، وهذا عيب في المعهود، ووجدنا العالم كلّه ينقسم قسمين، كلّ قسم منهما ضدّ الآخر كالخير والشّر، والفضيلة والرّذيلة والحياة والموت والصّدق والكذب، فعلمنا أنّ الحكيم لا يفعل إلاّ الخير، وما يليق فعله به، وعلمنا أنّ الشّرور لها فاعل غيره وهو شرّ مثلها»[١١٠].

---

(١٠٤) المنهاج (٥٩/٦)

(١٠٥) قصة الحضارة (١٦٧/٨).

(١٠٦) مشكلة الشرّ ووجود الله، https://yaqeen.net/

(١٠٧) هم عبدة النيران القائلون أن للعالم أصلين نور وظلمة، وهم من أقدم الطوائف وأصلهم من بلاد فارس، ومسائل المجوس كلها تدور حول قاعدتين: بيان سبب امتزاج النور بالظلمة، والثانية: سبب خلاص النور من الظلمة، ولهم في هذا تفصيلات ومذاهب شتى، انظر الملل والنحل(٢٥٧/٢) وما بعدها.

(١٠٨) أتباع ديصان وقيل ابن ديصان، كان أسقفاً بالرّهاء، سُمّي ديصانا نسبة إلى نهر يُسمى ديصان وُجد عليه منبوذاً وهو من القائلين بالأصلين النور والظلمة فالنور يفعل الخير قصداً واختياراً والظلمة تفعل الشر طبعاً واضطراراً، انظر الملل والنحل(٢٧٨/٢) والكامل في التاريخ لابن الأثير(٢٩٤/١).

(١٠٩) أتباع مزدك، ظهر في أيّام قباذ بن فيروز والد أنوشروان ودعاه إلى مذهبه فأجابه، ثمّ ظفر به أنوشروان وعلم خبث مذهبه فقتله، والمزدكيّة من فرق المجوس القائلين بالأصلين النور والظلمة، فإنّ مزدك ادعى أنّه يدعو إلى دين الخليل عليه السلام وكان تابعاً لزرادشت في بعض ما جاء به، وكان مع هذا إباحيّاً يدعو إلى شيوع المال والنساء، وحرم على أتباعه اللحم، انظر الملل والنحل(٢٧٥/٢)، والكامل لابن الأثير(٣٧٧/١ و٣٩٥).

(١١٠) الفصل (٩٣/١)، شرح المقاصد للتفتازاني (١٠٢/٤).

ومقصودهم بهذا النّفي تنزيه البارئ بناء على أنّ خالق الشّر عندهم شر هو بنفسه، ولهذا برروا وجود الشرّ بأنّه مخلوق بواسطة، قال ابن حزم رحمه الله: «فإنّ المتكلّمين ذكروا عنهم أنّهم يقولون: إنّ البارئ عزوجل لمّا طالت وحدته استوحش فلما استوحش فكّر فكرة سوء فتجسّمت فاستحالت ظلمة فحدث منها أهرمن وهو إبليس... وشرع أهرمن في خلق الشّر»[١١١]، فحتّى إبليس ابتعدوا عن التلفظ بخلق الله له وكذلك الظّلمة، بل أضافوا خلقه إلى نفسه حيث قالوا «فاستحالت» ولم يقولوا: خلقها الله، لأنّهم يعلمون أنّه يلزمهم في هذا ما يلزمهم في سائر الشّرور.

وهذا التصوّر الفاسد الّذي ظنّوه مقتضى التّنزيه هو الّذي ساعد على انتقال العقيدة الزرادشتيّة[١١٢] من التّوحيد إلى الثّنويّة[١١٣] فجعلوا للخير إلهاً وللشّرّ إلهاً آخر[١١٤].

وهذا الخلط كله نتج عن التباس لدى كل هؤلاء الملاحدة وغيرهم من المجوس وأشباههم من الإسلاميين، في أمرين:

الأوّل: أنّهم لم يفرقوا بين فعل الله القائم به وبين مفعوله المنفصل عنه، فالشر في الثاني لا في الأوّل، والشر لا يُنسب إلى خالقه بل إلى فاعله وفرق بينهما، وذلك كالفرق بين الخياط الّذي يخيط الثوب بإتقان وبين لابس الثوب على غير وضعه فيُذم اللابس دون الصانع، ولله المثل الأعلى.

الأمر الآخر: أنّهم لم يفرقوا بين الشرّ المحض الّذي لا يكون فيه حكمة ولا خير ولا مصلحة وبين الشر النسبي الذي يكون فيه شر لبعض خلقه وخير لبعض آخر، فهذا الشر وإن لم يُنسب إليه أدباً معه تعالى فهو خالقه وله فيه حكمة وخير ومصلحة يعلمها البعض وتخفى عن البعض، وكل ما ناره في الأرض من أنواع الشرور هو من هذا القبيل.

وبهذا نعلم أنّه لا تعارض بين الخيرية المطلقة للرب تبارك وتعالى وبين هذا الشر الموجود في العالم.

قال ابن القيم رحمه الله في الفرق بين الحسنة والسيئة: « أن الحسنة مضافة إليه لأنه أحسن بها من كل وجه وبكل اعتبار كما تقدم فما من وجه من وجوهها إلا وهو يقتضي الإضافة إليه وأما السيئة فهو سبحانه إنما قدرها وقضاها لحكمته وهي باعتبار تلك الحكمة من إحسانه فإن الرب سبحانه لا يفعل سوأ قط كما لا يوصف به ولا يسمى باسمه بل فعله كله حسن وخير وحكمة كما قال تعالى بيده الخير وقال أعرف الخلق به والشر ليس إليك فهو لا يخلق شرا محضا من كل وجه بل كل ما خلقه ففي خلقه مصلحة وحكمة وإن كان في بعضه شر جزئي إضافي وأما الشر الكلي المطلق من كل وجه فهو تعالى منزه عنه وليس إليه»[١١٥].

---

(١١١) الفِصَل (٨٦/١).

(١١٢) أصحاب زرادشت بن بورشسب وقال ابن الأثير بن سقيمان، الّذي ظهر في زمان كشتاسف ابن لهراسب الملك، قيل إنّ دعوته كانت عبادة إله واحد لاشريك له، وزعم أن الموجودات وجدت من امتزاج النور والظلمة ومن امتزاجهما حدثت الصور والتراكيب وهما يتقاومان ويتغالبان وأنّ الله لا يجوز أن يُنسب إليه وجود الظلمة مع أنّ الله هو خالق النور والظلمة وهو مزجهما وخلطهما، انظر الكامل لابن الأثير(٢٢٥/١) والملل والنحل(٢٦٤/٢) وما بعد.

(١١٣) مذهب من يزعم أنّ النّور والظلمة أزليان قديمان متساويان في القدم واختلافهما في الجوهر والطبع والفعل، انظر الملل والنحل(٢٦٨/٢).

(١١٤) انظر الأسفار المقدسة لوافي(ص١٦٤).

(١١٥) شفاء العليل (١٦٩) .

وقال: « فتبارك وتعالى عن نسبة الشر إليه، بل كلّ ما نسب إليه فهو خير، والشر إنما صار شراً لانقطاع نسبته وإضافته إليه، فلو أضيف إليه لم يكن شراً، وهو سبحانه خالق الخير والشر، فالشر في بعض مخلوقاته لا في خلقِه وفعلِه، وخلقُه وفعلُه وقضاؤه وقدره خير كلّه، ولهذا تنزه سبحانه عن الظّلم الذي حقيقته وضع الشيء في غير موضعه، فلا يضع الأشياء إلا في مواضعها اللائقة بها، وذلك خير كلّه، والشر وضع الشيء في غير محلّه، فإذا وضع في محله لم يكن شراً، فعلم أن الشر ليس إليه»(١١٦).

وقال كذلك: « ونكتة المسألة، الفرق بين ما هو فِعْلٌ له تستلزم محبته وقوعُه منه، وبين ما هو مفعولٌ له لا تستلزم محبته له وقوعُه من عبده، وإذا عُرف هذا فالظّلم والكفر والفسوق والعصيان وأنواع الشرور واقعة في مفعولاته المنفصلة التي لا يتّصف بها، دون أفعاله القائمة به، ومن انكشف له لهذا المقام فهم معنى قوله ص× :«والشر ليس إليك» فهذا الفرق العظيم يزيل أكثر الشبه التي حارت لها عقول كثير من الناس في هذا الباب، وهدى الله الذين آمنوا لما اختلفوا فيه من الحق بأذنه، والله يهدي من يشاء إلى صراط مستقيم، فما في مخلوقاته ومفعولاته تعالى من الظّلم والشّر فهو بالنسبة إلى فاعله المكلّف الذي قام به الفعل، كما أنه بالنسبة إليه يكون زنا وسرقةً وعدواناً وأكلاً وشرباً ونكاحاً، فهو الزاني السارق الآكل الناكح، والله خالق كل فاعلٍ وفعلِه، وليست نسبة هذه الأفعال إلى خالقها كنسبتها إلى فاعلها الذي قامت به، كما أن نسبة صفات المخلوقين إليه كَطُوله وقصره وحُسْنه وقُبْحه وشكله ولونه ليست كنسبتها إلى خالقها فيه، فتأمل هذا الموضع وأعْطِ الفرقَ حقّه وفرّق بين النسبتين، فكما أنّ صفات المخلوق ليست صفات لله بوجه، وان كان هو خالقها، فكذلك أفعالُه ليست أفعالاً لله تعالى، ولا إليه ،وان كان هو خالقها»(١١٧).

أفعال العباد

وكذلك خالف في عموم خلقه تعالى القدريةُ الذين زعموا أنّ الله لم يخلق أفعال العباد وإنّما هم خلقوا أفعالهم، قال أبو الحسن الأشعري: « أجمعت المعتزلة على أنّ الله سبحانه لم يخلق الكفر والمعاصي ولا شيئاً من أفعال غيره »(١١٨)، ولذا سماهم السلف مجوس هذه الأمّة(١١٩)، وأضافوا إلى ذلك نفي قدرته تعالى على أفعال الحيوان الاختيارية وأخرجوها من عموم خلقه من جهة ما يقتضيه أصل العدل الّذي بنوه على أنّ الله منزه عن الظّلم والجور، إذ خَلْق الكفر والمعصية في العبد ثمّ عقوبته عليها ظلمٌ في تصوّر هؤلاء، قال شيخ الإسلام رحمه الله: «القدرية الثانية المجوسية: الذين يجعلون لله شركاء في خلقه... فيقولون: خالق الخير، غير خالق الشر، ويقول من كان منهم في ملتنا: إن الذنوب الواقعة ليست واقعة بمشيئة الله تعالى، وربما قالوا: ولا يعلمها أيضا ويقولون: إن جميع أفعال الحيوان واقع بغير قدرته ولا صنعه فيجحدون مشيئته النافذة وقدرته الشاملة، ولهذا قال ابن عباس: «القدر نظام التوحيد فمن وحد الله وآمن بالقدر تم توحيده، ومن وحد الله وكذب بالقدر نقض تكذيبه توحيده»(١٢٠)، ويزعمون أن هذا هو

(١١٦) السابق (ص١٧٩)
(١١٧) مفتاح دار السعادة (١١٢/٢).
(١١٨) مقالات الإسلاميين (٢٩٨/١).
(١١٩) الإبانة لابن بطة (٩٥/٢).
(١٢٠) أخرجه ابن بطة في القدر(١٥٩/٢).

العدل ويضمون إلى ذلك سلب الصفات، ويسمونه التوحيد»[١٢١].

واختلفوا فيما هو شر بمعنى المرض ونحوه، فقال جمهور المعتزلة إنّ الله يخلق الشر الذي هو مرض والسيئات التي هي عقوبات، وهو شر في المجاز وسيئات في المجاز، وقال عباد[١٢٢]: إنّ الله لا يخلق شيئاً نسميه شراً أو سيئة في الحقيقة [١٢٣].

ويبدو أنّ عبّاد بن سلمان عندما نفى خلق الله للشر قد طرد أصل المجوس ونحوهم ممن يرى أنّ الشرور مطلقاً لا تصدر عن الباريء، ولا يُتصوّر عندهم صدور المتضادات عن ذات واحدة.

وبناء عليه طردوا هذا الأصل ونفوا خلق الله لأفعال العبد تنزيهاً لله عن الظّلم . زعموا . وهذا النفي منهم معناه أنّ الله تعالى لا يُوصف بالقدرة على أفعال العبد.

قال القاضي عبدالجبار: «والغرض به الكلام في أنّ أفعال العباد غير مخلوقة فيهم وأنّهم المحدثون لها»[١٢٤].

ويقول في موضع آخر: «اتّفق أهل العدل على أنّ أفعال العباد من تصرّفهم وقيامهم وقعودهم حادثة من جهتهم وأنّ الله عزوجل أقدرهم على ذلك ولا فاعل لها ولا محدث سواهم وأنّ من قال: إنّ الله سبحانه خالقها ومحدثها فقد عظم خطؤه»[١٢٥].

وقد ردّ عليهم سائر أهل الملة من السلف والخلف، وأنكروا عليهم مقالتهم التي تتصادم مع نصوص قطعية كثيرة وأصول عقلية صريحة لا يتسع البحث لسردها [١٢٦]، والغرض أنّ الإيمان بعموم خلقه تعالى أصل من أصول الإيمان والإسلام والفطرة، قال شيخ الإسلام رحمه الله: «ومعلوم أن أحد من الخلق لم يزعم أن الأنبياء والأحبار والرهبان والمسيح بن مريم شاركوا الله في خلق السموات والأرض، بل ولا زعم أحد من الناس أن العالم له صانعان متكافئان في الصفات والأفعال، بل ولا أثبت أحد من بني آدم إلهاً مساوياً لله في جميع صفاته، بل عامة المشركين بالله: مقرون بأنه ليس شريكه مثله، بل عامتهم يقرون أنّ الشريك مملوك له، سواء كان ملكاً أو نبياً أو كوكباً أو صنماً كما كان مشركوا العرب يقولون في تلبيتهم: (لبيك لا شريك لك إلا شريكاً هو لك، لك وما ملك» وقد ذكر أرباب المقالات ما جمعوا من مقالات الأولين والآخرين في الملل والنحل والآراء والديانات فلم ينقلوا عن أحد إثبات شريك مشارك له في خلق جميع المخلوقات، ولا مماثل له في جميع الصفات، بل من أعظم ما نقلوا في ذلك قول الثنوية الذي يقولون بالأصلين (النور والظلمة) وإن النور خلق الخير والظلمة خلقت الشر، ثم ذكروا لهم في الظلمة قولين: أحدهما أنها محدثة فتكون من جملة المخلوقات له، والثاني:

(١٢١) مجموع الفتاوى(٢٥٨/٨).
(١٢٢) أبو سهل عبّاد بن سلمان البصري المعتزلي من أصحاب هشام الفوطي، السّير (٥٥١/١٠).
(١٢٣) إنقاذ البشر من الجبر والقدر للشريف المرتضى ضمن رسائل العدل والتوحيد (٢٧١/١)، والانتصار للخياط ص٤٧ و٦٥، وانظر مقالات الإسلاميين (٣١٢/١).

(١٢٤) شرح الأصول الخمسة (ص٣٢٣).
(١٢٥) المغني(٣/٨).
(١٢٦) انظر شرح أصول الاعتقاد للالكائي (٤٤٦/١) وكتاب خلق أفعال العباد للإمام للبخاري.

أنها قديمة لكنها لم تفعل إلاّ الشر فكانت ناقصة في ذاتها وصفاتها ومفعولاتها عن النور.

وقد أخبر سبحانه عن المشركين من إقرارهم بأن الله خالق المخلوقات ما بينه في كتابه فقال: ﴿وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ لَيَقُولُنَّ ٱللَّهُ ۚ قُلْ أَفَرَءَيْتُم مَّا تَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ إِنْ أَرَادَنِىَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ هَلْ هُنَّ كَٰشِفَٰتُ ضُرِّهِۦٓ أَوْ أَرَادَنِى بِرَحْمَةٍ هَلْ هُنَّ مُمْسِكَٰتُ رَحْمَتِهِۦ ۚ قُلْ حَسْبِىَ ٱللَّهُ ۖ عَلَيْهِ يَتَوَكَّلُ ٱلْمُتَوَكِّلُونَ﴾ [الزمر: ٣٨] ومعلوم أن المشركين من العرب الذي بعث اليهم محمد × أولاً لم يكونوا يخالفونه في هذا، بل كانوا يقرّون بأن الله خالق كل شيء... فقد تبين أن ليس في العالم من ينازع في أصل هذا الشرك ولكن غاية ما يقال: إنّ من الناس من جعل بعض الموجودات خلقاً لغير الله كالقدرية وغيرهم، لكن هؤولاء يقرون بأنّ الله خالق العباد وخالق قدرتهم، وإن قالوا إنّهم خلقوا أفعالهم.

وكذلك أهل الفلسفة والطبع والنجوم الذين يجعلون بعض المخلوقات مبدعة لبعض الأمور هُم مع الإقرار بالصانع يجعلون هذه الفاعلات مصنوعة مخلوقة لا يقولون إنّها غنية عن الخالق، مشاركة له في الخلق فأما من أنكر الصانع فذاك جاحد معطل للمصانع كالقول الذي أظهره فرعون، والكلام الآن مع المشركين بالله المقرين بوجوده، فإن هذا التوحيد الذي قرروه لا ينازعهم فيه هؤلاء المشركون بل يقرّون به مع إنهم مشركون كما ثبت بالكتاب والسنة والإجماع وكما علم بالاضطرار من دين الإسلام»[١٢٧]. ❊❊❊

(١٢٧) التدمرية (١٧٦-١٨٢) بتصرف يسير.

الخاتمة

بعد هذه الرحلة في معاني الخلق في القرآن وما نسب إلى الله منه خلصت إلى النتائج التالية:

١. أنّ منهج السلف الصالح هو المنهج العدل الوسط الذي يجمع بين دلالة النقل ودلالة العقل.

٢. أنّ مذهب السلف الصالح الإيمان باسمه تعالى الخالق وما تضمّنه من صفة الخلق لله تعالى على الوجه اللائق به، وأنّها صفة أزلية وأبدية لا ينفك عنها تعالى، وأنّه يخلق الخلق بواسطة وبدون واسطة.

٣. عموم خلقه تعالى لكل شيء، الخير والشر، ومن الشر أفعال العباد ومعاصيهم، وأنّ ذلك لا يعني أنّ الله تعالى يصدر عنه الشر ويُنسب إليه بل إيجاده إيّاها منتهى الحكمة والخير من جهة الخلق.

❊❊❊

المصادر

١. الإبانة الكبرى، عبيد الله بن محمد بن محمد بن حمدان العُكْبَري المعروف بابن بَطَّة العكبري، ت:رضا معطي ورفقاه، دار الراية للنشر والتوزيع، الرياض ، ط : متعددة.

٢. الإبانة عن أصول الديانة،علي بن إسماعيل بن أبي بشر الأشعري أبو الحسن، دار الأنصار – القاهرة الطبعة الأولى ، ١٣٩٧ت: فوقية حسين محمود.

٣. اجتماع الجيوش الإسلامية على غزو المعطلة والجهمية، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١: ١٤٠٤ – ١٩٨٤

٤. أساس البلاغة للزمخشري.
٥. الأسفار المقدّسة في الأديان السّابقة للإسلام د . علي وافي ،دار نهضة مصر .
٦. الأعلام ، خير الدين الزركلي ، دار العلم للملايين ، ط٨ .
٧. الاقتصاد في الاعتقاد للغزالي .
٨. الانتصار لأبي الحسين الخياط، ضمن (رسائل العدل والتوحيد) ، دار الهلال ، جمع وتحقيق : محمد عمارة .
٩. الإنصاف فيما يجب اعتقاده ولا يجوز الجهل به، أبو بكر بن الطيب الباقلاني، عالم الكتب، ت : عماد أحمد حيدر، ط١.
١٠. إنقاذ البشر من الجبر والقدر للشريف المرتضى ، ضمن (رسائل العدل والتوحيد) ، دار الهلال ، جمع وتحقيق : محمد عمارة .
١١. بغية المرتاد في الرد على المتفلسفة والقرامطة والباطنية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني أبو العباس، مكتبة العلوم والحكم، ط: ١٤٠٨، ت: د. موسى سليمان الدويش.
١٢. بيان تلبيس الجهمية في تأسيس بدعهم الكلامية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد ابن تيمية الحراني الحنبلي الدمشقي، ت:مجموعة من المحققين، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ط:،١٤٢٦هـ.
١٣. تاريخ بغداد للخطيب البغدادي ، دار الكتاب العربي .
١٤. التبيان في أقسام القرآن لابن القيم ، مؤسسة الرسالة ، ط ١٤١٤هـ ، ت : عصام الحرستاني ورفيقه .
١٥. التدمرية لشيخ الإسلام ابن تيمية ، ط١ ، ١٤٠٥هـ ، ت : محمد بن عودة السعوي .
١٦. تفسير القرآن العظيم ، أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي الدمشقي، ت: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة : الثانية ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩ م
١٧. تهذيب اللغة،أبو منصور محمد بن أحمد الأزهري، دار إحياء التراث العربي- بيروت - ط١، ٢٠٠١م .
١٨. التوحيد ومعرفة أسماء الله عز وجل وصفاته على الاتفاق والتفرد ،أبو عبد الله محمد بن إسحاق بن محمد بن يحيى بن مَنْدَه العبدي، ت: الدكتور علي بن محمد ناصر الفقيهي، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة، دار العلوم والحكم، ط: الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٢ م.
١٩. جامع البيان في تأويل القرآن ل، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري، ت: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، الطبعة : الأولى ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م
٢٠. جلاء الأفهام في فضل الصلاة على محمد خير الأنام، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله،

دار العروبة – الكويت،ت : شعيب الأرناؤوط – عبد القادر الأرناؤوط، ط٢، ١٤٠٧ – ١٩٨
٢١.خلق أفعال العباد، محمد بن إبراهيم بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري، ت : د. عبدالرحمن عميرة، دار المعارف السعودية – الرياض
٢٢.دَرْءُ تَعَارُضِ العَقْلِ وَالنَّقْلِ، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني أبو العباس، ت:محمد رشاد سالم، دار الكنوز الأدبية – الرياض ، ١٣٩١هـ
٢٣.الذيل على طبقات الحنابلة، زين الدين عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن الحسن، السَلامي، البغدادي، ثم الدمشقي، الحنبلي، ت: د عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، مكتبة العبيكان – الرياض، ط١، ١٤٢٥ هـ – ٢٠٠٥ م
٢٤.روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني الألوسي، ت: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية – بيروت، ط:الأولى، ١٤١٥ هـ
٢٥.زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي ، المكتب الإسلامي ، ط٤ .
٢٦.سلسلة الأحاديث الصحيحة، محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الإسلامي، ط : الرابعة ١٤٠٥هـ.
٢٧.السنن ، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، مكتب المطبوعات الإسلامية – حلب،ط٢، ترقيم عبدالفتاح أبو غدة .
٢٨.السنن، سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي، دار الفكر ، ت: محمد محيي الدين عبد الحميد
٢٩.السنن، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ت : أحمد محمد شاكر وآخرون
٣٠.سير أعلام النّبلاء للذهبي ، مؤسسة الرسالة ، ط ٨ ، تحقيق شعيب الأرناؤوط ورفقاءه .
٣١.شذرات الذهب
٣٢.شرح أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة، أبو القاسم هبة الله بن الحسن بن منصور الطبري الرازي اللالكائي، ت: أحمد بن سعد بن حمدان الغامدي، دار طيبة – السعودية،ط: الثامنة، ١٤٢٣هـ / ٢٠٠٣م
٣٣.شرح الأصول الخمسة للقاضي عبدالجبار بن أحمد، عبدالكريم عثمان، مكتبة وهبة .
٣٤.شرح السّنّة للبغوي ، المكتب الإسلامي ، ط١ ، ت : شعيب الأرناؤوط .المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا يحيى بن شرف بن مري النووي، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ط: الثانية ، ١٣٩٢ هـ.
٣٥.شرح العقيدة الأصفهانية لشيخ الإسلام ابن تيمية ، مكتبة الرشد ، ط ١٤١٥هـ .
٣٦.شرح العقيدة الطحاوية ، صدر الدين محمد بن علاء الدين علي بن محمد ابن أبي العز الحنفي،ت: جماعة من العلماء، تخريج: ناصر الدين الألباني، دار السلام للطباعة ، ، ١٤٢٦هـ – ٢٠٠٥م

٣٧.شرح المقاصد للتفتازاني ، دار عالم الكتب ، ط١ ، ١٤٠٩هـ ، عبدالرحمن عميرة .
٣٨.شفاء العليل في مسائل القضاء والقدر والحكمة والتعليل، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي أبو عبد الله، دار الفكر – بيروت ، ١٣٩٨ – ١٩٧٨،ت: محمد بدر الدين أبو فراس النعساني الحلبي
٣٩.صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، محمد بن حبان بن أحمد أبو حاتم التميمي البستي، مؤسسة الرسالة – بيروت، ت: شعيب الأرنؤوط ،ط: الثانية ، ١٤١٤ – ١٩٩٣
٤٠.صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبدالله البخاري الجعفي، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ترقيم محمد فؤاد عبد الباقي، ط: الأولى، ١٤٢٢هـ
٤١.صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، دار إحياء التراث العربي – بيروت، ت: محمد فؤاد عبد الباقي.
٤٢.الصّفديّة لشيخ الإسلام ابن تيمية ، دار الهدي النبوي ، ط١ ، ت : محمد رشاد سالم .
٤٣.طبقات الحنابلة ، أبو الحسين ابن أبي يعلى، محمد بن محمد، ت: محمد حامد الفقي، الناشر: دار المعرفة – بيروت
٤٤.طبقات الشافعيّة الكبرى للسبكي ، ط٢ ، دار هجر ، ت : عبدالفتاح الحلو ورفيقه .
٤٥.العذب النمير من مجالس الشنقيطي في التفسير ، محمد الأمين بن محمد المختار بن عبد القادر الجكني الشنقيطي ،ت: خالد بن عثمان السبت، دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، مكة المكرمة، ط: الثانية، ١٤٢٦ هـ .
٤٦.عقيدة أصحاب الحديث لأبي عثمان الصابوني، ت: ناصر بن عبد الرحمن بن محمد الجديع، دار العاصمة ، ط
٤٧.العواصم والقواصم في الذب عن سنة أبي القاسم، ابن الوزير، محمد بن إبراهيم بن علي بن المرتضى بن المفضل الحسني القاسمي، أبو عبد الله،ت: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٤١٥ هـ – ١٩٩٤ م
٤٨.غاية المرام في علم الكلام، علي بن أبي علي بن محمد بن سالم الآمدي، المجلس الأعلى للشئون الإسلامية – القاهرة ، ١٣٩١، ت : حسن محمود عبد اللطيف
٤٩.فتح الباري شرح صحيح البخاري، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل العسقلاني الشافعي، بعناية : محب الدين الخطيب، دار المعرفة – بيروت ، ١٣٧٩هـ.
٥٠.الفرق بين الفرق للبغدادي ، دار الآفاق الجديدة ، ط٥ ، ١٤٠٢هـ .
٥١.الفصل في الملل والأهواء والنحل لابن حزم ، دار الجيل ، ط ١٤٠٥هـ ، محمد نصر ورفيقه .
٥٢.قصة الحضارة .

٥٣. الكامل في التاريخ ،ابن الأثير: عز الدين علي بن محمد بن محمد الشيباني، دار الكتاب العربي ، ط١ ، ١٤١٧هـ ، ت : عمر عبدالسلام تدمري .
٥٤. اللباب في علوم الكتاب، أبو حفص سراج الدين عمر بن علي بن عادل الحنبلي الدمشقي النعماني، ت: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود والشيخ علي محمد معوض، دار الكتب العلمية – بيروت / لبنان،ط١ ١٤١٩ هـ –١٩٩٨م
٥٥. لوامع الأنوار البهية وسواطع الأسرار الأثرية لشرح الدرة المضية في عقد الفرقة المرضية، أبو العون محمد بن أحمد بن سالم السفاريني الحنبلي، مؤسسة الخافقين ومكتبتها – دمشق، ط٢
٥٦. مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية، طبعة وزارة الأوقاف السعودية .
٥٧. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز،أبو محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي ،ت: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية – بيروت، الطبعة: الأولى – ١٤٢٢ هـ
٥٨. مختصر الصواعق المرسلة على الجهمية والمعطلة لابن القيم، محمد بن محمد بن عبد الكريم بن رضوان البعلي شمس الدين، ابن الموصلي، ت: سيد إبراهيم، دار الحديث، القاهرة – مصر، الطبعة: الأولى، ١٤٢٢هـ – ٢٠٠١م
٥٩. المستدرك على الصحيحين، محمد بن عبدالله أبو عبدالله الحاكم النيسابوري، دار الكتب العلمية – بيروت، ط: الأولى ، ١٤١١ هـ – ١٩٩٠م، ت : مصطفى عبد القادر عطا
٦٠. المسند ، أحمد بن حنبل أبو عبدالله الشيباني، مؤسسة قرطبة – القاهرة.
٦١. مشكلة الشرّ ووجود الله، https:yaqeennet
٦٢. المعتزلة وأصولهم الخمسة وموقف أهل السنة منها، عواد بن عبد الله المعتق، سنة النشر: ١٤١٦ – ١٩٩٥م.
٦٣. المعجم الفلسفي ، للدكتور جميل صليبا
٦٤. معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، ت: عبد السلام محمد هارون، اتحاد الكتاب العرب،الطبعة : ١٤٢٣ هـ = ٢٠٠٢م.
٦٥. المغني في أبواب التوحيد والعدل، القاضي عبدالجبار ، الدار المصرية للتأليف والترجمة، ت: محمد مصطفى حلمي ورفيقه.
٦٦. مقاصد الفلاسفة للغزالي.
٦٧. مقالات الإسلاميين، علي بن إسماعيل الأشعري أبو الحسن، دار إحياء التراث العربي – بيروت .
٦٨. الملل والنحل، محمد بن عبد الكريم بن أبي بكر أحمد الشهرستاني، دار المعرفة – بيروت ، ١٤٠٤هـ، ت: محمد سيد كيلاني.
٦٩. من أفلاطون إلى ابن سينا مجموعة محاضرات للدكتور جميل صليبا
٧٠. منهاج السنة لابن تيمية : مكتبة ابن تيمية ، ط٢ ، ت :محمد رشاد سالم .

٧١. منهج الاستدلال على مسائل الاعتقاد عند أهل السنة والجماعة
٧٢. المواقف، عضد الدين عبد الرحمن بن أحمد الإيجي، دار الجيل – بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٧، ت: د.عبد الرحمن عميرة .
٧٣. النجاة لابن سينا .

The approach of the ancestor in the faith As "the creation" through The Holy Quran

Dr. Ahmed bin Saleh Al-Zahrani

Associate Professor - Department of Islamic Studies
Faculty of Arts and Humanities
King Abdulaziz University in Jeddah

Abstract. the research deals with the attribute of the creation of God Almighty and the method of the righteous predecessors in proving and believing according to it, through the Qur'anic text, and it was presented in a chapter in which it was mentioned in the first topic: Explanation of the method of the righteous predecessor in the names of God Almighty and his high qualities, then mentioned in the following topic: Meaning of the word " Creation "in language and in the Qur'an, and in the second chapter, I mentioned the approach of the predecessors in the character of creation in three sections, so I mentioned in the first topic: that they prove what the name included in the character of creation, and in the second topic I mentioned their proof of the permanence of His Almighty's identification with creation eternally and ever, and I explained in the third: Their belief in the generality of God Almighty for everything, and concluded the research by mentioning an inclusive conclusion to it, and an index of sources, verses and topics**.**

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٤١٩- ٤٥٧ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.16

حقيقة مفهوم التوقيف في اللُّغة عند ابن فارس

د. أسامة بن أحمد السُّلميّ
أستاذ اللّغويّات المساعد – بجامعة أمّ القرى
بكلّيّة اللّغة العربيّة

مستخلص. في هذا البحث تصحيح لمفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس، إذ يعالجُ غموضَ مصطلحِ التوقيف في اللغة عند ابن فارس، ويقدِّم توجيهًا لمفهومٍ شائع، أَخَذَه عليه بعضُ المحدَثين، بما لا يتناسب مع مكانة ابن فارس العلميّة، ولا مع نصوصه ومواقفه، وذلك بتتبع العلاقات بين سائر نصوصه وموافقه المختلفة، وربط بعضها ببعض، وجاء في ثلاثة مباحث، ناقشَ الأوّلُ منها القولَ المنسوب إلى ابن فارس، وإشكالاته، وجاء المبحث الثاني معنيًّا بتحرير مفهوم التوقيف عند ابن فارس، وذلك بوصْفِ أصلِ مصطلح التوقيف، وتتبّع نشأته، وبحث علاقة التوقيف الفقهي بالتوقيف اللغويّ عند ابن فارس، مع تقديم الأدلّة التفصيليّة الدالّة على حقيقة مفهوم التوقيف اللغوي عنده، ثم درس قيمة مفهوم التوقيف اللغوي عند ابن فارس، وآثاره المنهجيّة. وقد خلَصَ البحثُ إلى أنَّ التوقيفَ نشأ في علمِ الفقهِ وأصوله، ومرَّ بتطوّر تاريخي مهم، في ظلِّ التداخل بين العلوم العربيّة والإسلاميّة، واستعمله ابنُ فارس في علوم اللغة، بما يدلّ على قيام العلاقة بين مفهومه الفقهي ومفهومِه عند ابن فارس، والتداخل بين العلوم العربية والإسلامية، وبتحرير العلاقة بينهما تتكشف حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عنده، وخصوصيته، ويتضح به اطرادُ آراءِ ابن فارس وانسجامها، وتصديق بعضها بعضًا، مع ثبوت أدلةِ أصلِ المصطلح ونشأته، وخصوصيّةِ مفهومه عند ابن فارس، كما كشف عن استعمالِ بعض علماء العربية له باسمه ومفهومه، وعَرَضَ لقيمة المفهوم وآثاره المنهجيّة في دراسة اللغة العربيّة، في الاستدلال ومسلك بناء الحكم، وفي النموّ والتجديد اللغويّ، وذلك بتوضيح ما يترتب عليه من آثارٍ علميّة ومنهجيّة، لتضعَ أساسًا صلبًا في منهجيّة دراسة اللغة العربيّة.

الكلمات المفتاحية: حقيقة، منهج، التوقيف، اللغة العربية، فقه اللغة ، ابن فارس

المقدمة

من أعلام اللّغة الإمام أبو الحسين أحمد ابن فارس (ت ٣٩٥هـ)، صاحب التصانيف المشهورة، تميّز بمواقف وآراء بارزة، كان لها أثر كبير في الدراسات اللغوية، ومنها (تقييس الدلالة المعجميّة) و(ترتيبٌ خاصٌّ في النظام المعجميّ وهو الترتيب الدائريّ)، (والقول بالنحت في اللغة)، ومنها (قول في الخط العربي)، ومنها (قول خاصٌّ في العلوم اللغويّة

العربيّة وطبيعتها)، ومنها (القول بالتوقيف في اللغة)، وهذا الأخير قد نسبه إليه كثيرون، قديمًا وحديثًا، في قضيّة نشأة اللغة الإنسانية، وفهموا منه أنَّ ابن فارس يرى أنَّ اللغة الإنسانية نشأتْ وحيًا من الله وإلهامًا، وهذا الفهم السائد لمعنى التوقيف عند ابن فارس تترتب عليه إشكالات علميّة، تستدعي التحقق في مفهوم التوقيف عند ابن فارس، وتحرير المعنى المنسوب إليه، إذ نجد في مفهوم التوقيف الشائع علاماتٍ ومؤشراتٍ، تُبعد أن يكون ابن فارس يريد المسألة الكلاميّة المشهورة في نشأة اللغات عامّة، وتكشفُ حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عنده وأنه مفهوم خاص، كما أنَّ تلك الإشكالات تتطلّبُ تتبُّعَ حقيقة هذا القول، وبيانها وإيراد أدلتها لتتضح حقيقة التوقيف عنده وأثره والاعتداد به أصلًا رئيسًا في منهجية دراسة اللغة العربية خاصّةً، وقد سعى هذا البحث إلى تحقيق كل ذلك، وتوصّل إلى أنَّ للتوقيف عند ابن فارس مفهومًا خاصًّا مختلفًا عن المفهوم السائد للتوقيف عنده، وبهذا المفهوم الخاصّ تزول تلك الإشكالات العلميّة، وتنسجم آراءُ ابن فارس، وقد قدَّم البحث الأدلة والبراهين التي تؤيد ذلك، مستقرئًا نصوصَ علمائنا، وقارئًا لها قراءة فاحصة، وباذلًا الوسع في فهمها، وتحليلها، وربط بعضها ببعض، وردِّ عامِّها إلى خاصّها، ومجملها إلى مبيّنها.

وقد تلخّصتْ أسئلةُ البحث في سؤال رئيس، هو: ما حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس؟

وتفرّعت عنه الأسئلة الآتية:

ما طبيعة المفهوم المنسوب إليه؟ وما إشكالات تلك النسبة؟ وما أصل مصطلح التوقيف؟ وما استعمالاته عند غير ابن فارس؟

وكيف تكون العلاقة بين المعنى اللغوي والاستعمالات المختلفة وبين حقيقة مفهوم ابن فارس؟

وما الأدلة على حقيقة المفهوم؟

وفيم تكمن قيمته وآثاره المنهجيّة؟

كما يهدف البحث إلى ما يأتي:

١.الوقوف على إشكالات مفهوم التوقيف في اللّغة عند ابن فارس وغموضه.

٢.بيانُ أصلِ مصطلحِ التوقيف، وتتبع استعمالاته في العلوم العربية والإسلامية.

٣.الكشف عن العلاقة بين مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس وبين أصل المصطلح ونشأته.

٤.إيرادُ أدلّةِ خصوصيّةِ مفهومِ التوقيف في اللغة عند ابن فارس.

٥.التعرّف على قيمة مفهوم التوقيف في اللّغة، وأهم آثاره المنهجيّة.

وفي سبيل الإجابة عن تلك الأسئلة، وتحقيق الأهداف المرجوّة من البحث، والوصول إلى حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس، وآثاره؛ اعتمدت المنهجيّة التحليليّة النقديّة لمعالجة قضية البحث، وانتهيت إلى نتائج وتوصياتٍ، دوّنتُها في خاتمة البحث.

وبنيته في ثلاثة مباحث، يُسلم بعضها إلى بعض،

تسبقها مقدّمة وتتلوها خاتمة، فأوَّلًا كانت بداية البحثِ **بمقدّمة** وضّحتُ فيها قضيّة البحث وأسئلته، وأهدافه، ومنهجيّة العمل المتّبع، ثم استعرضت في **المبحث الأول** القولَ المنسوب إلى ابن فارس، من حيث طبيعته، وإشكالاته، وجعلته في مطلبين، خُصّص الأول منهما لوصف طبيعة القول المنسوب إلى ابن فارس، ووَضَّحَ المطلبُ الثاني إشكالاتِ المفهوم المنسوب إلى ابن فارس.

ثم جاء **المبحث الثاني** وهو معنيٌّ بتحرير مفهوم التوقيف عند ابن فارس، على مطلبين، أما المطلب الأول فتضمَّنَ وصفَ أصلِ مصطلح التوقيف، وتتبّعَ نشأتَه، وأوردَ النصوصَ الدالّة على أصلِ مفهومه، وأما المطلب الثاني فعالج علاقة التوقيف الفقهي بالتوقيف اللغويّ عند ابن فارس، مع تقديم الأدلّة التفصيليّة الدالّة على حقيقة مفهوم التوقيف اللغوي عنده.

وبعد ذلك جاء بيانُ قيمة مفهوم التوقيف اللغوي عند ابن فارس، والوقوف على آثاره المنهجيّة، وذلك في المبحث الأخير وهو **المبحث الثالث**، إذ بيَّنَ أثرَ مفهوم التوقيف في بناء الحكم اللغوي، في مطلبه الأول، وتضمَّن مطلبُه الثاني الكشفَ عن أثرِ مفهوم التوقيف في عوامل نمو اللغة وتجديدها.

ثم أوردت في الخاتمة أهمّ نتائج البحث وتوصياته، متبوعة بثبت المصادر والمراجع.

وآن أوان البيان لما سبق به الإجمال، فيما يأتي.

المبحث الأول:

القول المنسوب إلى ابن فارس، طبيعته وإشكالاته.

في هذا المبحث استعراض لطبيعة القول المنسوب إلى ابن فارس مع تبيين أهمّ الإشكالات الواردة عليه، وقد جاء في مطلبين على النحو الآتي:

المطلب الأول:

طبيعة القول المنسوب إلى ابن فارس.

تشيع النسبة إلى ابن فارس أنه يقول بالتوقيف في اللغة، على معنى تفسير نشأةِ اللغةِ الإنسانية، وأنها وحيٌ من الله وإلهام، وهي نظرية شهيرة لتفسير نشأة اللغة الإنسانية، إلى جانب نظرياتٍ عدّة قُدِّمَتْ لتفسير النشأة، والقولان الشهيران فيها هما: التوقيف والاصطلاح، أما الاصطلاح فيذكرون له صورةً مشهورة، وهي اجتماع حكماء لوضعِ وسيلةٍ للتفاهم بين البشر، ومن ذلك قول ابن جني في شرح الاصطلاح: "وذلك بأن يَجْتَمِعَ حكيمان أو ثلاثةٌ فصاعدًا، فيحتاجوا إلى الإبانةِ عن الأشياءِ المعلومات، فيضعوا لكل واحد منها سِمَةً ولفظًا إذا ذُكِرَ عُرِفَ به ما مُسَمَّاه، ليمتاز عن غيره، وليُغْنى بذِكْره عن إحْضَاره إلى مرآة العين"[(١)]، ثم يسوّغ ابنُ جني صورةَ الاصطلاح هذه بقوله: "فيكون ذلك أقربَ وأخَفَّ وأسهلَ من تَكلُّف إحضاره، لبلوغ الغرضِ في إبانة حاله، بل قد يُحْتاج في كثير من الأحوال إلى ذِكْر ما لا يمكن إحضارُه ولا إدْنَاؤُه، كالفاني، وحال اجتماع الضدين على المحل الواحد، وكيف يكون

---

(١) الخصائص، لابن جني ١/ ٤٤

ذلك لو جاز، وغيرِ هذا مما هو جارٍ في الاستحالة والبعدِ مَجْراه فكأنهم جاؤوا إلى واحد من بني آدم فأومؤوا إليه وقالوا إنسان إنسان إنسان، فأيَّ وقتٍ سُمِع هذا اللفظ عُلِم أنّ المراد به هذا الضرْب من المخلوق، وإن أرادوا سِمَةَ عَيْنه أو يده أشاروا إلى ذلك فقالوا: يد، عين، رأس، قدَم، أو نحو ذلك. فمتى سُمعت اللفظة من هذا عرف معْنِيُّهَا وهلمَّ جرًا فيما سوى هذا من الأسماء والأفعال والحروف. ثم لك من بعد ذلك أن تنقلَ هذه المواضعة إلى غيرها"[٢].

وذكر ابن تيمية قريبًا من هذا المفهوم باجتماع قوم من العقلاء واصطلاحهم على ما ينبغي أن يُعَبَّر به[٣].

وأمَّا التوقيف فيصوّرونه بأنَّ اللغة الإنسانية نشأت أولَ ما نشأت وحيًا من الله وإلهامًا، علّمها اللهُ آدمَ عليه السلام، ويحتجّون بقوله تعالى: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾ البقرة: ٣١، إذ قيل في معناه: "إنّ الله سبحانه علم آدم أسماء جميع المخلوقات بجميع اللغات: العربية والفارسية والسريانية والعبرانية والرومية، وغير ذلك من سائر اللغات، فكان آدم وولده يتكلمون بها ثم إنّ ولده تفرقوا في الدنيا وعلِق كل منهم بلغة من تلك اللغات فغلبت عليه واضمحلّ عنه ما سواها لبعد عهدهم بها"[٤]. وعامةُ مَن يَنْسِبُ القولَ بالتوقيف ينسبُه إلى ابن فارس في نشأة اللغة الإنسانية، ويضمّون إليه القول بالاصطلاح، وهو القول الذي حكاه ابنُ جني واستدلّ له، ومن ذلك قول السيوطي في (المزهر في علوم اللغة وأنواعها) عن واضع اللغة في سياقِ تفسيرِ نشأةِ اللغة: "بيان واضعِ اللغة أتوقيفٌ هي وَوَحْيٌ أم اصطلاح وتواطؤ، قال أبو الحسين أحمد بن فارس في فقه اللغة: اعلم أنَّ لغة العرب توقيفٌ"[٥]، "وقال ابن جني في الخصائص وكان هو وشيخه أبو علي الفارسي مُعْتَزِلِيَّيْن: باب القول على أصل اللغة إلهام هي أم اصطلاح، هذا موضع مُحْوِج إلى فَضْل تأمُّل غير أن أكثَر أهلِ النظر على أن أصلَ اللغةِ إنما هو تواضعٌ واصطلاح لا وَحْيٌ ولا توقيفٌ إلا أنَّ أبا علي (رحمه الله) قال لي يومًا: هي من عند الله"[٦]، ثم فصَّل في استعراض أدلة ابن جني وحججه.

ونسب صاحبُ البلغة إلى ابن فارس أيضًا القول بالتوقيف في نشأة اللغات[٧].

وكذلك ينسب المعاصرون إليه هذا الرأي في تَعدادِ نظرياتِ نشأة اللغة الإنسانية، وأنّ ابن فارس يقول فيها بالتوقيف، وعامّتهم يؤكد نسبة القول إلى ابن فارس، ويأخذ عليه ذلك القول المنسوب أيضًا، ومن ذلك رمضان عبد التواب، حيث عَنْوَنَ فصلًا بعنوان (نشأة اللغة الإنسانية) وقال فيه: "المذهب الأول: مذهب الوحي والإلهام، أو مذهب "التوقيف" كما يقول ابن فارس اللغوي ... وقد اختار ابن فارس اللغوي،

(٢) السابق ١/ ٤٤
(٣) مجموع الفتاوى ٧ / ٩٠
(٤) الخصائص ١/ ٤٢

(٥) المزهر في علوم اللغة وأنواعها، لجلال الدين السيوطي ٨/١
(٦) السابق ١٠/١
(٧) ينظر: البلغة في أصول اللغة، لمحمد صديق القنّوجي:٧٢-٧٣

في كتابه "الصاحبي في فقه اللغة" هذا المذهب. أما ابن جني، فقد تصدى لشرحه والردّ عليه"[٨].

وعرض إبراهيم أنيس لنشأة اللغة ووصف القول بالتوقيف بأنه لا يخلو من حدس وتخمين، وينتج عنه آراء تدعو إلى السخرية[٩]، ثم وصف القول بالتوقيف منسوبًا إلى ابن فارس بقوله: أهل التقاليد من المحافظين الذين اعتمدوا على النصوص من السُّنِّيّين وأضرابهم، وهؤلاء كانوا ينادون بأنَّ اللغة توقيفية، وأن لا يد للإنسان في نشأة ألفاظها أو كلماتها، وزعيم هؤلاء ابن فارس في كتابه الصاحبي[١٠].

ويصف حجازي كتابَ (الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها) لابن فارس فيقول: "يضم كتاب ابن فارس إلى جانب هذا مجموعة من القضايا النظرية حول اللغة، من أبرزها قضية نشأة اللغة، فإذا كان العلماء قد اختلفوا في ذلك فرآها البعض "اصطلاحًا" أي عرفًا اجتماعيًّا فإنّ ابن فارس رفض هذا الرأي واعتبرها توقيفًا أي بمنزلة الوحي المنزّل من السماء"[١١]، ثم يتعقّب هذا القول منتقدًا بقوله: "ولا يدخل موضوع اللغة ولا موضوع ارتباط اللغة بالوحي في إطار قضايا علم اللغة الحديث، لأنّه ليس من الممكن بحث الموضوعين بمعايير علميّة دقيقة"[١٢].

وكذلك يقول أبو سكين في مسألة نشأة اللغة الإنسانية: "فابن فارس يرى أنّ اللغة توقيفية من عند الله علمها آدمَ عن طريق الوحي أو الإلهام بأن علمه الله عز وجل ما شاء أن يعلمه إياه مما احتاج إلى علمه في زمانه، ثم علم بعد آدم من الأنبياء صلوات الله عليهم نبيًّا نبيًّا ما شاء الله أن يعلمون حتى انتهى الأمر إلى نبينا محمد –صلى الله عليه وسلم– فآتاه الله من ذلك ما لم يؤته لأحد قبله زيادة على ما أحسنه من اللغة المتقدمة وتكملة له. ثم قر الأمر قراره فلم نعلم لغة وجدت بعد ذلك. وقد ذهب إلى هذا الرأي في العصور القديمة الفيلسوف اليوناني هيراكليت، وفي العصور الحديثة طائفة من العلماء وعلى رأسها الأب فرانسو لامي المتوفى عام ١٧١١م في كتابة "فن الكلام"[١٣].

وقال إميل بديع يعقوب: "نظرية التوقيف وتذهب إلى أنّ اللغة وحي من عند الله، وقد قال بهذه النظرية ابن فارس"[١٤].

وبعد استعراض نسبة القول بالتوقيف في نشأة اللغة الإنسانية إلى ابن فارس؛ نقف على أهم الإشكالات الواردة على هذا المفهوم المنسوب إليه، في المطلب الآتي.

---

(٨) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب: ١١٠-١١١

(٩) دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس: ١٤

(١٠) السابق: ١٦

(١١) علم اللغة العربية، محمود فهمى حجازي:٦٦

(١٢) السابق:٦٦

(١٣) دراسات في أمهات كتب العربية:٦٤

(١٤) فقه اللغة العربية وخصائصها:١٤

المطلب الثاني:

إشكالات المفهوم المنسوب إلى ابن فارس.

بعد تبيان نسبة القول إلى ابن فارس يظهر سؤالٌ عن الإشكالات الواردة على هذا المفهوم المنسوب إليه؟، وجوابه أنَّه يرِدُ على هذه النسبة إشكالاتٌ، إذ لو كان مرادُ ابنِ فارس الاقتصارَ على التفسير المشهور لنشأة اللّغة الإنسانيّة وأن اللغات نَشَأَتْ وحيًا من الله وإلهامًا، فإنه يُشكل عليه فهمُ بعضِ نصوصِه، وتتناقضُ معه، إذ كيف يكون مراده تفسير نشأة اللغة الإنسانية وهو يتحدث عن لغة العرب خاصّة، فصرّح بقوله: "أقول إنَّ لغة العرب توقيف"(١٥)، كما أنّه لا يتحدّث عن مرحلة النشأة فحسب، بل يتحدّث عن مرحلتَيِ التطوّر والاستقرار، فقرَّرَ تطوُّرَ اللغةِ العربية مع الأنبياء العرب خاصّةً دون غيرهم، حتى استقرَّ الأمر زمن نبينا محمد صلى الله عليه وسلم ونزول القرآن الكريم، قال: "ثُمَّ قرَّ الأمرُ قرارَه فلا نعلم لغةً من بعده حدثت"(١٦)، ثم بعد ذلك القرار والثبات في لغة العرب يقول عن العرب الفصحاء المحتجّ بكلامهم: "وليس لنا اليوم أن نخترع ولا أن نقول غير ما قالوه"(١٧)، مما يدلّ على أنّه ليس معنيًّا عنايةً أوليّة بتفسير نشأة اللغة الإنسانية، وإنما هو معنيٌّ بتقرير طورٍ لغويّ للعربيّة وصَفَهُ بالثباتِ والاستقرار، ولو كان مرادُه نفيَ إمكانِ حدوثِ اللغةِ مطلقًا؛ لصار مناقضًا للواقع، ولهذا أوردَ خبرَ الكلماتِ الموضوعة التي سُئِلَ عنها أبو الأسود الدؤلي، قال ابن فارس "ولقد بلغنا عن أبي الأسود أن أمرأً كلمه ببعض ما أنكره أبو الأسود فسأله أبو الأسود عنه فقال: "هذه لغة لم تبلغك" فقال له: "يا ابن أخي، لا خير لك فيما لم يبلغني"(١٨)، وعلّقَ على الخبر بقوله: "فعرَّفه بلطف أنّ الذي تكلّم به مختلق"(١٩)، فأثبت وجود الاختراع والإحداث في اللغة، وكذلك قال: "إجماع العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو يتفقون عليه، ثم احتجاجهم بأشعارهم. ولو كانت اللغة مواضعةً واصطلاحًا لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأولى منا في الاحتجاج بنا لو اصطلحنا على لغة اليوم، ولا فرق"(٢٠)، فأجاز إمكان الاصطلاح، بما يؤكد أنه يريد بالتوقيف معنى مخصوصًا، وأنّه خاص بلغة العرب الفصحاء، وليس باللّغة مطلقًا، وبيَّنَ به طورًا من أطوار اللغة العربية هو المعتدّ به، فقرّر أنّه لا يُعلم لغةٌ تُنسب إلى اللسان العربي ويعتدُّ بها ضمن المدونة اللغوية للغة العربية التي تُبنى عليها القواعد والأقيسة، وهي مُحدَثة بعد زمان العرب الفصحاء.

وأشكل ذلك المفهوم الشائع على بعض المحدَثين، بل وأفضى إلى تجهيله ووصفه بالسذاجة، وهو ما لا يتناسب مع مكانة ابن فارس العلمية، ومن ذلك قول صبحي الصالح: "أما مباحث القوم حول أصل اللغة، إلهام هي أم اصطلاح، فكانت ذات وجهين، كلاهما

(١٥) الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها: ٦
(١٦) الصاحبي: ٨
(١٧) السابق: ٥٧
(١٨) السابق: ٨
(١٩) السابق: ٨
(٢٠) السابق:٧

يخرج عن المنهج اللغوي الوصفي، ثم يتلوّن باللون المناسب له، أما أحدهما فغيبيّ (ميتافيزيقي) لا يخلو من سذاجة، كقول ابن فارس: "إن لغة العرب توقيف"[٢١]، في حين أنَّ هذا الوصف لا يتناسب مع منزلة ابن فارس العلمية في اللغة، كما أنَّ في وصفِ التوقيفِ اللغوي بالخروجِ عن المنهج الوصفيّ؛ دليلًا على قيام الإشكال، إذ لو اتضحت حقيقة مفهوم التوقيف لظهر أنّه أقرب إلى هذا المنهج العلمي الوصفي[٢٢].

كما أشكل هذا المفهوم أيضًا على عبده الراجحي فوصفَ الأدلَّة التي استدلَّ بها ابن فارس على رأيه بقوله: "تهافت هذه الأدلة التي قدّمها ابن فارس"[٢٣]، بل وقال: إنّ مذهبه في التوقيف جعله ينكر التجديد اللغوي[٢٤]، في حين أنّ هذه الأوصاف لا تصدق على مفهوم التوقيف عند ابن فارس لو تبيّنت حقيقته، وذلك لخصوصيّة معناه المراد عنده.

ثم إنّ المسألة بهذه الصورة ليس لها كبير ثمرة في نظر كثير من اللغويين، قديمًا وحديثًا، إذ يقول السبكي: "الصَّحيح عندي؛ أَنه لا فائدة لهذه المسألة، وهو ما صحّحهُ ابنُ الأنباري وغيره"[٢٥]، وفي العصر الحديث منعت الجمعية اللغوية الفرنسية الكلام في نشأة اللغة[٢٦]؛ لأنّ المنهج العلمي الحديث يرفض التخرّص في قضايا لا يمكن البرهنة عليها، ولهذا لما عرض رمضان عبد التواب لهذه المسألة بدأ بأنّ العلماء لم يختلفوا في شيء كاختلافهم في هذه المسألة، وقرَّر أنَّ العلماء المحدثين يسخرون منها ولا يعدُّونها من الحقائق العلميّة ومثّل ببعضهم كماريوباي وبلومفيد وفيرث، وغيرهم، ونسب الرأي بالتوقيف إلى ابن فارس[٢٧].

لكننا حينما ننظر إلى ابن فارس فإننا نراه قد جعل هذه المسألة في بداية كتابه (الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها)، وصرّح بأوليّته فقال: "فأول ذلك: باب القول على لغة العرب أتوقيف أم اصطلاح؟"[٢٨]، فكيف لا يكون لها ثمرة وقد وصفَ موضوعَ كتابِه بأنه يُعنى بجانب رئيس من جوانب علم العربية، وهو الأصول[٢٩]، أي أنّه يعدّ هذه المسألة ضمن (أصول علم العربية).

فيتبين مما سبق إذن قيامُ مؤشراتٍ تُظهر أهمية البحث عن حقيقة رأي ابن فارس في التوقيف، وتتبع حقيقة المفهوم عنده، وتحرير رأيه، والوقوف على الأدلة التي تدلّ على معنى التوقيف عنده، وتُجلي الإشكالات الواردة عليه، ومِن "الجدير بالملاحظة أنَّ فكرتي (التوقيف)، و(الاصطلاح)، لم تكونا واضحتين في أذهان أصحابهما، كما يتصوَّر القارئ المعاصر، ولا متمايزتين إحداهما عن الأخرى تمام

(٢١) دراسات في فقه اللغة صبحي الصالح: ٣٠
(٢٢) وسيأتي بيان ذلك في المبحث الثالث.
(٢٣) فقه اللغة في الكتب العربية، للراجحي: ٧٩
(٢٤) السابق: ٨٢
(٢٥) رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب ٤٤٥/١
(٢٦) فقه اللغة في الكتب العربية، للراجحي: ٧٧
(٢٧) المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب: ١١١
(٢٨) الصاحبي: ٦
(٢٩) السابق: ٣

التمايز"[٣٠].

المبحث الثاني:

تحرير مفهوم التوقيف عند ابن فارس.

والسؤال الذي يفتح نافذة على مفهوم ابن فارس، ويشعل شمعة تضيء لنا طريق الوصول إلى حقيقة مفهوم التوقيف، هو: ما المقصود بالتوقيف عمومًا؟ وما أصله؟ وهل له استعمالات عند غير ابن فارس؟ قد يُظن للوهلة الأولى أنّ مقصود ابن فارس بالتوقيف إنما هو في السياق الذي يقتصر على تفسير نشأة اللغة الإنسانية وأنها نشأت أول مرة وحيًا من الله وإلهامًا، على حين أنَّ هذا ليس هو الإطار المنهجي الذي تكلّم فيه ابن فارس، بل لمفهوم التوقيف عنده توجيه آخر، تنكشف به حقيقته، وخصوصيته، وذلك أنَّ الإطار المنهجي الذي تكلم فيه ابن فارس إنما هو في (القول على لغة العرب)[٣١] خاصّة، وهذا الفرق في غاية الأهمية، فمراد ابن فارس معنى مخصوص، وهو بيانُ طورٍ لغويٍّ من أطوار العربية، فيه استقرّت اللغة، واكتملت ونضجت، وقد وضَّح حدودَه، بما يلزم عنه أنّه لا يصحُّ إحداثُ أنظمةٍ لغويّة بعده، ثم ننسبها إلى العربية، قال: "ثُمَّ قرَّ الأمرُ قرارَه فلا نعلم لغةً من بعده حدثت"[٣٢]، ففي قوله هذا دليل على عدم عنايته بقضية نشأة اللغات المشهورة، بل بطبيعة اللغة المدروسة خاصّةً، ولهذا صرّح بقوله: "فإن تعمَّل اليوم لذلك متعمِّل وجد من نُقَّاد العلم مَن ينفيه ويُرده"[٣٣]، فالسياق عن اللغة العربية، وعن تطورها وثباتها واستقرارها، وليس في مناقشة كيفية نشأة اللغات الإنسانية، ولا في تفسير الظاهرة اللغوية عند الإنسان، وإنما استعمل اللغةَ مقيّدةً بلغة العرب واللسان العربي، وأراد بها قضيةً أخرى غيرَ تفسيرِ نشأة اللغة الإنسانية وإن وردت ضمنًا في كلامه، وتلك القضية مخصوصة باللغة العربيّة المعيّنة، ولها آثارها في المنهج اللغوي، وفيما يأتي بيانها وتتبع أدلتها.

المطلب الأول:

أصل مصطلح التوقيف ونشأته.

مصطلح (التوقيف) في أصله تعبير أصولي فقهي، شائع في كلام الفقهاء والأصوليين، له معنى مقصود، واستعمال مشهور، وسنتتبع فيما يأتي أهم تلك المقولات ونستعرضها بالتحليل لنستنتج منها مفهومًا عامًا مجملًا للتوقيف، ثم نقارنه بنصوصِ ابنِ فارس وقوله بالتوقيف في اللغة، ونتبيّن مدى توافقه معه.

١.أصل هذا اللفظ عند الفقهاء والأصوليين مأخوذ من قول عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه (ت: ١٠١هـ) "قف حيث وقف القوم، فإنهم عن علمٍ وقفوا"[٣٤]، والمراد اتباع الصحابة وتتبع سننهم في

(٣٠) مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة، لعادل مصطفى: ٥٥
(٣١) الصاحبي: ٦
(٣٢) السابق: ٨
(٣٣) السابق: ٨
(٣٤) لمعة الاعتقاد، لابن قدامة: ٨

الدين، واحتذاء حذوهم.

٢. وجاء في صحيح البخاري في وصف عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه كان وقَّافًا[٣٥]، أي يمتثل للنصوص الشرعية، قال العيني: "مبالغة في واقف، ومعناه أنه إذا سمع كتاب الله يقف عنده، ولا يتجاوز عن حكمه"[٣٦].

٣. واستعمله (أبو بكر) الجصاص (ت:٣٧٠هـ)، قال: "والثاني أنّ هذا الضرب من المقادير التي هي حقوق الله تعالى وعبادات محضة طريقُ إثباتِها التوقيفُ أو الاتفاق، مثلُ أعداد ركعات الصلوات المفروضات وصيام رمضان ومقادير الحدود وفرائض الإبل في الصدقات... فمتى روي عن صحابي فيما كان هذا وصفه قولٌ في تحديد شيء من ذلك وإثبات مقداره فهو عندنا توقيفٌ إذ لا سبيل إلى إثباته من طريق المقاييس"[٣٧]، وظاهر أن التوقيف هنا أُطلق مقابل القياس، وأنّ القياس قسيم (التوقيف)، ومغاير له، ولهذا استعمل الجصّاصُ (التوقيفَ) في مواضع أخرى مريدًا به النص والنقل، ومن ذلك استعماله له في معرض المسألة الأصوليّة الشهيرة في الاعتداد بالإجماع دليلًا من الأدلّة، أيشترط فيه الاستناد إلى دليلٍ نقليّ أم لا؟ قال: "قد يكون الإجماع عن توقيف، ويكون عن استخراج فهمِ معنى التوقيف، فمنه ما عُلم وجه التوقيف فيه، ومنه ما لا يُعلم، لعدم النقل فيه، ويكون أيضًا عن رأيٍ واجتهاد"[٣٨]، فالتوقيف هنا يراد به النقل والنص، ويقول: "فلم يوجد فيها توقيف ولا اتّفاق"[٣٩]، أي ليس فيها دليل نقليّ، ولا إجماع على حكمها.

٤. وكذلك استعمله الشاطبي أيضًا مريدًا به ما ليس للنظر والاجتهاد فيه محل، فالمسألة التوقيفية هي التي ليس فيها مجال للنظر والاجتهاد، قال: "لو كان كذلك للزم أن يكون الرسول صلى الله عليه وسلم مبيّنًا ذلك كلَّه بالتوقيف، فلا يكون لأحدٍ فيه نظرٌ ولا قول"[٤٠].

٥. واستعمله الخطيبُ البغداديُّ في مسألة إنكار القياس ضمن الأدلة الفقهية الكبرى فقال: "والعلم إنّما يُدرك بالكتاب والسنّة، قال اللَّهُ تعالى: ﴿فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ﴾ النساء: ٥٩، معناه: فردُّوه إلى الكتاب والسنّة، وهذا يمنع من القياس، قالوا: ولأنَّ المقصد بالقياس طلبُ الحكمِ فيما لا نصّ فيه، ولا توقيف، وليس عندنا حكمٌ إلا وقد تناوله نصٌّ وتوقيف، فلم يكن للقياس معنى"[٤١].

٦. ويقارن الفقهاء بين العادات والعبادات، وأنّ الأصل في العبادات المنع، والأصل في العادات الإباحة، ويعبّرون عن هذا المعنى بقولهم في القاعدة الفقهية الشهيرة: (العبادات توقيفيّة)، و(الأصل في العبادات التوقيف)، أي الحظر والمنع، فلا تُشرع العبادة بمجرّد الرأي مِن غيرِ نصّ، قال ابن تيمية:

---

(٣٥) صحيح البخاري، الحديث رقم (٤٦٤٢) ٦٠/٦
(٣٦) عمدة القاري في شرح صحيح البخاري، للعيني ١٨/ ٢٤٢
(٣٧) أحكام القرآن ٢ /٢٤
(٣٨) الفصول في الأصول ٣ /٢٧٧
(٣٩) السابق ٣٩٤/٣
(٤٠) الموافقات للشاطبي ٤ /٢٧٨
(٤١) الفقيه والمتفقه ٤٤٨/١

"ولهذا كان أحمد وغيره من فقهاء الحديث يقولون: إنَّ الأصلَ في العبادات التوقيف، فلا يُشرع منها إلا ما شَرَعَه الله تعالى، وإلّا دخلنا في معنى قوله: ﴿ أَمْ لَهُمْ شُرَكَٰٓؤُاْ شَرَعُواْ لَهُم مِّنَ ٱلدِّينِ مَا لَمْ يَأْذَنۢ بِهِ ٱللَّهُۚ ﴾ الشورى:٢١، والعاداتُ الأصلُ فيها العفوُ، فلا يُحظر منها إلا ما حرَّمه الله"[٤٢]. ويقولون كذلك: (الأصل في المُقدَّرات التوقيف)، قال الجصاص: "هذا الضرب من المقادير التي هي حقوق الله تعالى وعباداتٌ محضة طريقُ إثباتها التوقيف"[٤٣]، وظاهر أنَّ التوقيف هنا يراد به المنع والحظر والوقوف عند النصّ.

٧. وأورده الزركشي في مسألة ترتيب سور القرآن[٤٤]، وبيّنَ الإجماعَ في ترتيب الآيات، وأنّه ترتيب توقيفيّ، بمعنى أنَّه منصوص عليه، ومصرّح به مِنْ قِبَلِ الشارع، فـ"ترتيب الآيات في سورها واقع بتوقيفه صلى الله عليه وسلم وأمرِه مِن غيرِ خلاف بين المسلمين"[٤٥].

ونستنتج مما سبق أنَّ لفظَ التوقيف في الاستعمال الأصولي والفقهي يأتي بمعنى الوقوف عند فعلٍ أو قولٍ عمومًا، والتقيّد به، والمنع والحظر مِن تجاوزه، وذلك المانع قد يكون فعلًا، كما في تعبير عمر بن عبد العزيز "قف حيث وقف القوم"[٤٦]، أي احذُ حذوَهم، وتسنّن سنَنَهم، واقتفِ أثرَهم، وكما في وصف ابن الخطاب أنَّه كان وقّافًا عند كتاب الله[٤٧]، وقد يكون قولًا كما في استعماله بمعنى النص، والنقل، ويختص بالوحي، فيكون المراد ما لا اجتهاد فيه، وليس للنظر فيه محل، بل التوقف عنده، فالمراد به الوقوف عند النص الشرعي، ويراد به أيضًا: النصّ على الحكم، والتصريح به، إذ جاء في معجم المصطلحات العلوم الشرعيّة قولهم: "التوقيف: يراد به النصّ على الحكم مِنْ قِبَلِ الشارع"[٤٨]، أي التصريح بالحكم فيصبح ذلك الحكم ليس فيه مجال للاجتهاد؛ لأنّه منصوص عليه.

ويتّضح مما سبق إذن أصلُ مصطلحِ التوقيف ومفهومه، وتنجلي الإجابة عن سؤالِ (ما أصل التوقيف عمومًا)، وبعدَ الإجابةِ على سؤالِ أصلِ التوقيف يبقى السؤالُ الآتي: ما علاقة (التوقيف) الفقهي بنصوص ابن فارس، وما مدى توافقه معها؟ وهل المعنى الفقهي للتوقيف صحيح في اللغة وتوافقُه نصوصُ ابن فارس؟ وتؤيده آراؤه؟

وفيما يأتي بيان ذلك.

المطلب الثاني:

علاقة التوقيف الفقهي بمفهوم التوقيف عند ابن فارس، والأدلة على حقيقة مفهومه.

فيما يأتي بيان العلاقة بين مفهوم التوقيف عند

(٤٢) مجموع الفتاوى ٢٩/ ١٧
(٤٣) أحكام القرآن ٢/ ٢٤
(٤٤) البرهان في علوم القرآن ١/ ٢٥٦
(٤٥) الإتقان في علوم القرآن ١/ ٢١١-٢١٢
(٤٦) لمعة الاعتقاد، لابن قدامة: ٨

(٤٧) صحيح البخاري، الحديث رقم (٤٦٤٢)
(٤٨) ينظر: معجم مصطلحات العلوم الشرعية، مجموعة من الباحثين، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الطبعة الثانية، ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م ص٥٧٣

الفقهاء والأصوليين، وبين مفهومه في اللغة عند ابن فارس، وخصوصيّته عند ابن فارس، وإيراد الأدلّة الدالّة على حقيقة المفهوم.

أ-علاقة مفهوم التوقيف الفقهي بمفهوم التوقيف عند ابن فارس:

مفهوم التوقيف الفقهيّ يتضمّن ثلاثة سمات: (الامتثال للدليل واتباعه)، و(المنع والحظر من تجاوزه)، و(وتبيين الحكم بالنصّ عليه والتصريح به).

ومفهوم ابن فارس لتوقيفية لغة العرب يتضمَّنُ منعَ الاختراع اللغويّ والقياس الاستعماليّ غير الجاريين على سنن كلام العرب الفصحاء، أي المخالفين لنُظُمِ اللغة العربية التي استقرّت في زمن النبي محمد صلى الله عليه وسلم ونزول القرآن الكريم، وأنَّ الحكم اللّغويّ في الكلام العربيّ لابدّ من اعتماده على دليل صريح من الجماعة اللغوية الذين هم العرب الفصحاء المحتجّ بكلامهم، وقد بيّن حدودَهم إجمالًا، وأنّهم هم مرجعيّة الحكم في لغة العرب، وذلك بوجوب اتباع سننهم وانتحاء نحوهم.

فالتوافق بين المعنى الإجمالي للتوقيف عند الفقهاء والأصوليين وبين مفهوم ابن فارس ظاهر جدًّا، إذ استعمل ابنُ فارسٍ التوقيفَ في سياق طبيعة اللسان العربي، في لغة العرب خاصة، فهي اللغة المدروسة، مما يعني أنّ الأصل في علم اللغة العربية التوقف عند الثابت من كلام العرب الفصحاء، في عصور الاحتجاج، وأنّ حقيقة التوقيف عند ابن فارس هي الوقوف عند البيئة اللغويّة التي تمثّل نموذج العربيّة، أي ما ثبت عن العرب الفصحاء وصحَّ عنهم، وعدم تجاوزه إلى غيره، ولا القياس إلا على ما ثبت من السماع الصريح عنهم، فليس لنا "أن نقيس قياسًا لَمْ يقيسوه"(٤٩)، "ولا أن نقول غير ما قالوه"(٥٠)، وذلك في معرض تأصيله لعلوم العربية، وأنّ الأحكامَ اللغوية فيها أحكامٌ توقيفيّة مبنيّة على المسموع من كلام العرب الفصحاء، وتقريره أنّ الاحتجاج والاستدلال في علم اللغة العربية إنّما يكون بالسماع عن العرب الفصحاء المعتدّ بهم، الموثوق بعربيّتهم حسب تعبير سيبويه(٥١)، وهذا المفهوم الذي عبّر عنه ابنُ فارس بأنه التوقيف في لغة العرب؛ يُعَدُّ محلَّ اتفاقٍ بين علماء العربية، ولهذا قال: "إجماعُ العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو يتفقون عليه، ثم احتجاجهم بأشعارهم"(٥٢)، وحريٌّ به أن يكون أصلًا من أصول علم العرب، وجدير بأن يُقدِّمه ابن فارس في كتابه، ويبدأ به؛ إذ إنه قال في مقدّمة كتابه (الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها): "إنّ لعلم العرب أصلًا وفرعًا"(٥٣)، وبدأ بما يتعلق بأصول اللغة وفقهها، وبهذا يصير مستقيمًا ومنسجمًا أن يبدأ بهذا الأصل ويعدّه أصلًا لغويًّا قارًّا، فيكون أولُ عملٍ لفقيهِ اللغةِ أنْ يفقهَ اللغةَ المدروسة ويتعرّف على

---

(٤٩) الصاحبي: ٥٧
(٥٠) الصاحبي: ٥٧
(٥١) الكتاب ٢ /٢٠، ٣١٩
(٥٢) الصاحبي: ٧
(٥٣) السابق: ٣

تاريخها، وتطوّرها، وحدود مدوّنتها.

فيظهر إذن التوافق في العلاقة بين مفهوم التوقيف الفقهي ومفهوم التوقيف اللغوي، إذ يراد بالتوقيف في الميدان الفقهي والأصولي الوقوف عند النص الشرعيّ الصريح بالحكم، ويراد بالتوقيف في الميدان اللغوي عند ابن فارس الوقوف عند المسموع من كلام العرب الفصحاء في الباب اللغوي. وبه تظهر حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس، وبينهما فرق يسير تقتضيه طبيعة الموضوع، وذلك أنّ المفهوم الفقهي للتوقيف يشير إلى النصّ على الحكم الشرعي من قِبَل الشارع والوقوف عنده لأنه إلهي المصدر، وأما التوقيف في اللغة فيلزم منه أنَّ الحكمَ اللغوي يكون بابُه النقل عن العرب الفصحاء المحتجّ بكلامهم، وأن يكون الحكم اللغوي مبنيًّا على الكلام المعبّر للبيئة اللغوية العربية.

وقد وازن ابنُ جني بين طريقة الفقهاء في التعليل وطريقة النحويين[٥٤]، وقرَّرَ أنّ علل الفقهاء تنتهي بكون الأمر تعبديًّا، وأما علل النحويين فتعتمد على الحس وموافقة الطبع، ومنها ما يحيل إلى العرب، بخلاف ابن فارس الذي رُوي عنه أبيات في تشبيه فتور طرْفِ محبوبته بحجة النحويّ[٥٥]، لأنه يحيل العلل إلى توقيفية اللغة، ويقترب من القول باعتباطية أصل الدلالة، ويرى أنَّ نسبة النظام اللغوي إلى الجماعة اللغوية نسبة تقريبية وإلا فالجماعة اللغوية خاضعة لمنظومة اللغة، يقول: "فإن قال: فقد سمعناكم تقولون: إنّ العرب فعلت كذا ولم تفعل كذا، مِن أنها لا تجمع بين ساكنين، ولا تبتدئ بساكن، ولا تقف على متحرك، وأنها تسمي الشخص الواحد الأسماء الكثيرة، وتجمع الأشياء الكثيرة تحت الاسم الواحد، قلنا: نحن نقول إنَّ العرب تفعل كذا بعد ما وطّأناه أنّ ذلك توقيف حتى ينتهي الأمر إلى الموقّف الأول"[٥٦].

ب- خصوصيّة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس:

وقبل إيراد الأدلّة التي تدلُّ على حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس، فإنّه يحسن ذكر بيان خصوصيّةِ مفهوم التوقيف عنده، وذلك أنّه بتتبّع كلامِه وأبوابِه، واستعمالات التوقيف عنده، نجد في كلامه ما يتضمّن أدلّةً ونصوصًا تتواءم مع مفهوم التوقيف المشهور، ويظهر تطرّقه للمسألة المشهورة، ومِن ذلك استدلاله بالآية الكريمة: ﴿ وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلْأَسْمَآءَ كُلَّهَا ﴾ البقرة: ٣١، وإيراده لرواية ابن عباس أنَّ المراد أسماء الأشياء التي تعارف عليها الناس، واستدلاله أيضًا بالآية الكريمة: ﴿ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ۝٣ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلْإِنسَـٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ۝٥ ﴾ العلق: ٣ – ٥ [٥٧]، ولكنَّ ذلك لا ينفي وجود ملمحٍ جديدٍ عند ابن فارس، وذلك الملمحُ الجديدُ يكشف عن مفهومٍ مختلفٍ للتوقيف، هو أعمق

(٥٤) الخصائص ١ / ٤٨
(٥٥) معجم الأدباء ١/ ٤١٣
(٥٦) الصاحبي: ١٤
(٥٧) ينظر: السابق: ٦- ١٥

وأشمل من مفهومه المشهور، ويضمُّ إلى النشأة أبعادًا، ويتضمّن مفهومه خصوصيّة، منها: قصره الكلامَ على اللغة العربية، بغيةَ تأسيس منهجٍ لدراستها. ومنها: كلامه عن مرحلتي التطور والقرار، وهو الأهمُّ منهجيًّا. ومنها: عدم نفيه إمكانَ الاصطلاح، على حين أنَّ المفهوم المشهور نقيض للاصطلاح. ومنها: عدم نفيه اجتماعيّة اللغة وعرفيّتها، على حين أنَّ مفهوم التوقيف المشهور مناقض لها، ومنها: القول بالتوقيف تحديدًا في الكتابة والخط العربي، وفي علوم العربية، ولا يُعلم أحد سبق إليه، مما يشير إلى خصوصيّة مفهوم التوقيف الذي قال به في مجالات مختلفة. ومنها: عدم نفيه القياس الجاري على سنن العرب وطريقتهم، ومنها: عدم نفيه التطوّر الدلالي وتفسيره له بربطه بالأبواب التي بدأ بها تأصيله لفقه اللغة. ومنها: قوله بتعدد التوقيف، فلا يتوقّف عند مرحلة النشوء، بل توقيف إثر توقيف، في كل مرحلة من مراحل التطور، إلى مرحلة القرار، فالتوقيف الأوّل هو في نشأة اللغات، ثم يتبعه توقيف آخر وهو استعمال العرب الفصحاء المجمع على الاحتجاج بكلامهم.

كلُّ ذلك يدلُّ على شمول مفهومه التوقيف لمعاني أوسع، وعلى عمق مفهوم التوقيف بلزوم آثارٍ منهجيّة. وفيما يأتي بيان الأدلّة على حقيقة مفهومه.

ج- الأدلّة على حقيقة مفهوم التوقيف عند ابن فارس، وصحته، واتفاقِه مع نصوصِهِ:

يدلُّ على حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس، أدلَّةٌ كثيرة، أوردتُ منها عشرةَ أدلّة على النحو الآتي:

<u>الدليل الأول:</u> مما يدلّ على العلاقة بين التوقيف الفقهي والتوقيف اللغوي عند ابن فارس، وصحّة تفسير نشأة المصطلح من علوم الشريعة، أنَّ تأثُّرَ ابن فارس بالفقه والفقهاء ظاهر مشهور(٥٨)، فهو أول من استعمل مصطلح (فقه اللغة)، ولا يُعلم أحدٌ استعمله قبله(٥٩)، فأمّا المعنى اللغوي للفقه فهو الفهم، وفقُه صار ذا فقه، ثم خُصّ به: العِلْم في الشريعة والدّين(٦٠). و"يقال: فَقُهَ الرّجل يَفْقُهُ فِقْهًا فهو فَقيهٌ. وفَقِهَ يَفْقَهُ فِقْهًا إذا فَهِمَ. وأفقهتُه: بَيَّنْتُ لهُ"(٦١).

وروى الأزهري في تهذيب اللغة عن رجل من بني كلاب، وَصَفَ له شيئًا، فلمَّا فَرغ من كلامه قال: أَفقِهْتَ؟ يُرِيد: أَفَهِمْتَ؟(٦٢)، وقال: "الفِقْهُ هو: الفَهْمُ، ويُقَال: فَقِهَ عني كلامي يَفْقَهُ؛ أي: فَهِمَ، ورجل فَقِيهٌ؛ أي: عَالِمٌ. وكل عالمٍ بشيءٍ فهو فَقِيهٌ"(٦٣)، و"من ذلك قولُهم فلانٌ ما يَفْقَهُ ولا يَنْقَهُ؛ مَعْنَاهُ لا يَعلَمُ ولا يَفْهَمُ"(٦٤)، "وفَقِيهُ العربِ: عالمُ العربِ"(٦٥)، ثم صار (الفقه) اسمَ عِلم من علوم الشريعة(٦٦)، واستعمله ابنُ فارس في علوم اللغة، وأطلقه على العلم الذي يُعنى بأصول علم العرب، وقال عن الموضوعات الأصول

---

(٥٨) ينظر: فقه اللغة في الكتب العربية: ٤٢
(٥٩) ينظر: السابق: ٤٢
(٦٠) الصحاح، مادة: فقه ٦/ ٢٢٤٣
(٦١) العين، باب الهاء والقاف والفاء ٣ / ٣٧٠
(٦٢) تهذيب اللغة، للأزهري، باب الهاء والقاف والفاء ٥/ ٢٦٢
(٦٣) السابق ٥/ ٢٦٢
(٦٤) السابق ٥/ ٢٦٢
(٦٥) السابق ٥/ ٢٦٢
(٦٦) الصحاح، مادة: فقه ٦/ ٢٢٤٣

التي يعالجها في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها): "والذي جمعناه في مؤلَّفنا هذا مفرَّق في أصناف العلماء المتقدمين رضي الله عنهم وجزاهم عنا أفضل الجزاء. وإنَّما لنا فيه اختصارُ مبسوط أو بسطُ مختصرٍ أو شرحُ مشكلٍ أو جمعُ متفرقٍ"[٦٧]، فعلماء العربية عالجوا تلك الموضوعات دون تعيين لها باسم مخصوص، فجاء ابن فارس ووضع لها اسمًا وهو (فقه اللغة) مقتبسًا إيّاه من (علم الفقه) مع ما يلائمه المعنى اللغوي له، وأمّا معالجة اللغويين لموضوعات فقه اللغة لها فمبسوطة في كتبهم، ومن ذلك كتاب (الخصائص) لابن جني على سبيل المثال، الذي يُعدّ من أقرب الكتب إلى موضوعات فقه اللغة دون أن يسمّيه بهذا الاسم[٦٨]، ومضمونُ تقسيمِ ابن فارس لعلْمِ العربية إلى أصولٍ وفروعٍ نابعٌ من مشكاة تأصيلِ ابنِ جنيّ للنحو العربيّ في مقدَّمة الخصائص، إذ قرّر أنّ كتابه الخصائص مؤلّف في أصول النحو، على مذهب أصول الكلام والفقه[٦٩]، ويعني أصولَ علم العربية، لأنّ الناظرَ في موضوعات الكتاب لا يجدها خاصة بأصول النحو القارّة عند جماهير النحويين، بل استعمل ابنُ جني لفظ (النحو) استعمالًا وضَّحَ معناه أنه "انتحاءُ سمتِ كلامِ العرب في تصرّفه، من إعراب وغيره، كالتثنية والجمع والتحقير والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها، في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[٧٠]؛ ممَّا يدلّ على أنَّ (النحو) لديه يشمل سائر جوانب كلام العرب، ولا يختص بدراسة الجملة، فلمّا وضع ابنُ فارس كتابَه الصاحبي الذي اختصره من كتب اللغويين، جَمَعَ أصولَ علمِ العرب، وسمّى تلك الأصول (فقه اللغة)، مريدًا به (أصول علم العربية)، ثم أوردَ (التوقيف) أصلًا من تلك الأصول اللغوية، وهذا هو الجديد عنده أنه أطلق (فقه اللغة) على قضايا اللغة الأصول، فجعل علم العربية نوعين، أصلًا وفرعًا، فأمَّا الأصل الذي سماه (فقه اللغة) فعرّفه بقوله: "وأمَّا الأصلُ: فالقولُ على موضوع اللغة وأوَّليتها ومنشئها، ثم على رسوم العرب في مخاطبتها، وما لها من الافتنان تحقيقًا ومجازًا"[٧١]. فإذا كان النحو عند ابن جنّي هو انتحاء سمت كلام العرب، ويكون بذلك شاملًا لعلوم العربية؛ فإنّ حقيقة (التوقيف) عند ابن فارسٍ تقتضي احتذاء حذوِ كلامِ العرب واقتفاء سننهم. وكمّا سمّى موضوعاتِ أصول اللغة بـ(فقه اللغة) لعلاقته بعلم الفقه وأصوله؛ كذلك أفادَ اسمَ (التوقيف) من علم الفقه، ويؤيد ذلك أنه لا يفتأ يؤكد العلاقة بين علوم العربية والشريعة، سواء في كتابه الصاحبي إذ بوَّبَ بابًا في (القول في حاجة

(٦٧) الصاحبي:٥
(٦٨) فقه اللغة في الكتب العربية: ٤١
(٦٩) الخصائص ٢/١
(٧٠) السابق ١ / ٣٤
(٧١) الصاحبي: ٣

أهل الفقه والفتيا إلى معرفة اللغة العربية)[٧٢]، أو في كتبه الأخرى، إذ تحدّثنا كتب السير أنه ألّف كُتُبًا تتعلق بالفقه وأصوله وعلوم الشريعة، ككتاب حلية الفقهاء[٧٣]، وكتاب أصول الفقه[٧٤]، وكتاب أخلاق النبي صلى الله عليه وسلم[٧٥]، وكتاب جامع التأويل في تفسير القرآن[٧٦]، وقد كان متمذهبًا بالمذهب الشافعيّ، ثم غيّر مذهبه الفقهي إلى مذهب مالك[٧٧]، وجاء في إنباه الرواة أنه: "كان واسع الأدب، متبحرًا في اللغة العربية، فقيهًا شافعيًّا، وكان يناظر في الفقه، وكان ينصر مذهب مالك بن أنس... وإذا وجد فقيهًا أو متكلّمًا أو نحويًّا كان يأمر أصحابه بسؤالهم إيّاه، ويناظره في مسائل من جنس العلم الذى يتعاطاه، فإن وجده بارعًا جَدِلًا جرّه في المجادلة إلى اللغة، فيغلبه بها، وكان يحثّ الفقهاء دائمًا على معرفة اللغة ويُلقي عليهم مسائل، ذكرها في كتابٍ سمّاه كتاب فُتيا فقيهِ العرب، ويُخجلهم بذلك؛ ليكون خجلهم داعيًا إلى حفظ اللغة ويقول: من قصر علمه عن اللغة وغولط غلط"[٧٨].

ووصفه السيوطي بأنّ له: "مسائل في اللُّغة يغالي بها الفقهاء. ومنه اقتبس الحريري صاحب المقامات ذلك الأسلوب، ووضع المسائل الفقهية في المقامة الحربيّة، وهي مئة مسألة، وغير ذلك"[٧٩].

وما سبق يشير بوضوح إلى أنّ العلاقة بين مفهومي التوقيف الفقهي واللغوي لها ما يؤيدها عند ابن فارس، ويدلُّ عليها.

<u>الدليل الثاني:</u> أنّ مفهوم التوقيف في اللغة الذي يعني الوقوف عند ما ثبت عن العرب الفصحاء وصحَّ عنهم، هو في حقيقته يُعلي من شأن السماع والرواية في علم العربية، وذلك مطّرد مع أصول ابن فارس، ومطابق لآرائه، وأقرب إلى نشأته ومذهبه، إذ إنه تتلمذ على اللغويين الكوفيين، فأخذ "عن أبي بكر أحمد بن الحسن الخطيب راوية ثعلب"[٨٠]، ولمّا حكى الموقف من الترادف في اللغة، رجّح رأي النافين له وقال: "وبهذا نقول، وهو مذهب شيخنا أبي العباس أحمد بن يحيى ثعلب"[٨١]، وقد كتب الصاحبيَّ بأخرة من حياته[٨٢]، وله ميل كبير إلى الرواية والكوفة[٨٣]، وجاء في إنباه الرواة "وطريقته في النحو طريقة الكوفيين"[٨٤]، ويتوافق ذلك مع حقيقة التوقيف عنده، لتعلّقه بالرواية والسماع، مما يطّرد مع فكره ومنهجه، ووصفه السيوطي بأنّه "من رؤساء أهل السنة المجوّدين على مذهب أهل الحديث"[٨٥]، وهم الذين لهم مزيد عناية بالرواية والنصوص.

---

(٧٢) السابق: ٥٠ وبدأه بقوله: أقول: إن العلم بلغة العرب واجب على كل متعلق من العلم بالقرآن والسنة والفتيا بسبب، حتى لا غناء بأحد منهم عنه.
(٧٣) معجم الأدباء ١/ ٤١١
(٧٤) السابق ١/ ٤١٢
(٧٥) السابق ١/ ٤١٢
(٧٦) السابق ١/ ٤١١
(٧٧) السابق ١/ ٤١١
(٧٨) إنباه الرواة ١ / ١٢٩
(٧٩) بغية الوعاة ١/ ٣٥٢
(٨٠) معجم الأدباء ١/ ٤١١
(٨١) الصاحبي:١١٥
(٨٢) جاء في آخر كتاب الصاحبي ص٤٧٢ أنه فرغ منه عام ٣٨٢هـ، وينظر ينظر فقه اللغة في الكتب العربية عبده الراجحي: ٤٣
(٨٣) ينظر: فقه اللغة في الكتب العربية:٤٣
(٨٤) إنباه الرواة ١ / ١٢٩
(٨٥) السابق ١/ ١٣٠

فحقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس مطّردة مع أفكاره وآرائه، وتصدُّقها نصوصه المختلفة.

الدليل الثالث: والذي يؤكد حقيقة مفهوم التوقيف وخصوصيّته باللّسان العربيّ، أنَّ ابنَ فارس أورَدَ القولَ بالتوقيفِ تحتَ بابٍ قال فيه: "بابُ القولِ على لغة العرب: أتوقيف، أم اصطلاح؟ أقول: إنَّ لغةَ العربِ توقيفٌ"(٨٦)، فقيَّدَ الإطارَ المنهجيَّ الذي يتحدث عنه بـ(لغة العرب)، وأورد التوقيف تحت باب اللسان العربي، وللتبويب دلالته وأثره في تقييد المطلق، وتبيين المجمل، كما أنّ ابن فارس مطَّلِعٌ على غير لغة العرب، وقال: "فلسنا ننكر أنَّ لكلّ قوم لغة"(٨٧)، ولو كان يريد اللغة الإنسانية لما قيّده بلغة العرب، فظهر جليًّا أنه إنما يريد القول على لغة العرب خاصّة. بخلاف المفهوم الشائع للتوقيف في اللغة، المنسوب إلى ابن فارس، إذ هو في تفسير نشأة اللغات، والاقتصار على أولِ ما نشأت، وأنها نشأت وحيًا من الله وإلهامًا، ولكنّنا بالنظر إلى تبويب ابن فارس يتضح لنا تقييده التوقيفَ بالعربيّة، مما يدلّ على عدم عنايته بقضية تفسير نشأة اللغات الإنسانية عنايةً أوليّة، وإنّما يقصر الكلامَ على اللغة العربية، التي يعدّها أفضلَ اللغات وأوسعها وقد بوّب لذلك بابًا(٨٨)، وأنه يتحدّث عن طبيعة اللغة المدروسة، وواجبِ فقيهِ اللغة تجاهها، ليتعرّف دارسُها على تاريخها وتطوّرها وثباتها وقرارها، والمعتدّ به منها، فاهتمامه وعنايته منصبَّان على اللغة المدروسة، التي هي قضية بحث اللغويين العرب، وأنها العربية الموسومة بسماتٍ أورَدَ حدودَها، وهي العربية الباقية وليست العربية البائدة، ولا العربيّة الجنوبية، ولا العربيّة المولّدة أو الملحونة، ولهذا لم يقتصر على مرحلة نشأة اللغة العربيّة، بل جمع إلى ذلك كلامَه عن مرحلة تطوّرها، ومرحلة ثباتها واستقرارها، وحدَّه لحدودها، فجعل تطوّرها ملازمًا لأزمنة الأنبياء العرب، حتى اكتملت ونضجت مع نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وقال عن حدّ ثباتها وقرارها: "ثمّ قرَّ الأمرُ قرارَه فلا نعلم لغةً من بعده حدثت"(٨٩)، فبيَّنَ سماتِ اللغة المعتدّ بها، وذلك بالوقوف عند ما ثبت عن العرب الفصحاء وصحّ عنهم، وأنّ المدونة اللغوية للغة العربيّة مقيّدة بالبيئة العربيّة، التي هي مميّزة بكلام الفصحاء، ومحدودة بعصور الاحتجاج.

فتقييده الكلام بلغة العرب وإيراده لأصلها ثم تطوّرها ثم تنبيهه على الطور المعتدّ به منها، وهو زمن نبوة محمد صلى الله عليه وسلم ونزول القرآن الكريم يشير بجلاء إلى بدئه كتابَه بتعريفه بطبيعة اللغة المدروسة، ولا معنى لعدِّه اللغات الإنسانية ناشئة كلّها وحيًا من الله وإلهامًا ثم هو يفضّل العربية وحدها.

الدليل الرابع: ومما يدلّ على أنه يخصُّ التوقيفَ

(٨٦) الصاحبي:٦
(٨٧) السابق: ٣٨
(٨٨) السابق:١٦
(٨٩) السابق:٨

بلسان العرب ويقيّده باللغة العربية، أنه يقول محتجًّا لرأيه في التوقيف: "والدليل على صحَّة ما نذهب إليه إجماعُ العلماء على الاحتجاج بلغة القوم فيما يختلفون فيه أو يتفقون عليه، ثم احتجاجهم بأشعارهم. ولو كانت اللغة مُواضعةً واصطلاحًا لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأولى منّا في الاحتجاج بنا لو اصطلحنا على لغةٍ اليومَ، ولا فرق"(٩٠)، فظاهرٌ أنَّ مراده بالتوقيف هو الوقوف على ما ثبت من كلام العرب الفصحاء المحتجّ بهم، لأنهم هم المقصودون بقوله: (لغة القوم)، فمن رام العربية اقتفى سننَ أهلِها، واحتذى حذوهم في كلامهم، إضافة إلى أنَّ في قوله أيضًا تصريحٌ بإمكان الاصطلاح اللغوي بعد العرب الفصحاء، وعدم منع وقوعه، ولكنه لا يُعتدُّ به في علم العربية، أي لا يكون حجةً في إثبات نظام اللغة العربية؛ فهو يبيّن بذلك سماتِ المدوّنة اللّغويّة العربيّة، وينبّه على أنَّ ما خرج عنها لا يكون منسوبًا إلى الجماعة اللّغويّة الذين هم الفصحاء المحتجّ بكلامهم، وإنما هو مولّدٌ أو لحن، وصرّح بذلك فقال: "فإن تعمَّل اليومَ لذلك متعمِّلٌ وَجَدَ مِن نُقَّادِ العلم مَنْ ينفيه ويُردّه"(٩١)، وحكى خبرَ أبي الأسود الذي ردَّ على مَن اعترض على إنكاره بعضَ الكلام بأنّها لغة لم تبلغه، بقوله: "يا ابن أخي، لا خير لك فيما لم يبلغني"، أي أنه كلام مختلق(٩٢) لا يثبت عن العرب الفصحاء، إذ إنّ ما لم يثبت عن العرب لا تصحّ نسبته إلى اللغة العربية واللسان العربي، لأنه لا ينتمي إلى المدوّنة اللغويّة العربية، ولا يتسم بحدود اللسان العربي التي هي عند ابن فارس السنن الذي تكلمت به العرب الفصحاء في عصور الاحتجاج.

وفي عدم نفيه وقوع الاصطلاح في اللغة دلالة على عدم أولويّة قضية تفسير نشأة اللغات عمومًا، وعلى اهتمامه بالملمح المنهجيّ الذي يريد التأسيس له، فقيّد تبويبه بالعربية، ليتّجه كلامُه إلى طورٍ للعربيّة، ينبغي الاعتداد به، والوقوف عنده، وعدم نسبةِ ما ليس منه إليه، وأن يُتوقَّفَ عنده ويُحتذى حذوَه.

<u>الدليل الخامس:</u> ومما يدلّ على تقييده التوقيفَ بلغةِ العرب، أنه حدَّ حدود العربية ومراحل تطوّرها واستقرارها، إذ بيّن تطوّر اللغة العربيّة طورًا إثرَ طورٍ، وتعلّم الأنبياء العرب خاصّة دون غيرهم للعربيّة، حتى انتهت إلى الفصحاء زمن نبوّة محمد صلى الله عليه وسلّم، ثم استقرّت اللغة في عصور الاحتجاج وأصبحت هي نموذج العربية، يقول: "ولعلَّ ظانًا يظن أنَّ اللغة التي دلَّلنا على أنها توقيف إنما جاءت جملة واحدة وفي زمان واحد. وليس الأمر كذا، بل وقّف الله جلَّ وعزَّ آدمَ عليه السلام على ما شاء أن يعلمه إياه مما احتاج إلى علمه في زمانه، وانتشر من ذلك ما شاء الله، ثُمَّ علَّم بعد آدم عليه السلام من عرب الأنبياء صلوات الله عليهم نبيًّا نبيًّا ما شاء أن يعلمه، حتَّى انتهى الأمر إلى نبيّنا محمد صلى الله عليه وسلم، فآتاه الله جلَّ وعزَّ

---

(٩٠) الصاحبي: ٧
(٩١) السابق: ٨
(٩٢) السابق: ٨

من ذلك ما لم يؤته أحدًا قبله، تمامًا على ما أحسنه من اللغة المتقدمة. ثُمَّ قرَّ الأمرُ قرارَه فلا نعلم لغةً من بعده حدثت"[٩٣]، فالعربيّة عنده مرّت بأطوار عدّة، واستقرّت في طورها ثباتها زمنَ نزول القرآن الكريم، وعليه ينبغي أن تكون المدوّنة العربيّة محدودة بحدود هذا الطور، طور النضج والكمال، وأن يُتوقّف عنده في وصف العربيّة والتعرّف على سننها، والنسج على منوالها.

الدليل السادس: أنَّ المعنى المعجميّ للتوقيف يؤيّد المفهومَ الخاص للتوقيف عند ابن فارس، فإن أصل (التوقيف) من وقَّفَ توقيفًا، وهو: "إيقاف المرء على بيان الشيء وإطلاعه عليه"[٩٤]، والتوقيف من وقَّفَ أيْ بَـيَّنَ[٩٥]، قال ابن منظور: "قول: وقَّفَ الحديث: بيَّنه وأوضحه، ووقّفتُ الحديثَ توقيفًا وبينته تبيينًا، وهما واحد"[٩٦]، "ويقال: وقّفته على الكلمة توقيفًا، أي أطلعته عليها وبيّنتها له"[٩٧]، "ووَقَفْتُهُ على ذنْبه، أي أطلعته عليه"[٩٨]، وجاء في تهذيب اللغة: "في الحديث: (إنَّ المؤمن وقّاف، متأن، وليس كحاطب الليل)[٩٩]. ويقال للمُحجم عن القتال: وقّاف[١٠٠]، و"التوقيف هو النصّ"[١٠١]، ورُوي عن ثعلب عن ابن الأعرابي قال: "النَّصّ: الإسناد إلى الرئيس الأكبر. والنَّصّ: التَّوْقيف"[١٠٢]، وكذا في تاج العروس "النَّصُّ: التَّوقِيفُ"[١٠٣]، "والنص التعيين على شيء ما"[١٠٤].

فالمعنى اللغوي للتوقيف هو تبيين الشيء والنصّ عليه والتصريح به، والامتثال له بالإحجام عن تجاوزه، وهذا المعنى اللغوي هو المستعمل عند الفقهاء، ومن مشكاته نشأ مفهوم التوقيف عند ابن فارس، فالقول بأنّ (لغة العرب توقيفية)، يعني أنّه ينبغي أنْ يكون الحكم اللّغوي فيها معتمدًا على السماع الصريح عن الفصحاء، وأن يكون الحكمُ مُبيَّنًا بكلامهم، والمنع والحظر من مخالفة سننهم وطريقتهم، وهذا المفهوم للتوقيف في اللغة يُبنى عليه آثار منهجية، بخلاف القول بالتوقيف في تفسير نشأة اللغات الإنسانية المقتصر على المعنى المشهور الذي ينحو إلى المنحى الكلاميّ النظريّ المجرّد.

الدليل السابع: ومما يدلّ على صحة مفهوم التوقيف عند ابن فارس وصواب استعماله إيَّاه، بالإضافة إلى تأييد المعنى المعجمي له؛ أنَّ هذا اللفظ وإن شاع في علم الفقه وأصوله إلا أنَّ علماء العربية استعملوه في مواضع متفرّقة، بما يُصدِّق مفهومَ ابنِ فارس، ويبرهن على صحته، ومن ذلك استعمال سيبويه للفظ التوقيف، وكذلك استعمله عبد القاهر الجرجاني، وأبو البركات الأنباري، والعكبري، وأبو إسحاق الشاطبي،

(٩٣) السابق: ٨
(٩٤) ينظر: التوقيف على مهمات التعريف: ١٥
(٩٥) ينظر :السابق: ١٥
(٩٦) لسان العرب، فصل الواو ٩/ ٣٦١
(٩٧) السابق ٩/ ٣٦١
(٩٨) الصحاح، مادة: وقف ٤/ ١٤٤٠
(٩٩) ينظر: أمثال الحديث للأصبهاني: ٢٥٨، وبنحوه في إرشاد الفحول، للشوكاني ٢/ ٤٣٢ (الحديث رقم ٦٨٤٦٨)، والبخاري (٥٢)، ومسلم (١٥٩٩)، وكشف الخفاء، للعجلوني ٣٨٧/٢
(١٠٠) تهذيب اللغة، باب القاف والفاء ٩/ ٢٥١
(١٠١) السابق ١٢/ ٨١
(١٠٢) لسان العرب، باب الصاد، فصل النون ٧/ ٩٨
(١٠٣) تاج العروس، مادة: نصص ١٨/ ١٨٠
(١٠٤) لسان العرب، باب الصاد، فصل النون ٧/ ٩٨

فأما سيبويه فقد استعمل لفظ (التوقيف) في اتباع سنن العرب والقياس على كلامهم، وتنبيهه على تقييد القياسِ النّحويّ باستعمال العرب، بما يتوافق مع حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة، قال: "واعلم أنّه ليس كلُّ حرف يَظْهَرُ بعده الفعلُ يُحْذفُ فيه الفعلُ، ولكنّك تُضمِرُ بعد ما أضمرتْ فيه العربُ من الحروف والمواضع، وتُظهِرُ ما أظهروا، وتُجْرِى هذه الأشياءَ التي هي على ما يستخفّون بمنزلة ما يَحذفون من نفس الكلام ومما هو في الكلام على ما أجرَوا، فليس كلّ حرفٍ يحذف منه شيء ويُثْبَتُ فيه، نحو: يَكُ ويَكُن، ولم أُبَلْ وأُبالِ، لم يحملهم ذاك على أن يفعلوه بمثله، ولا يحملهم إذا كانوا يُثْبِتون فيقولون في "مُرْ": أُومُرْ، أنْ يقولوا في "خُذْ": أُوخُذْ، وفى كُلْ: أُوكُلْ. **فقفْ على هذه الأشياء حيث وقفوا**"[١٠٥]، فظاهر إذن أنَّه يجعل القياس النحويَّ جاريًا على استعمال العرب وكلامهم، ويتوقّف عنده، وتكاد تكون عبارة سيبويه هي عبارة عمر بن عبد العزيز إذ تشابهها.

وكذا استعمل أبو البركات الأنباري لفظَ (التوقيف) بما يوضّح مفهومه هنا، وذلك لمّا عرض لمسألة نصب (كي) للمضارع، وحكم إظهار (أن) بعدها، فقد أورَدَ اختلافَ الكوفيين والبصريين في ذلك، وقرّر أنّ الكوفيين يقولون بجواز ظهورها، وتكون حينئذ مؤكدة لـ(كي)، وأنَّ البصريين يرون عدم جواز ظهورها، واحتجوا بقولهم: إظهار (أن) له احتمالان، إما بسبب كونها مقدّرة من قبل فيجوز إظهارها بعد إضمارها، وإما بسبب كونها مزيدة ابتداء من غير أن تكون مقدرة من قبل، ثم أبطلوا احتمال تقديرها من قبل؛ لأنّ (كي) تعمل بنفسها، كما أبطلوا احتمال زيادتها، وسبب الإبطال عدم القياس، فيتوجب فيه حينئذ التوقيف عن العرب، قال: "وبطل أن يقال إنها تكون مزيدة ابتداء؛ لأنَّ ذلك ليس بمقيسٍ، فيفتَقِرُ إلى توقيفٍ عن العرب، ولم يثبت عنهم في ذلك شيء، فوجب ألا يجوز ذلك"[١٠٦]، ففي قوله (يفتقر إلى توقيف عن العرب) دلالة على أنّ المراد احتياجه إلى تبيينٍ خاصّ ومسموعٍ صريحٍ من العرب الفصحاء يفيد زيادتها، وهذا هو دليل السماع، ولهذا جعله قسيمًا للقياس، إذ هما متقابلان. وبهذه العبارة تتضح حقيقة مفهوم التوقيف بجلاء، وأنّ (التوقيف في لغة العرب) هو الوقوف على ما ثبت من السماع عن فصحائهم، ويرجّحه أنَّ تأثُّرَ ابن الأنباري بالفقهاء والأصوليين مشهور، بل وقد صرّح في بداية الإنصاف أنّه بناه على نحوِ كُتُبِ خلافِ المذاهب الفقهية، فقال: "وبعد؛ فإنّ جماعة من الفقهاء المتأدّبين، والأدباء المتفقّهين، المشتغلين عليّ بعلم العربية، بالمدرسة النِّظامية – عَمَرَ الله مبانيها! ورحم الله بانيها! سألوني أن ألخص لهم كتابًا لطيفًا، يشتمل على مشاهير المسائل الخلافية بين نحويي البصرة والكوفة، على ترتيب المسائل الخلافية بين

(١٠٥) الكتاب ١/٢٦٥-٢٦٦

(١٠٦) الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين، والكوفيين ٢ / ٥٨٢

الشافعي وأبي حنيفة؛ ليكون أول كتاب صُنّف في علم العربية على هذا الترتيب، وأُلِّفَ على هذا الأسلوب؛ لأنه ترتيب لم يصنف عليه أحد من السلف، ولا ألف عليه أحد من الخلف"[١٠٧].

واستعمل عبدُ القاهر الجرجاني (التوقيفَ) مريدًا به ذلك المعنى، فعَقَدَ معرفةَ دلالاتِ الألفاظ على التوقيف، إذ وَصَفَ الكلامَ البليغ بأنه ذلك الكلام الذي يسبق معناه لفظَه، ولا يكون لفظُه أسبقَ إلى سمعك من معناه إلى قلبك، ثم قال: "وجملةُ الأمرِ أنَّه إنما يُتصوَّر أن يكون لمعنى أسرع فهمًا منه لمعنى آخر، إذا كان ذلك مما يدرَكُ بالفكْر، وإذا كان مما يتجدَّد له العلمُ به عند سَمْعِه للكلامِ. وذلك مُحالٌ في دلالاتِ الألفاظ اللغوية، لأنّ طريقَ معرفتها التوقيف، والتقديم بالتعريف"[١٠٨]، أي أنَّ اللغة لا بد فيها من التوقيف وهو التبيين بالتعلّم والاكتساب.

وجعل العكبريُّ سبيلَ معرفةِ الوضع اللغوي بطريقين: إما بالقياس، وإما بالتوقيف حين يُعدم القياس، قال: "قولهم، والهمزة محذوفة، و(لا) باقيةٌ على النَّفي، وكلُّ ذلك لا يهتدي لما زيادته القياس، وكونُ الكلمةِ موضوعة على هذا اللَّفظ ممكنٌ فلا يُعدل عنه لما لا يُعلم إلا بوحي أو توقيف"[١٠٩].

واستعمل الشاطبيُّ (التوقيفَ) بمعنى النصّ على الحكم والتصريح به من العرب الفصحاء، قال عن ابن مالك في مسألة إجراء القول مُجرى الظنّ عند بني سُليم: "واقتضى كلامُه أنَّ بني سليم ينقسم القول عندهم قسمين، قسم يقتضى فيه الموضعُ معنى الظن، فهذا هو المُعْمَل عندهم، وقسمُ لا يقتضى الموضعُ ذلك فيه، فليس بمُعْمَلٍ عندهم. وهذا محتاج إلى توقيف، وظاهر نقل الأئمة خلافه"[١١٠]. وقال أيضًا في مسألة ترخيم المنادى: "وهذا يحتاج إلى توقيف وظاهر النحويين الإطلاق كما هنا، فلا يدعى استثناؤه إلا بدليل"[١١١]. وكذلك نَقَلَ التوقيفَ عن الشلوبين[١١٢].

فظهر إذن أنّ مصطلح التوقيف قد استعمله علماء العربية، على معنى النصّ على الحكم بثبوت السماع الصريح عن العرب الفصحاء، وتبيين الحكم بكلامهم، والمنع والحظر مِن القياسِ على ما ليس جاريًا على سننهم، وذلك مما يؤكد اطراد النصوص وتصديقها لابن فارس، وموافقته لأئمة العربية، وأنّ مفهوم التوقيف لديه يتعلّق بالوقوف عند السماع عن العرب.

<u>الدليل الثامن:</u> لمّا بوَّبَ بابًا في القياس، وهو بابٌ في (أصولِ أسماء قيس عليها وأُلحق بها غيرها)؛ وذَكَرَ فيه أمثلةً للتطوّر الدلالي، ومنها أنَّ (الوِرْد) كان يستعمل في إتيان الماء، ثم تطورَّت دلالة الكلمة وصار كلّ إتيان يُسمّى وردًا، ومنها قول العرب: (رفع عقيرته)، أي أعلى بصوته، وأصله أنَّ رجلًا عُقرت رجله فرفعها وصاح بصوته، ثم عُمِّمت

(١٠٧) الإنصاف ١/ ٥
(١٠٨) دلائل الإعجاز: ٢٦٧
(١٠٩) التبيين في مذاهب النحويين: ٣٥٨
(١١٠) المقاصد الشافية ٢/ ٥٠٥
(١١١) السابق ٥/ ٣٩٠
(١١٢) السابق ٧ / ٢٣٤

الدلالة، وصار يُطلق على إعلاء الصوت، ومنها قولهم: (بينهما مسافة) وأصله من السوف وهو الشم. ثم قرَّرَ بعد ذكر هذه الأمثلة أنَّ التطوّر الدلالي هنا جار على سنن العرب وأنه من كلامها، ورَبَطَهُ بقوله بالتوقيف في لغة العرب، وقال: "وهذا الذي ذكرنا وسائر ما تركنا لشهرته فهو راجع إلى الأبواب الأُوَل، كلُّ ذلك توقيف، على ما احتججنا له، وقول هؤلاء إنه كثُر حتى صار كذا، فعلى ما فسَّرْناه مِن **أنَّ الفرع مُوَقَّفٌ عليه، كما أنَّ الأصل موقَّف عليه**"(١١٣)، فظاهر أنّ التوقيف هنا لا يراد به الوحي، ولا يستقيم أن يكون كذلك، فليس المراد أنّ أصلّ الدلالة موحى به من الله للعرب، وأنّ فرع الدلالة موحى به من الله أيضًا، وإنما المراد أنّ الأصل والفرع كلاهما مُبيَّنان بكلام العرب والسماع عنهم. إذ إنَّ ابنَ فارس لا يتحدّث في هذا السياق عن نشأة، وإنما يتحدّث عن تطوّر، وَرَبَطَ هذا التطوّر الدلالي بالأبواب التي قال فيها بالتوقيف في لغة العرب وعلومهم وفي كتابتهم، ليفسِّر به كلامه ويوضّح مرادَه من التوقيف في اللغة، وجعله في هذا الباب ليكون (التوقيفَ) للقياسِ مقابلًا، وله ضابطًا.

<u>الدليل التاسع:</u> ومما يدلّ على أنّ معنى التوقيف عند ابن فارس هو معنى مخصوص، وليس المراد المفهوم المشهور في المسألة الكلامية في نشأة اللغات، ولا يقتصر على النشأة، أنه يقول بالتوقيف فيما هو أبعد من ذلك، إذ يقول بالتوقيف في الكتابة والخط العربي، ولا يُعرف أنه سُبق إلى ذلك، يقول: "باب القول على الخط العربي وأول من كتب به: يُروى أنَّ أول من كتب الكتاب العربيَّ والسّريانيّ والكُتُب كلها آدم عليه السلام، قبل موته بثلاثمائة سنة، كتبها في طين وطبخة. فلمّا أصاب الأرضَ الغرقُ وجد كلُّ قوم كتابًا فكتبوه، فأصاب إسماعيلُ عليه السلام الكتابَ العربيّ. وكان ابنُ عباس يقول: "أوّلُ من وضع الكتاب العربيّ إسماعِيلُ عليه السلام، وضعه على لفظه ومَنْطِقه". والرواياتُ في هذا الباب تكثر وتختلف. **والذي نقوله فيه: إن الخطّ توقيف**"(١١٤)، فهذه المسألة ليست في نشأة اللغات الإنسانية، إذ الخط اصطلاح محض، وليس من قبيل الملكات، فحقيقة الكتابة والخط أنهما اصطلاح من الكاتبين، ولكنّ ابن فارسٍ جَعَلَه توقيفًا على المعنى الذي سبق بيانه، أي نقف في قوانينه وطريقة الكتابة على ما ثبت واستقرَّ عند مجموع العرب الفصحاء، وألا نخترع اصطلاحًا مغايرًا لما استقرّ عند مجموع الكتّاب العرب، ومن الصحيح أنَّه روى رواياتٍ عن نشأة الخطّ وأنَّها من آدم عليه السلام، لكنَّها عامة في كتابات اللغات المختلفة، ولم يرجّح أيًّا منها، ولهذا عقّب على الروايات بقوله: "والروايات في هذا الباب تكثر وتختلف"(١١٥)، ثم نبّه على الأصل المهم في رأيه بقوله: "والذي نقوله فيه: إن الخطّ توقيف"(١١٦)، **فأصول الكتابة والخط العربي عنده**

---

(١١٣) الصاحبي: ١١٢-١١٣

(١١٤) السابق: ١٠

(١١٥) الصاحبي: ١٠

(١١٦) السابق: ١٠

توقيفية لا توفيقية، ومما يدلّ على ذلك أنه استدلّ بكتابة الصحابة للقرآن الكريم، وأنّ الصحابة يكتبون ذوات الواو بالوا، وذوات الياء بالياء، والمد بالمد، والقصر بالقصر، يقول: "ومن الدليل على عرفان القدماء –من الصحابة وغيرهم– بالعربية كتابتهم المصحف على الذي يعلله النحويُّون في ذوات الواو والياء والهمز والمدّ والقصر، فكتبوا ذوات الياء بالياء، وذوات الواو بالواو، وَلَمْ يصوّروا الهمزة إذا كان ما قبلها ساكنًا في مثل "الخبء" و"الدفء" و"الملء"، فصار ذلك كلّه حجة، وحتى كَرِهَ من العلماء ترك اتباع المصحف من كَرِهَ"(١١٧)، مما يعني أنهم توقفوا عند الكتابة والخط المعروفين، واتبعوا أصولهما المستقرّة، وهذا هو الملمح الذي يشير إليه ابن فارس بمفهوم التوقيف.

<u>الدليل العاشر:</u> ومما يدلّ على خصوصيّة مفهوم التوقيف عند ابن فارس وأنه لا يريد به التفسيرَ المشهور لنشوء اللغة الإنسانية، ولا الحديث في المسألة الكلامية الشهيرة عن نشأة اللغات على مفهومها المعروف، أنّه يذهب إلى مذهبٍ فيه غرابة على جمهور اللغويين، ولا يُعلم أحد سبقه إليه، إذ يقول بالتوقيف أيضًا في علوم العربية الضابطة لنظامها وقوانينها كالعروض والإعراب، أي يقول بالتوقيف في علوم لغة العرب نفسِها، إلى جانبِ قوله بالتوقيف في نظام اللغة واستعمالاتها، وفي الرمز الخطّي المعبّر عنها، بما يدل على خصوصيّة التوقيف عنده وتعلّقه بالاهتمام بالرواية والوقوف عند ما ثبت واستقرّ عن العرب الفصحاء المحتج بكلامهم، وقد عرض لمن ينكر معرفة العرب بها وأنهم يستدلون ببعض الحكايات عن الأعراب، من نحوِ ما قيل لأحدهم: أتهمز إسرائيل؟ قال: إني إذن لَرَجُل سوء!. لأنه لم يعرف مصطلح الهمز، وقيل لآخر: أتجرُّ فلسطين؟ قال: إني إذن لقويٌّ!. لعدم معرفته بمصطلح الجر، ثم عقَّب عليه بقوله: "قلنا: **والأمر في هذا بخلاف ما ذهب إليه هؤلاء ومذهبنا فيه التوقيف**"(١١٨)، وقال أيضًا: "والذي نقوله في الحروف هو قولنا في الإعراب والعروض"(١١٩)، واستدلّ بقول الوليد بن المغيرة: "لقد عرضتُ ما يقرؤه محمد على أقراء الشعر: هزجه ورجزه، وكذا وكذا، فلم أره يشبه شيئًا من ذلك، أفيقول الوليدُ هذا، وهو لا يعرف بحور الشعر؟"(١٢٠). وقد أيّد هذا الرأي ناصر الدين الأسد واحتفى به في بحثه مصادر الشعر الجاهلي، وقال: "إنّ عرب الجاهلية قد عرفوا الكتابة العربية بهذا الخط الذي عرفه الصحابة، رضوان الله عليهم، في صدر الإسلام، وأنّ معرفة الجاهليين بهذه الكتابة قد امتدت، في الجاهلية، ثلاثة قرون على أقل تقدير، وأنّ ذلك ثبت بالبرهان القاطع، والدليل المادي الملموس الذي لا سبيل إلى دفعه"(١٢١)، ثم وصف كلام ابن فارس بأنّه "مشرق العبارة، ناصع

(١١٧) السابق: ١٤

(١١٨) السابق: ١٢
(١١٩) السابق: ١٣
(١٢٠) السابق: ١٤
(١٢١) مصادر الشعر الجاهلي لناصر الدين الأسد: ٤٦

الحجة، هو خير ما قرأناه في هذا الموضوع[١٢٢]، ووجّهه بقوله: "والأرجح أنَّ ابن فارس يقصد أنّ العرب كانوا يعرفون من أمر النحو ومن أمر العروض وعيوب القافية ما يستطيعون به أن يميّزوا الصحيح من الخطأ، وما أصبح بعد ذلك أساسًا لعلمي النحو والعروض"[١٢٣]. ثم عضد رأيه هذا بأدلةٍ أوردها في بحثه المذكور.

ووصف جواد علي رأيَ ابنِ فارس بقوله: "فنحن إذن أمام رأي جديد، رأي يرجع علم العربية إلى ما قبل الإسلام وكفى لكنّه لم يفصّل ولم يشرح ولم يتعرض لموضوع متى كان ظهور هذا العلم في القديم وكيف وجد"[١٢٤]، في حين أنَّ في رأيِ ابن فارس هذا دليلًا على أنّ مراده من التوقيف هو العناية بالرواية، والوقوف عند ما يثبت عن الفصحاء في اللغة استعمالًا ووصفًا، والاحتفاء بلغة العرب وسننهم، وبعلومهم ورسومهم، فالملح الذي أومأ إليه هو الاعتدادُ بأصولِ هذه العلوم، وضبطِها للغة العرب، ومعرفة العرب بما يحفظ كلامهم.

وبعد بيان مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس، وإيراد أدلّة حقيقة المفهوم، نذكر الآن أهمّ آثار مفهوم التوقيف المنهجية في دراسة اللغة.

المبحث الثالث:

قيمة مفهوم التوقيف اللغوي عند ابن فارس وآثاره المنهجيّة.

للتوقيف إطلاقات عدّة، يُطلق تارة في مسألة نشأة اللغة الإنسانية، في رأيٍ من آراء تفسير الظاهرة اللغوية عند الإنسان، سواء بمعنى تعليم الله لآدم أسماء كل شيء، أو بعضها، أو أقدره على تعلّم اللغة. ويُطلق تارة أخرى في علم الفقه وأصوله مرادًا به المنع والحظر، وذلك فيما لا يكون للاجتهاد فيه محل، ويُطلق أيضًا بمعنى التبيين، والنص على الحكم. ويُطلق عند ابن فارس بمعنى المنع من النسج على غيرِ منوال العرب، والوقوف عند ما روي عن العرب الفصحاء وثبت عنهم، واحتذاء سننهم في الكلام، كما يشمل تفسير أصل اللغة أيضًا. وقد عَقَدَ ابنُ فارس علمَ العربِ على السماع عنهم وفق السمات التي حدَّدَها. إذ إنَّ معنى التوقيف عمومًا يشترك في التوقف عند الدليل الصريح المبيِّن، والمراد به في الأحكام الشرعية النص القرآني أو النبوي، ويراد به في الحكم اللغويّ السماع والثبوت عن العرب الفصحاء، وهذا السماع من أصول علم العربية، وبهذا المفهوم اللغويّ للتوقيف يتبيّن أثرٌ منهجيٌّ بالغ الأهمية، يَكْمُنُ في اعتمادِ الحكمِ اللّغويّ على المسموع، وضبط سماتِ المدوّنة اللغوية العربية، التي لا يصحّ نسبة ما هو خارج عنها إليها، وفي المنع والحظر من جريان القياس الاستعمالي العملي على غيرِ سنن العربية في طورها المعتدّ به.

---

(١٢٢) السابق: ٤٧

(١٢٣) السابق: ٤٨

(١٢٤) المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي ١٧/ ٤٣

وفيما يأتي بيان أثر هذا المفهوم في مسلك بناء الحكم اللغوي، وفي الموقف من عوامل نموّ اللغة.

المطلب الأول:

أثر مفهوم التوقيف في بناء الحكم اللغوي

للتوقيف في اللغة حسب مفهوم ابن فارس أثر في مسلك بناء الحكم، وذلك باعتماد الحكم اللغوي على السماع، وبضرورة انتماء ذلك المسموع إلى البيئة اللغويّة المحدّدة.

فأما الحكم اللغوي فإنّما يكون ببنائه على السماع، وبالتوقف عند المسموع، وبذلك يصير الحكمُ اللغوي في ضوء مفهوم التوقيف مبنيًّا على معطياتٍ وليس منفكًّا عن الواقع الاستعمالي للجماعة اللغوية، لأنه يُتوقف فيه على ما وَرَدَ عن العرب الفصحاء المحتج بكلامهم وثبت عنهم، ويُعتمد فيه على السماع والرواية والنقل عنهم، وبهذا تصبح مرجعية الأحكام في اللغة هي الجماعة اللغوية الذين هم العرب الفصحاء في عصور الاحتجاج، وذلك هو حقيقة التوقيف في اللغة.

والسماع أصل أصيل في اللغة العربية، وهو من أدلتها الكبرى، ومقرّر عند اللغويين[١٢٥]، وقد ذكر ابنُ فارس الإجماعَ على الاحتجاج به، ونصّ على إجماعهم على الاحتجاج بلغة القوم، وبكلامهم وبأشعارهم[١٢٦].

وأما ضرورة انتماء ذلك المسموع إلى البيئة اللغويّة المحددة، فإنّ المدوّنة اللغوية العربية الفصيحة محدودة بالحدود التي حدَّها علماءُ العربية، ومنهم ابن فارس، ولا يصحّ بناء الحكم على ما هو خارج عن حدود المدوّنة اللغوية التي تمثّل اللغة المدروسة وتنتمي إليها، ولا إدخال شيء في مدوّنة اللغة لا ينتمي إلى تلك الحدود التي تمثّل المرحلةَ المعتدّ بها للغة المدروسة، وسمات البيئة اللغوية المعيّنة، ولهذا يورد اللغويون أنّ أول من تكلّم بالعربية إسماعيل عليه السلام[١٢٧]، والمراد بالعربية هنا طورٌ مشهورٌ من أطوارها، وهي العربية المحضة، ويقصد بها العربية الباقية، وهي الطور المعتدّ به للسان العربي، وإليه ينصرف الذهن حال الإطلاق، والرواية عن ابن عباس هي "أنَّ أول من تكلم بالعربية المحضة إسماعيل، وأراد بها عربيّة قريش التي نزل بها القرآن، وأما عربيّة قَحْطان وحِمْير فكانت قبل إسماعيل (عليه السلام)"[١٢٨]، قال محمد بن سلّام الجمحي: "ولكنَّ العربية التي عنى محمد بن علي اللسان الذى نزل به القرآن وما تكلّمت به العرب على عهد النبي صلى الله عليه وسلم، وتلك عربية أخرى غير كلامنا هذا"[١٢٩]. وميّزَ ابنُ فارس طورَ العربية الفصيحة في زمن النبي محمد صلى الله عليه وسلّم، "فآتاه الله جلَّ وعزَّ من ذلك ما لم يؤته أحدًا قبله، تمامًا على ما أحسنَه من اللّغة

(١٢٥) ينظر: الاقتراح في أصول النحو وجدله للسيوطي:٦٦-١٥٥
(١٢٦) الصاحبي: ٧

(١٢٧) ينظر: طبقات فحول الشعراء ١/ ٩ ، والصاحبي: ٣٨-٣٩ ، و البلغة في أصول اللغة :٨٨
(١٢٨) البلغة في أصول اللغة: ٨٨
(١٢٩) طبقات فحول الشعراء ١/ ١٠

المتقدمة"[١٣٠]، وكانت هذه اللّغة هي اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، خاتم الكتب السماوية والمهيمن عليها، على خاتم الأنبياء وخيرهم، من نسل إسماعيل عليه السلام، فغدت أفضَل اللغات وأوسعها. وذكرهم لهذه السمات غايته التفريق بين مرحلتين من مراحل تطوّر العربية، والمعتدّ به منهما هو منذ زمن إسماعيل عليه السلام إلى زمن محمد صلى الله عليه وسلّم، وأما ما قبل إسماعيل عليه السلام فهو طور العربية القديمة البائدة.

وحدّ ابنُ فارس نهايةَ الحدّ الزمني العربية بقوله: "ثُمَّ قرّ الأمر قراره فلا نعلم لغة من بعده حدثت"[١٣١]، وقال: "فليس لنا أن نقيس غير ما قاسوه"[١٣٢]، "ولا أن نقول غير ما قالوه"[١٣٣]، لأنَّ الإحداث اللغوي بعدَهم الجاري على غيرِ سَنَنهم لا يكون منسوبًا إلى لغة العرب في عصور الاحتجاج، فنفي حدوث لغاتٍ بعد زمن النبي محمد صلى الله عليه وسلّم وعصور الاحتجاج تُنسب إلى اللسان العربي ويعتدّ بها في المدونة اللغوية للغة العربية التي تبنى عليها قواعد وأقيسة.

وكذلك جَعَلَ الحدَّ الاجتماعي للغة المعتدّ بها في المدوّنة العربية لغة العرب الفصحاء، وهم قريش وعليا هوازن، وسفلى تميم، فنقَلَ الإجماع على "أنّ قُرَيشًا أفصحُ العرب ألْسنةً وأصْفاهم لغة"[١٣٤]، وروى عن أبي عمرو بن العلاء: "أفصح العرب عُليا هوازن وسُفْلى تميم"[١٣٥]، كما وصف تنوّع لغات العرب المعتدّ بها ووجوهها، فبوّب بابًا في القول في اختلاف لغات العرب[١٣٦]، وبابًا في انتهاء الخلاف في اللغات[١٣٧]، وأما ما خرج عن ذلك مِن اللغات فيصفها بأنها لغة مخترعة، وموضوعة، ولا خير لك فيها، ولهذا بوَّبَ أيضًا بابًا للغات المذمومة[١٣٨].

وفي الحدّ الجغرافي للعربيّة نَـقَـلَ قولهم: "أما إنّه ليست عندنا عربية: من دخل ظَفارِ حَمّر"[١٣٩]، فالحميرية ولغات أقاصي اليمن لها سمات لغوية تختلف عن العربية الفصحى، ولهذا كان من المشهور أيضًا قول أبي عمرو: "ما لسان حمير وأقاصي اليمن اليومَ، بلساننا، ولا عربيّتهم بعربيّتنا"[١٤٠]. وهو مقرر عند علماء العربية، يقول ابن جني: "ويكفي من هذا ما تعلمه مِن بُعْدِ لغةِ حمير عن لغة ابني نزار"[١٤١].

وبهذا يظهر جليًّا تمييزه لسمات البيئة اللغوية العربية المعتدّ بها، لأنّ مِن أولى مهمات فقيه اللغة أنْ يعرف حدود اللغة الموصوفة، المراد دراستها، ويتعرف على تاريخها ومراحلها وتطورها وحدودها، وصلاتها باللغات الأخرى؛ ليكون حكمه ومنهجه علميًّا صحيحًا، ثم يضع معايير المدونة اللغوية التي

---

(١٣٠) الصاحبي: ٨
(١٣١) السابق: ٨
(١٣٢) السابق:٥٧
(١٣٣) السابق:٥٧
(١٣٤) السابق: ٣٣
(١٣٥) السابق: ٤١
(١٣٦) السابق: ٢٨
(١٣٧) الصاحبي: ٦٧
(١٣٨) السابق: ٣٥
(١٣٩) السابق: ٣٢
(١٤٠) طبقات فحول الشعراء ١/ ١١
(١٤١)الخصائص ٢/ ٢٨

يُؤخذ منها القواعد والسنن، وقد أجمع علماء العربية –كما يقول ابن فارس– على التوقّف عند ما ثبت عن الجماعة اللغوية وهم العرب الفصحاء المحتج بكلامهم[١٤٢]، فهم على وعيٍ بتاريخ العربية وأنها اللغة العربية الباقية التي يسمّونها العربية المحضة[١٤٣]، وليست العربية البائدة التي يسمونها القديمة[١٤٤]، وهذا مما يذكره المعجميون أيضًا في مقدّمات معاجمهم، كصنيع الزبيدي في مقدمة تاج العروس[١٤٥]، ليكون القارئ على علم باللغة المدروسة، واختلافها عمّا يقاربها وليس منها[١٤٦]، إذ تقتصر المدونة اللغوية في اللغة العربية على الفصحاء الموثوق بعربيتهم.

ومن هنا يتضح أنّ اللغة العربية (الفصحى) ليست لغة مصطنعة كما قرّر بعضهم[١٤٧]، بل تمثّل المتكلّمين الأصليين، لأنّها توقيفية، وذلك باعتمادها على المسموع الثابت عن المتكلّمين الفصحاء الأصليين، فليس لعلماءِ اللغةِ اختراعُ أنظمةٍ ونسبتها إلى الجماعة اللغوية، ولا التزيّد في كلام الجماعة اللغوية المعتدّ بها، حسب مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس.

إضافة إلى ذلك ليس من الصحيح أن اللغويين العرب يخلطون بين الأنحاء المختلفة، فالمدوّنة العربيّة تضع حدودًا مميّزةً للعربيّة الفصحى عن غيرها، سواء من لغاتِ العربية الجنوبية، كالحميرية ولغات أقاصي بلاد اليمن، أم من سائر لغات العرب الفصحاء. ويصفون اللغة كما تكلّم بها أهلها، فالتوقيف لا يخرج عن حدود المنهج الوصفي كما قال صبحي الصالح[١٤٨]؛ لأنَّ حقيقة مفهوم التوقيف عند ابن فارس تولي اهتمامًا بالغًا بالسماع والرواية، وتضع حدودَ المدوّنةِ اللغوية التي ينبغي الاقتصار عليها في بناء الأحكام اللغوية، وذلك مما ينسجم مع المنهج الوصفي ومع شروط المدونة اللغوية (Corpus Linguistics)[١٤٩] بما يؤيده المنهج العلمي، خلافًا للقول بأنَّ مسألة التوقيف في اللغة مرفوضة في علم اللغة الحديث[١٥٠]، لأنّ المنهج العلمي الحديث يقتضي عدم التداخل بين اللغات،

(١٤٢) الصاحبي: ٧
(١٤٣) البلغة في أصول اللغة: ٨٩
(١٤٤) السابق: ٨٩
(١٤٥) تاج العروس ١/ ١٢
(١٤٦) وقد وضح ذلك العلماء الذين لهم معرفة بتاريخ اللغات ومن ذلك قول الخليل: (وكنعان بن سام بن نوح، إليه ينسب الكنعانيون، وكانوا أمَّةً يتكلمون بلغةٍ تضارع العربية) تهذيب اللغة١/٢٠٨ باب العين والكاف مع النون. وقول الجوهري: (سام: أحد بنى نوح عليه السلام، وهو أبو العرب) الصحاح، (سوم) ٥/ ١٩٥٥، وقد ضمّن ابنُ فارس كتابه شيئًا من تفاصيل تلك الحدود، ليتبيّن لدارس العربية حدودَها وتاريخها وتطوَّرها، وأفردَ أبوابًا ومسائل في لغاتِ العرب ووجوهها وتنوّعها وسعتها.
(١٤٧) ينظر: من أسرار اللغة، لإبراهيم أنيس، ص١٨٣ الذي رأى أن أهم ظاهرة من ظواهر الفصحى قصة اصطنعها ونسج خيوطها النحويون ثم نسبوها إلى العربية، وهي ظاهرة الإعراب. وينظر أيضًا في آراء اصطناع الفصحى كتاب: مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة، لعادل مصطفى ص١١-١٥

(١٤٨) دراسات في فقه اللغة صبحي الصالح:٣٠
(١٤٩) لسانيات المدوّنات صاحبت المنهج الوصفي لوصف المدونة اللغوية، التي هي عدد من النصوص المجموعة التي تمثل المستوى المدروس، وتسمّى (المتن اللغوي) أيضًا، وسمّاها عبد الرحمن الحاج صالح باسم (الذخيرة اللغوية)، وسُمِّيتْ أيضًا بالمكنز، كـ(مكنز صخر)، ثم زاد الاهتمام بالمدوّنة، بتوظيفها في المدونات الرقمية الحاسوبية، أي المخزّنة رقميا في الحاسوب. ينظر: لسانيات المدونات اللغوية: مقدمة للقارئ العربي، محمود إسماعيل صالح، منشور على الشبكة العالمية في (السبت، ٥ أبريل ٢٠١٤)، على هذا الرابط (http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com/2014/04/blog-post_5.html) وينظر: معجم المصطلحات اللسانية، عبد القادر الفاسي الفهري:٦٤
(١٥٠) دراسات في فقه اللغة صبحي الصالح:٣٠

ويتوافق مع مفهوم التوقيف، ويؤيد تحديد المدونة اللغوية، وهذا مقتضى مفهوم التوقيف عند ابن فارس، وإذا كانت حقيقة التوقيف هنا تقتضي عدم تدخل الباحث اللغوي في نظام الجماعة اللغوية الواحدة فإنّ المنهج الوصفي يعتمد أيضًا على أصلٍ يقاربُه وهو اهتمامه بسؤال (كيف؟) واستبعاده سؤال (لماذا؟)[١٥١]. وهذا لا ينفي استقلالية المنهج العربي، فالمدوّنة اللغويّة العربيّة تعتمد الاستقراء الناقص، بخلاف المنهج الوصفي في اللسانيات البنيوية الذي يعتمد على مفهوم المدونة اللغوية المغلقة، إذ في المدونة العربية يكون المسموع نموذجًا موجّهًا للقاعدة، أما المنهج الوصفي في اللسانيات البنيوية فقد عرضه الحاج عبدالرحمن صالح مقارنًا بينه وبين المدوّنة اللغويّة العربيّة بقوله: "تريد البنيوية أن يُعتمد على مجموعة معينة من الخطابات، يدونها اللغويون في عين المكان الذي يعيش فيه، في زمان معين، أصحابُ اللغة المراد تحليلها والبحث فيها. وأن يُقتصر على هذه المدونة (corpus) وحدَها فلا يجسر على تغيير شيء منها"[١٥٢]، و"فكرة المدونة اللغوية المغلقة شيء اختصت به البنيوية"[١٥٣]، "فهي "فهي ترى أنَّ الوصف الموضوعي للغة لا يمكن أن يتم إلا بإغلاق العيّنة من المعطيات، وجعلها المادة الوحيدة التي يرجع إليها الباحث في تحليله واستشهاده. فَوَصْفُهُ –كما يقول البنيويون– لا يخص إلا تلك العينة، وهذا في نظرنا هو موقف سلبي عقيم؛ إذ يجب على الباحث أن يعتمد على ما جمعه هو وعلى كل ما جمعه سابقوه مما هو ثابت بالإجماع؛ لأنّ إجماع الباحثين على صحة معطيات بعضهم هو الذي يضمن الموضوعية. ويجب ألا تغلق المدونات التي تخص اللغات غير المكتسبة بالتلقين إلا بذهاب أصحاب هذه اللغة"[١٥٤].

وإذا تبيّنت سمات المدوّنة اللغوية العربيّة فإنّ الحكم اللغوي يُقدّم في ضوء مفهوم التوقيف على الثبوت والسماع، من البيئة اللغويّة الموصوفة، فالمسموعات اللغوية المقبولة والشواهد المعتدّ بها، هي التي تثبت عن العرب الفصحاء الذين ينتمون إلى البيئة اللغوية المعتمدة.

المطلب الثاني:

أثر مفهوم التوقيف في الموقف من عوامل نمو اللغة.

من أهم عوامل نمو اللغة (القياس) و(الاشتقاق) و(التطوّر الدلالي)، وفي مفهوم التوقيف اللغوي على المعنى المراد عند ابنِ فارس يعرض إشكالٌ، ألا وهو: هل القول بالتوقيف يقتضي رفض القياس في اللغة؟ وهل يرفض ابن فارس القياس والتجديد في اللغة؟

إذ إنَّ مِن الباحثين المحدَثين مَن يأخذ على القول بالتوقيف في اللغة عند ابن فارس، أنّه يؤدي إلى رفض القياس في اللغة، ومن ذلك قول رمضان عبد

---

(١٥١) اللغة بين المعيارية والوصفية:٥٠-٥٢

(١٥٢) النحو العربي والبنيوية اختلافهما النظري والمنهجي:١٩٩

(١٥٣) النحو العربي والبنيوية اختلافهما النظري والمنهجي:٢٠٠

(١٥٤) السابق:٢٠٠

التواب: "ويخالف في هذا بعض قدامى اللغويين العرب، فيرون أنه لا قياس على كلام العرب في الاشتقاق، وأنَّ كلّ كلام العرب توقيف. ومن هؤلاء ابن فارس اللغوي، الذي يقول: "إنّ الذي وقَّفَنَا على أن الاجتنان: الستر، هو الذي وقَّفَنَا على أن "الجِنَّ" مشتق منه، وليس لنا اليوم أن نخترع، ولا أن نقول غير ما قالوه، ولا أن نقيس قياسًا لم يقيسوه؛ لأنّ في ذلك فساد اللغة، وبطلان حقائقها". وفي هذا القول غلو وإسراف في منع القياس على ما اشتقه العرب"(١٥٥).

والصواب أنّ ابن فارس لا ينفي القياس في اللغة، ودليل ذلك أنّه حكى الإجماع على القياس في اللغة العربية، وقال: "باب القول على لغة العرب: هل لها قياس وهل يشتق بعض الكلام من بعض؟: أجمع أهل اللغة –إلا من شذّ عنهم– أنّ للغة العرب قياسًا، وأنّ العرب تشتق بعض الكلام من بعض"(١٥٦)، وكذلك سمّى معجمه (مقاييس اللغة)، وعَقَدَه على القياس اللغوي، والاشتقاق، وأدارَ المادَّةَ الواحدةَ على معنى أو أكثر، وبدأ مقاييسه بقوله: "إنّ للغةِ العرب مقاييسَ صحيحة، وأصولًا تتفرّع منها فروع. وقد ألَّفَ الناسُ في جوامع اللغة ما ألَّفوا، ولم يُعربوا في شيء مِن ذلك عن مقياسٍ مِن تلك المقاييس، ولا أصلٍ مِن الأصول. والذي أومأنا إليه بابٌ من العلم جليلٌ، وله خطَرٌ عظيمٌ، وقد صدَّرْنا كلَّ فصلٍ بأصلِه الذي يتفرَّع منه مسائلُه"(١٥٧)، كما أنّه بوَّبَ بابًا في القول بالقياس على الأصول الدلالية وإلحاق الفروع بها، وذلك في كتابه (الصاحبي في فقه اللغة العربية)، قال فيه: "باب القول في أصول أسماء قيس عليها وأُلحِقَ بها غيرُها:كان الأصمعيُّ يقول: أصلُ "الورِد" إتيان الماء، ثُمَّ صار إتيانُ كلِّ شيء ورْدًا"(١٥٨).

والإجماع الذي حكاه ابنُ فارس قد ذكرَه غيرُه من علماء العربية، ومن ذلك أبو البركات الأنباري حيث قال: "اعلم أنّ إنكار القياس في النحو لا يتحقق؛ لأنّ النحو كله قياس، فمن أنكر القياس فقد أنكر النحو، ولا يعلم أحد من العلماء أنكره"(١٥٩)، ومن المشهور البيت المنسوب إلى الكسائي في حقيقة النحو(١٦٠):

إنما النحو قياس يتبع وبه في كل أمر ينتفع

وكذلك لا ينفي ابنُ فارس إمكانَ الاختراع والوضع الذي يُعدّ وجهًا من القياس والنمو والتجديد في اللغة، فلا ينفي إمكان التطور اللغوي والإحداث والتجديد، لكنه يقرّر أنَّ ما كان منه غير جارٍ على سنن العرب الفصحاء فلا تصحّ نسبته إلى اللغة العربية، ويرى أنّ العلماء بالمرصاد لمن يتعمّل في اللغة، ويضع فيها أو يخترع ما ليس منها(١٦١)، فيكون القياس اللغوي المقبول هو ما كان في ضوءِ السماع، وجاريًا على سنن العرب، والقياس الممنوع هو الذي ليس جاريًا على سنن العرب، فأما القياس الجاري

---

(١٥٥) في بحوث ومقالات في اللغة ص١٨١- ١٨٢
(١٥٦) الصاحبي: ٥٧

(١٥٧) مقاييس اللغة ١/ ٢
(١٥٨) الصاحبي: ١١٢
(١٥٩) لمع الأدلة في أصول النحو، ابن الأنباري:٩٥
(١٦٠) أخبار النحويين: ٥٣ وإنباه الرواة للقفطي ٢/ ٢٦٧
(١٦١) الصاحبي: ٨

على سننهم فمقبول، والقاعدة اللغوية الشهيرة (ما قيس على كلام العرب فهو من كلام العرب)[١٦٢]، وأما الفساد اللغوي الذي يذكر ابنُ فارس أنه يترتّب على القياس فهو في القياسِ المخالف لكلام العرب والجاري على غير سننهم وطريقتهم. وقد وضّح ابن جني ذلك بقوله: "واعلم أنه إذا أدَّاك القياسُ إلى شيء ما، ثم سمعت العرب قد نطقت فيه بشيء آخر على قياسٍ غيرِه، فدَعْ ما كنت عليه، إلى ما هم عليه. فإن سمعت من آخَرٍ مثلَ ما أجَزْتَه، فأنت فيه مخيَّر، تستعملُ أيَّهما شئت. فإن صحّ عندك أنّ العرب لم تنطق بقياسك أنت، كنت على ما أجمعوا عليه البتة، وأعددت ما كان قياسُك أدَّاك إليه لشاعرٍ مولَّد، أو لساجعٍ، أو لضرورة، لأنه على قياس كلامهم"[١٦٣]، والتأكيد على هذه المرجعية والتوقف عندها هو مقتضى الدراسة الموضوعية للغة، التي تصف كلام الجماعة اللغويّة ونظامه.

فظاهر إذن أنّ القياس الاستعمالي يجب ضبطه بالسماع عن الفصحاء، ولهذا يقول ابن فارس: "ولا أن نقيس قياسًا لم يقيسوه"[١٦٤]، أي مبتدع غير جار على سنن العرب، ولا يعني هذا أنّ العرب الفصحاء يخترعون من الكلام كما يشاؤون ويُمنع على غيرهم، وإنما يقتضي أنَّ اللغة منظومة اجتماعيّة لها سيرورتها، فالفصحاء – عند ابن فارس في ضوء مفهوم التوقيف– لم يصطلحوا على لغة جديدة وهم أهل الفصاحة والبلاغة، إذ استدلَّ بأنَّ الصحابة وفيهم البلغاء والفصحاء لم يُحدثوا في اللغة اصطلاحًا مختلفًا عن مجموع ما استقرّ من لغة العرب، قال: "وقد كان في الصحابة رضي الله تعالى عنهم –وهم البُلغاء والفُصحاء– من النظر في العلوم الشريفة ما لا خفاء به. وما علِمناهم اصطلحوا على اختراع لغةٍ أو إحداث لفظةٍ لم تتقدمهم"[١٦٥]، مع إمكان ذلك واحتماله لكنهم لم يفعلوا، وذلك عنده دليلُ توقيفيّةِ اللسان العربي، كما أنّه صرّح بإمكان الاصطلاح في زمانٍ متأخرٍ عن زمانهم، قال: "لم يكن أولئك في الاحتجاج بهم بأولى منا في الاحتجاج بنا لو اصطلحنا على لغة اليوم ولا فرق"[١٦٦]، وفيه دليل على أنّ للغة نظامها الذي تدور عليه، وسيرورتها، وأنّ الجماعة اللغوية أكبر من قدرات الفرد العادي، لأنها توقيف بالنسبة لآحادهم، وهذا التوقيف ليس على مَن جاء بعد الفصحاء فحسب، وإنما يشمل الفصحاء أيضًا، إذ تتطوّر بطبيعتها، وهي بالنسبة للأفراد توقيف، فاللغة نظام اجتماعي يكون الفردُ متوقفًا فيه على مجموعِهِ، مما يشير إلى أنَّ اللغة أعمق من الأفراد، وأبعد مِن أنْ يؤثر فيها فرد.

ومما يدلّ على تعدّد التوقيف عنده، وأنَّ اللغة توقيف إثر توقيف، قوله: "ولعلَّ ظانًّا يظن أنَّ اللغة التي دلَلنا على أنها توقيف إنما جاءت جملة واحدة وفِي

(١٦٢) الخصائص ١/ ١١٣ و ٣٥٧
(١٦٣) الخصائص١ /١٢٥- ١٢٦
(١٦٤) الصاحبي:٥٧
(١٦٥) السابق: ٩
(١٦٦) السابق: ٧

زمان واحد. وليس الأمر كذا"[١٦٧]، فأثبت التطوّرَ اللغوي وأنه لا يتناقض مع حقيقة التوقيف اللغوي، ولكنه له قوانينه التي يسير عليها، وأما الأفراد فيتوقفون عند أعرافه وما استقرّ منه، وهذا هو تعدّد التوقيف في اللغة، ووضحه بقوله: "فإن قال: فقد سمعناكم تقولون: إنَّ العرب فعلت كذا ولم تفعل كذا.... قلنا: نحن نقول إنّ العرب تفعل كذا بعدما وطّأناه أنَّ ذلك توقيف حتى ينتهي الأمر إلى الموقّف الأول"[١٦٨]، ويؤكد هذا الفهمَ كلامُه في الأسباب الإسلامية الذي يجعله يميل إلى اجتماعية اللغة[١٦٩]، بما يشير إلى أنّ الجماعة اللغوية أكبر من قدرات الفرد العادي، وأنَّ اللغة منظومة اجتماعية تسير بطبيعتها، ووفق قوانينها الذاتية، وتفاعلها الاجتماعي، وأنَّ الأفراد ليسوا إلا خاضعين لتلك المنظومة الكلّيّة، ففي ظل مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس تتجلَّى الطبيعة الاجتماعية للغة، ولهذا علّل منعه القياس المخالف لسنن العرب بما يترتب عليه من إفساد المنظومة الاجتماعيّة اللغوية، وذلك بتشظِّيها وانخرام قوانينها الراسخة، قال: "إنّ الذي وقَّفَنَا على أنَّ الاجتنان: الستر، هو الذي وقَّفَنَا على أن "الجِنَّ" مشتق منه، وليس لنا اليوم أن نخترع، ولا أن نقول غير ما قالوه، ولا أنَّ نقيس قياسًا لم يقيسوه؛ لأنّ في ذلك فساد اللغة، وبطلان حقائقها"[١٧٠]، فوظيفة الفرد في الجماعة اللغويّة أنْ ينحوَ نحوَهم، ويقيس قياسهم، ولا يبتدع قياسًا لا نظير له عندهم، فلم يكن حديثه عن مسألة كلاميّة غيبيّة في نشأة اللغات الإنسانية، وإنما يتكلم عن اللغة العربية وأطوارها وعن الطور المعتدّ به في النضج والثبات والاستقرار والذي به نزل القرآن الكريم، وعن موقف الأفراد تجاهها، وأنها توقيف بالنسبة إلى آحادهم، وهذا ما أومأ إليه الرافعي بتوجيهه كلامَ ابن فارس، وأنّ التوقيف الأخير كان في زمن نزول القرآن الكريم[١٧١].

فالتوقيف في اللغة عند ابن فارس لا يتناقض مع فكرة التطور اللغوي الطبيعي الذي هو نظرة اللسانيات الحديثة[١٧٢]، وذلك لأنَّ مفهوم التوقيف عند ابن فارس مخصوص، ثم إنَّ الذي سبيلُه التوقيف هو الجانب اللفظي، بخلاف الجانب العقلي والاستنباطي من اللغة، فالعرب وغيرُهم فيه سواء، إذ يقول ابن فارس في باب القول في الاحتجاج باللغة العربية: "فأمَّا الذي سبيله الاستنباط، أو ما فيه لدلائلِ العقلِ مجال؛ فإنَّ العرب وغيرهم فيه سواء"[١٧٣]، ولمَّا احتجّ ابنُ جني بشعر المتنبي قال: "ولا تستنكر ذكر هذا الرجل –وإن كان مولدًا– في أثناء ما نحن عليه من هذا الموضع وغموضه ولطف متسربه؛ فإنَّ المعاني يتناهبها المولّدون كما

(١٦٧) السابق: ٨
(١٦٨) الصاحبي: ١٤
(١٦٩) السابق: ٧٨
(١٧٠) السابق:٥٧
(١٧١) ينظر: تاريخ آداب العرب ١١٩/١
(١٧٢) ينظر: مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة: ٦٤
(١٧٣) الصاحبي: ٤٩

يتناهبها المتقدمون. وقد كان أبو العباس (المبرد) – وهو الكثير التعقب لجلة الناس– احتج بشيء من شعر حبيب بن أوس الطائي في كتابه في الاشتقاق، لما كان غرضه فيه معناه دون لفظه"(١٧٤).

فتبيّن إذن أنّ حقيقة مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس لا تتعارض مع التطوّر اللغوي، ولا مع الطبيعة الاجتماعية للغة التي تَتَطَوَّرُ هي وفق قوانينها، وهذه الطبيعة الاجتماعية للغة مقرّرة في اللسانيات الحديثة، ومن ذلك قول دي سوسير: إنّ اللغة حقيقة اجتماعية(١٧٥)، وهو مفهوم مستفاد مِن العالِم الاجتماعي دور كهايم، ويعني أنّ الظاهرة اللغوية ليست حقيقة فيزيائيّة مُسَبَّبَة بسبب مادّيّ، وإنما يراها طبيعة شيئيّة، قاهرة للأفراد، بسبب التواضع الجمعي غير المدرك لدى الأفراد، كسائر الأعراف الاجتماعيّة، في اللّباس والزينة وغيره، ومنها اللغة(١٧٦). وهذا الموقف أيضًا يُعبّر عن منطلقٍ لابن فارس فيه رؤية تبجيلية للعربية، تجعل اللغة العربية أفضل اللغات وأوسعها لما مرّت به من تطوّر تاريخيّ مهم، ونزول القرآن الكريم بها، واختيار الله عز وجل إيّاها لغةَ كتابه الخاتم، ولسان نبيه المصطفى، ولهذا كان تقييده التوقيف بالعربية دليلًا على اطراد فكره وانسجام آرائه، ويرى أنها اختصاص اختصت به العرب وتتابعت الأنبياء في تعليمها حتى صارت كاملة في نبوة نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، ثم استقرّ أمرها، ولما تحدّث عن سماتِ اللغة العربية المعتدّ بها، وبيّن أن حقيقتها أنها لغات، وفصّل وبوّب أبوابًا في وجوه اختلاف لغات العرب الفصحاء؛ لما كان كذلك جعلَ لغة قريش هي أفضل لغاتها، لاختيار الله لنبي الرحمة منهم، واختيار أهلها قطان حرمه، وجيران بيته الحرام(١٧٧)، ونزول القرآن الكريم بلسانها، وتشمل الحفاوة بالعربية الحفاظَ على إرثها وحضارتها، كما في قوله بالتوقيف في الكتابة والخط العربي، لأن اللغة العربية استحالت إلى بوابة فهم القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة، وهما عمودا الثقافة العربية الإسلامية، وحضارة أمتها، وفي أي حضارة وثقافة يكون للغة المعبّر عنها قدرًا عاليًا من الاهتمام والتأثير، وهو يتضاعف في الحضارة العربية والإسلامية؛ لارتباطه بنصوص الوحيين.

ومن هنا تظهر أهمية الحفاظ على تراث الأمة العربية الهائل، وعلوم العربيّة كافّة، وألا نخترع اصطلاحًا مغايرًا لما استقرّ عند مجموع العرب، ولهذا نقل ابنُ فارس كراهيةَ مخالفة كتابة المصحف ما وجدنا إلى ذلك سبيلًا(١٧٨)، بما يتحقق به الحفاظ الكلّي، وإلا فإنّ الاختلاف الجزئي معذور فيه، والإصلاح المستمرّ مطلوب إليه، والدليل على ذلك أنه لما عرض لمسألة وجود شيء في القرآن لغير العربية فَتَحَ بابَ الاجتهاد العلميّ وقال: "ليس كلُّ

(١٧٤) الخصائص ١/ ٢٤ ، وينظر: في أصول النحو، لسعيد الأفغاني:١٦

(١٧٥) مدارس اللسانيات، التسابق والتطور، جفري سامسون:٢٥

(١٧٦) ينظر: مدارس اللسانيات، التسابق والتطور، جفري سامسون:٣٥-٤١

(١٧٧) الصاحبي: ٣٣

(١٧٨) الصاحبي: ١١

من خالف قائلًا في مقالته فقد نَسَبه إلى الجهل. وذلك أنَّ الصدر الأول اختلفوا في تأويل آيٍ من القرآن فخالف بعضهم بعضًا. ثُمَّ خَلَفَ من بعدهم خَلَفٌ، فأخذ بعضُهم بقولٍ، وأخذ بعضٌ بقولٍ، حسب اجتهادهم وما دلَّتهم الدَّلالة عليه"(١٧٩)، فالاختلاف مقبول، والعبرة فيه إنّما هي في الدليل.

وأهمية الحفاظ على كيان اللغة أمر متفق عليه بين اللغويين، إذ يتّفقون على "أنَّ اللغة كيانٌ محكمٌ، متناهي الإتقان، ثابت الأركان، أتى بتدبير مدبرٍ وفعل فاعل، ومن ثم فإنَّ علينا حفظه وتأمله، وليس لنا أنْ نعبث به ونتصرف فيه"(١٨٠). وينبغي أن يُستصحب رأي ابن فارس هذا في دعوات إصلاح الخط العربي، وأن يستند منهجُ الإصلاح إلى ما استقرّ عند مجموع الجماعة اللغوية، لأنَّ حقيقة الخط أنّه رمز مكتوب عن الرمز الصوتي الملفوظ، بخلاف دعوات إصلاح الخط العربي في العصر الحديث التي باءت بالإخفاق في كثير منها، كما يقول تمام حسان وذلك بعد ذكره لمحاولات إصلاح الكتابة العربية، وذكْرِهِ دعوة عبد العزيز فهمي إلى الكتابة العربية بالحروف اللاتينية، ودعوته هو إلى رأي خاص به يستفيد فيه من الرموز اللاتينية، ثم بعد أنْ أعاد النظر وجَدَ أنَّ العيوب لن تخلو من أيٍّ مقترح سيُعمل به، فقرّر حينها الرجوع عن رأيه وإيثار الإبقاء على الكتابة والخط العربي في صورته التراثية التاريخية(١٨١)، وهكذا لمَّا نشطت الدعوة إلى الكتابة بالحروف اللاتينية في مطلع العصر الحديث خفتَتْ بعدُ، فهي تحمل في طيّاتها أضرارًا جسيمة على الأمة العربية، لأنها "تقطع الصلة بين مستقبل الأمة العربية وماضيها، إذ تحول عاجلًا أم آجلًا بين الأجيال القادمة والانتفاع من التراث العربي الذي هو جزء من كيان الأمة العربية، وأحد مقوّماتها الأساسيّة"(١٨٢)، بخلاف الإصلاح الجزئي والتحسين المستمرّ النابعين من أصول علوم العرب، فقد فعله أئمة العربية كأبي الأسود الدؤلي، والخليل بن أحمد الفراهيدي، بالقدر الذي يسهم في البيان ورفع الإشكال، "وبإصلاحات الخليل أصبح الخط العربي كاملًا تقريبًا حتى الآن، باستثناء بعض الإضافات القليلة جدًّا"(١٨٣)، لأنّ علوم العرب كافّة قد تحوّلت إلى مكوّن من مكونات الهويّة العربيّة الإسلاميّة، وإلى جزءٍ لا يتجزأ من تراثنا وتاريخنا، وينسجم مع رؤية ابن فارس الكلّيّة المنهجيّة تجاه اللغة العربية وعلومها، وبها تُحفظ علوم العربية بما فيها علم الكتابة والخط، حفاظًا على لغة الأمة وأدوات حفظها وحضارتها، ويغدو اللسان العربي وقوانينه مُلكًا للجماعة اللغوية، وليس الأفراد إلا متوقّفين عنده، سائرين وفق سَنَنِه.

الخاتمة

الحمد لله الذي يسَّرَ انتهاء البحث، ووفّقَ لمعالجة

(١٧٩) السابق: ٤٦
(١٨٠) مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة، لعادل مصطفى: ٦١
(١٨١) اللغة العربية بين المعيارية والوصفية: ١٠
(١٨٢) فقه اللغة العربية وخصائصها، لإميل بديع يعقوب: ٢٤٩
(١٨٣) اللغة العربية وتاريخها ومستوياتها وتأثيرها، كيس فريستيغ: ٧٧

قضيته الرئيسة، وهدى إلى الإجابة على أسئلته، وبعد:، فقد انتهى البحث إلى جملة من الحقائق المعرفيّة، والنتائج العلميّة، والتوصيات العمَليّة، وأُجمل أهمَّها فيما يأتي:

- أهم الإشكالات التي تعرض لنسبة القول بالتوقيف في نشأة اللغة الإنسانية إلى ابن فارس تكمُن في تعارضه مع نصوصه وأقواله، وفي النقد الموجّه للمفهوم الشائع بما لا يتناسب مع مكانته العلمية، وفي عدم الجدوى من الحديث المعتاد في قضية نشأة اللغات، وغموض المصطلح.
- لمفهوم التوقيف في اللغة معنى مخصوص عند ابن فارس، وله جوانب لم تُكتشف فيها ملامحه من قبل.
- لمصطلح (التوقيف) أصلٌ فقهيٌّ أصوليٌّ، يراد به في الفقه وأصوله: تبيين الحكم والنصّ عليه، وعدم الاجتهاد فيه، والامتثال له، والمنع والحظر من تجاوزه.
- وعلاقة ابن فارس بعلم الفقه وأصوله وثيقة، وتدلّ عليها مصنفاته وسيرته، كما يدلّ عليها تسميته لأصول علم العربية بـ(فقه اللغة) وهو أول من وضع هذا الاسم، بما يدلّ على أصل مصطلح التوقيف في اللغة عند ابن فارس، وصحّة نشأته في دوحة الفقهاء والأصوليين.
- مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس لا يقتصر على الكلام في أصل اللغات وتفسير نشأتها في الوجود، وإنما ينحو منحى خاصًّا، يقتصر فيه على اللغة المدروسة، ويضمّ إلى (النشوء) مرحلتي (التطوّر) و(القرار)، ويراد بالقول: إنّ (لغة العرب توقيفية) معنى قريبٌ من مراد الفقهاء عندما يقولون: إنّ (العبادات توقيفية)، أي الأصل في لغة العرب الثبوت والسماع عن العرب الفصحاء المحتجّ بكلامهم، والمنع والحظر من اختراع كلام مخالف لسننهم، ووجوب انتحاء سمتهم.
- فحقيقة مفهوم ابن فارس لتوقيفية لغة العرب تتضمَّنُ منعَ الاختراع اللغويّ والقياس الاستعماليّ غير الجاريين على سنن كلام العرب الفصحاء، أي المخالفين لنُظُمِ اللغة العربية التي استقرّت في زمن النبي محمد صلى الله عليه وسلم ونزول القرآن الكريم، وأنَّ الحكم اللّغويّ في الكلام العربيّ لابدّ من اعتماده على دليل صريح من الجماعة اللغوية الذين هم العرب الفصحاء المحتجّ بكلامهم، وقد بيّن حدودَهم إجمالًا، وأنّهم هم مرجعيّة الحكم في لغة العرب، وذلك بوجوب اتباع سننهم وانتحاء نحوهم.
- وهذا المفهوم للتوقيف في اللغة تصدِّقُه آراءُ ابن فارس، وميلُه إلى الرواية، ويؤكد ذلك سيرته بتتلمذه على الكوفيين المهتمِّين بالرواية.
- المعنى المعجمي للتوقيف يصدُق على هذا المفهوم، ويدلّ عليه، ولهذا استعمله علماء العربية كذلك، بلفظه وفي المعنى المخصوص، كسيبويه وأبي البركات الأنباري، وعبارة سيبويه تتضمّن تقرّير اتباع سنن العرب الفصحاء في كلامهم، والأمر بالوقوف عند كلام الفصحاء، وهي تشبه عبارة عمر

بن عبد العزيز رضي الله عنه التي هي أصل التوقيف الفقهي والتي تقرّر اتباع سنن الصحابة والأمر بالوقوف حيث وقفوا.

• مما يدلّ على هذا المفهوم كذلك أنه يقول بالتوقيف فيما هو أبعد من ذلك، ولا يعرف أحد قال بالتوقيف فيه، إذ يقول بالتوقيف في الخط العربي والكتابة العربية، وفي علوم العربية نفسها؛ وذلك مما يشير إلى خصوصية مفهوم التوقيف عنده، وعدم الاقتصار على تفسير النشأة، بل يقصدُ به الوقوفَ عند ضبط أصول الاستدلال والاحتجاج في العربية، وتمييز حدودها.

• مضمون مفهوم التوقيف في اللغة عند ابن فارس هو محلّ إجماع عند علماء العربية، وذلك بتأكيدهم على دليل السماع، ولهذا جعله ابنُ فارس أصلًا من أصول علم العربية؛ لأنه يقتضي تحديد اللغة المدروسة وتاريخها وأطوارها.

• كما يقتضي التوقيف في اللغة عند ابن فارس احتذاء حذوِ العرب، وانتحاء نحوِهم، واقتفاء أثرِهم، وسلوك سبيلهم، واتباع سننهم، كما يقتضي الحفاوة بكلامهم، ولسانهم، وحكمتهم، ومبادئ علومهم وفكرهم، وشدّة الاهتمام باللغة العربية وأثرها في الفكر والحضارة والثقافة، فهي لغة القرآن الكريم، وينبغي الحفاظ عليها وعلى علومها وفنونها.

• حقيقة التوقيف عند ابن فارس لا تتعارض مع التطور اللغوي، فالتوقيف عنده يتعدد، ويقع توقيف إثر توقيف، وكان التوقيف الأخير في عهد النبوة ونزول القرآن الكريم بلسانها في طور نضجها وثباتها، فغدا هذا الطور مرجعيةَ اللغة العربيّة الفصحى. فابن فارس لا ينفي إمكان التطوّر اللغوي والإحداث اللغوي، ولا ينفي التجديد، ولكنّه يرى أنَّ ما خالف طريقة الفصحاء لا يصحّ نسبته إلى اللغة العربية، وسيكون العلماء بالمرصاد لمن يتعمّل في اللغة، ويضع فيها أو يخترع ما ليس منها.

• حقيقة التوقيف في اللغة عند ابن فارس تؤسِّسُ للسماع، وقد أوردَ القوَلَ بالتوقيف في لغة العرب أيضًا في بابٍ من أبوابِ القياس ليضبط به القياس، ويوضّح به الملمح الذي يريد التأسيس له.

• لمفهوم التوقيف أثر في اعتماد الحكم اللغوي على المسموع من كلام العرب، المنتمي إلى البيئة اللغويّة التي تمثّل نموذج اللغة، وقد وضَّحَ ابنُ فارس حدودَها، وكونها المصدر الذي ينبغي أن يُستقى منها المدوّنة اللغوية العربية، وذلك لا يتعارض مع المنهج العلمي الحديث، بل له ما يؤيده في المدوّنة اللسانية الحديثة، والتي يقتضي فيها المنهج الموضوعي تحديد سماتها ومعالمها، وعدم التداخل بين اللغات المختلفة.

• مفهوم التوقيف في اللغة ليس نقيضًا للقياس، ولكنه يضبط القياس الاستعماليّ بالمسموع عن العرب الفصحاء، فما كان جاريًا على سنن العرب فهو صحيح ومقبول، وأما ما كان منه غير جار على سننهم فهو ممنوع ومحظور.

• حقيقة التوقيف عند ابن فارس لا تتعارض مع اجتماعية اللغة، وعرفيّتها؛ لأنّ التوقيف يتعدد، فاللغة العربية توقيف عند من جاء بعد زمن الفصحاء، وهي توقيف أيضًا عند آحادهم وأفرادهم، فاللغة أكبر من قدرات الفرد العادي.

ومن أهم التوصيات التي ينبغي ذكرها في خاتمة البحث:

• أهمية دراسة العلاقة بين العلوم العربيّة والإسلاميّة، وبيان وجوه التأثر والتأثير بينها عامّة، وفي تفسير المصطلحات خاصّة.

• تشجيع البحوث والدراسات في تحليل نصوص علماء التراث العربي، وفهمها، مما يتطلب الدراسة التفصيلية، وجمع نصوصهم، وتتبع العلاقات والروابط بينها.

• الدعوة إلى إنشاء المدوّنات اللغويّة العربيّة، التي تكون مرجعيّتها العربية الفصحى، وأن تكون موجّهة لوصف النظام اللغوي.

ثبت المصادر والمراجع

• الإتقان في علوم القرآن، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤ م.

• أحكام القرآن، لأحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص، تحقيق: محمد صادق القمحاوي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٤٠٥هـ.

• أخبار النحويين، للبزار، تحقيق: مجدي فتحي السيد، دار الصحابة للتراث، طنطا، الطبعة: الأولى، ١٤١٠هـ.

• الاقتراح في أصول النحو وجدله، لجلال الدين السيوطي، تحقيق: محمود فجال، دار القلم، دمشق، الطبعة الأولى، ١٤٠٩ – ١٩٨٩م.

• الأمثال في الحديث النبوي، لأبي محمد عبد الله بن محمد بن جعفر بن حيان الأنصاري المعروف بأبِي الشيخ الأصبهاني، تحقيق: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، الدار السلفية، بومباي، الهند، الطبعة الثانية، ١٤٠٨/ ١٩٨٧م.

• إنباه الرواة على أنباه النحاة، لجمال الدين القفطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ومؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٦ هـ / ١٩٨٢م.

• الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين، والكوفيين، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر، بيروت.

• بحوث ومقالات في اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٤٠٣هـ.

• البرهان في علوم القرآن، أبو عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الطبعة الأولى، ١٣٧٦ هـ – ١٩٥٧م، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه.

• بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، لجلال الدين السيوطي، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، لبنان، صيدا.
• البلغة في أصول اللغة، لمحمد صديق القنّوجي، تحقيق: محمد نذير مكتبي، دار البشائر الإسلامية، الطبعة الأولى ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.
• تاج العروس من جواهر القاموس، لمحمّد بن محمّد بن عبد الرزّاق، مرتضى، الزَّبيدي، تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية.
• تاج اللغة وصحاح العربية، أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي، أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الرابعة ١٤٠٧ هـ/ ١٩٨٧م.
• تاريخ آداب العرب، مصطفى صادق الرافعي، دار الكتاب العربي.
• التبيين عن مذاهب النحويين البصريين والكوفيين، لأبي البقاء العكبري، تحقيق: عبد الرحمن بن سليمان العثيمين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٠٦هـ.
• تهذيب اللغة، لمحمد بن أحمد بن الأزهري الهروي، أبو منصور، محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠١م
• التوقيف على مهمات التعاريف، لزين الدين محمد، المناوي، عالم الكتب، القاهرة، تحقيق: عبد الحميد صالح حمدان، الطبعة الأولى، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م
• الجامع الصحيح، وهو الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، للإمام أبي عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري، بولاق ١٣١٢هـ، نشر دار طوق النجاة.
• الخصائص، صنعة أبي الفتح عثمان بن حني، تحقيق محمد بن علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان.
• دراسات في فقه اللغة صبحي الصالح، دار العلم للملايين، الطبعة الثالثة، ٢٠٠٩م.
• دلالة الألفاظ، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثالثة ١٩٧٦م.
• دلائل الإعجاز، لأبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني، تحقيق: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ومطبعة المدني.
• رفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، لتاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، عالم الكتب، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٩م - ١٤١٩هـ.
• الصاحبي في فقه اللغة العربية وسنن العرب في كلامها، لأبي الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، تحقيق السيد أحمد صقر، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة.

• طبقات فحول الشعراء، محمد بن سلّام الجمحي، تحقيق: محمود محمد شاكر، دار المدني، جدة.
• علم اللغة العربية، محمود فهمى حجازي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
• عمدة القاري شرح صحيح البخاري، لبدر الدين العيني، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
• الفصول في الأصول، لأحمد بن علي أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي، وزارة الأوقاف الكويتية، الطبعة الثانية، ١٤١٤هـ – ١٩٩٤م .
• فقه اللغة العربية وخصائصها، لإيميل بديع يعقوب، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، عام ١٩٨٢م.
• فقه اللغة في الكتب العربية، عبده الراجحي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
• الفقيه و المتفقه، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت بن أحمد بن مهدي الخطيب البغدادي، تحقيق: أبو عبد الرحمن عادل بن يوسف الغرازي، دار ابن الجوزي – السعودية، الطبعة الثانية، ١٤٢١هـ.
• كتاب العين، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي البصري، مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، دار ومكتبة الهلال.
• كتاب سيبويه، لأبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، عالم الكتب، بيروت.
• لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن علي، جمال الدين، ابن منظور، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
• لسانيات المدونات اللغوية: مقدمة للقارئ العربي، محمود إسماعيل صالح، منشور على الشبكة العالمية في (السبت، ٥ أبريل ٢٠١٤)، على الرابط الآتي:
http://dr-mahmoud-ismail-saleh.blogspot.com/2014/04/blog-post_5.html
• اللغة العربية وتاريخها ومستوياتها وتأثيرها، كيس فريستيغ، ترجمة محد الشرقاوي، المشروع القومي للترجمة، المجلس الأعلى للثقافة، إشراف جابر عصفور ٢٠٠٣م.
• اللغة بين المعيارية والوصفية، تمام حسان، دار عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م
• لمع الأدلة في أصول النحو، ابن الأنباري، تحقيق سعيد الأفغاني، دار الفكر، الطبعة الثانية، بيروت، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م.
• لمعة الاعتقاد، لابن قدامة، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية، الطبعة الثانية، ١٤٢٠هـ – ٢٠٠٠م.
• مجموع الفتاوى، لتقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم بن تيمية الحراني، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

• مدارس اللسانيات، التسابق والتطور، جفري سامسون، ترجمة: محمد زياد كبة، مطابع جامعة الملك سعود، ١٤١٧هـ.
• المدخل إلى علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الثالثة ١٤١٧هـ – ١٩٩٧م.
• المزهر في علوم اللغة وأنواعها جلال الدين السيوطي، تحقيق محمد بك، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، وعلي محمد البجادي، منشورات المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.
• مصادر الشعر الجاهلي لناصر الدين الأسد، دار المعارف، مصر، الطبعة السابعة، ١٩٨٨م.
• معجم الأدباء، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب، لشهاب الدين أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله الرومي الحموي، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.
• معجم المصطلحات اللسانية، عبد القادر الفاسي الفهري، دار الكتاب الجديد المتحدة.
• معجم مصطلحات العلوم الشرعية، مجموعة من الباحثين، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الطبعة الثانية، ١٤٣٩هـ / ٢٠١٧م.
• مغالطات لغوية، الطريق الثالث إلى فصحى جديدة، لعادل مصطفى، مؤسسة هنداوي، ٢٠١٧م.
• المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، جواد علي، دار الساقي، الطبعة الرابعة ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م
• المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، للإمام أبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، الطبعة الأولى ١٤٢٨هـ/٢٠٠٧م.
• مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، ١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م.
• من أسرار اللغة، إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٦٦م.
• الموافقات، لإبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي الشهير بالشاطبي، تحقيق أبي عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، دار ابن عفان، الطبعة الأولى ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.
• النحو العربي والبنيوية اختلافهما النظري والمنهجي، لعبد الرحمن الحاج صالح، مجلة مجمع اللغة العربية، العدد ٨٥ ، المحرم ١٤٢٠هـ/مايو ١٩٩٩م.

The reality of the concept of (tawqef) in the language when Ibn faris

Dr.osamah Ahmed alsolami
Umm Al-Qura University
oasolami@uqu.edu.sa

Abstract. In this paper, there is a correction of the concept of (Tawqeef) in Ibn Faris's work. It discusses the ambiguity of the term (Tawqeef) and introduces an explanation to a broad concept that modern researchers have questioned about Ibn Faris in a way that does not correlate with his statues in the field, his stances, and his writings. This will be done by following the relations between Ibn Faris's different stances and writings, and connecting them to each other.

This research concludes that (Tawqeef) originated from Islamic Jurisprudence and its Principles, and gone through an important historical development during the mixing of various Arabic and Islamic sciences when Ibn Faris used it in language sciences, which determines that what he meant by it is relevant to how it had been used in Islamic and Arabic sciences. This also suggests that there is some overlapping that was happening, which needs to be analysed. And by analysing it, Ibn Faris's interpretation of (Tawqeef) in linguistics becomes more apparent and precise. Furthermore, it highlights the consistency of his opinions, and how they support each other.

That is why this research includes providing evidence concerning the origin of the term, its development, and Ibn Faris's definition of it, as well as showing that other Arabic language scientists used the same term referring to the same concept. The research also states the value of the term and its methodological implications studying Arabic language in providing evidence and inferring, as well as linguistic development and modernisation, by clarifying what scientific and methodological implications that build on it, in order to establish a solid foundation in the methodology of studying Arabic language.

key words: truth, Method, Tawqeef, Arabic Language, Philology, Ibn Faris

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٤٥٨- ٤٨٠ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.17

تكاملية نظم وبرمجيات المكتبات الأكاديمية ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد: دراسة استكشافية

د. فهد بن رجاء الله الجامعي

عميد عمادة شؤون المكتبات

جامعة حفر الباطن

aljamei-f@hotmail.com

مستخلص. شغلت مسألة التكاملية Integration على المستويين الداخلي بين الأنظمة الفرعية، والخارجي بين الأنظمة المختلفة المعمول بها داخل المؤسسة الأم اهتمام الكثير من الباحثين والعاملين في بيئة المكتبات ومراكز المعلومات خاصة ما يتبع منها مؤسسات تعليمية. فمنذ تاريخ النظم الإلكترونية الداعمة لوظائف وخدمات المكتبات كان الهدف هو تحقيق التكامل بين الأنظمة الفرعية المكونة لنظام إدارة المكتبة وخدماتها وتحقق ذلك بالفعل وانتقل النظام الإلكتروني المتكامل لإدارة المكتبة من الإدارة والتشغيل الداخلي على مستوى الشبكات الداخلية LAN إلى الفضاء الإلكتروني الرحب المعروف بشبكة الإنترنت ومنها إلى تطبيقات الهواتف الذكية ومؤخراً تم استثمار مساحات من الحوسبة السحابية بخدماتها المختلفة لدعم هذه الأنظمة وبرمجياتها. ونتيجة لغياب معيار دولي ينص على ضرورة تخصيص مساحة معيارية أو خدمية Standard or facilitated space للمكتبة ضمن المنتجات المعروفة لنظم إدارة التعليم الإلكتروني LMS، وضعت بعض المكتبات مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات من أجل توفير الموارد Resources بما في ذلك مصادر المعلومات، والخدمات، وبرامج الوعي المعلوماتي، بل وأمناء المكتبات أنفسهم داخل الفصل الدراسي الافتراضي Virtual classroom خاصة وأن هذه النظم وغيرها تعمل من خلال بنية أساسية واحدة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمؤسسة الأم. يهتم البحث بمشكلة التكاملية بمستوياتها وأوجهها المختلفة بين نظم إدارة المكتبات الأكاديمية ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد التي وفرتها العديد من الجهات على شبكة الويب، وذلك من خلال التعرف على خبرات المكتبات التي سجلت تجاربها في هذا الخصوص، واستعراض ادبيات الموضوع على المستوى العالمي. ففي ظل البيئة التنافسية بين أنظمة التعليم الإلكتروني ومنصاتها، كان على المكتبات الأكاديمية أن تكون مبدعة في توجهاتها لتضمين المحتوى العلمي والدراسي المتنوع والمفيد، والعملية التعليمية ذاتها بأحدث مناهجها وأساليبها، فضلاً عن أمناء المكتبات بأدوارهم وخدماتهم المتنوعة في تلك

البيئة. وبصرف النظر عن منهاج التكامل ومستواه بين نظام المكتبة ونظام إدارة العملية التعليمية ومنصاتها الإلكترونية المجانية وبمقابل مالي، فإن احتمال استخدام الطلاب للمكتبة يعتمد بشكل كبير على ما إذا كانت إدارة المؤسسة التعليمية تشجع وتروج لاستخدام المكتبة أم لا!

المقدمة

واجهت المكتبات التابعة للمؤسسات التعليمية منذ بزوغ نظم التعليم عن بعد مرورا بالتعليم المدمج (الهجين) وصولا للتعليم القائم على الإنترنت تحديات كبيرة عصفت في بعض الأحوال بالمكتبة ومجموعاتها وخدماتها عن السياق التعليمي مما دفع العديد من الباحثين للبحث عن أدوار جديدة للمكتبة. وفي ظل الأزمة العالمية الراهنة التي اجتاحت العالم فجأة دون مقدمات "جائحة فيروس الكورونا COVID-19" اكتشفت معظم المؤسسات الخدمية على اختلاف وظائفها وأنواعها بما في ذلك المكتبات انها لم تستعد ببنية أساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تسمح بالتواصل على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع مع المستفيدين منها أو حتى بقيام العاملين بها بمهامهم وواجباتهم عن بعد من المنازل! والحقيقة كان التعليم سواء على مستوى المدارس أو الجامعات أول ضحايا هذه الجائحة فقد أغلقت المباني التعليمية ولم يعد ممكنا استضافة هذه الأعداد في قاعات للدرس وجها لوجه حرصاً على الصحة العامة وعدم المساعدة على انتشار الفيروس وسقوط المزيد من المرضى.

مشكلة الدراسة:

نظرًا لأن التكاملية مع نظم إدارة المكتبات ليست ضمن السمات والخصائص المتداولة والمعيارية لأي من الأنظمة الإلكترونية للتعليم LMS، فلا توجد طريقة معيارية لتضمين المكتبات نفسها في نظام إدارة التعلم. تعتمد القدرة على التضمين بطريقة سلسة ومخصصة على علاقة المكتبة بالوحدة (الوحدات) التي تدير LMS، والمهارات التكنولوجية لأولئك الذين يطورون الحل (إما داخل المكتبة أو في تكنولوجيا المعلومات)، واهتمام المكتبة في الحفاظ على حضورها الفاعل والمهم. تقدم بعض المؤسسات ببساطة رابطًا من LMS إلى موقع المكتبة العادي، ولكن البعض الآخر أنشأ بوابات مكتبة أو أدوات داخل LMS ، بعضها مخصص لدورات أو برامج محددة. ,Farkas) (2015ويمكن تبسيط دمج موارد المكتبة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) من خلال تطبيق "معيار أدوات التعلم التوافقية" (LTI: Learning Tools Interoperability) ، والذي يسمح بالاتصال بين LMS وأدوات التعلم الأخرى. ويمكن وصف أداة LTI بانها عملية معقدة من الناحية الفنية والإدارية.(Clossen) ويعتبر بروتوكول قياسي تم تطويره بواسطة IMS Global Learning Consortium. كما يسمح "معيار توافقية أدوات التعلم" بتيسير التعامل مع المناهج التعليمية وأدوات التعلم من بائعين مختلفين من خلال أداة واحدة فقط. ويسمح بالانتقال بسلاسة من أداة إلى أخرى، وبأقل

جهد ممكن من جانب كل من المدرسين أو الطلاب. وهناك إصدارات مختلفة من LTI ، ولكل منها إمكانياتها المتنوعة. وخلاصة القول، يهتم البحث بمشكلة التكاملية Integration بمستوياتها وأوجهها المختلفة بين نظم إدارة المكتبات الأكاديمية ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد التي وفرتها العديد من الجهات على شبكة الويب. (IMS Global Learning Consortium, 2001-2020)

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تتبع التطور التاريخي لفكر وتطبيق التكاملية بين الأنظمة على مستوى المكتبات الأكاديمية والتعليم الإلكتروني.
- تحديد المفهوم الواضح للتكاملية Integration على المستويين الداخلي بين الأنظمة الفرعية، والخارجي بين نظم وبرمجيات المكتبات الأكاديمية ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد القائمة على شبكة الويب.
- استكشاف تجارب المكتبات الأكاديمية العالمية والعربية والمحلية فيما يخص التكاملية بين نظم إدارة المكتبات ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد التي وفرتها العديد من الجهات على شبكة الويب.
- اقتراح سبل تحقيق التكاملية ومنافعها للمكتبات العربية بين نظم إدارة المكتبات ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد على الشبكة العنكبوتية.

تساؤلات الدراسة:

- ما مراحل تطور فكر "التكاملية" وتطبيقاتها الفعلية على مستوى نظم إدارة المكتبات الأكاديمية ونظم التعليم الإلكتروني المستخدمة؟
- ما المقصود بالتكاملية على المستويين الداخلي والخارجي بين النظم الإلكترونية لإدارة المكتبات الأكاديمية وبين الأنظمة والمنصات التعليمية؟
- كيف تعاملت المكتبات الأكاديمية مع إشكالية "التكاملية" بين الأنظمة المختلفة على المستويين العربي والعالمي؟
- ما الإطار العام للقواعد الاسترشادية أو النموذج العام الذي يمكن أن يضمن "التكاملية" بين الأنظمة المعمول بها في المكتبات الأكاديمية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية المشكلة التي تتناولها والمتعلقة بتكاملية هذا الثالوث المهم المصيري لمستقبل المكتبات الاكاديمية من الاستمرار أو العدم والمتمثل في:

١. النظام الإلكتروني المتكامل لإدارة المكتبات.
٢. نظام إدارة العملية التعليمية الإلكترونية.

٣. منصات التعليم عن بعد القائمة على شبكة "الويب".

فقد عرفت البشرية شبكة المعلومات الدولية الإنترنت منذ منتصف تسعينيات القرن الماضي وفتحت للمجتمع العالمي أفراداً ومؤسسات التواصل اللامحدود بالبيانات والمعلومات والمعرفة في سياقات متنوعة منها الإقتصادي والهندسي والعلمي والتعليمي والترفيهي وغيرها. وفي ظل هذا الزحام من أجل الحضور والوجود بدأت موجة إيجابية من موجات اتاحة فرص التعليم على الخط المباشر Online عرفت بمنصات التعليم عن بعد القائمة على "الويب" وتعرف أيضاً بالمقررات الدراسية الضخمة المفتوحة على شبكة الإنترنت Massive Open Online Courses (MOOC) ومنها ما هو جدير بالإهتمام والرعاية لأهمية الجهات المسؤولة عنها، ومنها ما ينصح بتجاهله لضعف المسؤول عنها وعدم معرفة هويته أو لتدني المستوى العلمي للمحتوى المقدم. ومن أشهرها عالمياً الآتي:

- EDX (US)
- Coursera (US)
- XuetangX (China)
- SWAYAM (India)
- FutureLearn (UK)
- Canvas Network (US)
- FUN (France)
- Miríada X (Spain)
- ThaiMOOC (Thailand)
- Udacity (US)
- OpenSAP (Germany)

يجمع الموقع Class Central ما يزيد عن ١٥٠٠٠ مقرر دراسي ضخم متاح على الأنترنت تم تجميعه من غالبية مقدمي الخدمات المذكورين أعلاه، بالإضافة إلى مزودي آخرين. ويمكنك من تصفح المقررات الدراسية إما بالموضوعات أو بمجالات الإهتمام أو غيرها.(Shah, 2020) وهناك موقع أكاديمية خان Khan Academy الذي يجمع بين الإنجليزية واللغة العربية. (Khan Academy: For every student,every classroom.Real results., 2020) هذا فضلاً عن منصات التعليم الإلكتروني العربية المشابهة لها وتشمل: منصة إدراك – منصة رواق Rwaq – أكاديمية حسوب Hasoub Academy...وغيرها. هذا إلى جانب المنصات الحكومية للتعلمي الإلكتروني مثل منصة المملكة العربية السعودية التي تخدم كل من التعليم العام والتعليم الجامعي. (التعليم، ٢٠٢٠)

مجال الدراسة ومحدداتها:

تتمثل **المحددات الموضوعية** للبحث في القضية الأساسية "تكاملية الأنظمة الإلكترونية" ذات العلاقة ببيئة العمل في المكتبات الأكاديمية وذلك بأبعادها الثلاثة وتشمل: النظام الإلكتروني المتكامل لإدارة المكتبات + نظام إدارة العملية التعليمة الإلكترونية + منصات التعليم عن بعد القائمة على شبكة "الويب. أما فيما يخص **المحددات المكانية**، فلن يقتصر البحث

على منطقة جغرافية بعينها وإنما يلقي الضوء على الخبرات والتجارب العربية والعالمية ذات العلاقة. ولا توجد أية **محددات لغوية أو زمانية**، ذلك لتخطي البحث والباحث لأية قيود من هذا النوع من أجل الحفاظ على التغطية العالمية سواء لأدبيات الموضوع أو للتجارب والخبرات محل الإهتمام.

منهج البحث ومجتمعه وإجراءاتها:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي من نوع الدراسات المسحية سواء على مستوى الإنتاج الفكري المنشور عربياً وعالمياً حول موضوع البحث بأبعاده المختلفة أو عند استعراض الخبرات والتجارب الفعلية للمكتبات الأكاديمية العربية والعالمية ذات الصلة بموضوع البحث. وقد لاحظ الباحث من خلال استعراضه لمعظم أدبيات الموضوع تنوع أفراد مجتمع الدراسة تنوعاً ملحوظاً لتشمل الفئات الآتية:

١. **الإداريين** ومتخذي القرار وتضم: رؤساء الجامعات ونوابها والعمداء وكبار الإداريين وغيرهم.
٢. **التقنيين** وتضم: مديري إدارات تكنولوجيا المعلومات والمسؤولين عن وحدات الكمبيوتر والاتصالات وغيرهم.
٣. **المشرفين** وتضم: وكلاء التعليم والطلاب بالكليات والمعاهد ومديري إدارات التعليم وغيرهم.
٤. **المعلمين** وتضم أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة وغيرهم.
٥. **المتعلمين** وتضم: طلاب برامج التعليم الجامعي والتعليم ما بعد الجامعي (الدراسات العليا) وغيرهم.
٦. **الأهل والأقارب** وتشمل: الوالدين والمهتمين بالشأن التعليمي ومتابعة التقدم الدراسي للمتعلمين.
٧. **الجمهور العام** لهذه الخدمات التعليمية خاصة المتاح منها لعامة المهتمين على شبكة "الويب".

وهكذا يتضح لنا أن الأطراف الأساسية لا يدخل ضمنها فئة أمناء المكتبات التي تضم مدير المكتبة واختصاصي خدمات المكتبات والعاملين في الإدارات المختلفة وغيرهم، كما أنها أيضاً لا تشتمل على فئة دور النشر ومنصاتهم التعليمية التي تدمج من خلالها المصادر الإلكترونية الداعمة للأنظمة التعليمية المعمول بها في مؤسسات التعليم العالي. وهو ما يؤكد على أهمية البحث وقيمته العملية لمجتمع المكتبات الأكاديمية من أجل تحقيق فائدة المعرفة والعلم بالتجارب والخبرات العربية والعالمية. كما يمكن ملاحظة أن الفئات أعلاه لم تشمل فئة شركات برمجيات الكشف عن الانتحالات والسرقات العلمية Plagiarism checkers وأشهرها عالمياً برنامج turnitin وبرنامج Ithenticate. حيث تحمل معظم الدراسات والأبحاث المنشورة شعاراً يسعى لإعداد وتجهيز الجيل الجديد من المعلمين لمواكبة التعليم في القرن الحادي والعشرين.

مصطلحات الدراسة:

من اكبر العقبات أمام هذه الدراسة المصطلح، وهو أمر طبيعي لتعدد وتنوع الخلفيات العلمية والمهنية لفئات الإداريين ومتخذي القرار والتقنيين والمشرفين والمستفيدين والجمهور العام لهذه الأنظمة. حيث تتداخل المفاهيم والتعريفات فيما بين المصطلحات: أنظمة Systems ومنصات Platforms وبرمجيات Software وتطبيقات Applications ومصادر أو موارد Resources وغيرها. بينما يبقى الأساس والهدف واحد وهو التعليم والذي لم يخلو ايضاً من إشكاليات المصطلح فتارة يوصف بالإلكتروني Electronic ، وتارة أخرى بالمدمج Blended وأحياناً بالهجين Hybrid وبالخط المباشر Online، ومرة بالمفتوح Open ،ومرة أخرى بالتعليم عن بعد Distance والتعلم مدى الحياة Lifelong ...وهكذا. ونوضح في الفقرات التاية أبرز المصطلحات المستخدمة في هذا البحث.

- **المكتبة الأكاديمية Academic Library**

تعتبر المكتبة الأكاديمية من أهم جوانب المؤسسة الأكاديمية لأنها تساهم في تحقيق أهدافها الأكاديمية. ويتم إنشاء المكتبة الأكاديمية لتلبية احتياجات منسوبي المؤسسة، والتي لها تأثير كبير على وجود وأنشطة المكتبة. تتمثل الوظيفتان الرئيسيتان للمكتبة الأكاديمية في دعم التدريس والبحث، وتتجسد هذه الوظائف من خلال أنشطة مختلفة، من بينها الحصول على المواد المطبوعة والإلكترونية، وورش عمل ودورات تستهدف محو الأمية المعلوماتية وتحديد مواقع مصادر المعلومات والمراجع، فضلاً عن إتاحة الوصول إلى المواد المختلفة من خلال أجهزة الكمبيوتر والأنظمة المتقدمة. كما يتم توفير خدمات المكتبة في كل من المساحة المادية للمكتبة وكذلك عن طريق الوصول عن بعد. (Fox, 2016) (Shoham, 2019) (Shapiro, 2016)

- **التكاملية بين الأنظمة Systems Integration**

تعني تواصل مجموعة من نظم المعلومات (المستقلة عن بعضها البعض) فيما بينها وبإمكانها تبادل المعلومات بشكل سلس. (العربي، ٢٠٢٠) وتعرف التكاملية بالتشابك السلس والمفيد لعلاقات التنسيق والتبادل والترابط بين نظم وبرمجيات المكتبات الأكاديمية ونظم إدارة التعليم الإلكتروني ومنصات التعليم عن بعد وبما يمكن أن يساهم في تحقيق مجموعة من الأهداف التي يصعب لأي نظام وحده تحقيقها.

- **كيانات/ عناصر/ وحدات التعلم الرقمي (مصادر التعلم الرقمية) Digital Learning Objects**

تعرف بأنها أجزاء تعليمية صغيرة (مكونة من مقاطع الصوت والفيديو والصور الثابتة والمتحركة والنصوص) مخزنة داخل مكان محدد يسمى مستودعا

رقميا، ويمكن استرجاعها والاستفادة منها وإعادة استخدامها مرة أخرى، كما أن كلمة "عنصر" تشير إلى أنها أبسط صورة للمادة ولا يمكن تحليلها إلى صورة أبسط منها. (محمود، ٢٠١٧)

يمكن تقسيم كيانات التعلم الرقمي إلى نوعين هما: كيانات رقمية أصلاً من أساسها (ولدت رقمية)، كيانات تعليمية مرقمنة (محولة من وسائط أخرى). كما يمكن أن تكون على شكل نصوص Text أو صور Pictures أو أصوات Sound أو فيديو Video أو خرائط أو رسوم بيانية Graphics...إلخ، ويمكن أن تكن مهجنة من أكثر من شكل من الأشكال السابقة. (الفيفي، ٢٠١٦)

- **النظام الإلكتروني المتكامل لإدارة المكتبات Integrated Electronic (Computer-based) Library Systems**

مجموعة متكاملة من التطبيقات والبرامج المصممة لأداء وظائف المكتبة وأنشطتها وخدماتها. ويتكون من مجموعة من النظم الفرعية (التزويد . الفهرسة . الضبط الاستنادي . الإعارة . تبادل الإعارة . الفهرس المتاح علي الخط المباشر . ضبط المسلسلات . الجرد . التقارير) والتي تشترك في قاعدة بيانات ببليوجرافية واحدة ويمكن الوصول إليه والتحكم فيه عن طريق الشبكات ويسمح بتبادل المعلومات مع العديد من الأنظمة الأخرى خارج المكتبة . (شحات، ٢٠٢٠)

- **نظم إدارة التعليم (العملية التعليمية) الإلكتروني Learning Management Systems (LMS)**

هي برمجيات قائمة على شبكة الويب تسمح للمعلمين بتقديم المحتوى العلمي الدراسي، وجمع تكليفات وواجبات وأنشطة الطلاب وإدارة الفصول الدراسية. وعادة ما تحتوي هذه الأنظمة على مجموعة موحدة من السمات، نذكر منها على سبيل المثال: لوحات المناقشة Discussion Boards، ودفاتر الدرجات Gradebooks، وصناديق إلكترونية لرفع التكليفات Assignment drop boxes، والاختبارات Quiz functionality، وتبادل الرسائل الداخلية Internal messaging (المتزامنة وغير المتزامنة) ومساحة للإعلانات An announcement space، والقدرة على إنشاء صفحات للمحتوى المفصل اسبوعياً Detail weekly content، والواجبات Assignments، وأكثر من ذلك. ونتيجة لغياب مساحة قياسية أو ميسرة للمكتبة في منتجات LMS، وضعت المكتبات مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها توفير الموارد والخدمات والمكتبيين أنفسهم داخل الفصل الدراسي الافتراضي. (Farkas, Libraries in the Learning Management System, Tips and Trends, Instruction Section, 2015)

- **منصات التعليم عن بعد القائمة على شبكة "الويب" Web-based Distance Education Portals**

مواقع على الانترنت تستهدف زيادة معرفة المستخدم بموضوع معين أو تعلم مهارة جديدة تمامًا، من خلال ما توفره من مقررات دراسية أو دورات تدريبية. هناك العديد من المنصات التي تقدم خيارات متنوعة من المقررات أو الدورات المجانية والمدفوعة. (إسراء، ٢٠٢٠) وهي أدوات وتطبيقات يمكن استخدامها والاستفادة منها مباشرة عبر المواقع وعبر المتصفح دون الحاجة لتحميلها إلى جهازك أو اعداد سيرفر خاص بها، خدمات وتطبيقات مستضافة وجاهزة للاستخدام. (عمر، ٢٠١٦) وهي منصات مخصصة في توفير المواد والمحتويات العلمية لتسهيل عملية التعليم الذاتي للشخص وظهر مؤخرا الفصول التفاعلية التي لا تتقيد بمكان ولكنها تسمح بالتفاعل بين المعلم أو المدرب وبين الطلاب عن طريق الويب. كان بداية مواقع ومنصات التعليم عن بعد باللغة الإنجليزية ولكن تم إنشاء منصات عربية ناطقة باللغة العربية بدأت في تقديم خدماتها المعرفية والتدريبية ونشر ثقافات مختلفة في كثير من المجالات. (فيروز، ٢٠١٩)

الدراسات السابقة والتطور التاريخي للإهتمام بتكاملية الأنظمة في بيئة المكتبات الأكاديمية

نستعرض ابرز الدراسات والأبحاث التي تناولت القضية ذاتها على المستويين العربي والأجنبي في سياق زمني يتتبع تطور فكر"تكاملية الأنظمة" والممارسات الفعلية المواكبة للقفزات في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

تم توثيق الحاجة إلى مشاركة المكتبات في نظام إدارة التعلم جيدًا في الأدبيات. لاحظ البعض أن التكامل سيكون صعبًا ودعوا إلى التجريب في مجال المكتبات. (Cohen, 2002) (Bell, 2004) (Gibbons, 2005) (McLean, 2004)

شارك كوهين نتائج الدراسة التي اعترفت بأن مطوري نظم إدارة التعليم LMS لم يفكروا في الدور الذي يمكن أن تلعبه المكتبات في LMS ولا كيف يمكنهم تقديم المحتوى عبر LMS.(Cohen, 2002) ولسوء الحظ، يخرج النظام العالمي Canvas للتعليم الإلكتروني والمعروف بمرونته بعدم وجود أية أدوار لأمين المكتبة الإفتراضية، مما يؤكد على غياب المكتبات عند تطوير نظم إدارة التعليم الإلكتروني. (Perpich, 2015) وهو ما يفرض على المكتبات الأكاديمية أن تكون مبدعة في مناهجها لتضمين المحتوى، والتعليم ، وأمناء المكتبات في بيئة نظم إدارة التعليم الإلكتروني. وفي مقال مهم عن الموضوع نفسه، حدد شانك وديفالد مستويان لتكامل المكتبة في نظام التعليم الإلكتروني LMS هما: المستوى الكلي للتكامل Macro-Level والمستوى الجزئي للتكامل Micro—Level. ففي المستوى الكلي، تتم الاشارة والربط بالمكتبة داخل نظام إدارة التعليم الإلكتروني LMS من خلال واجهات للبحث في الفهرس

الإلكتروني للمكتبة أو رابط بالموقع الإلكتروني لها. والفائدة الأساسية لنهج المستوى الكلي هو بساطته وعدم إستغراق الوقت الطويل. وعلى المستوى الجزئي، يوفر نظام إدارة التعليم الإلكتروني LMS إمكانية الوصول إلى مصادر المعلومات المتخصصة المقتناة بالمكتبة إما على مستوى المقرر الدراسي أو على مستوى البرنامج ككل. عادة ما يتم إنشاء المحتوى على المستوى الجزئي أمين مكتبة الذى يعمل على الوفاء بالإحتياجات المعرفية للمعلم والطالب من مصادر المعلومات المختلفة في الفصول الدراسية المختلفة. ويتسم هذا النهج باستغراق الوقت الطويل للتصميم والإنجاز والتحديث.(Shank, 2003) .

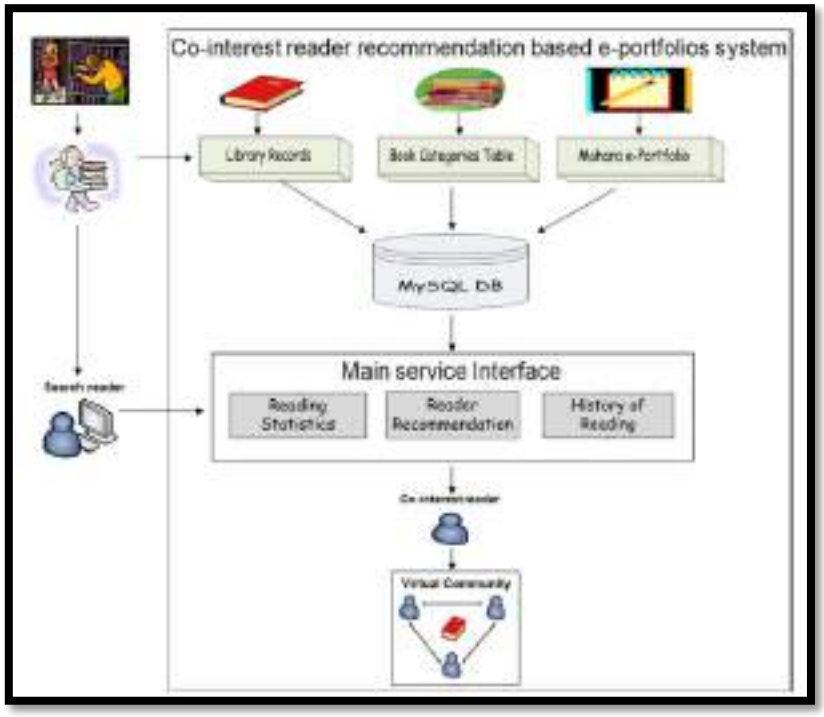
وفي عام ٢٠٠٥م تم البحث عن الجسور الممكنة بين النظم الإلكترونية للتعليم وبين نظم إدارة المحتوى في المكتبات، وتناول البحث بعض القضايا الرئيسية المرتبطة بدمج محتوى المكتبة مع أنظمة إدارة التعلم (المقررات الدراسية). يتم استخدام مشروع حالي في جامعة جريفيث Griffith University لدمج عملية اختيار القراءات المساعدة للمقرر الدراسي ضمن نظام إدارة التعلم بالجامعة كدراسة حالة لتوضيح كل من التحديات والفرص المرتبطة بها. وتخلص الورقة إلى أن بعض التقنيات الأساسية سوف تحتاج إلى المزيد من التطوير قبل أن يتم تحقيق التكامل السلس بشكل كامل.((Richardson, 2005)

منذ أن نشر شانك وديفالد مقالهما، اعتمد العديد من أمناء المكتبات نهجًا ثالثًا للاندماج في نظم إدارة التعليم الإلكتروني LMS: دمج المكتبيين في الفصول عبر الإنترنت Embedding librarians into online classes وعادة ما يأخذ هذا النهج شكل أمين مكتبة المسؤول عن لوحة مناقشة A discussion Board خاصة بالمقرر الدارسي، يمكن من خلالها استقبال استفسارات الطلاب والرد عليها، وتقديم المعلومات والاعلان عن الخدمات ومصادر المعلومات الجديدة. (Farkas M. G., 2008)ويضيف الباحث بأن هناك العديد من أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني التي تقدم مستودعا للكيانات التعليمية Learning object repository حيث يمكن وضع المحتوى المستخدم من قبل المدرسين في مقررات دراسية متعددة. إذا كان للمؤسسة نظاما لإدارة التعليم الإلكتروني LMS مع مستودع الكيانات التعليمية، يمكن لأمناء المكتبات إنشاء محتوى تعليمي ومسابقات في LMS يمكن دمجها بسهولة وسلاسة في العديد من المقررات المختلفة.

وفي عام ٢٠٠٩ تم اقتراح النموذج المفاهيمي لبناء إطار للمشاعات المعرفية knowledge commons التي تهدف إلى بيئة تشاركية تعاونية للمعرفة a collaborative knowledge-sharing environment لدعم الأنشطة المجتمعية المبتكرة داخل مكتبة الجامعة.(Shuhuai, 2009)

كما يمكن تضمين برامج تعليم استخدام المكتبة ومصادرها في نسيج المقرر الدراسي نفسه. والحقيقة المؤكدة بصرف النظر عن كيفية دمج المكتبة في نظام إدارة التعليم الإلكتروني LMS، فإن احتمال استخدام الطلاب للمكتبة يعتمد بشكل كبير على ما إذا كان مدرس المقرر الدراسي يروج لاستخدام المكتبة أم لا. وفي دراسة للطلاب في جامعة ولاية أوهايو، وجد المكتبيون أنه في كثير من الحالات ، أوصى المعلم بأدلة المكتبة التي حصلت على استخدام عالي ضمن نظام إدارة التعليم الإلكتروني LMS. ,Murphy) (2013, 39(6)) وفي عام ٢٠١٣ ، كانت أنظمة إدارة التعلم الأربعة الأكثر شيوعًا في الولايات المتحدة هي Blackboard وCanvas وDesire2Learn وMoodle ، مع وجود خيارات أخرى أمام المؤسسات لتقدم حلولها الخاصة.(Green, 2013)

وفي الفترة الزمنية نفسها برزت العديد من الدراسات التي تناولت البيئة التعليمية المتكاملة التجريبية (الحافظة التعليمية الإلكترونية e-portfolio) من خلال دمج مصادر معلومات المكتبة وخدماتها في نظام الحافظة التعليمية الإلكترونية، واستكشاف مدى رضا المستفيدين عن النظام المتكامل. مع العلم بأن الحافظة الإلكترونية التعليمية عبارة عن مجموعة إلكترونية من أدلة التعلم للطالب (التكليفات والواجبات المنزلية وغيرها)، والتي يتم دمجها غالبًا في نظام معلومات (IS) .(Chen Y. Z., 2015) وهو ما قد تناوله من قبله الباحث "يانج" في عام ٢٠٠٥م. (Yang, 2005)ويوضح الشكل (١) البنية الأساسية لنظام التعليم الألكتروني القائم على الحافظة التعليمية الإلكترونية.



شكل(١) البنية الأساسية لنظام التعليم الألكتروني القائم على الحافظة التعليمية الإلكترونية.(Chen Y. Z., 2015)

وأخيراً، تجدر الإشارة إلى العدد الخاص الصادر عن جمعية المكتبات الأمريكية من تقارير تكنولوجيا المكتبات/ أدلة الخبراء لنظم المكتبات وخدماتها ويحمل عنوانا مميزا وهو: تكامل المكتبة مع نظام إدارة التعليم الإلكتروني. يمكن تبسيط تكامل مواد المكتبة في نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) من خلال تطبيق معيار أدوات التعلم التوافقية (LTI)، والذي يسمح بالاتصال بين LMS وأدوات التعلم الأخرى. وبالرغم من ملاءمتها، إلا أنه يمكن القول أن تشغيل أداة LTI عملية معقدة من الناحيتين التقنية والإدارية. (Association, 2018)

بالنسبة لنظام إدارة المكتبات المتكاملة، تعني إمكانية التشغيل البيني Interoperability واجهات لأنواع مختلفة من الأنظمة على مستوى المؤسسة. وتعني أيضًا واجهات لأنظمة مماثلة على مستوى الربط بين أنظمة عدة مؤسسات. وقد نتج عن ذلك فتح المجال لتيسير نقل المواد والمشاركة بها على مستوى جديد تمامًا. لم يعد نظام إدارة التعلم الإلكتروني (LMS) هو النظام محدود القدرات في مجالات التعلم الإلكتروني/ المعرفة الإلكترونية. (Richardson, The Integrated Library Management System (ILMS): a core component in the

fusion of e-learning and e-knowledge, 2004)

التكاملية على المستويين الداخلي والخارجي بين النظم الإلكترونية لإدارة المكتبات الأكاديمية وبين الأنظمة والمنصات التعليمية

في مارس ٢٠١٩ أكدت دراسة على أن إدارة البنية التحتية التقنية Technical Infrastructure الدعامة الأساسية لإدارات أنظمة المكتبات. في الماضي، كانت نظم إدارة المكتبات وغيرها من التطبيقات التكنولوجية الأخرى المهمة للمكتبات تُنفذ عادةً داخل المكتبة نفسها وتُدار من قبل موظفيها، بما في ذلك مكتبيي النظم ومديري النظم.

كانت تمثل ذروة نظم إدارة المكتبات مسؤولية كبيرة للمكتبات لتنفيذ وإدارة جميع جوانب هذه التطبيقات المعقدة تقريبًا، مثل تثبيت الأجهزة ودعم الشبكة وإدارة الأنظمة وترحيل البيانات وبناء الشبكات وتكيف الأنظمة وفق الإحتياجات الخاصة. فقد منحت هذه الترتيبات للمكتبات سيطرة كبيرة على أنظمتها التقنية، ولكنها بالمثل تتطلب استثمارات كبيرة في الموارد المالية والبشرية. وفي الآونة الأخيرة، تغيرت إدارة أنظمة المكتبات بشكل كبير. جاءت هذه التغييرات من خلال دورات متتالية من التحولات التنظيمية والتقنية في نمط التعامل معها. كنتيجة للمرحلة الجديدة لهندسة الحوسبة ونماذج توظيفها، احتاجت المكتبات إلى إعادة التفكير في نوع العمل الذي تقوم به إدارات الدعم التكنولوجي.(Breeding, 2019)

صاحب عصر حوسبة المؤسسات Enterprise Computingالذي دخل حيز التنفيذ الكامل في أوائل العقد الأول من القرن الحادي والعشرين إعادة تشكيل رئيسية في البيئة التقنية لمعظم الجامعات الأكاديمية وحكومات البلديات أو المقاطعات.

لم تكن هناك مقاومة تذكر أمام التحول من حوسبة الإدارات إلى حوسبة المؤسسات، على الأقل في مجال المؤسسات الخدمية. كانت المكتبات وإدارات الجامعة الأخرى سعيدة بالاستفادة من الخدمات المقدمة مؤسسياً بدلاً من إنفاق مواردها الخاصة.

ساعد التحول الحديث والمعاصر نحو تطبيق الحوسبة السحابية (البرمجيات كخدمةSaaS)، كما ظهر في منصات خدمات المكتبة وخدمات استكشاف المصادر، على الإزالة الكاملة تقريبًا لمسؤولية المكتبات عن البنية التحتية التقنية. ونظرًا لأن هذه التطبيقات يتم نشرها من خلال منصات عالمية متعددة المستأجرين، فإن الأسس التقنية الخاصة بها تكاد تكون واضحة تمامًا للمكتبة. كما يتولى مقدم خدمة الحوسبة السحابية المسؤولية الكاملة عن جميع الأجهزة والبرامج التي تتألف منها الخدمة. وينتهي الباحث بالتوصية بأهمية الإهتمام بنقاط الترابط Connections ليس فقط بين الأنظمة والتطبيقات المتعلقة بالمكتبات، ولكن أيضًا لبناء روابط بينية

Interconnections مع النظام المعلوماتي الأوسع. (Breeding، ٢٠١٩)

يناقش أحد الأبحاث المهمة الممارسات والسياسات والمشكلات في إدارة بيانات التعلم، وذلك من خلال دراسة مسحية لاستخدام المكتبات لكيانات التعلم الرقمية والبيانات التي تنشئها لهذا الغرض. وفي السياق نفسه تم تحديد بيانات التعلم Learning Data المتاحة لدي المكتبات الأكاديمية في الولايات المتحدة الأمريكية بالآتي: بيانات تمثل مشاركة الطلاب في كيانات التعلم الرقمي DLOs وتشمل: الردود على الأسئلة ، ودرجات الاختبارات، والمعلومات المقدمة الأخرى (مثل الاسم وعنوان البريد الإلكتروني ومعرف الطالب وما إلى ذلك) أو البيانات الأخرى (مثل عنوان IP وما إلى ذلك). (Sherriff, 2019 (45)) أظهرت الدراسات ذات الصلة أن المهنة على المدى الطويل تهتم بخصوصية المستخدم من قبل أمناء المكتبات الذين يولون أولوية أكبر لدعم نجاح الطلاب، من خلال المساهمة ببيانات الطالب الشخصية في مشروعات التحليلات التعليمية. وما سبق يمثل حوارا مهنيا يحتاج للمزيد من القيادة، والمزيد من المشاركة، والبحث المستمر حول كيف يمكن لبيانات التعلم أن تساعد طلابنا لا أن تلحق بهم الضرر. , .Oakleaf M) (Oakleaf, 2017) (2018

تحت عنوان: "مجموعة الأدوات لدمج موارد المكتبة في نظام إدارة التعلم" اتبعت مكتبات جامعة ولاية أوهايو مجموعة الأدوات لدمج محتوى المكتبة في نظام إدارة التعليم LMS بغرض تسهيل التفاعلات الإبداعية والمرنة بين أمناء المكتبات والطلاب وأعضاء هيئة التدريس في البيئة الأكاديمية الكبيرة واللامركزية بجامعة ولاية أوهايو.(Black, 2008) فقد عملت جامعة ولاية أوهايو (OSU) على دمج محتوى المكتبة في نظام إدارة التعلم Desire2Learn الذي تستخدمه الجامعة. كان النهج المتبع في جامعة ولاية أوهايو هو بناء مجموعة أدوات من الأنظمة والخيارات لتسهيل التفاعلات الإبداعية والمرنة بين أمناء المكتبات والطلاب وأعضاء هيئة التدريس في البيئة الأكاديمية الكبيرة واللامركزية بجامعة ولاية أوهايو. والحقيقة مؤداها أن طرق تحقيق التكامل داخل المؤسسات تختلف بإختلاف الخيارات المتاحة والتي تحقق أفضل فرص للنجاح.

المكتبات الأكاديمية وتعاملها ومنصات التعليم عن بعد

توفر أفضل منصات التعلم عبر الإنترنت طريقة سهلة للطلاب للوصول إلى مواد المقررات الدراسية واستخدامها عبر الإنترنت، مع تسهيل التعلم لكلا من المعلمين والمدربين. لقد شاع استخدام نظم إدارة التعلم (LMS) وبيئة التعلم الافتراضية (VLE) بشكل متزايد في العملية التعليمية. تستهدف برمجيات WizIQ

المدرسين أكثر من الطلاب بشكل مباشر، حيث يقدم الفصول الافتراضية وبرامج LMS لأولئك الذين يتطلعون إلى تعليم وتدريب الآخرين. باستخدام البرمجيات WizIQ ، يمكن إنشاء وبيع دورات تفاعلية وتقديمها كفصول دراسية مباشرة أو كمواد يسهل دراستها بالسرعة التي يرغب فيها الطلاب. وكذلك يمكن تحويلها بسهولة إلى MOOCs (المقررات الدراسية والتدريبية المفتوحة عبر الإنترنت Massive Open Online Courses) لزيادة تسجيل الطلاب في جميع أنحاء العالم وزيادة تدفقات الإيرادات على المؤسسة التعليمية.(Dalton, 2020) وأخيراً يمكن للمكتبات القيام بدور فاعل في هذه المهمة.

ففي هذا العصر الرقمي، تلقى المقررات الدراسية والتدريبية المفتوحة على الإنترنت (MOOCs) اهتمامًا كبيرًا. لقد تجاوزت المقررات الدراسية والتدريبية المفتوحة على شبكة الإنترنت (MOOCs) السياق الأكاديمي. تكمن الشعبية الكبيرة والتكيف مع MOOCs في كونها مجانية وتوفر تجربة فريدة وجديدة للتعلم الذاتي الحر. وهناك العديد من التحديات التي يواجهها المتخصصون في علوم المكتبات والمعلومات مع انطلاق شعبية المقررات الدراسية والتدريبية المفتوحة على شبكة الإنترنت، من بينها القائمون بالتدريس وحقوق التأليف والنشر والترخيص وغيرها. (Biswas, 2018) (Biswas, Integration of MOOCs in the Context of Library and Information Science Service in This Digital Age, 2018)

قدمت المقررات الدراسية والتدريبية المفتوحة على الإنترنت MOOC فرصًا وتحديات لتطوير المكتبات الجامعية. حيث يعد تطوير خدمة تعليم MOOC امتدادًا طبيعيًا وابتكارًا للحدود الوظيفية للمكتبات الجامعية. وهكذا فإن المكتبات عليها التزام ومسؤولية لاستكشاف وابتكار طريقة جديدة للخدمة بشكل مستمر، ويجب على أمناء المكتبات بالجامعة بذل جهود مبتكرة والحصول على القدرة المهنية لتقديم المساعدات التعليمية المتميزة لهذه المقررات الدراسية المتاحة على الانترنت ودعم مصادرها من أجل أفضل الخدمات للدارسين والمعلمين والباحثين في الجامعة. (Jie, 2019)

المكتبات الأكاديمية وتعاملها مع إشكالية "التكاملية" بين الأنظمة المختلفة على المستويين العربي والعالمي

في عام ٢٠٠٤ نشر التحالف العالمي للتعليم IMS Global Learning Consortium بالتعاون مع التحالف من أجل المعلومات المتشابكة تقريراً مهما بعنوان: سد الفجوات بين إمكانية التشغيل البيني بين خدمات معلومات المكتبة وبيئات التعلم. ناقش التقرير الحالة المباشرة نسبيًا المتمثلة في مجرد دمج مجموعات من كيانات التعلم الرقمي في إطار "النظرة العالمية" للمكتبة التقليدية. وفيما يلي بعض

سيناريوهات الاستخدام البسيطة التي تعكس أهمية الدمج ومجالاته بين المكتبة ونظام التعليم الإلكتروني، وتشمل:(McLean N. C., 2004)

السيناريو(١) رغبة أحد المحاضرين في إضافة رابط سهل من نظام إدارة المقرر الدراسي إلى مقال علمي خاص يخضع لنظام الحجز الإلكتروني التابع للمكتبة.

السيناريو(٢) رغبة أمين المكتبة في ضمان إدارة الحقوق الرقمية وحقوق النشر والاستخدام العادل بشكل صحيح لمجموعة من مصادر المعلومات التي تم تجميعها بواسطة محاضر لاستخدامها في نظام إدارة التعليم الإلكتروني.

السيناريو(٣) رغبة الطالب في الوصول بسهولة إلى مختلف مصادر التعلم والمعلومات في جميع أنحاء الجامعة مدعما بالارشادات والنصائح المهمة حول تقنيات البحث، مع المساعدة عبر الإنترنت من مكتب الخدمة المرجعية الافتراضية.

السيناريو(٤) رغبة المعلم في الوصول تلقائيًا إلى البيانات والخدمات المعلوماتية داخل مستودع رقمي لمصادر المعلومات يتبع مؤسسة أخرى بكل سهولة تضمن تحديد الهوية والتعرف عليها.

السيناريو(٥) رغبة مدير تكنولوجيا المعلومات في توفير نقطة تسجيل دخول واحدة لجميع الموظفين والطلاب للوصول السلس إلى جميع أنظمة الجامعة، وبخاصة الأنظمة التي يحق لهم استخدامها وفقًا لمتطلبات الأمن والسياسة للنظام والمؤسسة نفسها.

المكتبات الرقمية دعامة بيئة التعليم الإفتراضي (على الخط المباشر) Virtual or Online Learning Environment (VLE):

في مطلع القرن العشرين تزايدت الدراسات والأبحاث المنشورة التي تتناول مشروعات تستهدف دمج المكتبات الرقمية وبيئات التعلم الافتراضية (VLE) مع التركيز على متطلبات أنظمة **قوائم القراءة عبر الإنترنت Online Reading List Systems.** ومن بين هذه الدراسات المنشورة ما قام بإجراء تحليل لاحتياجات المستخدم باستخدام المقابلات ومجموعات التركيز وتقييم ثلاثة أنظمة لإدارة القراءة أو قوائم المصادر.(Secker, 2005)

وفي مراجعة لأدبيات الموضوع "التكامل بين المكتبات الرقمية وبيئة التعليم الإفتراضي" إتضح أن بالرغم من تصميم المكتبات الرقمية وبيئة التعليم الإفتراضي VLEsوتطويرها وصيانتها بشكل منفصل، إلا أن التكامل ضروري لتوفير وصول سلس إلى المحتوى والخدمات للمجتمع الأكاديمي. وتواجه عملية التكامل العديد من التحديات حيث تشكل التحديات التقنية والبشرية والإدارية اهتمامات محورية. وأثبتت الدراسات أن التكامل سيعزز ويدعم نهجًا تعاونيًا للتعلم، وإعادة استخدام للمصادر، والبحث التقاطعي، فضلاً عن إختصار الوقت لكل الفئات من أكاديميين وأمناء

مكتبات وطلاب. وبالإضافة إلى ذلك، يتعين على أمناء المكتبات إعادة التفكير في مهنتهم ودورهم في العصر الرقمي بالإضافة إلى توفير التكامل مع الأطر المفاهيمية والنظرية.(Virkus, 2009)

يمكن للمكتبات الرقمية أن تتألف من مواد مرجعية أو موارد يمكن الوصول إليها من خلال شبكة الويب العالمية. كما يمكن أيضًا أن تشتمل على الأجزاء الرقمية من مجموعات المكتبة أو المواد الأصلية المنتجة للويب في مكتبة رقمية واحدة. بينما تُعرَّف بيئات التعلم الافتراضية بأنها الأدوات التي تسهل دمج المواد المتاحة على الويب في الفصل الدراسي الإلكتروني ، على سبيل المثال موارد التعلم ، وأجهزة التقييم ، وأدوات الاتصال عبر الإنترنت ، إلخ. (Saumure, 2006)

عند فحص الإنتاج الفكري المتعلق بتكامل هذين النوعين من مساحات المعلومات (المكتبات الرقمية + بيئة التعليم الإفتراضي)، يطفو على السطح ثلاث قضايا شاملة. أولاً، لابد من توافر التكنولوجيا حتى يكون هذا التكامل ناجحًا. وتشمل قضايا الأنظمة في سياق واجهة النظام، والإدارة المركزية للمصادر، والتشغيل البيني/ الميتاداتا وإدارة الحقوق الرقمية / وحقوق النشر. ثانيًا، هناك مشكلة المصادر الإلكترونية عبر الإنترنت وكيف تدار من أجل تعظيم فائدتها وقابليتها لإعادة الاستخدام. إن مسألة توفير المحتوى بأكثر الطرق ملاءمة تجعل تكامل المكتبات الرقمية وبيئة التعليم الإفتراضي يبدو واعدًا للغاية. كما أن ما يتم تعليمه للطلاب هو المهم وليس البيئة (أي الفصول الدراسية التقليدية مقابل الافتراضية) المستخدمة في العملية التعليمية. ومع ذلك، توفر البيئة الافتراضية فرصاً فريدة لتعزيز الوصول إلى محتوى الذي يتم تدريسه.,(Joint, 2005) وفي هذا السياق، يلعب كل من الطالب والمعلم دورًا مهما في تحديد كيفية تلقي المحتوى. وأخيرًا، هناك جانب إنساني لقضية التكامل. وهو البعد المتعلق بتأثير تكامل المكتبات الرقمية وبيئة التعليم الإفتراضي سواء كان إيجابياً أو سلبياً على خبرات التعلم الإنساني. (Saumure, 2006)

لا تحتوي المكتبات الرقمية الحديثة على مصادر معلومات رقمية ثرية فحسب، بل إنها مطلوبة أيضًا لتوفير بيئة تدمج توفير المجموعات وخدمات المعلومات والأنشطة الأكاديمية لدعم عملية التعليم والتعلم الفعال.(Chen, 2014) مع تطور الإنترنت، رأى أمناء المكتبات والمعلمون إمكانية استخدام الويب كمساحة للمعلومات. كما توفر المكتبات الرقمية مصادر تعليمية عالية الجودة تدعم بشكل فعال التعلم الإلكتروني وتوفر إمكانات هائلة لاستخدامها في تطوير التطبيقات التعليمية.(Fuchs, 2004)

يوجد في الوقت الراهن العديد من الأمثلة على التعلم الإلكتروني المدعم من المكتبات الرقمية. على سبيل المثال، موقع الويب الخاص بالمكتبة الرقمية الوطنية للعلوم (NSDL) في الولايات المتحدة الأمريكية. حيث يحتوي على سلسلة من المواد التعليمية ذات الصلة

بالعلوم للمعلمين التي يمكن استخدامها من خلال الإنترنت للطلاب المقيدين في برامج التعلم المفتوح. ولاستكشاف كيفية دعم المكتبات الرقمية للتعليم الإلكتروني بفعالية وتعزيز أداء التعلم، يجب فهم التفاعل بين المتعلمين والمكتبات الرقمية أثناء عملية التعلم. يجب أن تقدم المكتبات الرقمية تنظيمًا للمعلومات عالي الجودة وأنظمة قوية لاسترجاع المعلومات لراحة المتعلمين عندما يبحثون ويتصفحون المجموعات الرقمية لاكتساب المعرفة سواء عن طريق القراءة أو العملية التعليمية. (Chen، ٢٠١٤) هذا وقد تمت مناقشة التكامل بين خدمات البحث واستكشاف مصادر المعلومات في قواعد بيانات الناشر العالمي المعروف EBSCO وبين نظم التعليم الإلكتروني، واتضح من النتائج والتوصيات أهمية تطوير التعاون الفعال بين المكتبة والكليات وخدمات قواعد النصوص الكاملة لمصادر المعلومات ونظام التعليم الإلكتروني.(Chew, 2017)

ومن بين الظواهر الحديثة نسياً خلال العقد الثاني في النصف الأول من القرن الحادي والعشرين إنتشار إستخدام المصادر التعليمية المفتوحة Open Educational Resources (OER). والهدف من ذلك هو إنتاج مواد تعليمية عالية الجودة يمكن مشاركتها بشكل إلكتروني مع جمهور عريض، مما قد يوفر على الطلاب من تكاليف الكتب المدرسية المرتفعة وتوفير وقت المعلمين من إعادة اختراع العجلة. ويوفر نظام التعليم الإلكتروني LMS بنية يتم من خلالها ربط أو تضمين المصادر التعليمية للبرنامج الدراسي. (Burke, 2016)

النتائج – الإطار العام للقواعد الاسترشادية أو النموذج العام الذي يمكن أن يضمن "التكاملية" بين الأنظمة المعمول بها في المكتبات الأكاديمية

بدأت معظم مؤسسات التعليم العالي في الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتيسير وتسهيل عمليات التدريس والتعلم من خلال نظام إدارة التعلم (LMS)، المعروف أيضًا باسم برامج التعليم الإلكتروني أو نظام إدارة البرامج التعليمية (**C**ourse **M**anagement **S**ystem) أو برامج التعلم عبر الإنترنت أو بيئة التعلم الافتراضية (VLE). يحتاج أمناء المكتبات إلى التفكير مليًا في الخدمات التي يرغبون في تقديمها إلى البيئات عبر الإنترنت والتوضيح لكيفية الوصول إليها من أنظمة البرامج التعليمية. (Integration of Libraries and Course-Management Systems, 2005)

هناك العديد من أنظمة إدارة التعلم المتاحة سواء بمقابل مالي أو من توع البرمجيات مفتوحة المصدر ومن أشهرها: Moodle و Edmodo و Sakai و Blackboard و Desire2Learn و ATutor ، والتي تُستخدم على نطاق واسع في مؤسسات التعليم العالي لتعزيز البرامج الدراسية التقليدية ولتنظيم وتسهيل معلومات كل برنامج دراسي لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب معاً.

يقضي أمناء المكتبات الكثير من الوقت في اختيار مصادر المعلومات من الإنترنت لإتاحتها على مواقع مكتباتهم، لتمثل بذلك أفضل مصادر المعلومات لاستخدام الطلاب. يعد دمج برامج إدارة البرماج الدراسية مع مصادر المعلومات الرقمية للمكتبة أمرًا ضروريًا للحصول على أقصى قيمة من الاستثمارات المؤسسية لكل من المال والخبرة.(Kampa, 2017)

في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تحول دور المكتبة في المؤسسات الأكاديمية من كونها تتمحور حول المكتبة library–centric إلى كونها موجهة نحو المتعلم learner–oriented. من المعتقد أن بناء بيئة تعليمية متكاملة integrated learning environment مدعومة بدمج عدد لا يحصى من الموارد التي تشمل تقنيات التعلم والمكتبات والمعلومات لأنشطة التعلم التعاوني collaborative learning يمكن لطلاب الجامعات التمكن من توجيه تعلمهم وإنشاء المعرفة من التعلم التكاملي integrative learning. فقد كشف المفهوم الجديد للجيل الثاني للمكتبات Library 2.0 عن أهمية بيئات التعلم التعاونية collaborative learning environments من خلال تطبيق Web 2.0 في عالم المكتبات. ففي الوقت الذي يشهد اهتمامًا متزايدًا بالتعليم الإلكتروني بأبعاده المختلفة، إلا أن هناك ثقافة محدودة بشان دور المكتبة الرقمية في تحسين التعلم . (Tammaro, 2017)

مصادر البحث

Association, A. L. (2018, July). *Integrating the Library in the Learning Management System* . Retrieved from Library Technology Reports : https://www.alastore.ala.org/content/integrating-library-learning-management-system

Bell, S. J. (2004). Linking the Library to Courseware: A Strategic Alliance to Improve Learning Outcomes. *Library Issues*, 1–4. Retrieved from Library Issues.

Biswas, P. (2018, May). *Integration of MOOCs in the Context of Library and Information Science Service in This Digital Age.* Retrieved from In book: Library and Information Science in the Age of MOOCs: https://www.researchgate.net/publication/326404351_Integration_of_MOOCs_in_the_Context_of_Library_and_Information_Science_Service_in_This_Digital_Age

Biswas, P. (2018). *Integration of MOOCs in the Context of Library and Information Science Service in This Digital Age.* Retrieved from https://www.igi-global.com/chapter/integration-of-moocs-in-the-context-of-library-and-information-science-service-in-this-digital-age/204198

Black, E. L. (2008, November Volume 34, Number 6). *Toolkit Approach To Integrating Library Resources Into The Learning Management System.* Retrieved from The Journal of Academic Librarianship: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133308001584

Breeding, M. (2019, March). *Managing Tech and the Impact of Cloud Computing on Libraries.* Retrieved from Computers in libraries, infotoday.com:

https://www.alastore.ala.org/content/integrating-library-learning-management-system

Cohen, D. (2002, 37(3)). Course Management Software: Where's the Library? *EDUCAUSE Review*, pp. 12-13.

Dalton, W. ,. (2020, September 23). *Best online learning platforms of 2020: LMS and VLE for education.* Retrieved from TechRadar: https://www.techradar.com/best/best-online-learning-platforms

Farkas, M. G. (2008). Embedded Library, Embedded Librarian: Strategies for Providing Reference Services in Online Courseware. In e. b. Madden, *The Desk and Beyond: Next Generation Reference Services* (pp. 53-64). Chicago: Association of College and Research Libraries.

Farkas, M. G. (2015, Summer). *Libraries in the Learning Management System .* Retrieved from Tips and Trends, Instruction Section, Association of college and research libraries: https://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/summer2015.pdf

Farkas, M. G. (2015, Summer). *Libraries in the Learning Management System, Tips and Trends, Instruction Section.* Retrieved from Association of college and research libraries: https://acrl.ala.org/IS/wp-content/uploads/2014/05/summer2015.pdf

Fox, R. E. (2016, 56(5)). *Build your program by building your team: Inclusively transforming services, staffing and spaces.* Retrieved from Journal of Library Administration: https://doi.org/10.1080/01930826.2015.1105548

https://librarytechnology.org/document/24497

Burke, J. J. (2016, February/March). *LMS Embedded Librarianship and the Educational Role of Librarians.* Retrieved from Library Technology Reports: https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/viewFile/5909/7476

Chen, C.-M. a.-T. (2014, 75). *Assessing effects of information architecture of digital libraries on supporting E-learning: A case study on the Digital Library of Nature & Culture.* Retrieved from Computers & Education: http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.02.006

Chen, Y. Z. (2015, Vol. 33 No. 2,). *Constructing an e-portfolio-based integrated learning environment supported by library resource.* Retrieved from The Electronic Library: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EL-07-2013-0118/full/pdf?title=constructing-an-e-portfolio-based-integrated-learning-environment-supported-by-library-resource

Chew, B. L. (2017). *Integration of EBSCO Discovery Service widget into the learning spaces of LMS: A case study of Wawasan Open University.* Retrieved from Asian Association of Open Universities Journal : https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/AAOUJ-01-2017-0013/full/pdf?title=integration-of-ebsco-discovery-service-widget-into-the-learning-spaces-of-lms-a-case-study-of-wawasan-open-university

Clossen, E. b. (n.d.). *Integrating the Library in the Learning Management System.* Retrieved from ALA, Library Technology Reports:

0055/full/pdf?title=bridging-the-gap-integrating-the-library-into-moodle-learning-management-system-a-study

Khan Academy: For every student,every classroom.Real results. (2020, October 31). Retrieved from Khan Academy: https://www.khanacademy.org/

McLean, N. a. (2004). *Interoperability between Library Information Services and Learning Environments.* Retrieved from Bridging the Gap: A Joint White Paper on Behalf of the IMS Global Learning Consortium and the Coalition for Networked Information IMS Global Learning Consortium: http://www.imsglobal.org/digitalrepositories/CNIandIMS_2004.pdf

McLean, N. C. (2004, May 10). *Interoperability between Library Information Services and Learning Environments – Bridging the Gaps A Joint White Paper on behalf of the IMS Global Learning Consortium and the Coalition for Networked Information.* Retrieved from https://www.cni.org/wp-content/uploads/2004/05/CNIandIMS_2004.pdf

Murphy, S. A. (2013, 39(6)). Embedding Guides Where Students Learn: Do Design Choices and Librarian Behavior Make a Difference? *Journal of Academic Librarianship*, 528-534.

Oakleaf, M. (2018, 119(1/2)). *The problems and promise of learning analytics for increasing and demonstrating library value and impact.* Retrieved from Information and Learning Science: https://doi.org/10.1108/ILS-08-2017-0080

Oakleaf, M. W. (2017, 43(5)). *Academic libraries & institutional learning analytics: One path to integration.* Retrieved from The Journal of

Fuchs, M. M. (2004, 4(1)). *Digital libraries in knowledge management: an e-learning case study. International Journal on Digital Libraries.*

Gibbons, S. (2005). Defining the Challenge. *Library Technology Reports*, 4–6.

Green, K. C. (2013, October 13). *The 2013 Campus Computing Survey* . Retrieved from The Campus Computing Project : https://www.campuscomputing.net/content/2013/10/17/the-2013-campus-computing-survey

IMS Global Learning Consortium, I. (2001-2020). *LTI Fundamentals FAQ.* Retrieved from IMS Global Learning Consortium, Inc.: http://www.imsglobal.org/lti-fundamentals-faq#WhatIsLTI

Integration of Libraries and Course-Management Systems. (2005, May – June). Retrieved from Library Technology Reports: https://journals.ala.org/index.php/ltr/article/viewFile/4855/5829

Jie, S. (2019). *Innovative Work of University Libraries for Assisting MOOC Instruction.* Retrieved from Cross-Cultural Communication: https://core.ac.uk/download/pdf/236300202.pdf

Joint, N. (2005). Strategic approaches to digital libraries and virtual learning environments(VLEs). *Library Review*, pp. 5–9.

Kampa, R. K. (2017, Number 4 , pp. 16-21,). *Bridging the gap: integrating the library into Moodle learning management system a study.* Retrieved from LIBRARY HI TECH NEWS: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/LHTN-11-2016-

Shah, D. (2020, October 31). *Class Central - Make Informed Online Learning Decisions*. Retrieved from Class Central : https://www.classcentral.com/

Shank, J. D. (2003, 22(1)). Establishing Our Presence in Courseware: Adding Library Services to the Virtual Classroom. *Information Technology and Libraries*, pp. 38-43. Retrieved from Information Technology and Libraries.

Shapiro, S. D. (2016, 22(1)). *Engaging a wider community: The academic library as a center for creativity, discovery, and collaboration.* Retrieved from New Review of Academic Librarianship.

Sherriff, G. D. (2019 (45)). *Practices, Policies, and Problems in the Management of Learning Data: A Survey of Libraries' Use of Digital Learning Objects and the Data They Create.* Retrieved from The Journal of Academic Librarianship, Elsevier Inc.: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.12.005

Shoham, S. a.-G. (2019, 45). *The academic library: Structure, space, physical and virtual use.* Retrieved from The Journal of Academic Librarianship: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.102053

Shuhuai, R. X. (2009). "From information commons to knowledge commons: building a collaborative knowledge sharing environment for innovative communities. *The Electronic Library* , pp. 247-257.

Tammaro, A. M. (2017, January). *Digital Libraries in Open Education: The Italy Case.* Retrieved from Conference: 13TH ITALIAN RESEARCH CONFERENCE ON DIGITAL LIBRARIESAt: Modena:

AcademicL ibrarianship: https://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.08.008

Perpich, D. (2015, january 12). *The Librarian Role in Our Canvas Pilot*. Retrieved from Insights on Library Instruction (blog): http://www.lib.umich.edu/blogs/insights-library-instruction/librarian-role-our-canvas-pilot

Richardson, J. (2004). *The Integrated Library Management System (ILMS): a core component in the fusion of e-learning and e-knowledge.* Retrieved from Griffith University: https://research-repository.griffith.edu.au/handle/10072/2412

Richardson, J. (2005)). *Building Bridges between Learning Management Systems and Library Content Systems*. Retrieved from https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/21/richardson05_ausweb.html?sequence=2&isAllowed=y

Saumure, K. a. (2006, Vol. 55 No. 8 pp. 474-488). *Integrating digital libraries and virtual learning environments.* Retrieved from Library Review - www.emeraldinsight.com/0024-2535.htm : https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00242530610689329/full/html

Secker, J. (2005, Vol. 39 No. 1,). *DELIVERing library resources to the virtual learning environment.* Retrieved from Program: electronic library and information systems: https://core.ac.uk/download/pdf/93585.pdf

https://www.researchgate.net/publication/313756939_Digital_Libraries_in_Open_Education_The_Italy_Case

Virkus, S. ,. (2009, Vol. 110 No. 3/4). *Integration of digital libraries and virtual learning environments: a literature review.* Retrieved from New Library World: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/03074800910941338/full/html

Yang, M.-h. (2005, October 20). *e-Learning : The Challenges and Opportunities for Libraries.* Retrieved from https://concert.stpi.narl.org.tw/uploads/schedule_file/speaker_file/file/377/10-Yang-forPrint.pdf

إسراء ,س (2020, يوليو 18). *التعليم عن بعد مفهومه وأهم المنصات الإلكترونية التي تقدمه*. Retrieved from Promediaz: https://promediaz.com/ar/%D8%A7%D8%AC%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%B9%D9%8A%D8%A7%D8%AA/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D8%B9%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%B5%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%B1%D9%88%D9%86%D9

التعليم ,ا .و (2020, أكتوبر 31). *وزارة التعليم*. Retrieved from منصات التعليم عن بعد: https://www.moe.gov.sa/ar/e-education/Pages/default.aspx

العربي ,م .إ (2020, أكتوبر 31). *تكامل النظم Systems Integration*. Retrieved from مدونة نظام ساب باللغة العربية-http://www.sap: ar.com/%D8%AA%D9%83%D8%A7%D9%85%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%B8%D9%85-systems-integration/

الفيفي ,ي (2016, نوفمبر 25). *كائنات التعلم الرقمية*. Retrieved from مدونة تربوية تعليمية تقنية: http://yousef7778.blogspot.com/2016/11/digital-learning-objects.html

شحات ,ع .ع (2020, أكتوبر 31). *نظام المستقبل لإدارة المكتبات النشأة والتطور*. Retrieved from جامعة بنها: https://fart.stafpu.bu.edu.eg/Liberaries%20and%20Information/5775/publications/adel%20nabil%20shahat%20ali_future%20library%20system.doc

عمر ,ا (2016, فبراير 26). *10 من أفضل أدوات وتطبيقات الويب المفيدة في مجال التعليم*. Retrieved from عالم التقنية: https://www.tech-wd.com/wd/2016/02/26/10-%D9%85%D9%86-%D8%A3%D9%81%D8%B6%D9%84-%D8%A3%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%AA-%D9%88%D8%AA%D8%B7%D8%A8%D9%8A%D9%82%D8%A7%D8%AA-%D8%A7%D9%84%D9%88%D9%8A%D8%A8-%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D9%8A%D8%AF%D8%A9/

فيروز (2019, سبتمبر 13). *التعليم عن بعد وأهم المنصات الخاصة به*. Retrieved from Akwadna: أكوادنا https://akwadna.com/2019/09/13/4681%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%B9%D9%86-%D8%A8%D8%B9%D8%AF/

محمود ,ع .أ (2017, فبراير 24). *عناصر التعلم الرقمية Digital learning Objects*. Retrieved from تعليم جديد: https://www.new-educ.com/%D8%B9%D9%86%D8%A7%D8%B5%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9

Integration of Academic Library Management Systems, Learning Management Systems (LMS) and Web-based Distance Education Portals: An exploratory study

Fahad Rajaallah Aljamei
Dean of the Deanship of Library Affairs
University of Hafar Al-Batin

Abstract. the issue of integration at the internal level between the subsystems, and the external between the different systems in force within the parent organization, occupied the interest of many researchers and workers in the library and information institution environment, especially those who relate to educational institutions. Since the history of electronic systems that support library functions and services, the goal has been to achieve integration between the subsystems that make up the library management system and its services, and this has already been achieved. The integrated electronic system for library management has moved from administration and internal operation to the Internet and from there to smart phone applications. Various tools to support these systems and their software. As a result of the absence of an international standard stipulating the necessity to allocate a standard or facilitated space for the library within the well-known products of LMS systems, some libraries have developed a variety of strategies for providing resources including information sources, services, and information awareness programs, And even the librarians themselves within the virtual classroom, especially since these systems and others operate through a single infrastructure for information and communications technology for the parent institution. The research is concerned with the problem of complementarity with its various levels and aspects between academic library management systems, e-learning management systems and distance education platforms provided by many agencies on the web, through identifying the experiences of libraries that recorded their experiences in this regard, and reviewing the literature of the topic at the global level. In light of the competitive environment between e-learning systems and platforms, academic libraries had to be creative in their orientations to include the diverse and useful scientific and academic content, the educational process itself with its latest curricula and methods, as well as librarians with their various roles and services in that environment. Regardless of the curriculum of integration and its level between the library system and the educational process management system and its electronic platforms, whether free or for a financial fee, the possibility for students to use the library depends largely on whether the management of the educational institution in particular encourage and promote the use of the library or not!

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٤٨١- ٥٤١ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.18

الوأد صانعًا للهويَّة: صور المرأة المُعَنَّفة في خطاب الأمثال العربية

صغيّر بن غريّب بن عبدالله العنزي
الأدب العربيّ القديم- أستاذ مساعد في جامعة الحدود الشماليّة
كليّة التربية والآداب- قسم اللغة العربيّة.

مستخلص. تضطلع الأمثال بمهام تربوية تَدين بها الجماعة التي تتداولها، وتسهم في صناعة توجهاتها القيمية والثقافية، وقد مكّنتها هذه المقبولية الجمعية من احتضان أشد التصورات حصانة ضد المساءلة والتمحيص، فكان من نتائج ذلك أن أولتها الدراسات المشتغلة بالنقد الثقافي أهمية خاصة.
تتدرج الإشكالية التي تتناولها الدراسة ضمن هذا الإطار؛ إذ تعنى بمكاشفة التصوّرات التي تقدّمها الأمثال وقصصها عن المرأة، بغية الإمساك بالأسس التي انبنت عليها، ومناقشة بواعثها وآثارها. ومما تفترضه الدراسة أن الوأد بمعناه العام القائم على النفي والإلغاء كان مكوّنا أصيلا في صناعة هوية المرأة، وهو ما يقتضي منّا أن نعمل على الكشف عن مظاهر الوأد، واشتغالاته الممتدة، والحيل الثقافية التي برر بها ممارساته في تصفية المرأة جسديًّا ومعنويًّا.
ومن أبرز النتائج التي قاد إليها البحث أن صناعة المخيال الجنسي عن المرأة في الأمثال والقصص المرافقة لها من أبرز المكونات التي استندت إليها الثقافة، ممثلة في رموزها المتَّبعة، في ترسيخ هوية المرأة المريبة، وفي هذه الهوّة المتخيلة وَأَدَتْها ثقافيًّا بعد أن وأدتها واقعيًّا، واختزلت وجودها وإمكاناتها، وسوّغت العنف تجاهها.
الكلمات المفتاحية: الأمثال- المرأة- العنف الرمزي- النقد الثقافي- الوأد.

المقدمة

يندرج البحث في إطار المقاربات المعنية بدراسة أوضاع المرأة من خلال الخطابات المرجعية التي شكلتها أو أسهمت في ترسيخها. وتبدو الأمثال وما يلتصق بها من قصص ومضارب وثيقة الصلة بصناعة القيم التي تتبناها الجماعة التي تتداولها. وهي، من جهة ثانية، غير منبتة الصلة عن سائر أنماط القوم الفكرية الراسخة. وبهذا الوصف، تعد الأمثال وسيلة من وسائل تثبيت هذه الأنماط، والإقناع بحجيتها سواء بقوّة النماذج النخبوية التي أطلقتها

وتداولتها وباركتها، أو بقوة الإجماع على تقبلها واحتذائها. وهذا ما يُسوّغ وجاهة فحص القيم التي تبثها وتطبّعها، ويبرر أهمية التفتيش عن الحُجُب وإزالتها، ومكاشفة العلل المختبئة تحتها بمعزل عن وسائل تطبيعها.

المدونة ومنهج دراستها

يستند البحث في فحص مدونة الدراسة المتمثلة أساسًا في (مجمع الأمثال للميداني)[١] إلى أدوات **النقد الثقافي** المعنية بتتبع عيوب الخطابات، والكشف عن الأنساق السلبية التي تنطوي عليها لكونها أنساقًا خفية ومضمرة. ويستعين، أيضًا، **بآليات دراسة العنف الرمزي** التي تسلط الضوء على هذه الأنساق من حيث هي قوى خفية صنعتها هيمنات معينة، ويشترك في تثبيتها وإقرارها الضحية والجلاد.

أهمية الدراسة

تكمن **أهمية** هذا الضرب من الدراسات في تسليط الضوء لا على المسكوت عنه بصفة إرادية، وإنما على الغائب عن منطقة الشعور، والحالّ في منطقة الخفاء، وهو مع ذلك ليس في حالة كمون، بل ينطلق في سيرورة دائمة العمل على بثّ قيمها، ونسج الأغطية الشرعية المُبرِّرة لها.

الفرضية:

تفترض الدراسة، بناء على جملة المعطيات النظرية التي تستند إليها، واحتكامًا إلى المدونة التي تستقرئها، أن صناعة هوية المرأة عبر الأمثال وقصصها كان محكومًا بنسق الوأد بمعناه العام القائم على الرفض والرغبة في الإفناء والإلغاء. وحينما نقول نسقًا، فإننا نفترض في الوقت ذاته أنه ممتد، وفاعل، وذو صيغ متعددة. ويقتضي ذلك منا إنزال المدونة المثلية برمّتها في إطار المؤثرات الثقافية الكبرى من شعر ونثر ومرويات ومؤلفات فكرية على أساس أن النسق لا يحقق وجوده إلا من خلال السيطرة على كافة المنظومات الفكرية والثقافية؛ حيث يضمن بذلك لا إخماد البؤر المهددة لوجوده فقط، بل كذلك تسخيرها لخدمته.

الأهداف

من أبرز **الأهداف** المسيّرة لحركة هذا البحث، بمقتضى الفرضية المشار إليها أعلاه، رصد تحركات الأمثال في الثقافة المُعنِّفة للمرأة ومعها، فلم تنشغل بمجرد رصد وجوه التعنيف بقدر عنايتها بتتبع الحركة الخفية التي تُفعّل فيها الأمثال وجودها وتثبّت قيمها بالتماهي مع الشروط الثقافية التي أقرتها الجماعة ضد المرأة. ولذا فإن قصص الأمثال، واقعية كانت أم مصنوعة، ليست بأقل حظوة في هذا البحث من الأمثال نفسها وما ارتبط بها من مضارب.

أسئلة الدراسة

في ضوء ذلك أثارت الدراسة عددا من الأسئلة التي تتعلق بسيرورة عمل النسق الوائد، ودوره في تشكيل هوية المرأة، ومن هذه التساؤلات:

- ما مظاهر الوأد؟ وكيف تعمل اشتغالاته في الأمثال؟ ومن أين تستمد غطاءها الشرعي؟
- ما مدى إسهام الوأد في صناعة هوية المرأة في المتخيل الثقافي؟ وكيف تعاملت مع من خرجت عن هذه الهوية؟
- ما موقع الأنوثة بالنسبة إلى الذكورة في الأحكام الثقافية؟

---

١ يستعين الباحث ببعض مدونات الأمثال الأخرى عند سقوط مثلٍ مهم من مجمع الميداني، أو لفائدة أخرى يستدعيها البحث.

الدراسات السابقة

تشتغل جلّ الدراسات المعنية بالأمثال في إطار مختلف عن هذه الدراسة التي تكرس جهودها لكشف المضمرات الثقافية التي تحكم صورة المرأة المعنفة. ومن أقرب الدراسات إلى هذه الدراسة من حيث تقاطعها معها في الموضوع بحث: صورة المرأة في الأمثال العربية حتى نهاية القرن الخامس، للباحثة دعاء بنت رضا سراج علاف، وهي رسالة ماجستير نوقشت في جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، ٢٠٠٨م، وتختلف دراستنا عنها بتركيزها على اشتغالات العنف الوائد المُسلَّط على المرأة في صيغه الظاهرة والمضمرة.

هيكل الدراسة

سلكت الدراسة مسارات محددة في بحث أسئلتها وتحقيق أهدافها، فانقسمت مشاغلها بعد تقديم الإطار النظري للعمل إلى ثلاثة محاور:

١- رحلة الوأد من عنف الاستقبال إلى تشكيل الهوية: يدرس هذا العنصر موقف الثقافة ورموزها من ولادة الأنثى ووفاتها، ويرصد حياة النسق الوائد في الضمائر الجمعية وتنوع أساليبه واشتغالاته وخفائها.

٢- الأنوثة والارتياب: المخيال الجنسي وتسويغ الوأد: يسائل هذا العنصر الأمثال، ويسلط الضوء على القصص الملصقة بها، ويناقش دورها في تطبيع الوأد من خلال صناعة نموذج الأنثى الهشة المُستلَبة المفتقرة إلى التحكم في غرائزها.

٣- المرأة والشرط الإنساني: يناقش هذا العنصر دور الأمثال في تفريغ المرأة من كل محتوى إنساني، وملاحقتها بالتصفية المعنوية والجسدية.

وقد أولى هذا البحث عنايته لحركة الأمثال مع قصصها في الثقافة ، وبيان دورها وأثر سيرها، أكثر من استقصائه كل الأمثال المعُنّفة الواردة في المدونة، فعمد إلى عيّنات مناسبة يراها دالة على فعل النّسق، فكاشفها، وناقش أثرها من خلال استدعاء الأشعار والقصص والآراء المشهورة التي ارتبطت بها أو بفعلها؛ مما يدل على إسهامها في تأبيد صورة المرأة الدونية والمريبة، فهدف البحث هو كشف الأنساق الفاعلة وتعرية عنفها ذي الأثر الممتد.

إن خطاب العنف عنصر من العناصر المهمة المكونة للبنية الثقافية العربية القديمة، بالإضافة إلى خطابات أخرى قد تناقضه أو تسايره، وقد تستقل عنه؛ لهذا فقد كان البحث مشغولا بجانب من خطاب الأمثال العنيف الذي دار على المرأة، واخترق أثره حجب الزمان والمكان، وهذا لا ينفي وجود أمثال يُستشف منها أو من قصصها إيجابية في موقفها من المرأة. فدراسة (سلبية الثقافة) لا تعني بحال من الأحوال أن (الثقافة كلها سلبية)، كما أن وجود هذه السلبيات في ثقافات أخرى لا يبرر إقرارنا لها، ولا يعطل دراستها وكشف تطرفها. فالمجتمعات لا تتقدم إلا بمكاشفة سلبياتها والتخلص منها.

١. المدخل النظري

١,١ النقد الثقافي

يؤرّخ النقاد لظهور النقد الثقافي بوصفه لونًا نقديًّا مستقلًّا بتسعينات القرن الماضي[١]. ورغم ذلك، مازال، إلى حدّ هذا اليوم، مثار جدل بين الباحثين فيما إذا

١ ينظر: ميجان الرويلي، وسعد البازعي، دليل الناقد الأدبيّ: إضاءة لأكثر من سبعين تيّارًا ومصطلحًا نقديًّا معاصرًا، ط٥، الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ، ٢٠٠٧م، ص٣٠٦.

كان حقلًا مستقلًا مكتملًا أم هو مجرّد رؤى وأفكار تتداخل ضمنها عدة نظريات. ونلمح مثل هذا التصوّر لدى آرثر أيزا برجر الذي يقدّم النقد الثقافي بصفته نشاطًا، تتداخل فيه عدة اختصاصات، ولا يمثّل مجالًا معرفيًا خاصًا بذاته[١].

وفي مقابل هذا، ينزع عبدالله الغذامي، رائد النقد الثقافي عربيًّا، إلى تحديده بإنزاله ضمن مجال حقول اللسانيّات، عادًّا إيّاه فرعًا من فروع النقد النصوصي العام، ويؤطر مهمته بالكشف عن الأنساق ونقدها في الخطاب الثقافي[٢]، وتتلخص الإشكالية التي يدرسها في تلك التصوّرات والطبائع والأفكار القارة في اللاوعي الجمعي، آخذة شكل أنساق شديدة القوة والرسوخ والفاعلية[٣]، وبإزاء ذلك يقوم النقد الثقافي بكشفها على مستويين متلازمين[٤]:

- التعرف على هوية حُجُب تلك الأنساق، وفضح أساليبها، وآلية اشتغالها في الجذب الجماهيري.
- كشف الأنساق الثقافية نفسها، وتعريتها وتبيُّن مدى إسهامها في صياغة تصوّراتنا ورؤانا.

وقبل الوقوف على النتائج المترتبة على ذلك، يحسن بنا أن نعرّج على مفهوم النسق من حيث هو مدار اشتغالات النقد الثقافي.

يحيل النسق في دلالته الأساسية على النظام، ويشمل ذلك الانتظام في الأداء المتكرر عبر متوالية معيّنة تتسم بالانسجام بين مكوّناتها[٥]. ويسبغ النقد الثقافي على (النسق) دلالة أكثر خصوصيّة، فلكل مجتمع أنساقه المتوارثة عبر الزمن، وقد أحاطها هذا الطابع التاريخي بحصانة بالغة، ويعدّ نقدها أو مناقشتها ضربًا من المساس بالثوابت الثقافية المتواطأ على حُرمتها وقداستها، فهي بمثابة كتاب جماعي جماهيري، لا يختص بمؤلف معين، وينغرس في الخطابات[٦]. فالنسق، بحسب الغذامي، "شيء" أثبت قدرته على تحويل أي خطاب مهما كان كليًّا وإنسانيًّا إلى نصّ مجيّر لصالح النسق وحسب منطقه[٧].

ولما كانت مهمة النقد الثقافي الكشف عن هذه الأنساق فإنّه أزاح عددا من الالتزامات التي فرضها النقد الأدبي، لذلك نظر إلى النصوص من جهة كونها حاملة للنسق، ومن ثم غدت عنده أحداثًا ثقافية لا مجرد نصوص أدبية وجميلة[٨]، وهذا يعني أنه يضع الشرط الجمالي الذي احتفى به النقد الأدبي موضع ارتياب؛ من جهة كونه غطاء وثيرا أخفى تحته القبحيات الثقافية وسوّغها على حين غرّة من الأديب والمتلقي والناقد على السواء[٩].

---

١ ينظر: آرثر أيزا برجر، النقد الثقافي: تمهيد مبدئيّ للمفاهيم الرئيسيّة، ترجمة وفاء إبراهيم، ورمضان بسطاويسي، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٣م، ص٣٠، ٣١.

٢ ينظر: عبدالله الغذامي، النقد الثقافيّ: قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة، ط٥، الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ، ٢٠١٢م، ص٨٣.

٣ فتحي الشرماني، دينامية النسق الثقافي في القصيدة الجاهلية، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ٢٠١٩م، ص٣.

٤ ينظر: الغذامي، النقد الثقافي، ص٧٧.

٥ ينظر: نعيمة بولكعيبات،" النسق المضمر في نوادر جحا"، فصول، مجلّة النقد الأدبيّ، مج٣/٢٥، ع٩٩، ربيع ٢٠١٧، ص٤٣١.

٦ ينظر: الغذامي، النقد الثقافي، ص٧٩.

٧ ينظر: مقدمة عبدالله الغذامي على: نادر كاظم، تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيّل العربيّ الوسيط، بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، البحرين: وزارة الإعلام والثقافة والتراث الوطنيّ، عمّان: دار الفارس للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م، ص١٠.

٨ ينظر: عبدالله الغذاميّ، وعبدالنبيّ اصطيف، نقد ثقافيّ أم نقد أدبيّ، دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٤م، ص٣٩، والنقد الثقافي، ص٧٨.

٩ ينظر: المرجع السابق، ص٥٨، ٥٩، ٨١.

ولهذا الفعل الاجتماعي الخفي لحظات تجلّ، تتمثّل في الاندفاع الجماهيري. فالجمهور لا يقبل على نصٍّ ما من أجل جماليته فقط، بل لأنها تحرك أنساقا مضمرة فيه وتشدها إليه، وهذا الاندفاع لا نجده موجهًا إلى النصوص الجمالية الرسمية فقط، بل إلى غير الرسمية أيضًا كالنكت، والأغاني الشعبيّة، والأمثال. وهنا علينا أن نبحث عن الرابط بينها، وهو ما يبرهن الغذامي على أنه (النسق) بما له من فعل جمعي ضارب في الذهن الاجتماعي والثقافي[١].

نخلص من هذا إلى إبراز بعض سمات النسق التي تتصل باشتغالنا، ومنها أنّ النسق مضمر، يتشكّل في اللاوعي الجمعي، ويتدثّر بالحلي والحيل البلاغية، مثلما أنه قوي وفاعل، ويستمد قوته من تمدده التاريخي والاجتماعي[٢]، وهو ما يجعله في قوّة الحقيقة لدى أصحابه. ومما يميّز النقد الثقافي أنه يتنحّى بالمؤسسة النقدية عن المصادقة على هذه الأنساق، ويبصّر الناقد إلى ذلك النمط المسترسل الذي يكرر نفسه عبر الأجيال بكيفية مراوغة. ويترتّب على هذه السمات أمر مهم يتمثّل في أن النسق الثقافي يمارس سطوته على الفاعل والضحية؛ إذ يسيطر على رؤية كل منهما للعالم، ويستطيع أن يندغم مع الزمن ويجدد آليات اشتغاله وفقًا للمتغيرات التاريخية[٣].

ويشير الغذامي إلى أن "هناك نوعًا من الجبروت الرمزي ذي طبيعة مجازية كلية...أي أنه تورية ثقافية تشكل المضمر الجمعي، ويقوم الجبروت الرمزي بدور المحرك الفاعل في الذهن الثقافي للأمة، وهو المكون الخفي لذائقتها ولأنماط تفكيرها وصياغة أنساقها المهيمنة"[٤]. ومن شأن سمات القوّة والفاعلية والخفاء أن تجعل مفهوم النسق لصيقًا بالعنف الرمزي، وهو المفهوم الثاني الذي يشكّل خلفية نظريّة لمنجزنا هذا.

٢,١ العنف والعنف الرمزي

يرتبط حقل العنف في اللغة بدلالات الشدة والخرق والإكراه، ويدخل فيه التعيير واللوم أيضًا[٥]، ولا يشذّ المفهوم الاصطلاحي عن هذه الدلالة، فالعنف "خطاب أو فعل مؤذ أو مدمّر يقوم به فرد أو جماعة ضد أخرى"[٦]، ويعرفه إبراهم الحيدري بوصفه "الاستخدام غير المشروع للقوّة الماديّة بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والجماعات وتدمير الممتلكات، ويتضمن ذلك أساليب العقاب والاغتصاب والاعتداءات المختلفة والتدخل في حريات الآخرين"[٧]. وعلى الرغم من تعدد تعريفات العنف فإنها، في المجمل، تقدّمه بما هو فعل إيذائي يلحق ضررا ما، بدرجة ما، وكيفية ما، سواء كان ذلك الأذى ماديًّا أم معنويًّا.

وقد أفضى التطور في دراسة العنف إلى استكشاف أنماط مختلفة لا تقتصر على ثنائية العنف الماديّ/ والمعنوي فحسب، بل تظهر في جوانب أخرى أيضًا، كالعنف اللفظي، والثقافي، والرمزي[٨]. وتقود غايات

١ ينظر: المرجع السابق، ص٧٨، ٧٩، ٨٠، ٨٤، ٨٥.
٢ ينظر: المرجع السابق، ص٧٩، ٨٢.
٣ ينظر: المرجع السابق، ص٧٢.
٤ المرجع السابق، ص٨٠.
٥ ابن منظور محمّد بن مكرم جمال الدين، لسان العرب، تحقيق أمين محمّد عبد الوهاب، ومحمّد الصادق العبيديّ، ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ومؤسّسة التاريخ العربيّ، ١٩٩٩م، مادة (عنف).
٦ باربرا ويتمر، الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران، الكويت: سلسلة عالم المعرفة، مارس ٢٠٠٧م ، ص١١.
٧ إبراهيم الحيدري، سوسيولوجيا العنف والإرهاب، بيروت: دار الساقي، ٢٠١٥م، ص١٩.
٨ ينظر: علي أسعد وطفة، "من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية"، مجلة شؤون اجتماعيّة، مج٢٦، ع١٠٤، شتاء ٢٠٠٩م، ص٦١.

هذه الدراسة المعنيّة بتتبع أنساق العنف المضمرة في الأمثال، بما تحمله هذه الأنساق من مواصفات التخفي والشيوع والبعد عن الرقيب، إلى تركيز النظر على العنف الرمزي تحديدًا.

يعد العنف الرمزي من المفاهيم الجوهرية التي قدمها بيير بورديو[١] في علم الاجتماع التربوي، فيعرّفه بما هو: "العنف الناعم واللامحسوس واللامرئي من ضحاياه أنفسهم، والذي يمارس في جوهره بالطرق الرمزية الصرفة للاتصال والمعرفة"[٢]. يسلّط هذا التحديد الضوء على ثلاث نقاط أساسية ومتّصلة، وهي: الخفاء (لا محسوس/ لامرئي...)، والفاعلية (يمارس)، والمرور، لا عبر الجمالي والأدبي فقط، بل كذلك بالتواصل، والوسائل المعرفية (بالطرق الرمزية الصرفة للاتصال والمعرفة) مع أنها مظنة الحياد، والتعقّل، والعمل الواعي.

ومن ثمّ فإن هذه الوسائل تأخذ سمات تبدو تربوية خالصة ومحايدة، بينما هي ترويضية في واقعها. فإذا كان العنف في مجمله يقوم بين طرفين: جانٍ يوقعه وضحيّة تسعى إلى دفعه، فإنّ العنف الرمزي ينبني على اتحاد هذين الطرفين في تطبيقه؛ ومردّ ذلك إلى خفاء مسالكه وتجذّره في الخطابات، والتفكير، وطرق الاتصال[٣]، ويعكس هذا الاتّحاد حالة من حالات تكريس الهيمنة، بموافقة المهيمن عليهم وعبرهم، ومن ثم إضفاء الشرعية عليها بما هي جزء من منظومة القيم المتصلة بالحفاظ على النظام الاجتماعي[٤]، الأمر الذي يوفّر لها مناخ إعادة الإنتاج والديمومة.

ومن هنا فإنّ دراسة العنف الرمزي على درجة من التعقيد والأهمية في الوقت نفسه؛ "إذ يتلقى الناس أفكارا وآراء ومسلمات كأنها حقائق مطلقة وثابتة ويقبلونها بكل تلقائية وتسليم"[٥]، فيما يشكك العنف الرمزي في حياديّتها، ويفترض وجود هيمنة معينة وراء الظواهر المدروسة بوصفها عنفًا؛ وهي هيمنة لا تقوم بدور فرض القيم فحسب، بل تشريعها وجعلها حالة كونيّة طبيعية حتميّة، تصادق عليها كافة أطياف المجتمع ومؤسساته[٦]، ويتحقق ذلك بواسطة "استخدام الرموز والدلالات والمعاني للسيطرة على الآخر وفرض الهيمنة عليه "[٧].

يرى بورديو أن اللغة هي الحامل التاريخي لهذه الرموز والمعاني والتصورات والدلالات[٨]. فاللغة، بواسطة الحيل البلاغية والإقناعيّة، تمتلك قدرة على تكوين التصوّرات حول العالم أو تحويلها، أي التأثير في العالم[٩]. غير أن بورديو يؤكد على أنّ اللغة لا تقوم بهذا الدور بذاتها، وإنما بواسطة المقام الاجتماعيّ للمتكلم؛ "فليست سلطة الكلام إلا السلطة الموكولة لمن فوّض إليه أمر التكلم والنطق بلسان جهة معيّنة"[١٠]؛

١ عالم اجتماع فرنسي (١٩٣٠-٢٠٠٢م)، انشغل بتحليل أنماط السيطرة الاجتماعية، ومن أبرز كتبه (الهيمنة الذكورية).
٢ بيير بورديو، الهيمنة الذكورية، ترجمة سلمان قعفراني، مراجعة ماهر تريمش، بيروت: مركز الوحدة العربية، ٢٠٠٩م، ص١٦.
٣ ينظر: المرجع السابق، ص١٦.
٤ ينظر: إدريس أيتلجو (٢٠١٧)، "في مواجهة العنف الرمزي ضد النساء: مساواة أم إنصاف؟ مقاربة سوسيو أنثروبولوجية"، مجلّة العلوم القانونية، ع٧، ص ١٣١.
٥ فاتن عبد الجبار الخزرجي، "العنف الرمزي"، مجلة الآداب، جامعة بغداد، ع ١٢٦، أيلول ٢٠١٨م، ص١٩٦.
٦ ينظر: بيير بورديو، الهيمنة الذكورية، ص٢٥-٢٧.
٧ وطفة، ص٦٥.
٨ ينظر: المرجع السابق، ص٨٧.
٩ ينظر: المرجع السابق، ص٧٥.
١٠ بيير بورديو، الرمز والسلطة، ترجمة عبدالسلام بنعبدالعالي، ط٣، الدار البيضاء: توبقال، ٢٠٠٧م، ص٥٨.

ذلك أنه يعبر عن الأبعاد الرمزية المتفق عليها لدى الجماعة التي أوكلت إليه أمر النطق[١].

ولا شكّ في أن العنف بهذا المفهوم ذو أشكال متعددة، ليس أقلّها خطرًا العنف الرمزي الموجه ضد المرأة إن لم يكن أخطرها، وذلك ما حدا ببورديو إلى أن يرى دائما في الهيمنة الذكورية والطريقة التي تُفرض وتحتمل بها وتتجشّم المثال الأكثر تعبيرًا لذلك الحضور المفارق بما هو أثر لما يسميه بالعنف الرمزي[٢].

وإذ تشتغل هذه الدراسة بكشف أنساق الثقافة عن المرأة من خلال الأمثال محلّ الدراسة، فإنها تستحضر ما للأمثال من خصوصية تجمع فيها بين الطابع التربوي المعرفي والطابع الجمالي، إضافة إلى امتداداتها التاريخية التي جعلت كثيرا من الأمثال الشعبية الخاصة بالمرأة في العصر الحالي ليست إلا امتدادًا وتنويعًا على النسق ذاته.

٣,١ الأمثال بوصفها قيمة معرفية وجمالية

يجد الناظر في توصيف دلالة كلمة (المثل) في المدونات الأدبية المختلفة حضور القيم الجمالية والمعرفية على نحو بارز. ومن شأن ذلك أن يكشف لنا عن طبيعة تلقي العرب للأمثال، والمنزلة التي تحتلها في سجلّهم الفكري واللغوي. وينص الفارابي على الوظيفة النفعية للأمثال، وهي متأتية من قُدسية الإجماع عليها. فالأمثال، على نحو ما يقول، هي: "ما تراضاه الخاصّةُ والعامّة في لفظه ومعناه، حتى ابتذلوه فيما بينهم، وفاهوا به في السراء والضراء، واستدروا به المتمنع من الدر، وتوصّلوا به إلى المطالب القصية، وتفرّجوا به عن الكرب والمكربة. وهو من أبلغ الحكمة؛ لأن الناس لا يجتمعون على ناقص أو مقصر في الجودة أو غير مبالغ في بلوغ المدى في النفاسة"[٣]. وتتجلى الوظيفة التعليمية الوعظية في التعليل الذي أورده ابن رشيق لتسمية المثل، فقد "سُمّي مثلًا لأنه ماثل لخاطر الإنسان أبدا، يتأسى به، ويعظ ويأمر ويزجر... وقال قوم :إنما معنى المثل المثال الذي يحذى عليه، كأنه جعله مقياساً لغيره وقال بعضهم: في المثل ثلاث خلال: إيجاز اللفظ، وإصابة المعنى، وحسن التشبيه"[٤].

إنَّ الأمثال بهذا المفهوم أحداث ثقافية، بالمعنى الذي تكون فيه حاملة لقيم توجيهية وتقويمية لتجارب متداوليها، فهي "القول الوجيز المُرسل ليُعمل عليه، وحيث هي بهذه المثابة، فلا ينبغي الإخلال بمعرفتها"[٥]. ويبدو أن هذه التوصيفات ترسّخ إجماعًا ضمنيًّا يقضي بسلطة المثل التشريعية، ومن ثم فإن الوقوف عليها يجعلنا أكثر قربا من جذور بعض الأنساق الثقافية، أو مهد إذاعتها على الأقل.

٢. رحلة الوأد من عنف الاستقبال إلى تشكيل الهوية

١ ينظر: المرجع السابق، ص٥٩.
٢ بيير بورديو، الهيمنة الذكورية، ص١٦.
٣ إسحاق بن إبراهيم الفارابي، معجم ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر، مراجعة: إبراهيم أنيس، القاهرة: مجمع اللغة العربية، د.ت، ج ١، ص ٧٤.
٤ أبو على الحسن بن رشيق القيرواني الأزدي، العمدة في محاسن الشعر وآدابه، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، ط٥، بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م، ج ١، ص٢٨٠.
٥ ضياء الدين نصر الله بن محمد بن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، صيدا وبيروت: عصرية للنشر والتوزيع، ١٤٢٠هـ، ج١، ص٤٢.

"دخل عَمْرو بن الْعَاصِ يَوْمًا على مُعَاوِيَة، وَعِنْده ابْنَته عَائِشَة، فَقَالَ: من هَذِه يَا أَمِير الْمُؤمنِينَ؟ فَقَالَ: هَذِه تُفَّاحة القَلْب، فَقَالَ: انبُذها عَنْك، قَالَ: وَلمَ؟ قَالَ: لِأَنَّهُنَّ يلِدْنَ الْأَعْدَاء، ويقرّبنَ البُعدَاء، ويورّثْنَ الضَّغائن. قَالَ: لَا تَقُلْ ذَلِك يَا أَبَا عبد الله، فوَاللَّه مَا مرَّضَ المرضى، وَلَا ندب الْمَوْتَى، وَلَا أعَان على الأحزان مِثْلُهنَّ، وَإِنَّك لَواجدٌ خَالا قد نَفعه بَنو أُخْته. فَقَالَ: يَا أَمِير الْمُؤمنِينَ قد حبَّبتهنَّ إليَّ"[١].

"قد حبَّبتهنَّ إليَّ" جملة ذات شأن في الدلالة على فعل الثقافة في قدرتها على تغييب محاسن الأنثى تغييبًا تُجهل معه مناقبها، ومعالم شخصيتها الفعلية. والمُغيَّب هنا داهية من دهاة العرب، وفطنٌ لقنٌ يعرف مصادر الكلم وموارده، ولا يعزب عن ذكائه الاجتماعي ما يفوت غيره[٢]، ومع هذا لم تبصّره فطنته ولا رباط الأبوة بمعرفة جانب من صفات البنت الإيجابية. وإذا كان هذا حاله فإن غيره كذلك من باب أولى، "فالعنف الرمزي يفرض المسلمات التي إذا انتبهنا إليها وفكرنا فيها بدت لنا غير ما هي عليه من مصداقية، وأن التسليم بها كان خطأ فادحا"[٣].

وهذا ما يفتح لنا بابا للتساؤل عن موقف الحكماء الآخرين من المرأة، فهل وقفت حكمتهم إلى جانب المرأة أم ذهلت عنها كما كانت حكمة عمرو؟ أم إنّ هذه الحكمة وُظفت لتكون ضد المرأة؟ ثم ماذا عن حكيمات العرب؟

تجعلنا هذه الحادثة نقف على مدى تمكّن الثقافة من تنميط هذا الوهم، وتبيّن لنا قوّة تواطؤ التصوّرات الجمعية على استلاب المرأة وتغييبها على نحوٍ يستوي فيه ذو اللب مع غيره، فالعنف الرمزي الذي تتوسل به الثقافة إلى استلاب الأنثى "عنف شفاف هادئ يخترق عتبة البصر فلا تقع عليه العين ولا يرى حتى من قبل ضحاياه"[٤]. وهذا ما أكّدته مفاجأة عمرو من رأي معاوية، ودهشته من حظوة البنت عنده؛ مما يؤكد قلة هذا السلوك عند الآخرين.

ومن المؤكد أن معاوية لم يتفطن إلى هذا لولا أن للمرأة عنده حضورا مختلفا بعض الشيء؛ فهو ابن هند[٥] ذات الشخصية القوية والجادة التي لا تخلو من عنفٍ، وأيضا من تفرض كثيرًا مما تشاء وترفض ما تشاء لقوة شخصيتها[٦].

ولأن العنف الرمزي، كما يقول بورديو، "لا يكمن في الضمائر المخدوعة التي يكفي تنويرها، بل في استعدادات معيّرة على بنى الهيمنة"[٧]، فإنَّ معاوية لم يجد في دفاعه عن قيمة المرأة فسحةً في صفاتها المتعارف عليها بينهم تمكنه من إبراز مكانة وجودية مستقلة لها، فجلّ ما ذكر هامشيّ، لا يضيف إلى المرأة حضورا قيميًّا يليق بها، وإنما هو بمثابة تخفيف للنفور

١ عبد الملك بن محمد بن إسماعيل أبو منصور الثعالبي، تحسين القبيح وتقبيح الحسن، تحقيق: شاكر العاشور، بغداد: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ١٩٨١م، ص٦٠، ٦١.

٢ عن دهاء وفطنة عمرو بن العاص، ينظر: يوسف بن تغري بردي، النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، القاهرة: دار الكتب، ١٩٦٣م، ج١، ص٦٤.

٣ وطفة، ص ٧٠-٧١.

٤ وطفة، ص٧٠.

٥ عن شخصية هند وقوة حضورها، ينظر: زينب بن علي العاملية، الدر المنثور في طبقات ربّات الخدور، وضع حواشيه وعلق عليه: محمد أمين ضنّاوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩م، ج ٢، ص٤٠٦-٤٠٨.

٦ من أمثلة قوة حضورها الاجتماعي ومشاركتها في الأحداث: حين نادى أبو سفيان بمكة-قُبيل الفتح- أنْ أسلموا: " أَقْبَلَتْ فَأَخَذَتْ بِلِحْيَته، ثُمَّ نَادَتْ: يَا آلَ غَالِبٍ اقْتُلُوا الشَّيْخَ الأَحْمَقَ. قَالَ: أَرْسِلِي لِحْيَتِي، فأقسم لئن أنت لم تسلمي ليضربنّ عُنُقُكِ". ينظر: محمد بن أحمد الذهبي، تاريخ الإسلام، تحقيق: عمر عبدالسلام التدمري، ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٣م، ج٢، ص٥٣٣-٥٣٤.

٧ بورديو، الهيمنة الذكورية، ص٧١.

منها، وتهدئة لمشاعر بغضهم إيّاها، وتمهيد لأدنى حدود تقبّلهم لها تقبّلَ غير منبوذ لا تقبّل مرغوب فيه، فهو من باب (تحسين القبيح) كما أدرجه الثعالبي[١]، والتحسين هنا طارئ مادامت الثقافة أقرّت قبحه. فالأمر لا يتجاوز التعزية به، لا الترحيب بوجوده فضلا عن تمنيه.

يقودنا هذا إلى تركيز الهدف لا على البحث في عنف الأمثال وقصصها التي يُتوقَّع أنها أسهمت في تخليد صورة الموءودة وحسب، بل تجاوزه إلى مساءلة ما هو أشد خفاء وتمكنا وعنفا، وهو محاولة الكشف عن دور الأمثال وقصصها في صناعة شخصية الموءودة/العار، وتنميط صورتها، ومن ثم إدانتها وتأبيد هذه الإدانة عبر اشتغالات وأدٍ يتخذ من الثقافة ومن صناعة الأوهام حول المرأة غطاء شرعيًّا له.

١,٢ الوأد حقيقة تاريخية أم مخترع ثقافي؟ أم هما معًا؟

تقرن كتب اللغة الفعل (وَأَدَ) بدفن البنت في القبر، حيث تثقل بالتُّرابِ وَهِي حَيَّة[٢]. هذا الفهم للوأد المخصوص بدفن البنت حيةً في التراب مستقر في الثقافة العربية في كتب اللغة والتاريخ والأدب وغيرها. وهو استقرار شائعٌ شيوعًا جعل بعض المفسرين يقصرون عمومية الآيات التي تحدثت عن قتل الولد عامة على البنت خاصة، وهذا وَهْمٌ نتج عن رسوخ فكرة وأد البنت في الذاكرة العربية، فلم يفصلوا بين الآيات التي تخص (الموءودة) (المدسوسة بالتراب) والآيات التي تتحدث عن قتل الولد بعامة خشية الفقر[٣].

والقرآن بيّنٌ في تفصيله. فما يخصّ القتل للفقر فقد كان الخطاب فيه بلفظة "أولادكم"، وما يخص العار والخجل من الأنثى فقد ورد بلفظة (الموءودة) أو (الأنثى)، وإنما جاء الخلط من تأويل بعض الرجال لنصوص القرآن.

وتُعدّ الأمثال أحد أهمّ مراجع مادة الوأد في التراث العربي، فقد سجلت أقدم وثيقتين جاهليتين رصدتا الوأد. وإذا كانت إحداهما "ذَنْبِي ذَنْبُ صُحْر"[٤] مدعومة بقصة وأشعار تؤكد جاهليتها، فإن الأخرى "أَضَلُّ مِنْ مَؤْءُدَةٍ"[٥] –التي لم يظهر ارتباطها المباشر بالقصة المصاحبة لها– يُؤرِّخ لها أصلُ مادتها اللغوية صلتَها بالجاهلية؛ فنصوص الأمثال لا تصاغ في عصور لاحقة، وإنما هي وليدة عصرها، ونتاج مناسبتها، والوأد جاهلي النسب. وهناك وثيقة ثالثة "دَفْنُ البنات منَ المكْرُمَات"[٦]، أوردتها بعض كتب الأمثال دون أن تذكر لها مناسبة أو قصة[٧]، لكن مادتها اللغوية المباشرة التي تَعُدّ دفن البنات منقبة تقرّبها إلى الجاهلية، خاصة أن اللغويين يستعينون بهذا المثل على تأكيد لغة من لغات العرب؛ حكاها قطرب والفراء: "دفن البناه من المكرماه"[٨]، وهي من لغات طيْء "يبدلون تاء الجمع هاء إذا وقفوا عليها، إلحاقًا لها بتاء المفرد"[٩].

---

١ الثعالبي، تحسين القبيح وتقبيح الحسن، ص ٦٠-٦٣.

٢ محمّد مرتضى الزَّبيدي، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبدالستار أحمد فراج، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٧١م، ج٩، مادة (وأد).

٣ على سبيل المثال، ينظر: محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وآخرون، الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٨م، ج ٣، ص ٥١٥.

٤ محمود بن عمر الزمخشري، المستقصى في أمثال العرب، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م، ج ٢، ص٨٦-٨٧.

٥ أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني، مجمع الأمثال، تحقيق: محيي الدين عبدالحميد، القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٥م، ج١، ص٤٢٤.

٦ المرجع السابق، ج١، ص١٣٤.

٧ توهم الخوارزمي حين عدَّ المثل مولدًا، فلم ينتبه إلى استعانة النحاة به. ينظر: محمد بن العباس الخوارزمي، الأمثال المولدة، أبو ظبي: المجمع الثقافي، ١٤٢٤هـ، ص ١٠٩.

٨ أبو حيان محمد بن يوسف الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، القاهرة: مكتبة الخانجي ١٩٩٨م، ج٢، ص ٨١٨.

٩ جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٤، بيروت: دار الساقي، ٢٠٠١م، ج١٦، ص٢١١.

حينما نتحدّث عن الوأد من حيث واقعيته التاريخية، فإنّ علينا أن نفرّق بين نصّ المثل الذي قدّمها والقصص التي ترافقه، فإذا كان المَثَلُ في مأمنٍ من التحريف، غالبا، لقدرته على الحفاظ على ثبات صيغته التي تكون عاملا من عوامل سيرورته، فإن هذا لا ينطبق على القصص التي يوردها مدونو الأمثال؛ إذ تتعرض هذه الأخيرة لضروبٍ من الزيادة والبتر والوضع، وليس أدلّ على ذلك من اضطراب الروايات الخاصة بالحادثة الواحدة وتعددها. ونصوص المرويات المصاحبة للأمثال عمومًا ينتسب كثيرٌ منها إلى العصر الذي دُوِّنت فيه أو قُبيله أكثر من انتسابها إلى حادثة المثل وإلى عصره، ومن خلال هذه الحكايات يمكن للثقافة المدوِّنة أن تفرض وجهة نظرها على المثل، فتُعدِّله ليوافق إيديولوجيتها، خاصة أن حبكة القصص المثيرة تكتسب حضورًا طاغيا يساعد رؤيتها على أن تتحرك دون أن تمنح متلقيها فرصة المراجعة والمساءلة، وهذا ما يسري على قصص أمثال الوأد أيضًا، وسيأتي إيضاحه في مواضع لاحقة من هذا البحث.

ويبدو أن هذا الإشكال المتعلق بصناعة القصص هو الذي أفضى بمرزوق بن تنباك إلى تفنيد حادثة الوأد. فالناظر في مجمل المناقشة التي أثارها في مسألة الوأد يجد أنها تنطلق في أساسها من التشكيك في المرويات التي قدّمتها، سواء على مستوى المضمون أو على مستوى الأسانيد[1]، ولسنا ننازعه في أن كثيرا من هذه المرويات مصنوع. غير أن هذه النتيجة لا تفضي بالضرورة إلى ما انتهى إلى تقريره من نفي الوأد بالمعنى الذي اشتهر عند المفسرين وفي الثقافة العربية.

وقد اتكأ في زعزعة استقرار حادثة الوأد على فرضية ذهنية متوهّمة عن أنّ (الموءودة) لفظة غير مستقرة المعنى ولا حاضرة في ذهن معاصريها، ونقول (متوهّمة)؛ لأننا لا نعثر لديه على مستند علمي يقوم على أساسه عدم استقرار هذا المعنى عندهم، وأدلة النفي يجب أن تكون بقوّة أدلة الوجود.

ومرد ذلك إلى أنه لم يفرق بين وظيفة النصوص التوثيقية الواضحة، والنصوص السردية المرافقة التي تدخل فيها الصناعة والخيالات الشعبية[2]، وقد انتبه جواد علي إلى أن بعض ما جاء في هذه الحكايات، ومنها حكاية أن قيس بن عاصم أول من وأد من العرب "دعوى من الدعاوى المألوفة عن أهل الأخبار، وقصة من القصص الذي كانوا يضعونه أحيانًا حين يقفون عند أمر غريب عليهم، ليس لهم علم به، فكانوا يوجدون قصصًا في تفسيره وتعليله...والوأد عند العرب أقدم منه، وربما يعود إلى ما قبل الميلاد"[3]، وهذا ما يُفهم من إشارة الميداني التي ألمح فيها إلى أن قيسًا محيي هذه السنة لا مبتدعها[4]. ولنا عودة إلى صناعة القصص ووظيفتها الثقافية في تأبيد نماذج معيّنة

١ينظر: مرزوق بن تنباك، الوأد عند العرب بين الوهم والحقيقة، بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٤م، ص٥.

٢ مناقشة آراء ابن تنباك تحتاج إلى بحث مستقل، خاصة أنه أخضع النصوص الشرعية لوجهة نظره الخاصة، سواء التي تتحدث عن موقف الثقافة من الأنثى، أو التي تتحدث عن الموءودة. ينظر: ابن تنباك، ص ١٠٨- ١١٢، وص ١٤٣- ١٤٨، وص ١٤٩-١٦٨.

٣ جواد علي، المفصل، ج٩، ص٩١-٩٢

٤ يقول الميداني: "وبصنيع قيس بن عاصم وإحيائه هذه السُّنَّةَ نزل القرآن في ذم وأد البنات". ينظر: الميداني، ج١، ص٤٢٥.

وأسطرتها على نحو تموّه فيه الحدود بين ما هو واقعي وما هو مصنوع في موضع لاحق من هذه الدراسة. غير أن ما يمكن الإشارة إليه هنا هو أنه في حين يلحّ القدماء والمعاصرون على رد الوأد إلى عاملي الفقر أو الخوف من العار نتيجة السبي فإن قصص الأمثال التي تتحدث عن وأد البنات، تحديدا، لا تشير إلا إلى العامل الثاني[١]، كما أن المرأة في هذه القصص لا تجبر، وإنما تختار العار بمحض إرادتها بتفضيلها السابي على أهلها[٢].

ويظل هناك سؤالٌ غائبٌ في هذه القضية: إذا كان الوأد مخترعًا شعوبيًّا، وتهمة تمسّ قيمة العرب في صميم ما يأنفون من مسّه، فلندع المدونين القدامى، ونتساءل: لماذا لم نسمع صوتًا عربيًّا غاضبًا من هذه التهمة على امتداد التاريخ العربي، بينما سمعنا أصواتا عربية لم تؤكد فكرة وقوع الوأد وحسب، وإنما أكدت وجاهة وقوعها ؟ وهذا ما سنناقشه عند البحتري وأبي العلاء المعري، فالإجابة عن هذا السؤال جزء من شواغل هذه الدراسة.

٢,٢ اشتغالات الوأد

"بُشّر الأحنف بابنةٍ فبكى، فقيل له في ذلك، فقال: وكيف لا تأخذني العبرة وهي عورة، هديّتُها سرقة، وسلاحها البكاء، ومهنؤها لغيري"[٣].

الأحنف بن قيس رمز الحلم، والقول السديد، والسلوك العاقل في عصره، يضطرب وينهار ويبكي!

حينما تساق قصةً باسم وجيهٍ حكيم من حلماء العرب، فإننا أمام حادثة لا تمسّ شخصية فرديّة، بل تمثّل صوت الحكمة وَفْقَ منظور الجماعة. فالأحنف هو نموذجهم الفائق في ضبط الانفعالات، يلوذون به ويتعلمون منه هذا تعلمًا[٤]. ولا شكّ في أن بكاء مثله لا يكون إلا لأمرٍ جلل، وهو الذي ورث الحلمَ عن شيخه قيس بن عاصم الذي لم تذرف دمعته ولم يفك حبوته حين نعى إليه ابنُ أخيه قتلَ ابنه على يديه. فحلّ هذه الأزمة وهو في غاية ثباته وتماسكه[٥]، لكنه كما تقول القصص دفن بناته بنتا بنتًا بتهمة العار ولم يملك انفعالاته.

وبهذا يُلقي وجودُ المولودة الأنثى الرجلَ، مهما بلغت حكمته، في أزمة إحساسٍ بالعار تجعله شديد الحماسة إلى وأدها والتخلص منها بأيّ صورة كانت، بل إن الحكمة تتطلب منه ذلك، والتباس هذه الممارسة بأعلام الحكمة لا ينطوي على تشريع لهذه الممارسة فحسب، وإنما تشريعها بوصفها منقبة من المكرمات. الأحنف حين لم تُمَكّنه الرواية من دفن ابنته حيةً كفعل شيخه (رمز الحلم والحكمة) أبكته[٦]؛ ولذا فالقصة التي لم تقض بدفنها بالتراب قضت بوأدها ثقافيا، وهي النظرة التي لا يمكن أن تفصل بين فكرتين أساسيتين عن

١ أشارت الأمثال إلى الوأد بسبب الفقر عن الولد الذكر في المثل (أكفَرُ مِنْ نَاشِرَة). ينظر: الميداني، ج٢، ص١٧٠.

٢ ينظر: محمود شكري الألوسي، بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب، عني بشرحه وتصحيحه وضبطه: محمد بهجة الأثري، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت، ج٣، ص٤٣.

٣ الحسين بن محمد الراغب الأصفهانى، محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء، بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم، ١٤٢٠هـ، ج١، ص٣٩٧.

٤ يتأسون به، ويقرون له بهذا، ويخاطبونه بمثل: " يَا أَبَا بَحْرٍ، مَا رَأَيْنَا رَجُلًا أَشَدَّ أَنَاةً مِنْكَ!". ينظر: أحمد بن حنبل، الزهد، وضع حواشيه: محمد عبد السلام شاهين، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩م، ص١٩١.

٥ ينظر: أحمد بن محمد بن عبد ربه، العقد الفريد، تحقيق: عبدالمجيد الترحيني، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م، ج٢، ص١٦٣.

٦ كثيرٌ مما يُروَى عن الأحنف بن قيس ذو صبغة إسلامية، وقد حرّم الإسلام الوأد.

المرأة، هما: المرأة عورة/عار– المرأة هشة. وثالثةٌ تُوَارى لاعتبارات قيمية، ربما تكون أهمّ من السابقتين، وهي أن البنت نبتة غريبة، وعضو غير منتج (مهنؤها لغيري). ويبدو الرجل العربي في هذا نفعيًّا إلى الحد الذي يحدد فيه قيمة الكائنات من حوله بحسب ما يصبّ في مصلحته منها، وهذا ما يجعلهم يخففون أسَى والد البنت بتهنئته بتكثيرها لماله من خلال مهرها[١].

هذا التصور، سواء كانت قصصه واقعية أم مصنوعة، ناتج عن فكرة راسخة عن هشاشة هذا الكائن؛ وهي فكرة قديمة قدم الثقافة نفسها، يؤكدها المعنى اللغوي للفظة (أنثى)، وهو أول وأْدٍ مورس على المرأة والتبس بها فصار وسمًا يحدد ملامحها، ومعنىً سُجِنَتْ داخل علامتي تنصيصه، ولم يعد باستطاعتها الخروج منه أو عليه إلا حين تخرج من إهاب هويتها، فقد "زعم ابن الأَعرابي أَن المرأَة...سميت أُنثى لِلينها. قال ابن سيده: فأَصْلُ هذا الباب على قوله: إِنما هو الأَنيثُ الذي هو اللَّيِّن"[٢]. والأَنِيثُ "ما كان من الحَديد غيرَ ذَكَر...وسيفٌ أَنيث: ليس بقاطِع. وسيفٌ مِئْناثٌ...إِذا كانت حَدِيدتُه لَيِّنة"[٣]. فالأنوثة لا تقف عند الضعف وعدم الفاعلية، بل تتجاوز ذلك إلى أن تكون عدوى ضارة تصيب السيف فيكلّ ولا يقطع، وتخدش الذكر فيفقد فاعليته ويضعف، ولا تنال المرأة في الثقافة درجة الكمال إلا بعد أن تتمثّل الأنوثة المصنوعة/الهشاشة، مثلما يقابلها الرجل الذي لا يبلغ غاية الرجولة إلا باتصافه بكمال الذكورة/الفحولة، فيقال: "هذه امرأَة أَنثى إِذا مُدِحَتْ بأَنها كاملة من النساء، كما يقال: رجل ذَكَر إِذا وُصِفَ بالكمال"[٤]. ولا يوصف بـ(رجلٍ ذكر) إلا مَنْ "كان قويًا شجاعًا أَنِفًا أَبِيًّا. ومطر ذَكَرٌ: شديدٌ وابِلٌ... وقَوْلٌ ذَكَرٌ: صُلْبٌ مَتِين. وشعر ذَكَرٌ: فَحْلٌ"[٥]، فالقوة والفاعلية قسيم الذكورة، وليس من حق الأنوثة الاقتراب منهما أو التطلع إليهما، لكنها تُمنح تصريح الانتماء المؤقت حين تكون وعاءً لإنتاج هذه الذكورة، فتنال لحظتها شرف الوصف، فيقال: "أَذْكَرَتِ المرأَةُ... فَهِيَ مُذْكِرٌ: وَلَدَتْ ذَكَراً. وَفِي الدُّعَاءِ للحُبْلَى: أَذْكَرَتْ وأَيْسَرَتْ أَي وَلَدَتْ ذَكَراً ويُسِّرَ عَلَيْهَا. وامرأَة مُذْكِرٌ: وَلَدَتْ ذَكَراً، فإِذا كَانَ ذَلِكَ لَهَا عَادَةً فَهِيَ مِذْكارٌ"[٦]. ويسوء حظ المرأة حين تكون رحمها وعاء للأنوثة، فتُشهِّر بها الأمثال، ويقال: " مَشِيْمَةٌ تَحْمِلُها مِئْنَاثٌ"[٧]، فيتجاوز المثل الإساءة المباشرة للمئناث إلى تخليدها مضربًا سلبيًّا "للرجل لا يُسَرُّ به أحد، ولا يُرجى منه خير"[٨]. وعَقْدُ التشبيه في العربية يلزمه أن وجه الشبه في المُشبَّه به أقوى، وهذا يقتضي أن قوة رداءتها وسلبيتها وانعدام جدواها اقتضت عقد المقارنة بين هذا المنفيّ من الرجولة، المسخ، عديم الجدوى، وسقط المتاع الذي "لا يُسَرُّ به أحد، ولا يُرْجَى منه خير" وبينها، لتُنَكِّل به هذه المقارنة، وتجعل المتراخي من

١ المثل " هَنِيئاً لَكَ النَّافِجَةُ". الميداني، ج٢، ص٤٠٥.
٢ ابن منظور، مادة (أنث).
٣ المرجع نفسه.
٤ المرجع نفسه.
٥ المرجع السابق، مادة (ذكر).
٦ المرجع نفسه.
٧ الميداني، ج٢، ص ٣١٦. المَشِيمة: ما يكون فيه الوَلَدُ في الرحم، والمئناث: التي من عادتها أن تلد الإناث.
٨ المرجع نفسه.

الرجال يتدارك نفسه ويتعظ؛ كي لا يقع في فخ هذا العَقْد المجازي المهين.

ويباكر المجتمع العربي القديم بالدعوات الخالصة ليلة الزواج إلى ألا يكون بين نسل المتزوجَيْنِ أنثى: "بالرِّفاءِ والبَنِيْنَ"[١]، ولأمرٍ لا يتعلق بهواجس قبول الدعوة ينصّون على إسماع البنات كلمات الطرد والنفي والكراهية علانية، وكأنما يتلذذ المُهنِّئ والمُهنَّأ حين يخرجان من إجمال المثل السابق إلى تفصيل المثل: " بالرِّفاءِ والثّبَات، والبَنِيْنَ لا البَنَات"[٢]، وعلى الرغم من اشتهار نهي الرسول–صلى الله عليه وسلم– عن هذه الصيغ؛ لأنها "من عمل الجاهلية"[٣]، فقد ظلَّ القوم يعملون بها، وتعمل فيهم، كغيرها من النصوص الجاهلية التي بقيت مخاتلة فاعلة. وحضورها ليس مُنْبَتًّا عن أثرها السلوكي، فكل منهما يستدعي الآخر ضمن نسقٍ يعضد بعضه بعضًا ويكثف اشتغالاته فارّا من رقابة الدين بمختلف الحيل.

وحين لا يتحقق دعاء الذكورة للحبلى (أَذْكَرَتْ وأَيْسَرَتْ) تستقبل الأمثال نتاج (المشيمة التي تحملها المئناث) بالتعزية لا التهنئة، وفي أحسن الحالات تكون التهنئة بمكاسب المولودة المادية لا بشخصها: "هَنِيئاً لَكَ النَّافِجَةُ"[٤]. فهذه كانت تقال إذا وُلِدَت لأحدهم بنت، ومعناها هنيئًا لك "المعظمة لمالك، لأنك تأخذ مهرها فتضمه إلى مالك فينتفج"[٥]. وفي هذا المثل "مواساة للرجل المصاب بولادة بنت، كما يحمل، في الوقت عينه، تسويغا نفسيا وعقليا يسهم في مساعدته في احتمال هذا الأمر. وتضاعيف هذه التهنئة تتسم بمفارقة حادة، وهي أن البنت –من خلال تركيب المثل– عنصر طارئ غريب، غير منصهر في الذات المجتمعية الأبوية"[٦].

وليس هناك أبين تجليةً، ولا أبلغ عبارةً في تصوير أسى العربي وحسّه بالفضيحة، ولا أكثر كشفًا لحضور صورة المرأة العار في تصوره من الآية الكريمة: ﴿**وَإِذَا بُشِّرَ أَحَدُهُمْ بِالْأُنْثَى ظَلَّ وَجْهُهُ مُسْوَدًّا وَهُوَ كَظِيمٌ (٥٨) يَتَوَارَى مِنَ الْقَوْمِ مِنْ سُوءِ مَا بُشِّرَ بِهِ أَيُمْسِكُهُ عَلَى هُونٍ أَمْ يَدُسُّهُ فِي التُّرَابِ أَلَا سَاءَ مَا يَحْكُمُونَ**(٥٩)﴾[٧].

وليست دراسة الأمثال بقصد كشف ما هو أبعد في التصوير والإبانة من هذه الآية التي قدَّمتْ العربيَّ في صورة مليئة بشعور الذل والخجل، يندر أن يظهر بها، وهو الممتلئ مكابرةً وعنفوانًا، ومَنْ لا يتردد مِن بذل حياته مقابل ألا يُذَلَّ. وطبيعيٌّ أن نجد شيئا من هذه الصورة القاتمة في ثقافتهم وأدبهم، كما أنه ليس من غاية هذه الورقة إدانة عصرٍ وسياقات مختلفة، وإنما هدفها كشف صور الوأد الثقافي المختلفة التي تشتغل عبر الأمثال وقصصها، وتمرّ بخفية ومكر، تحت غطاء اللغة والعادة والإلف، وبعضها يتوارى خلف حجابٍ نسقيٍّ تاريخي فرض حضوره فتمكن –بمساعدة من قوة البلاغة وسيرورة المثل ودهشة القصّ وكثرة المماثل له من أشعار وحكايات وأقوال سائرة– من الرسوخ وإقناع المُمَثَّلين بواقعية تمثيلاتهم، مثلما أقنع

١ المرجع السابق، ج١، ص ١٠٠. وهي لا تزال مستعملة.
٢ المرجع السابق، ج١، ص ١٠١
٣ محمد ناصر الدين الألباني، آداب الزفاف في السنة المطهرة، عمّان: المكتبة الإسلامية، ٢٠٠٢م، ص١٧٥.
٤ الميداني ج٢، ص ٤٠٥.
٥ المرجع نفسه. ينتفج: يرتفع ويكثر.
٦ محمد توفيق أبو علي، صورة العادات والتقاليد والقيم الجاهلية في كتب الأمثال العربية، ط٢، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ٢٠٠١م، ص ٧٢.
٧ سورة النحل، الآيتان ٥٨، ٥٩.

رعية الخطاب بهذا الوهم. وأخطر ما في هذه القضية أنها تلبست بالدين، واستعارت قائليها من حقله، وزيفّت نسبها إليه، واخترعت أصلا جديدا يفرض التسليم بها دون مناقشة، وفي عَمَى ثقافي يذهل متقبليها عن التنبّه لما ينادّها وينقضها من صريح القرآن، فابن عبدربه لا يتأخر في أن ينقل أن رسول الله –صلّى الله عليه وسلم– حين عُزِّي بابنته رقية، قال: "الحمد لله. دفن البنات من المكرمات"[١]. وليس ابن عبد ربه، وحده، من صيّر هذا المثل الوائِدَ حديثًا نبويًّا، بل نجد بعض من دوّنوا لحياة الصحابة من العلماء الذين يُظنّ فيهم التحري يضعونه في مدوناتهم[٢]، دون أن يتفطنوا إلى مخالفته لمنهج الإسلام ولسَمْتِ النبي، صلى الله عليه وسلم. ولاشك في أن هيمنة هذا النسق وقدرته على التحرك، وبقاء سلطته أسبابٌ هيّأت لهذه الغفلة العامة، ولغياب حسّ الصدمة أمام عنف هذه النصوص المباينة للشرع[٣].

ولعل هذه السلطة التنويمية هي التي جعلت ابنَ عبد ربه يردف النصّ المنسوب –زيفا– إلى النبي –صلى الله عليه وسلم– بخطابِ أعرابيٍّ يحمل صيغًا مماثلة دون أن ينتبه إلى المسافة بين الخطابين، ونصّه: " ماتت ابنة لبعض ملوك كندة، فوضع بين يديه بدرة من الذهب، وقال: مَنْ أَبْلَغَ في التعزية فهي له! فدخل عليه أعرابيّ فقال: أعظم الله أجر الملك! كفيت المؤنة! وسترت العورة! ونعم الصهر القبر! فقال له الملك: أبلغت وأوجزت. وأعطاه البدرة"[٤].

أما الأماسيّ، فبعد عدّه المثل الجاهليّ[٥] حديثًا نبويًّا عزّزَ فكرته بواحدٍ من الأمثال[٦] التي عزَّى بها الأعرابيُّ الملكَ الكندي، ونسبه إلى أحد الصحابة في تعزية بابنة للنبي–صلى الله عليه وسلّم– مضفيًا على فكرته طابعًا قداسيًّا؛ حيث زعم أن رسول الله– صلّى الله عليه وسلّم– تَبَسَّمَ وقال: "هذه التعزية التي عزّى بها جبريل، عليه السّلام"[٧].

والمَثَلُ: "نِعْمَ الصِّهْرُ القَبْرُ"[٨] الذي يزعمون أن التعزية به وافقت تعزية الملائكة مُعْرِقٌ في أعْرَابيته، ومادّته وثيقة الصلة بالوأد وبفكر الجاهلية "قَالَ ابنُ سِيدَه: ورُبّمَا كَنَوْا بالصِّهْرِ عَن (القَبْرِ)؛ لأَنهم كَانُوا يَئِدُون البَنَاتِ، فيدْفِنُونَهُنّ، فيقُولُونَ: زَوَّجْنَاهُن من القَبْرِ، ثمّ استُعْمل هذا اللَّفْظُ فِي الإِسلام، فَقيل: نِعْمَ الصِّهْرُ القَبْرُ، وَقيل: إِنّمَا هذا على المَثَل، أَي الَّذِي يَقُوم مَقَام الصِّهْرِ"[٩].

تثبيت فكرة الرغبة بـ(وأد الأنثى) عبر المقدَّس: (نسبة القول إلى النبي –صلى الله عليه وسلم، في الأولى،

---

١ ابن عبد ربه، العقد الفريد، ج٣، ص ١٤٥-١٤٦.

٢ ينظر: يوسف بن عبد الله بن عبد البر، الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق: علي محمد البجاوي، بيروت: دار الجيل، ١٩٩٢م، ج٤، ص١٤٣، وأبو نعيم أحمد بن عبد الله الأصبهاني، معرفة الصحابة، تحقيق: عادل بن يوسف العزازي، الرياض: دار الوطن للنشر، ١٩٩٨م، ج٦، ص١٩٧.

٣ ولكثرة نسبته إلى النبي-صلى الله عليه وسلم- اضطر العلماء إلى بيان وضعه. ينظر: عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، اللآلىء المصنوعة في الأحاديث الموضوعة، تحقيق: أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة، بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٩٩٦م، ج٢، ص٣٦٤.

٤ ابن عبدربه، العقد الفريد، ج٣، ص١٤٦.

٥ "دَفْنُ البنات منَ المَكْرُمَات".

٦ "فنعمَ الصهرُ القبر". ينظر: محمد بن علي الشوكاني، الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة، تحقيق: عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت، ص٢٦٦.

٧ محمد بن قاسم الأماسي، روض الأخيار المنتخب من ربيع الأبرار، حلب: دار القلم العربي، ١٤٢٣هـ، ص ٤٤١.

٨ الحسن بن مسعود اليوسي، زهر الأكم في الأمثال والحكم، تحقيق: محمد حجي، ومحمد الأخضر، الدار البيضاء: الشركة الجديدة - دار الثقافة، ١٩٨١م، ج ٢، ص ٢٤٠.

٩ الزبيدي، تاج العروس، تحقيق: مصطفى حجازي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٧٣م، مادة (صهر).

وتبسمه للثانية، ومجيء جبريل بها– وجبريل لا ينطق عن الهوى– ولا يقول إلا ما يرضي الله)، وعبر إقراره من النخبة الثقافية الرسمية: (رضى الملك عن القائل، وتكريمه بالجائزة، ثم احتفاء المدونين من نخبة مثقفي العرب القدماء به) تتحرك في اتجاه واحد تشاؤه الثقافة ويباركه أهلها، فصناعة تَبَسُّمِ –جبريل عليه السلام– لفكرة الوأد، في صياغته الجديدة، وُلِدَتْ من رحم الثقافة المؤمنة بفكرة مواراة البنت، وهي التي أدرك من خلالها الأعرابي أن نيل مكافأة الملك الكندي لا تكون إلا بدغدغة هذه المشاعر ومحاباتها.

والحق أن المدونات العربية القديمة تفيض بهذا النسق الوائد؛ لأنه نسقٌ غير منبت النسب الثقافي، ومن السهل أن يقرن المُدوِّن القديم الرؤية المَثَليَّة ذات النزعة الجاهلية المتطرفة ضد البنت: "نعم الختن القبر... تَقْدِيمُ الْحُرَمِ مِنَ النَّعَمِ"[١] برؤية الفرزدق[٢] في زوجته:

وَأَهْوَنُ مَفْقودٍ إِذا المَوتُ نالَــهُ عَلى المَرْءِ
مِنْ أَصْحابِهِ مَنْ تَقَنَّعا"[٣].

فالفرزدق الذي استجاب لمن تشفّعت بقبر جده، هو ذاته الذي ندد ببكاء جرير على زوجته، ورأى في ذلك عارًا وفضيحة، وطالب المخلص لزوجته، المعتدّ بقيمتها، بالصمت والخجل من خطيئته[٤]، بينما تيقن هو من سلامة موقفه حين أعلن هوان زوجته المتوفاة التي اختزل وجودها كله في روادفها المرتجة:

وَأَهْوَنُ رُزْءٍ لِامرِئٍ رَزِيَّةُ مُرْتَــجِّ الرَّوادِفِ
غَيْرِ عاجزٍ أَفْرَعــا[٥]

ورأي الفرزدق[٦] في هذه الميتة الرخيصة هو رأي أسلافه في الموءودة. وموقفه مِنْ فَقْدِ زوجته الحافظة نفسها ورؤيته لها لا يختلفان عن رؤية مُرَّة الأسديّ وموقفه من زوجته الخائنة "وأهْوِنْ بها مَفْقُودَةً حين تُفْقَدُ"[٧]، فالمرأة خائنة وإن لم تخن، وعارٌ وإن لم تُسْبَ، فليست قضية الفرزدق خيفةَ سَبيٍ ينال المرأة في مجتمع أمويٍّ يعيش في حماية دولة ذات سطوة، وإنما المشكلة أبعد وأعمق. ورأي الفرزدق هو رأي الثقافة الذي نجده صريحا مرَّةً، ومتواريا مرارا كما في الرواية التالية: "حضر المنصور جنازة بنت عمّه وجلس وهو متألّم، فأقبل أبو دلامة وجلس عنده، فقال له المنصور: ويحك ما أعددت لهذا المكان؟ –وأشار إلى القبر– فقال: ابنة عمّ أمير المؤمنين. فضحك حتى استلقى على قفاه"[٨].

فبناء على رأي الثقافة الذي أوجزه شاعرها الفرزدق، لا يجد المحزون على موت المرأة حرجا من أن يضحك خلال مأتمها حتى يستلقي على قفاه، فالضحكة ليست هي الطارئة على هذه المناسبة، وإنما ألمُ المحزون

١ الأماسي، ص ٤٤٢. ونصُّ المثل في الميداني، ج ١، ص ١٣٤: "تَقْدِيمُ الْحُرَمِ مِنَ النَّعَمِ".
٢ حين يجمع المدونون بين الأقوال الجاهلية التي ندّدَ بها الإسلام وبين رؤية شاعر إسلامي كالفرزدق، فهذا يعني اتصال الرؤية الجاهلية وفرضها قيمها على المجتمع والشاعر والمؤلف، دون ملاحظة من قبل صانعي الخطاب ومستقبليه.
٣ الأماسي، ص ٤٤٢.
٤ لَولا الحَياءُ لَعادني استِعبارُ...الأبيات. ينظر: أبو عبيدة معمر بن المثنّى، شرح نقائض جرير والفرزدق، تحقيق محمّد إبراهيم حوّر، ووليد محمود خالص، أبو ظبي: منشورات المجمع الثقافيّ، ١٩٩٤م، ج٣، ص٩٦١.
٥ أبو عبيدة، ج ٣، ص ٩٤١.
٦ قالوا عن الفرزدق: "لولا شعره لذهب ثلث لغة العرب". ينظر: صلاح الدين خليل بن أيبك الصفدي، الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط - تركي بيروت: دار إحياء التراث، ٢٠٠٠م، ج ٢٧، ص ٢٢٥.
٧ الميداني، ج ١، ص ٢٤٢. هذا شطر بيت لمُرَّة الأسدي في زوجته بعد أن قتلها أثناء ضبطه له وهي تخونه، كما تقول الرواية.
٨ الأماسي، ص ٤٤٢.

على امرأةٍ هو الطارئ، والخليفة لا يجهل ردود أبي دلامة، فهو لم يسأله في هذه اللحظة إلا من أجل يضحك إلى أن يستلقي، أو يستغرب[١] في ضحكه – كما تقول رواية أخرى– وكأنما شعر بالخجل من ألمٍ في غير محله، فلا يليق بالمنصور أن يحزن على امرأة! ولو حزن فسيجد من يجرؤ عليه فيعنفه على عار دموعه، ويذكره بفضيحته[٢]، ولن يشفع له سلطانه ولا مقامه، فهو الذي أخلَّ بمقام الفحولة حين بكى امرأة حقّها أن تُوْءَد، وهذا ما تُسجِّل تفاصيله قصيدة البحتري التي يفترض أنها جاءت تعزيةً لآل حُمَيْد الطوسي، بينما هي في واقعها قصيدة تقريع وتعنيف[٣]:

أَتُبَكّــي مَنْ لا يُنازِلُ بالسَّــيْـ ... ـفِ مُشِيْحًا[٤] ولا يَهُزُّ اللِّــوَاءَ؟

والفَتَى مَنْ رَأَى القُبورَ لِمَا طــا ... فَ بِهِ مِنْ بناتِه أكْــــفاءَ

لَسْنَ مِنْ زِيْنَةِ الحياةِ كَعَدِّ الـــــــــــلهِ مِنْها الأموالَ والأبنَــاءَ

قَدْ وَلَدْنَ الأَعْـدَاءَ قِـدْمًا وورَّثْــ ... ـنَ التِّلادَ[٥] الأقاصيَ البُــعَدَاءَ

لَمْ يَئِدْ[٦] كُثْرُهُــنَّ قَيْسُ تَمِيــ ... ـمٍ عيْلَةً بَلْ حَمَيَّةً وإبَــاءَ

وتَغَشَّــى مُهَلْهِلَ الذُّلُّ فيهِنْـ ... ـنَ وَقَدْ أُعْطِيَ الأَدِيْمَ حِــبَاءَ[٧]

ولَعَمْــرِي ما العَجْزُ عِنْـدَيَ إلا ... أَنْ تَبِيْتَ الرِّجَالُ تَبْكِي النِّــساءَ[٨]

ليس البحتري، وحده، مَنْ جارَ على صورة المرأة، ولا على التشنيع بالمرثية، فقد عدَّ ابن عبد ربه هذا التعنيف رثاءً، وجاء شارح الديوان ليشاركه وَهَمَ الرثاء والتعزية، فقال: "وهو يكثر من الإشارات الدينية تصبيرا للمنكوبين من آل حميد"[٩]، وتقبَّل ذوو المتوفاة القصيدة دون تبرُّمٍ منها، بل ربما وقع منهم كلام الشاعر موقع الحظوة.

اختصر البحتري في هذه القصيدة رؤية الثقافة السلبية للمرأة، ولم تضق عليه صفات ذمّها كما تضيق صفات المديح، حسب رأي ابن رشيق[١٠]. وهو هنا لم يرْثِ ابنة هذا الشريف وإنما أشبعها شتمًا، ومعها ذمَّ جنس النساء، وحملهنَّ جرائم التاريخ، وبرر وجاهة وأد قيس بن عاصم لهنّ، وأكّد أنه لم يدفنهنَّ خشية الفقر، وإنما لأنهن عار، ولم يضبط الشاعر انفعالاته أمام مفاجأته ببكاء آل حُمَيْد على نسائهم/العار، فأساء إليهم دون أن ينتبه! بل ربما كان منتبها وعامدًا؛ لأنهم فعلوا ما لا يليق بسادةٍ مثلهم فعله.

إن جرأة البحتري على إهانة المرأة، وحشد المأثورات والأدلة التي تنفي قيمتها، في تأبين فقيدةٍ يبكي أهلها حزنا عليها، لم يأت وليدة صدفة ولا لحظة تهور، فالشاعر لم يخش غضب محمد بن حميد الطوسي؛ لأنه يدرك أن القوم يشاركونه الرؤية نفسها، ويتقاسمون معه أفكاره عنها التي غابت عنهم تلك اللحظة، فذكّرهم

---

١ محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط ٣، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧م، ج١، ص٩٩. واستغرب في الضحك: أكثر منه.

٢ مثلما فعل الفرزدق حين عنف جريرًا لمجرد أن فكّر –على خجل ومضاضة- أن يستعبر باكيا حين فقد زوجته، فرأى الفرزدق ذلك نقيصة يستغلها في هجاء خصمه:

وَرَثَيْتَهَا وَفَضَحْــــتَهَا في قَبْرِهــا ... ما مِثْــلُ ذلِكَ تَفْــــعَلُ الأَخْــيارُ.

ينظر: أبو عبيدة، ج٣، ص٩٨٤.

٣ الوليد بن عبيدالله البحتري، الديوان، شرحه وعلق عليه: محمد التونجي، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٤م، ج ١، ص١١-١٢.

٤ مشيحا: مُعرضا مُتَكَرِّها. اللواء: الراية.

٥ التلاد: مفردها التالد، وهو القديم. وعكسه طارف.

٦ وأدَ يئِدُ: دفن حية. العيلة: الافتقار؛ من العيال.

٧ يشير إلى قصة تزويج المهلهل ابنته لمعاوية بن عمر، فمهره جلودا. الأديم: الجلد. الحباء: العطاء.

٨ من العجز والتقصير أن يندب الرجال نساءهم الميتات.

٩ ديوان البحتري، هامش رقم ١٧، ص١٢

١٠ يقول ابن رشيق: "أشد الرثاء صعوبة على الشاعر أن يرثي طفلا أو امرأة؛ لضيق الكلام عليه فيهما، وقلة الصفات" ينظر: ابن رشيق، العمدة، ج٢، ص١٥٤.

بها، وسرد لهم الأحداث التي تؤكد سقوط قيمة النساء، وأنهن، كما تختصر أبياته، مجلبة للعار وعديمات الفاعلية والقيمة، مستثمرا في ذمه/تعزيته المثل العربي "نعم الصهر القبر"[١].

بدأ الشاعر قصيدته عاتبا على الدهر لفعله بآل حميد الذكور، ثم انقلب هادرا، فنقل العتاب من الدهر إلى الطوسي نفسه حين ضلَّ فبكى (مَنْ لا ينازل بالسيف)، وعاتبه عتابا مليئا بالتقريع (كما يفيد تضعيف الفعل: أَتُبَكِّي)، مستعينًا بالاستفهام الخارج عن معناه إلى التوبيخ الموارَى بغلاف المحبة والغيرة.

التوبيخ جاء في عدة مواضع بدأت بـ(وسَفَاهًا أَنْ يَجْزَعَ الحُرُّ)؛ حيث لم يراع مقام المخاطَب الجازع؛ لأن المخاطَب تنازل عن مقامه كله حين بكى امرأة، ولولا هذا التنازل لكان في الألفاظ مندوحة، وفي العتاب ما هو أقل من صدمة (سفاها) التي لا تُطلق إلا على أراذل القوم وأنكرهم فعالا لسائد أخلاق المجتمع، فالسفه "هو نقيض الحلم، وهو الجهل... والسفيه الخفيف العقل، والسفه في الأصل: الخفة والطيش"[٢]، وكأن هذا الجزع الذي شاهده البحتري ضرب من ضروب فقدان الحلم/العقل، فأراد أن يردّ الطوسيَّ إلى نفسه بعنف الخطاب، ثم جلّى موضع توبيخه الثاني عبر الاستفهام الإنكاري (أَتُبَكّي) مُذكِّرًا هذا الغافل بأن (الفتى) الممتلئ نبلا من سار على هدى آبائه، فرأى خير أصهاره القبر، وختم القصيدة بتوبيخ ثالثٍ مشوبٍ بتعنيفٍ شديد، يُحَمِّل الطوسي تهمة العجز والضعف والانهيار ومفارقة سنن الرجولة مستعينا بكل قواه، من قَسَم ونفي واستثناء، ليصدم مخاطَبه رجاء إفاقته وإعادته إلى مملكة الفحولة التي تليق بمثله:

ولَعَمْرِي ما العَجْزُ عِنْدَيَ إلا أَنْ تَبِيْتَ الرِّجَالُ تَبْكِي النِّساءَ.

لا يُمثِّل البحتري الهادر، هنا، نفسه، وإنما يتكلم بلسان الثقافة، ولم يشذ أو ينفرد بقوله، ولهذا لم تغضب منه رعية الخطاب على الرغم من أن المخاطَب سيد متنفذ ذو قيمة وقائد إسلامي كبير، وليس مثله من يُجْرأ عليه بالقول، أو يمسّ جانبه، لكن الشاعر، في نظر ثقافة ذلك العصر، كان مُصِيبًا ومُلهَمًا، ووافقت رسالته هذه النسق الذي أخفق في تطبيق مبادئه تلك اللحظة ذلك القائد الفذ، فسفه وطاش واضطر الشاعر إلى أن يقوم بمهمة المحب الذي ردّ رشده إليه.

وهذا دليل على أن تصورات الثقافة الجاهلية بقيت حيةً، وأن مؤسسات الوأد من مثيل (خير الأصهار القبر) نسق فاعل في أزهى عصور الحضارة والدولة العربية، ويعدّ تطبيقه من رؤية وسلوك (الفتى) الحرّ، حسب البحتري، وحين يضلّ يجد من يذكره. فالأنثى لا تتجاوز في تصورات النسقيين أن تكون "متاعًا، فَقْده عند تلفه/ موته يكون: "أهون رزء..."". والبكاء على المرأة مثلبة، وخدش للحياء"[٣]. والمرأة التي تُبْكَى نشاز في تاريخ النساء، يُقدَّم لها مبررات من قبيل:

ولَوْ كَانَ النِّسَاءُ كَمِثْلِ هَذِي لَفُضِّلَتِ النِّسَاءُ عَلَى الرِّجَالِ[٤]

---

١ اليوسي، ج ٢، ص ٢٤٠.

٢ ابن منظور، مادة (سفه).

٣ منى الرويلي، التصورات المجازية في شعر النقائض في العصر الأموي: مقاربة لسانية عرفانية، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة الحدود الشمالية، ١٤٣٩ه ، ص ٩٢.

٤ أبو البقاء العكبري، شرح ديوان المتنبي المسمى (التبيان في شرح الديوان)، ضبطه وصححه ووضع فهارسه: مصطفى السقا وآخرون، بيروت: دار المعرفة، د.ت، ج ٣، ص ١٨.

ويُعْتَذَرُ مبكرا عن التباس الفهم، فيُؤكَّد أنها ليست مثل سائر الإناث اللواتي حقهن الوأد:

ولَيْسَتْ كالإنَاثِ ولا اللَّوَاتِي تُعَدُّ لَها القُبُورُ مِنَ الحِجَالِ[١]

"يقول: ليست من النساء اللواتي تكون القبور سترا لهن، ويُعَدُّ موتهن كرامة، لأنها كاملة الخصال، شريفة الخلال، ليس لها نقص النساء الذي يحتاج إلى الستر بالقبر. وهذا كأنه من الخبر دفن البنات من المكرمات"[٢]. ومثلما يشرح أبو العلاء فكرة الوأد عند المتنبي يخلد وجاهة تفعيل هذه المنقبة/ المكرمة في شعره:

ودفنٌ والحَوادثُ فاجِعاتٌ لإحْدَاهُنَّ إحدى المَكْرُماتِ[٣].

هذا الضخّ الذي تتخم به أسماع الناشئة منذ أن تطلَّ على الحياة يُزيّف لها شخصيةً لم تولد بها، ويؤنسن في تصورها العنف الموجه إليها، ويُدرِّبها على أن تؤمن يقينًا، قبل أن تقبل تطبيقًا، بأنها عضوٌ غريب غير مرغوب فيه، وبأنها عار يجب التخلص منه، إنه وأدٌ ينتزع منها كل مشاعر الإنسان وقدراته، ويربيها على هذا تربيةَ إقناع، وأخطر أنواع العنف المنتهك للذات ذلك الذي يستطيع أن يقنع الإنسان بعدم جدواه، والذي "يبدو بديهيا، ويفرض نفسه على الضحية والجلاد والقاضي، ويقول عن نفسه: إنه ليس عنفا..."[٤].

وإذا كان وأد الجسد قد توقف بما فرضه الإسلام من تشديدٍ في حرمة قتل النفس البشرية وتنديد بالوأد، وتفاجأ المجتمع بوجهة نظر الدين المختلفة إلى المرأة كما في الحديث الشريف الصحيح "النِّسَاءُ شَقَائِقُ الأَقْوَامِ"[٥] التي فهمها العلماء المحققون على أنها تعني "أنهن مثيلات الرجال إلا ما استثناه الشارع، كالإرث والشهادة..."[٦]، فإن النسق الوائد ظل فاعلا ونشطًا وماكرًا، فلم ينشغل بتشريع الوأد فقط، بل بتسويغه أيضًا، وقد كان المخيال الجنسي من أبرز وسائل تبرير التربص بالأنثى، والقلق من وجودها. وهذا ما سنأتي على تفصيله في المحور التالي.

٣. الأنوثة والارتياب: المخيال الجنسي وتسويغ الوأد

"إن كان الحديثُ حقًّا في أصل مخرَجِه، فكفاك بالفِيْلِ معرفةً ومكيدةً، وإن كان باطلا، فإنهم لم يَنْحَلُوا الفِيْلَ هذه النِّحْلَة دون غيره من الدوابِّ، إلا وفيه عندهم ما يحتمل ذلك ويليق به"[٧].

بهذا التسويغ تحدث الجاحظ عن قصة تدبيرِ الفيل– بفطنة عجيبة تستبعد من عالم الحيوان– مصرعَ سائسه الذي جار عليه. وتنبُّهُ الجاحظ إلى التباس هذه النِّحْلة بمواصفات مُتوَقَّعَة في الفيل ملاحظة دقيقة لا يتفطن لها إلا مثل أبي عثمان. والأمر لا ينجرّ، هنا، عن واقعة الوأد وحسب، وإنما عن صناعة قصصها التي

---

١ المرجع السابق، ج٣، ص١٦.

٢ أحمد بن عبد الله المعري، معجز أحمد (شرح لديوان المتنبي)، المكتبة الشاملة، ص ٢٢١.

٣ أحمد بن عبدالله المعري، شرح اللزوميات، تحقيق: سيد حامد وآخرون، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت، ج١، ص٢٧٧.

٤ وطفة، ص ٧١.

٥ الميداني، ج١، ص٢٩. ولم يشر إلى أنها حديث نبويّ، مع أنه في أكثر من موضع نسب أقوالا للعرب إلى الرسول، صلى الله عليه وسلم. ينظر: محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م، ج١، ص٣٤٧.

٦ عبد العزيز بن عبد الله بن باز، مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله، أشرف على جمعه وطبعه: محمد بن سعد الشويعر، الرياض: دار القاسم، د.ت، ج ٢٥، ص ٣٧٢.

٧ عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، بيروت: دار الجيل، ١٩٩٦م، ج٧، ص٢٢٩.

توافق تصورات محتملة عن المرأة عند رعية الخطاب ومستهلكيه، وفي ذلك ما يكشف عن حالة من الرغبة في الوأد أكثر حضورا وأشد أثرا من واقعة الوأد ذاتها، كما تبيّن ذلك النصوص المتدافعة، سواء تلك المعبرة عن كونه أمنية، أو تلك التي اشتغلت على مواراة المرأة عبر دفن إمكاناتها وعقلها وتأكيد هشاشتها وإلصاق العار بها، ولا يكون ذلك ممكنًا وفاعلًا وممتدًّا إلا من خلال صناعة المسوغات التي تضمن قبول الجماعة له وتسليمها به تسليمًا يؤهلها لإعادة إنتاجه عبر الزمن والدفاع عن وجاهته، ويأتي ذلك، فيما بدا لنا، من خلال أمرين متلازمين، وهما: صياغة نموذج المرأة الهشة وتعميمه، والمصادقة على هذه الصياغة بوصفها واقعًا تقره الثقافة وتشرّع تدابيرها تجاهه.

١,٣ المرأة الهشة (النموذج الوضمي[١])

إن الاستعداد النفسي الذي تتقبل فيه الثقافة العربية القصص المُشوِّهة للمرأة، وتقوم بصناعة أخرى مماثلة، ينتج عن فكرة راسخة بهشاشة هذا الكائن وضعف إرادته قبل ضعف جسده. ولعل تجسيد هذا التصور أوضح ما يكون في المثل/ الحكمة : " إنَّ النِّسَاءَ لَحْمٌ عَلَى وَضَمْ"[٢]. ولنتعرف على عنف هذا المثل وأثره في بناء شخصية المرأة وفي تصوراتهم لها، لابدّ أن نتأمل نظرة اللغة والثقافة إليه: " قَالَ الأَصمعي الوَضَمُ الْخَشَبَةُ أَوِ الْبَارِيَةُ الَّتِي يوضعُ عَلَيْهَا اللحمُ، يَقُولُ: فهنَّ فِي الضَّعْفِ مِثْلُ ذَلِكَ اللحمِ لَا يمتنعُ مِنْ أَحد إِلَّا أَن يُذَبَّ عَنْهُ ويُدْفَعَ؛ قَالَ أَبو مَنْصُورٍ: إِنَّمَا خَصَّ اللحمَ الَّذِي عَلَى الوَضَم وشبَّه النساءَ بِهِ لأَن مِنْ عَادَةِ الْعَرَبِ فِي بَادِيَتِهَا إِذَا نُحر بعيرٌ لِجَمَاعَةِ الْحَيِّ يَقْتَسِمُونَهُ أَنْ يَقْلَعُوا شَجَرًا كَثِيرًا، ويوضمَ بعضُه عَلَى بَعْضٍ، ويُعَضَّى اللحمُ ويوضعَ عَلَيْهِ، ثُمَّ يُلْقى لحمُه عَنْ عُراقِه ويُقَطَّع عَلَى الوَضَمِ هَبْراً للقَسْمِ، وتُؤجَّج نارٌ، فَإِذَا سقطَ جَمْرُها اشْتَوى مَنْ شاءَ مِنَ الْحَيِّ شِواءَةً بَعْدَ أُخرى عَلَى جَمْرِ النَّارِ، لَا يُمْنع أَحدٌ مِنْ ذَلِكَ، فَإِذَا وَقعَت فِيهِ المَقاسِمُ وحازَ كلُّ شَريكٍ فِي الجَزورِ مَقْسِمَه حَوَّله عَنِ الوَضَمِ إِلَى بيتِه وَلَمْ يَعْرض لَهُ أَحد، فشبَّه النساءَ وقلَّةَ امتِناعِهِنَّ عَلَى طُلَّابِهِنَّ بِاللَّحْمِ مَا دَامَ عَلَى الوَضَمِ"[٣].

ويبدو من هذا التقديم أننا أمام جمل مكثفة الدلالة:

• " فهنَّ فِي الضَّعْفِ مِثْلُ ذَلِكَ اللحمِ لَا يمتنعُ مِنْ أَحدٍ إِلَّا أَن يُذَبَّ عَنْهُ".

• " فإذا... حازَ كلُّ شَريكٍ مَقْسِمَه حَوَّله عَنِ الوَضَمِ إِلَى بيتِه وَلَمْ يَعْرض لَهُ أَحد".

• " فشبَّه النساءَ وقلَّةَ امتِناعِهِنَّ عَلَى طُلَّابِهِنَّ بِاللَّحْمِ مَا دَامَ عَلَى الوَضَمِ".

تتركز رؤية العربيّ القديم للمرأة –حسب المثل– في كونها كائنًا سلبيًّا رخيصًا مُتَاحًا، هشًّا معروضًا، جسدًا محضًا، لا يملك أيّ مقاومة من أي نوع، فليس في طباعه صفة الإرادة، وضعفه لا ينبع من تكوينه الجسدي وإنما النفسي أيضا، فهو –بفطرته– مُهيّأ للفاحشة. ومن هنا فَمَنْ يُظَنُّ خروجها عن هذا النمط تهبها اللغة أعلى الصفات "مَنِيعَةٌ، مُتَمَنِّعَةٌ: لَا تُؤاتِي على فاحِشَةٍ"[٤]؛ لأنها تفوقت على نفسها، وخرجت على تكوينها الرخو. وينتقل القلق من خلال هذه المقولات من الخوف على الأنثى من الخطر الخارجي الذي

١ نسبة إلى (وضم) من المثل (إنما النساء لحم على وضم) الميداني، ج١، ص١٩. وأقصد به النموذج الهش السلبي المُنَّهم.
٢ الميداني، ج١، ص١٩.
٣ ابن منظور، مادة (وضم).
٤ المرجع السابق، مادة (منع).

كانت تفرضه ظروف عصورٍ بعينها إلى خوفٍ من هشاشةٍ داخلية، لا يمنعها من رغباتها إلا سطوة الرقيب.

وكي تصبح الصورة راسخة في هذه المقولات المُؤسِّسة تقوم الثقافة بتزييف نسبة القول إلى شخصيات اعتبارية[١] رغبة " في استثمار كل ما هو متاح من أجل تعزيز مواقفها واعتقاداتها، سواء كان هذا المتاح سندًا دينيًّا أم علميًّا"[٢]، ومن ثمَّ يشتغل المثل المدعوم عبر منافذ مختلفة، مؤديا دوره المرسوم له، فنجد أثره في الخطاب الديني٣، مثلما نجد قناعة الشاعر فيه تصل حدّ التسليم المطلق بصدقيته، فتبث الرعب في حياته، ويتمنى موت صغيرته، ويضحي الوأد ههنا، بعد حظره دينيًّا، ذا صبغة جديدة تعتمد الكلمة وعاء لها بدلا من أوعية القبور[٤]:

أُحاذِرُ الفَقْرَ يوْماً أنْ يُلِمَّ بهـــا فيَهْتِكَ السِّتْرَ عن لَحْمٍ على وَضَمِ

تَهْوَى حَياتي وأَهْوَى مَوْتَهَا والمَوْتُ أَكْرَمُ نَزَّالٍ على الحُـرَمِ شَفَقاً

لا يقف عنف هذه الأمثال التي تنتهك وجود الموءودة الاجتماعي (لا جسدها) عند هزّ ثقة المرأة بنفسها، وتشكيكها في قدراتها، وإنما يُصوّرها حقًّا عامًّا لا يتحقق حفظه إلا في ظلّ رقابة صارمة عليه[٥]. وضخُّ نموذج المرأة القابلة للانحراف والمنحرفة وتعميمه أنتجا صورة نمطية للنساء. فقد كثف هذا الخطاب اشتغاله على صناعة هذه الصور وترويجها، فصارت من الكثرة والانتظام بمكانٍ يكاد يغيب معه النقد والمساءلة. وبمجرد أن يشعر النسق بشكوك بعض رعية الخطاب في نسجه يبدأ بالتنبيه الذي يصل مستوى التقريع، وربما الطعن في بصيرة المتشكك أو المتوقع تشككه؛ لأنه "جاهل مغرور" كما يقول حُجْر بن الحارث[٦].

٢,٣ تعميم الصورة من خلال رموز الحكمة

تشترك كثير من الأمثال وقصصها في بناء صورة المرأة العار التي لا يمنعها مانع داخلي ولا خارجي من الوصول إلى إشباع شهواتها المحظورة، وقد تعمل القصة على هدم المثل إن خالف وجهة النظر السائدة، فتنسج له حكاية تُقوّض مراده، وذلك ما نجده في أصل المَثَل: "ذَنْبِي ذَنْبُ صُحْر"[٧] الذي يقوم على موقف إيجابي من المرأة، وحسٍّ إنصافيّ يشارك (صُحْر) مأساة مظلمتها؛ وهو استشعار جميل لا يرِدُ كثيرا في الأمثال القديمة الموجهة إلى المرأة أو عنها، كما يضمر نقدا حادًّا تجاه ظالمها عبر التشهير بظلمه، ومن خلال ربط كل ظالمٍ بموقفه. وله قصةٌ تحكي حَسَد الذكور وتنافسهم البشع، وتُوجِّه اللوم إلى أعلى نماذجهم الجاهلية (لقمان الحكيم) الذي حسد ابنه (لُقيْم) وتهور في قتل ابنته المحسنة له (صُحْر)، وكأنما تنتقد العقل العربي المندفع ممثلا برمز الضبط والهدوء (لقمان)[٨]، لكن النسق يأبى إلا أن يتحرك،

١ ينظر: الميداني، ج١، ص١٩.
٢ نادر كاظم، ص١٧٤.
٣ ينظر: أحمد بن محمد بن تيمية، المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام، جمعه ورتبه: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم ، ١٤١٨هـ، ج٥، ص٨٢.
٤ أحمد بن محمد المرزوقي، شرح ديوان الحماسة، تحقيق: أحمد أمين، وعبدالسلام محمد هارون، بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م، ج١، ص٢٨٣.
٥ ينظر: دعاء بنت رضا سراج علاف، صورة المرأة في الأمثال العربية حتى نهاية القرن الخامس، رسالة ماجستير مخطوطة، جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٠٠٨م، ص٨٣.
٦ ينظر: الميداني، ج٢، ص٢٤٥.
٧ الزمخشري، المستقصى، ج٢، ص٨٦.
٨ تنظر القصة في: الميداني، ج٢، ص٢٦٤، المثل "مَا لِي ذَنْبٌ إلاَّ ذَنْبُ صَخْرٍ".

فينقل المثل –عبر قصة تبدو صناعتها– من إنصاف المرأة إلى اتهامها، ومن الوقوف معها إلى إدانة كل جنسها، وكأنما يثأر من منتج المثل الأول، مُقوِّضًا مبدأه الطارئ على الثقافة. ويشترك عدد من كتب الأمثال والأدب والتاريخ في إيراد القصة المباينة لمذهب المثل، فتذكر "أن نساء لقمان خُنَّهُ فقتلهن ولقيته ابنته صُحْر فقال: وأنت أيضاً امرأة! فقتلها"[١]. وتسجل الروايات تفاصيل هذه الخيانة؛ إذ يتزوّج لقمان المرأةَ فتخونه، فتزوَّج صغيرةً لم تعرف الرجال، فنقر لها مغارًا في جبل، وجعل له سلاسل يصعد إليها فيها، فإذا نزل أزالها، فمرَّ بها رجل من العمالقة فرآها فوقعت في قلبه، واحتال مع بعض قومه، فصعد إليها واستجابت له، وبقي فترةَ سفرِ لقمان يعاشرها، واكتشف لقمان خيانة امرأته من خلال نخامة في سقف المغارة، فرمى بها من ذروة الجبل فتقطعت قطعًا، وانحدر مغضبًا يطلب القوم، فلقيته ابنته صُحْر، فقالت: ما لي أراك يا أبة مغضبًا؟ فقال: وأنت أيضًا من النساء، فضربها فقتلها[٢]. وعُدَّ لقمان بهذا الفعل أول الوائدين العرب[٣]، فلِمَ أُستُحْضِرَ دون غيره في هذه القصة التي يصعب اكتشاف الجناية فيها؟ ولماذا رأى النسق أن يُسجَّلَ فضح أشد الخيانات غموضًا على يديه، وأن يَسنَّ (الحكيم) مشروع الوأد التاريخي؟

إن مشروعا تأريخيا خطيرا كهذا –يرتكز مبرره على تهمه خيانة النساء الاختيارية لا سبيهنَّ القسري– لا يُمْكن أن يُقَرّ ما لم يكن مباركا برؤية صاحب القدرات الخارقة، ومَنْ "بالغوا في حكمته وفي علمه حتى زعم أنه كان يدرك من الأشياء ما يعجز عن إدراكه الإنسان السويّ"[٤]، فهو –على اشتباه الآثار وخفائها– "يعرف أثر الذَّرّة الأنثى من الذكر على الصَّفا الأيَرّ"[٥]، وقد أعطاه الله " مالم يعط غيره من الناس... حاسة مائة رجل..."[٦]، وهو كذلك صاحب خبرة، فقد بلغ عُمرَ سبعة أَنسر، عاش كل نسر منها ثمانين عاما، وكان أطول الناس عمرا في العالم بعد الخضر، وهو من بقية عاد الأولى[٧]. من هنا فهو الأجدر –من وجهة نظر النسق الثقافي– في تثبيت إدانة المرأة، وإقرار مشروعية وأدها؛ لأنه لا يُرَاجع ولا يُناقَش فيما يقره، بموجب مجموع قدراته الخارقة وحكمته المتناهية وإدراكه لما لا يدركه غيره، وقد اقتضت صناعة القصة أن تكون هذه الشخصية المؤسطرة بطلتها، بل، أيضا، بطلة حكايات أخرى تدين المرأة وتثبت جرائمها الجنسية، وتُؤصِّل الخيانة في طباعها.

ليس مهما اختلافهم في أصل شخصيته وخلطهم فيها[٨]، ولا وجاهة إشارة ابن سلام إلى انقطاع أخبار عاد[٩]، مادام أن الجماعة العربية تحتفي بكل ما ينسب

١ عبدالله بن عبدالعزيز البكري، فصل المقال في شرح كتاب الأمثال، تحقيق إحسان عباس، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م، ص ٣٨٦. وينظر: الزمخشري، المستقصى، ج ٢، ص ٨٦-٨٧.

٢ يوسف بن قِزْأُوغلي (سبط ابن الجوزي)، مرآة الزمان في تواريخ الأعيان، تحقيق وتعليق: محمد بركات، وآخرون، دمشق: دار الرسالة العالمية، ٢٠١٣م، ج ١، ص ٣٥٥.

٣ ينظر: أحمد الحوفي، المرأة في الشعر الجاهلي، القاهرة: دار نهضة مصر، د.ت، ص ٢٩٥-٢٩٦

٤ جواد علي، ج ١، ص ٣١٨.

٥ عبدالله بن مسلم بن قتيبة الدينوري، المعاني الكبير في أبيات المعاني، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٤م، ج ٣، ص ١١٩٣.

٦ عبد الملك بن هشام الحميري، التيجَان في مُلوك حِمْيَر، تحقيق: مركز الدراسات والأبحاث اليمنية، صنعاء: مركز الدراسات والأبحاث اليمنية، ١٣٤٧هـ، ص ٧٨.

٧ سهل بن محمد السجستاني، المعمرون والوصايا، موقع الشاملة، ص١، وينظر: عبدالقادر بن عمر البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، ط ٤، القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٧م، ج٤، ص٨.

٨ مرة يرونه من عاد، وأخرى يرون أنه لقمان الذي نزل فيه القرآن، وثالثة يعدونه من أقيال حمير. ينظر: جواد علي، ج ١، ص ٣١٤-٣٢١.

٩ محمد بن سلام الجمحي، طبقات فحول الشعراء، تحقيق: محمود محمد شاكر، جدة: دار المدني، د.ت، ج ١، ص ٨.

إلى لقمان التاريخي، وتُعظِّم شأنه[١]، وتطمئن إلى وجوده حين ترغب في ترسيخ أفكارها التي يسهل أن تسندها إليه، فتضمن قبول الجمهور بها دون تحرٍّ. لكن هل هذا يخوله قتل ابنته البريئة لمجرد أنه حكيم وخارق؟ أم إنّ حكمة هذا المُلَهم غابت، هنا، كغياب حكمة غيره حينما يتعلق الأمر بالمرأة؟ أم حكمته هي من قادته إلى هذا السلوك، وأن هناك ما يستحق التأمل وإعادة النظر في القصة، مما تفطّن له وغاب عن غيره؟

يبادرنا الجاحظ بالاعتذار الذكيّ لوجاهة ما فعل لقمان بزوجته وابنته فيقول: "وكان قد ابْتُلي بأنّ أخته كانت مُحْمِقَة[٢]، وكذلك كان زوجها، فقالت لإحدى نساء لقمان: هذه ليلة طُهْري وهي ليلتك، فدعيني أنام في مَضجَعكِ، فإنّ لقمان رجل مُنْجِب[٣]، فعسى أن يقع عليّ فأنجب. فوقع على أخته فحملت بلُقَيْم"[٤]، وفيها أرسل لقمان المثل: "هذَا حِرٌ مَعْرُوفٌ"[٥]

ولم يكتفِ أبو عثمان بسرد تواطؤ الأخت مع الزوجة في خيانة رباطَي الأُخُوّة والزواج، وإنما انتقى قصة (خيانة الزوجة) من بين قصتي المثل (ذَنْبُ صُحْر) المتضادتين، ودعمها بأشعار العرب التي تشير إلى المثل، وأغفل ذكر الأخرى، ليثبت القصة المنتقاة ويمحو القصة المباينة، ثم إنه بادر بهذه القصة قُرَّاء كتابه (الحيوان) في الصفحات الأولى، ومن شأن مثل هذا الصنيع أن يغرس هذه الفكرة في ذهن قارئ الكتاب مُقدَّمًا، ويثبتها ليأنس بما بعدها دون أن يُنْكَر ما سيرد في سفره الضخم من إشارات إلى شبقية المرأة وضعف مقاومتها، فصُحْرُ لم تقتل– وهي البريئة– إلا ببصيرة أبيها بأنها ستخون.

أمَّا الحكيم، فلم يتعجّل وأد بقية نسائه حين خانته امرأة تلو أخرى، فلعل خطايا من ارتكبن الخيانة ليست نتاج طبعٍ أصيل في جنس النساء، وأنها قد تكون أخطاء خاصة بهن تحكمها ظروفٌ خارجية، فأرجأ حُكمَه، وقرر أن يمنح فرصة أخرى لأخرى.

والنسق القاصّ بقدرته على إجادة صناعة الحكايات التي تُوثّق تطبيع خيانة المرأة، أحكم محاصرة ضحاياه منذ أن وَضَع أصل نصّ القصة المزيّف حبكةً ونسبةً، وتطور الأصل؛ حيث تعاون المدونون العرب على تكملة النص القصير الذي ورد في كتب الأمثال بإضافات لها قيمتها في إدانة جنس المرأة، وهذا يدل على أن هناك اشتغالا واعيًا تضمره الحكايات، وتهدف إليه، فذكروا مواصفات خاصة لتلك المرأة التي منحها لقمان الفرصة، وهي:

أ–اختيارها من (مِنًى) [٦]، فهي مولودة في مكان طاهر مقدس.

ب–كونها (صغيرة)[٧] لم تؤثر فيها تنشئة النساء، ربّاها على يده بعد أن عزلها عن كل المؤثرات حولها.

ج–إحاطتها بالموانع المادية الحصينة التي لا يمكن اختراقها– ولا (تُرام) على رأي امرئ القيس– على

١ عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، بيروت: دار الجيل، ١٩٩٠م، ج ١، ص ١٨٤.
٢ المرأة التي تلد الحمقى.
٣ ينسل النجباء.
٤ الجاحظ، الحيوان، ج ١، ص ٢١-٢٢.
٥ الميداني، ج ٢، ص ٣٩٨.
٦ عبدالرحمن بن علي الجوزي، ذم الهوى، تحقيق خالد بن عبداللطيف العلمي، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٨م، ص ٣٤٩.
٧ محمد بن الحسن بن دريد، تعليق من أمالي ابن دريد، تحقيق: السيد مصطفى السنوسي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٤م، ص ١٠٧.

اختلاف في الروايات بين من يقول إنه أسكنها في جبل شاهق[١]، أو أنه نقر لها نقرة في سفح الجبل تصعب معه الحركة[٢]، أو أنه جعلها في أعلى بيت شاهق بابه في الأسفل[٣].

د- تكثيف الموانع، فمثلما منع عنها المؤثرات الحسية والثقافية منع أيضا المؤثرات الصوتية عنها، فالنّساء -حسب بعض المدونات العربية- "أسرع شيءٍ ذهاب قلوبٍ إلى النّغمة الحسنة، فإن كان معه حسن وجهٍ برئت المرأة من الله إنْ لم تحتل في صرف قلبه إليها، ويصير الزّوج قوّادًا"[٤]، ولهذا فقد: جَعَلَ لقمان "خَيْطًا فِي جُلْجُلٍ فَإِذَا جَاءَ مَنْ يُرِيدُهُ حَرَّكَ الْجُلْجُلَ لِئَلا تَسْمَعَ امْرَأَتُهُ كَلامَ رَجُلٍ"[٥].

وعلى الرغم من كل هذه الحواجز النفسية، الطبيعية، الثقافية، فإنها خانته مع أول فرصة سنحت لها. فالخيانة في النساء -كما تقدمها الروايات المتعاضدة- تركيبٌ في أصل خَلْقهنّ، فلا يردهنَّ رادٌّ داخلي ولا خارجي عن شهواتهن، ولهذا حُقَّ فيهن الموت، وقد كانت العبارة الأثيرة عند المدونين العرب: (وأنت امرأة)، أو (ألست امرأة؟) التي نطق بها موطن الحكمة والمعرفة والإلهام (لقمان) بمثابة مرسومٍ حكيم يقضي بالتخلص من النساء، وهو ما أجاب به قومه حين سألوه بعد الحادثة: لِمَ قتلتها؟ فقال: " إِنَّهَا مِنَ النِّسَاءِ"[٦]. كان قرار لقمان في الوأد، على المستوى الشخصي، مُقَرًّا منه قبل ملحمة القتل، فقد طلب منه قومه -لأنه مِنْ أَشَدِّهم وَأَجْلَدِهِمْ- أن يتزوَّجَ فَيبَقَى مَنْ نَسْلِه فِي عَادٍ، فَقَالَ: "إِنِّي أَكْرَهُ النِّسَاءَ، فَلَمْ يَزَالُوا بِهِ..."[٧]، وبعد الإلحاح تراجع عن قراره، فتزوج بتدبير خاص لصيانة الزوجة. لكن كل ذلك لم يُجْدِ، فهذا طبع أصيلٌ في المرأة وليس مكتسبا كما تقضي الأحداث في نسجها ونسبتها، مما يؤكد وَهنَ المثل الذي سَهُلَ على النسق تقويضه[٨]، وبهذا فإن (صُحْر) تستحق القتل/الوأد حسب ما أملاه عقل الحكيم المتأمل العارف بما وراء الحُجُب، ومُحِيَتْ وجهة نظرِ مثلٍ قائله مجهول، ورؤيته طارئة.

بنية هذه القصة القائمة على تشييد الحواجز حول المرأة ثم اختراق المرأة لها وإشباعها رغباتها الشهوانية وثيقة النسب بامرأة الصندوق التي وردت في (ألف ليلة وليلة)، فـ"شاه زمان"، و"شهريار" حين غادرا مملكتهما، بسبب خيانة زوجتيهما، وجدا في طريقهما عفريتًا ضخمًا يحمل فوق رأسه صندوقا أخرج منه علبة، وخرجت من العلبة صبية فاتنة، ثم وضع العفريت رأسه على ركبتها ونام، وحين رأتهما الصبية طلبت منهما، تحت التهديد، أن يضاجعاها، وبعد ذلك أخذت خاتميهما لتضمها إلى خمسمائة وسبعين خاتما قبلها علامات على من ضاجعوها في غفلة من العفريت، مع أنه وضعها حين اختطفها في علبة داخل صندوق، ورمى على الصندوق سبعة أقفال، وجعلها في قاع بحرٍ متلاطم الأمواج، وحين سمع الملكان هذا قالا: "إذا كان هذا عفريتا وجرى له أعظم مما جرى لنا، فهذا

١ المرجع السابق، ص ٣٤٩.
٢ ابن الجوزي، ذم الهوى، ص ٣٥٠.
٣ المرجع السابق، ص ٣٤٩.
٤ محمد بن قيم الجوزية، أخبار النساء، تحقيق: نزار رضا، بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٢م، ص ٩٧.
٥ ابن الجوزي، ذم الهوى، ص ٣٤٩.
٦ المرجع السابق، ص ٣٥٠.
٧ المرجع السابق، ص ٣٤٩.
٨ محتوى القصة نَسِخَ المثل " ذَئْبُ صُحْر"، فمن قرأ حبكة هذه القصة سيجد أن صُحْر تستحق الوأد، فهي فرد من جنس مطبوع بالخيانة.

شيء يسلينا"[١]. وإذا كانت "امرأة الصندوق ذات الدافع الجنسي الشره ليست نادرة في الأدب العربي... (وإنما) شائعة... بصورة متكررة تعكس خيالات الذكر وهمومه"[٢]، فإنها أشد التصاقا بقصة هذا المثل من غيره، فالموانع المكثفة حول المرأة في القصتين مشتركة، والصفات الخارقة بين لقمان والعفريت متشابهة، وقدرة الصبيتين–وهما في مقتبل العمر وضعف الخبرة–على تجاوز العوائق المحيطة بهما واحدة، واصطياد برهة إغفاءة العفريت، هي اصطياد برهة سفر لقمان. وليس هذا أهم ما يقارب بين الحكايتين، بل هما يشتركان في النتيجة، فكما كانت امرأة لقمان المحاطة بالسياجات سببًا في وأد (صُحْر) لأنها من جنس النساء، كانت امرأة الصندوق وراء قيام "شهريار" بوأد بنات مملكته، بعد أن أدرك، كما أدرك لقمان، أن جنس النساء فاسدٌ في أصل تركيبته. وكتاب (ألف ليلة وليلة) في حكايته الإطارية، وفي كثير من قصصه، يقوم –كما تقوم الأمثال– على تبرير الوأد وترسيخ ثقافته، ويتوهم من يظن أنّ "شهرزاد" شخص امرأة وأنّ الكتاب مدونة أنثوية، فمؤسسة "شهريار" مشابهة للمؤسسة الثقافية الجاهلية التي كانت تؤمن بالوأد الجسدي وبعد منعها من تنفيذه اشتغلت على ترسيخ مشروع الوأد الثقافي. و"شهرزاد" نسقٌ ثقافي أكثر منه شخصية واقعية، وهو نسق عمل عملا مضمرًا، خلال ثلاث سنوات، على تأبيد دونية الأنثى، وتطبيع الأنوثة المصنوعة بكل سلبياتها، ومن ثم إقرار الوأد بمستوييه، وبعد ثلاث سنوات من عمله المنتظم قدّم النسخة النهائية لمشروعه في حسم قتل الأنثى من خلال إنجاب ثلاثة ذكور للقاتل المغتصب.

وكما لاحق "شهريار" المرأة من خلال تصفيتها الجسدية، ومن ثم الثقافية، فقد قام لقمان المُختلَق بتصفية النساء تصفية جسدية، كما مرّ بنا، وكما سيمرّ في أمثال قادمة، وكذلك وأدها ثقافيا من خلال حكمته القولية المضادة للمرأة، والتي تحظى بقبول جماهيري واسع في بيئة الخطاب.

وقد قصدنا التفصيل في قصة المثل السابق، لنبيّن طرق عمل الثقافة في صناعة نموذج المرأة الوضميّ، وشبكة التفاعلات التي تتعاون في هذا التصنيع، وتشرف على إدارة هذه البرمجة، وما تحيط به نفسها من مصداقية توهم بقطعية هذه المنسوجات. فالرواية أحيطت بقداسة مكان التوثيق والنقل[٣]. ولهذه الزيادة قيمتها. وتتنوّع سبل التمكين التي يُحاط به هذا الضرب من القصص المصنوع، فإن لم تسنده الثقافة بسندٍ مقدس دعمته بالحكم والشعر والأمثال، فابن قيم الجوزية يروي قصة لعبدالله بن يزيد الحنفي الذي كان غيورًا فتزوج امرأة، وخرج بها إلى بعض البوادي فابتنى لها قصراً وسكن به وأقام معها مدّةً، ومع تنحيه وانفراده خانته فقتلها، ودعم القصة ببيتين، وعلَّق ابن قيم الجوزية على ذلك بقوله: " وعلم أنّ النّساء لا حفظ

١ ألف ليلة وليلة، القاهرة: مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده، ج ١، ص ٥.

٢ سمر عطار وجيرهارد فيشر، "فوضى الجنس، التحرر، الخضوع"، ترجمة أنيسة أبو النصر، مجلة فصول، مج ١٢،ع ٤، ١٩٩٤م، ص ١٣٥.

٣ السرّاج، أحد رواة القصة، يذكر أنه لقي القضاعي الذي أخذ منه الرواية بِمَدِينَةِ الرَّسُولِ _صلى الله عليه وسلم_ ولهذه الزيادة قيمتها ههنا. ابن الجوزي، ذم الهوى، ص ٣٥٠.

لهنّ، وآلى على نفسه أنّه لا يتزوّج امرأةً أبداً. وترك قصره وعاد إلى منزله"[١]. هذه القصة صورة لقصة تحصين امرأة لقمان ولموقف لقمان في رفض الزواج وفي العقاب، ويلاحظ أن غيرة الزوج الدافعة إلى التحصينات تجمع بين القصتين[٢]، وكأن كل امرأة خائنة[٣]. أمَّا التي لم تتكشف خيانتها فإنه لا تفسير لذلك إلا ضعف غيرة زوجها الذي لم يتقصَّ، ومن هنا استحقت النساء القتل/الوأد بصيغه المختلفة.

ومثلما جاء تنفيذ قرار تطبيق الوأد بيد حكيم العرب وفي ظل رأيه، فقد كانت أقدم حكيمات العرب صُحْر[٤] أول شخصية يُطبَّق عليها حكم التنفيذ، وكأنما يهدف من ذلك إلى تأكيد أن النموذج الوضمي يستوي فيه الجنس كله، وأن (عقل) المرأة لا يحول بينها وبين السقوط في وحل الرذيلة، بل ربما ساعدها عقلها على التخطيط لفسقها[٥]، ومن هنا فقتل ربّة العقل مُقدَّمٌ على قتل غيرها تحرزا من تدبيره، مادام أن (حكمة) المرأة بين فخذيها، كما تقول حكيمة النفزاوي[٦]. وتدعم الأمثال هذه الفكرة بتسجيلها جريمة شرف ضد حكيمة العرب الثانية هند بنت الخُسّ التي ضبطتها الأمثال متلبسةً بخيانتها، وسجلت اعترافها في قولٍ دائر اخترق حجب الزمان والمكان: "قُرْبُ الوِسَادَ وطُولُ السِّوادِ"[٧]، كان هذا المثل المتداول جوابًا منها عن سؤالٍ مُوجَّه إليها: "لِمَ زنيتِ، وأنت سيدة قومك؟"[٨]. وليس من باب الصدفة أن يُسيّر إقرارها مَثَلا، وأن تكون جنايتها الأخلاقية مع عبد أسود، فتهدم بذلك منطق العقل، وتهد نظام المواضعات الاجتماعية (سيدة وعبد). وقد ركزت روايات قصة المثل على استهداف عقلها: "كيف زنيت وأنت عاقلة لبيبة؟"[٩]، ولا يتصدى لهذه الالتفاتات مثل الجاحظ الذي أخذ في تقرير المُدانة بناء على ما ترغب الثقافة في تقويضه فيها: "لِمَ زنيتِ بعبدكِ ولم تزني بِحُرّ؟ وما أغراكِ به؟"[١٠]. فالجاحظ الذي أشاد بشخصيتها في موضع آخر، وكان يراها من أهل الدَّهاء والنَّكْراء، ومن أهل اللَّسَن واللَّقَن، والجواب العجيب، والكلام الفصيح، والأمثال السائرة[١١]، عقّب بعد استجوابه لها، مؤكدا أصالة النموذج الوضميّ في جنس المرأة: "ولو أن أقبح الناس وجها، وأنتنهم ريحًا، وأظهرهم فقرًا، وأسقطهم نفسًا، وأوضعهم حسبًا، قال لامرأة قد تمكن من كلامها، ومكّنته من سمعها: ...لقد

١ ابن قيم الجوزية، أخبار النساء، ص ١٢٠-١٢١.
٢ "كان لقمان بن عاد حكيم العرب غيوراً، فبنى لامرأته صرحاً". ينظر: ابن قيم الجوزية، أخبار النساء، ص ١٠٢.
٣ ينظر: أحمد بن محمد ابن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق: إحسان عباس، ط٥، بيروت: دار صادر، ٢٠٠٩م، ج ١، ص ٣٣٣ -٣٣٤، عن قصة حمل يحيى بن خالد البرمكي مفاتيح قصر هارون الرشيد معه بعد إغلاقه على حرمه، ومع هذا فقد صنع المتخيل قصة مكيدة العباسة أخت هارون بالتآمر مع أم جعفر البرمكي على كسر هذه الحواجز والوصول إلى جعفر وحملها منه، وهو يظنها جارية.
٤ الميداني، ج١، ص٣٩. ونصه: "وحكيمات العرب: صحر بنت لقمان، وهند بنت الخس، وجمعة بنت حابس، وابنة عامر بن الظرب". ويجعلها الجاحظ نموذجا يقيس عليها تفوق الحكيمات، فيقول عن ابنة الظرب: "وكانت من حكيمات بنات العرب حتى جاوزت في ذلك مقدار صحر بنت لقمان". البيان والتبيين، ج ٣، ص ٣٨.
٥ لاحَظَ د.عبدالله الغذامي، خلال استقرائه لكتاب الروض العاطر للنفزاوي، أن الكتاب ينبني على ملاحقة العقل المؤنث وإبراز مكائده وخططه وحيله في ممارسة الهوس الجسدي وملاحقة المهابيل من الرجال الذين بلغوا غاياتهم من النساء، وفتنوا كل نساء التاريخ ولم يسلم منهم أحد، وغياب قصص العفاف والحكمة عند النساء. ينظر: ثقافة الوهم: مقاربات حول المرأة والجسد واللغة، الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨م، ص ١٧.
٦ محمد النفزاوي، الروض العاطر في نزهة الخاطر، ضمن كتاب الجنس عند العرب، ط ٤، بغداد-بيروت: منشورات الجمل، ٢٠١١م، ج ١، ص ٩٩.
٧ الميداني، ج ٢، ص ٩٣. السِّواد: المُسارَّة (قرب الشخص من الشخص).
٨ المرجع نفسه.
٩ أبو حيان التوحيدي، البصائر والذخائر، تحقيق وداد القاضي، بيروت: دار صادر، ١٩٨٨م، ج ٢، ص١٣٣
١٠ الجاحظ، الحيوان، ج ١، ص ١٦٩
١١ الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص ٣١٢

أسهرتِ ليلي، وأرّقت عيني...لنقض طِباعها، ولفسَخ عَقْدَها..."[١].

وفي سبيل تأكيد إدانة المرأة ربطت الروايات تطبيق نماذج الوأد الأولى ببنات منتجي الحكمة ورموز الحلم والأناة في ذلك المجتمع، فإذا كان أقدم من سنَّ الوأد هو لقمان[٢]، فإن من أحيا سنّة الوأد، كما في قصة المثل (أَضَلُّ مِنْ مَوءُودَةٍ)[٣] هو قيس بن عاصم، فحين سبى الملك النعمان بن المنذر نساء بني تميم، راجعته وفود بني تميم، فجعل الخيار في ذلك إلى النساء، فأية امرأة اختارت زوجها رُدَّت عليه، فاختلفن في الخيار، وكان فيهنَّ بنتٌ لقيس بن عاصم فاختارت سابيَهَا على زوجها، فَنَذَرَ قيس أن يدسَّ كل بنت تولَدُ له في التراب، فوأَدَ بِضْعَ عَشْرَةَ بنتا، وبصنيعه وإحيائه هذه السُّنَّةَ نزل القرآن في ذم وأد البنات[٤].

إن صناعة هذه القصص[٥] ونسبتها إلى بيئة الحكماء والحلماء اشتغالٌ منتظم يغرس فكرة التشكيك في الأنثى من جهة أن بيئتها– مهما كانت فائقة– لا تؤثر في ضبط رغباتها المندفعة، وقراراتها العاطفية، ثم من جهة أخرى، فإن أهل الرأي والمعرفة والقدوة قد أقروا، بعد تجارب واقعية، صواب قرار وأد البنات، وبهذا يكتسب الوأد شرعية وقبولا على المستوى الثقافي. فقيس بن عاصم يضرب المثل بحلمه وأناته[٦]، وهو عاقل حليم يقتدى به[٧]، وقد كانوا "يختلفون إِلَيْهِ فِي الْحُكْمِ كَمَا يُخْتَلَفُ إِلَى الْفُقَهَاءِ فِي الْفِقْهِ"[٨].

هذا الانتقاء الذي تُوظَّف فيه هذه الشخصيات التي تكون محلا لتأسّي الآخرين بها، ليس انتقاء عابثا ولا عشوائيا، وإنما له دلالته. وهذا ما يستدعي الحيطة في فحص التراث، خاصة أن مثل هذه المرويات تحولت من مخترعات ثقافية إلى حقائق واقعية، بمعنى أنها حقّقت غرض إنشائها من حيث تطبيع فكرة المرأة الخائنة الهشة، وغدت مُسلَّمة تتناقلها الأجيال بوصفها حقيقة لا تُساءَل.

وتلحّ نصوص الأمثال وقصصها على أن عار المرأة الذي يخشاه العربي ناتجٌ عن فعل اختياري وليس نتيجة سبي قهري، كما مر، وكما في قصة مثَل " لاَ غَزْوَ إلاَ التَّعْقِيبُ"[٩] التي تشير إلى غزو الحارث بن مَنْدَلَةَ ملك الشام على نجد وهى أرض حُجْر بن الحارث الكندي "فاستاق مالَ حُجْرٍ، وأخذ امرأته هندَ، ووقع بها فأعجبها، وكان آكلُ المرَار شيخاً كبيراً، وابنُ مندلة شابا جميلاً، فَقَالَت له: النَّجَاءَ النَّجَاءَ فإن وَرَاءك طالبا حثيثاً، وجمعاً كثيراً، ورأياً صليباً، وحزماً وكيداً..."[١٠]، وتشير القصة إلى أن حُجْرًا حين أدرك ابن مندلة، وبارزة وقتله فدته هندٌ بنفسها لكن لم تتمكن، وأخذ هنداً فقتلها مكانه وأنشأ يقول[١١]:

إنَّ مَنْ يأمَنُ النِّسَاء بشيء بَعْدَ هِنْدٍ لِجَاهِـــل مَغْرورُ

١ المرجع السابق، ج ١، ص ١٦٩-١٧٠
٢ حسب الرواية السابقة.
٣ الميداني، ج ١، ص ٤٢٤
٤ ينظر: المرجع السابق، ج ١، ص ٤٢٥.
٥ ينظر في صناعة هذه القصة: جواد علي، المفصل، ج ٩، ص٩١-٩٢، ومرزوق بن تنباك، الوأد عند العرب، ص ٢٠ وما بعدها.
٦ محمد بن الحسن بن حمدون، التذكرة الحمدونية، تحقيق: إحسان عباس، وبكر عباس، بيروت: دار صادر، ١٤١٧هـ، ج ٧، ص ١٤.
٧ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، الإصابة في تمييز الصحابة، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض، بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤١٥هـ ، ج ٣، ص ٣٦٧.
٨ إسماعيل بن عمر بن كثير، البداية والنهاية، تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان ١٩٩٨م، ج ١١، ص ١٧٧.
٩ الميداني، ج ٢، ص ٢٤٥.
١٠ المرجع نفسه.
١١ المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٤٧.

كلُّ أُنثَى وَإِنْ تَبَيَّنْتَ مِنْهَا آيةَ الحبِّ حُبُّهَا خَيْتَعُـــورُ

تأبى روايات حكاية هذا المثَل المختلفة أن تكتفي بهذا القدر من خيانة المرأة زوجها وتفضيل سابيها وإنما تنوع إضافاتها، وستكون الإضافات حتما متعلقة بشبقية المرأة التي تُقدِّم من أجلها كل عزيز عليها قربانًا لها. فالرواية الأخرى تقول إن حُجْرًا سألها: "هل أصابك؟ فقالت: نعم، والله ما اشتملت النّساء على مثله قط! فلطمها ثمّ أمر بها فوثّقت بين فرسين ثمّ أحضرهما حتى تقطّعت"[١].

ومن الواضح أنّ المرأة في الروايتين تتكلم بصيغ مختلفة. وإن كانت كلها تصب في اتجاه تعلقها بالسابي. لكن اللافت للنظر غرابة هذه المواجهة التي صنعتها الرواية مدعومةً بقَسَمٍ وتَحدٍّ تدرك من ورائه أن عقابها سيكون ميتة شنيعة؛ فهي تعرف شخصية حُجْر وغضباته. فما الذي اضطرها إلى هذه المواجهة؟ أكُلّ هذا نقمة على حُجْر وكراهية له؟ على الرغم من الإشارات التي وردت في (مجمع الأمثال) إلى أنها كانت فاركة له، فإن شِعْر حُجْر (تبدّى منها آية الحب) يشير إلى أنها قبل هذه الحادثة كان تعلن حبها له وأن هذا التنكر مفاجأة صادمة له.

إنّ صوت المرأة المعبر عن وجهة نظرها ورغباتها في هذه الحكاية وفي غيرها من الحكايات القديمة يرد على "لسان الرجل الذي يروي حكاية المرأة وتجربتها استنادا إلى موقعه الذكوري الذي يمنح الأصوات دلالات ومعاني تنسجم مع رصيد الرجل ومركزيته ودوره الثقافي..."[٢]، فالحِجَاج الذي في بيتي الكندي المندرج "في إدانة القتيلة، وتشويه صورتها حِجاجٌ تلفيقي يصادر القتيل، ويحكم عليه بالإدانة دون أن نسمع صوته... والأنكى أن البيتين يصوران خلاصةً تحكم على الأنثى بالخداع والتلون والتقلب، لذلك يتعين على الرجال ألا يثقوا بالنساء...إن الحارث لا يسعى إلى تسويغ جناية القتل وتبرئة نفسه من الفعل، وإنما يسعى في إضافة قيمة جديدة في سجلّ خيانة المرأة، ذلك السجلّ الذي صاغه الرجال، وزوده بخلاصة أحكامهم"[٣].

وحديثنا عن القصص المصنوعة لتشويه المرأة لا ينفي وجود قصص واقعية سجّلت الأمثال فيها جانبًا من مواقف بعض النساء غير الوفيات كما في قصة المثل: "قد حِيلَ بين العَيْرِ والنَّزَوَان"[٤]. ودون شك، فإن الغدر في النساء كما في الرجال. وقد يظهر في الرجال أكثر من النساء –خلاف ما تُصوّره الحكايات المنسوجة– لأن الرجال يملكون قراراتٍ وخياراتٍ أكثر، والسلطة والقوة تتيحان ممارسة المخالفات بصور أوسع.

انشغلت الأمثال وقصصها بتدوير فكرة المرأة الخائنة، فلم تَسْلمْ منها أُمٌّ ولا زوجةٌ ولا بنتٌ. ففي سبيل شغفها الجنسي تُضحّي المرأة بكل قيمة مادية وإنسانية وأخلاقية، ففي المثل: "قَوِّرِي وَالطُفِي"[٥]، قدّمت الزوجة الخائنة، عبر المكيدة، زوجها وابنها معًا لإرضاء عشيقها الذي طَلَبَ إليها أن تَقَدَّ له شِراكين من شَرَج اسْت زوجها، فاحتالت في أن عَصَبَتْ على مَبَالِ ابنٍ

١ أحمد بن محمد بن عبدربه، طبائع النساء، تحقيق: محمد إبراهيم سليم، القاهرة: مكتبة القرآن، د.ت، ص ١٧١.
٢ هيثم سرحان، خطاب الجنس: مقاربات في الأدب العربي، الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠١٠م، ص ١٨٧-١٨٨.
٣ المرجع السابق، ص ١٩٩-٢٠٠.
٤ الميداني، ج ٢، ص ٩٦.
٥ المرجع السابق، ج ٢، ص ٩٢.

لها صغير بقصبة وأخفتها فَعَسُرَ عليه البولُ، فاستغاث بالبكاء فلما سمع أبوه البكاء سألها: ما يُبْكِه؟ فَقَالت: أخذه الأسْرُ وقد نُعِت لي دَوَاؤُه طريدة تُقَدُّ له من شَرْج استْك، فأعظم الرجلُ ذلك وجعل الأمرُ لا يزداد بالصبي إلا شدة فلما رأى أبوه ذلك اضطجع، وقَال: دونَكِ يا أمَّ فلان "قَوِّرِي وَالطُفي"، فاقتطعت منه طريدةً لتُرْضى صديقها[١]. ويلاحظ ما في هذه القصة من صناعةٍ ظاهرة استدعت أن تظهر الأم مُجرَّدةً من الضمير الإنساني مرخصةً طفلها من أجل نزواتها. هذه القصة التي وجهها الخيال الشعبي الذكوري – بغرضٍ إيديولوجي– نحو وجهةٍ واحدة تُشوِّق متلقيه، فضح زيفَها شهرةُ النسخة الأصل للقصة التي تتعلق بأبي سُوَاج الضبّي الذي جاور في بني يربوع، وراهنه صُرَد اليربوعيّ على سباق فرسين لهما فظلمه صُرَد، ومنعه سَبَقَه وفجر بامرأته، ثم لم يكتفِ بهذا وإنما تغاضب على الخليلة المعشوقة، فطلب منها أن تَقُدَّ له من اسْت زوجها أبي سُوَاج سيرا، فأبلغت زوجها بذلك فقام إلى نعجة فذبحها وقَدَّ من أَلْيَتَيْها سيرا فدفعه إليها وجعله صُرَد في نعله، وأخذ يغيظ أبا سُوَاج على مسمع من بني يربوع في قصةٍ طويلة انتهت بشرب صُرَد منيّ عبديّ أبي سُوَاج[٢]، كما هو مشهور في هجائيات خصوم جرير له[٣].

نَقَلَ النسقُ القصةَ من حادثةٍ ذكورية مُهينة مسّت أعلى القيم العربية[٤] إلى جناية نسوية تظهر المرأة فيها مُجرَّدةً من كل حسٍّ إنساني أمام رغبتها المتوحشة، وقد صنع النسق لها مثلا يخلدها في مقابل تخفيف عبء النسخة الأخرى المهينة قيميا التي تحتفظ بها الذاكرة الشعرية، وعمل على محوها أو الإشغال عنها بالنسخة البديلة التي تلقى رواجًا وترحيبًا بعد أن ألغى أسماء أعلامها الذكور، وحذف سجل المخالفات القيمية الذكورية، وأخلص بذاءتها وتوحشها للمرأة.

وليس هذا المثل، وحده، ما يُظهِر جفوة المرأة لطفلها حين تنازعها الرغبات المنفعلة، فـ" رُبَّ أَخٍ لَكَ لَمْ تَلِدْهُ أُمُّكَ"[٥]، تحكي لنا قصته مداهمة لقمان بن عاد لبيتٍ تلهو المرأة فيه مع صديقها متجاهلة بكاء طفلها وحاجته إليها، مدعية أمام لقمان الذي كشفها بأن ذلك الرجل أخوها، وعرف المُلْهَم لقمان صفات زوجها فأطلق مثلا آخر: "ثَكِلت الأُعَيْسِرَ أُمُّه، لو يَعلمُ العِلمَ لطال غَمُّه"[٦]. ولأن دور لقمان في المدونة المثلية وأد النساء الخائنات، فقد اهتدى إلى زوجها، فبلغه بخيانتها فقتلها؛ ولأنه حكيم فقد رأى أن قتل الزوجة قد يطويه النسيان فأرَّخ جريمتها بعشرة أمثالٍ سائرة، ليظل نموذج الأنثى الوضمي خالدًا في ذهن الرجال فلا يغفلون عنه.

وحضر هذا الحكيم مرةً أخرى ليشهد ويحكم في جناية أُمٍّ خانت بناتها وزوجها في جريمة دُوِّنت تفاصيلها في مسرد المثل: "صُغْرَاهُنَّ شُرَّاهُنْ"[٧]؛ إذ لحظ لقمان حركة مريبة للأم حيث انْتَبَذَتْ من بيوت الحي، فتبعها ورأى

١ ينظر: المرجع السابق، ج ١، ص ٩١.
٢ ينظر: علي بن الحسين أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م، ج ٨، ص ٣٠٧-٣١٠.
٣ على سبيل المثال، ينظر: المرجع السابق، وابن سلام، ج ٢، ص٤٣٠.
٤ من حيث التجبر على الجار الغريب وظلمه، والاعتداء على أشد ما يمس كرامة العربي وهو الزنى بزوجته، وفوق ذلك الافتخار بهذا الصغار والهوان للتنكيل به.
٥ الميداني، ج ١، ص ٢٩١.
٦ المرجع نفسه.
٧ المرجع السابق، ج ١، ص ٣٩٨.

رجلا يقال له الْخَلِيُّ قد "عَرَضَ لها ومَضَيَا جميعا وقَضَيَا حاجتهما"، ثم أعدّا خطة ترسم أن تتماوت الأمّ نهارًا فَتُدفَن ثم يخرجها ليلا، ونفذا الخطة، وسكنا في حي بعيد يخفى مكانه على زوجها وبناتها لكن عرفتها ابنتها الصغرى، ورفع زوجها- ويقال له: الشَّجِيّ- أمرها إلى لقمان، فقال لقمان: "وَيْلٌ لِلشَّجِيّ مِنَ الخَلِيّ"[١]، فذهبت مثلا، ثم حكم برجمها واكتفى بخصاء خليلها[٢].

أسطرة القصة التي يجزم بها استحالةُ حياة من تدفن ساعات تحت التراب وانتحالُ المثلين: "وَيْلٌ للشَّجِيّ من الخلي"، "عِنْدَ جُهَيْنَةَ الْخَبَرُ اليقِينُ"[٣]، لم تكن كافيةً لأنْ يفحص الميداني هذا الزيف مع أنه يدرك كثرة الوضع المسند إلى لقمان، وقد صرح بهذا حين تعرض للمثل "آكَلُ مِنْ لُقْمَانَ"[٤] وأنه يتغدّى بجَزُور ويتعشى بجزور، فقال: "هذا من أكاذيب العرب"[٥]. لكن البصيرة الناقدة تغيب حين يتعلق التلفيق بتشويه المرأة وممارسة العنف التاريخي ضدها؛ لأن الضخَّ الذي تُعبَّأ به الأسماع ضد جنسها أذهل المثقف العربي القديم عن التنبه إلى مثل هذا. ولعل حضور لقمان المكثف في مدونة الأمثال التي تُعنِّف المرأة وتسيء إلى صورتها واحدٌ من الأسباب التي لفتت نظر بعض الباحثين إلى ما أضيف إلى هذه الشخصية من أمثالٍ كثيرة نسبت إليه في الإسلام ولم تكن معروفة في الجاهلية[٦]، لكنهم لم يشيروا إلى ما وراء ذلك.

وإذا كان حضور الأمّ في الثقافة العربية يمثل أكثر صور المرأة إيجابية، فإن صورتها في قصص الجنس في الأمثال تبدو مجمعا للنقائص الإنسانية[٧]؛ إذ عملت الأمثال مع قصصها على تهشيم صورتها وتلويث سمعتها وسحب الثقة منها، كما مرّ بنا، وكما في المثل "قَدْ قَلَيْنَا صَفِيرَكُمْ"[٨]، فمما تذكره القصة أن عشيق هذه الأم كان "يجيء وهى جالسةٌ مع بنيها وزوجها فيصفر لها، فتُخرج عجزها من وراء البيت وهي تُحدِّثُ ولَدَها، فيقضي حاجته وينصرف، فعلم ذلك بعضُ بنيها، فغاب عنها يومَه ثم جاء في ذلك الوقت فَصَفَر ومعه مِسْمَار مُحْمىً فلما أن فعلت كعادتها كَوَاها به"[٩]، وأثر الوضع في هذه القصة بادٍ لكن الشعر يأبى إلا أن ينقذ هلهلة النسج فيرتق الكميت الخلل بتشييد الحادثة شعريًّا[١٠]:

أَرْجُو لَكُمْ أَنْ تَكُونُوا فِي مَوَدَّتِكُمْ ... كَلْبَا كَوَرْهَاء تَقْلِي كُلَّ صَفَّارِ
لَمَّا أَجَابَتْ صَفِيراً كَانَ آتِيهَا ... مِنْ قَابِسٍ شَيَّطَ الوَجْعَاءَ بالنَّارِ

وتظهر الأم في حادثة أخرى تقصها مدونة الأمثال لا بالموقف الحازم ضد ابنتها التي حملت سفاحًا، بل يمتّ إليها عرقها الوضميّ، فتبارك الزنى وتدعو إلى إعلانه وتحدي المجتمع بالجهر به: "بِمِثْلِ جَارِيَة فَلْتَزْنِ الزَّانِيَة"[١١]، مؤكدة فكرة عدم قدرة المرأة على إدارة

١ ينظر: قصة المثل في المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٦٧-٣٦٨. وأيضا: ج ٢، ص ٢٧٣.
٢ المرجع السابق، ج ١، ص ٣٩٨-٣٩٩.
٣ تنظر قصة المثل في المرجع السابق، ج ٢، ص ٣.
٤ المرجع السابق، ج ١، ص ٨٦.
٥ المرجع السابق، ج ١، ص ٨٧.
٦ ينظر: جواد علي، ج ١، ص ٣١٨.
٧ يتراصّ غير قليل من الأمثال لتشكيل الصورة النمطية عن المرأة ولا يسع المجال هنا لسرد كل شيء، ونكتفي بالإشارة إلى أن الأخت أيضًا لا تخرج عن هذا النسق، وتظهر بصورة الشبقية التي تستغل سكرة أخيها لممارسة الفاحشة، كما في المثل " كَبُرَ عَمروٌ عن الطّوْق" (الميداني، ج ١، ص ١٣٧- ١٣٨) التي تستمد وحيها، فيما يبدو، من أسطورة حواء المتآمرة حين سقت آدم خمرا ثم كانت سببًا في غوايته. ينظر في هذا: أحمد بن محمد الثعلبي، الكشف والبيان عن تفسير القرآن، تحقيق: أبي محمد بن عاشور مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي، بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠٢م، ج ١، ص ١٨٣.
٨ الميداني، ج ٢، ص ٩٨.
٩ المرجع نفسه.
١٠ المرجع نفسه.
١١ المرجع السابق، ج ١، ص ٩٥.

منزلها، لضعفها في مواجهة رغباتها ضعفًا مكشوفًا تبصر تناقضاته صغيراتها " تَنْهَانَا أُمُّنَا عَنْ الْغَيِّ وَتَغْذُو فِيهِ"[١].

هذه النظرة المهووسة بتصديق شبقية المرأة لم تنجُ منها العجوز المسنة، فصيروها سخرية، ومضرب مثلٍ يُرْدَع به الشيخ المتصابي الذي لم يجدوا له نموذجا يضربونه له من جنسه؛ لأن بلاغة وجه الشبه في الرغبات المحمومة تقتضي حضور الجنس الوضمي: "جَدَّةٌ تَقْضِي العِدَّةَ"[٢].

والسخرية سلاح الثقافة في موقفها من رغبة العجوز المشروعة، وبهذا فهي لا تتأخر عن صناعة القصص حولها، وتدعمها بالأمثال كما في مَثَل (بَرْد العجوز)[٣]، ومع ما تسوقه القصة من الطرفة العنيفة التي انتهت بمصرع العجوز فإن اللافت للنظر أن أولادها فكروا في قتلها لولا خشية عشيرتها، وكأنما ارتكبت في رغبتها في الزواج فعلا محظورا، وهذا ما تسجله أيضا قصة المثَل " أَشْبَقُ مِنْ حُبَّى"[٤]، فقد اشتكاها ابنها إلى مروان بن الحكم، واتهمها بالسفه؛ لأنها ستتزوج شابا أصغر منها، وعدّ ذلك فضيحة، وخلدها الشعر بالسخرية منها[٥]. وبهذا يقف النظام المتحيز الذي يُعَنِّف العجوز الراغبة في الزواج بشكل عام وبمن هو أصغر منها بشكل أخص، ويتهمها بالرغبة التي لا تشبع، بكل طاقته، في شد أزر المُسنّ حين يرغب الزواج من صغيرة، ويشنّع بالفتاة حين تندّ فتبدي وجهة نظرها في فارق هذا السن، أو حين ترفض هذا الشيخ الهرم، وبدلا من أن يتهم الشيخ الكبير بالشبق قياسا على موقفه من العجوز ينقل التهمة من العجوز إلى البنت؛ لأن الاتهام بالجنس خاصية أنثوية، وبدلا من أن تكون إنسانة حرة ذات قرار استقلالي تتحول إلى مدانة بالشبق ومؤاخذةً بالبحث عن العضو العنيف، كما في المَثَل "الصِّيفَ ضَيَّعْتِ اللَّبَنَ"[٦]حيث دُوِّن في صحيفة سوابقها قضية رغبتها المتوحشة عبر الشعر الذي قضاؤه فصلٌ لا يُرَدّ، فليست أكبر مشكلات المرأة دفنها في التراب أو قتلها بالسيوف أو تقطيع جسدها من خلال توزعه بين فرسين يركضهما القاتل في اتجاهين مختلفين، وإنما وأدها الأشد يكون بالجنس، والقضاء عليها في الثقافة العربية يأتي من خلاله ولا يتجاوزه إلا في القليل، ومن يتأمل الثقافة ويستقرئ نصوصها يدرك أن أزمة المرأة العربية أزمة جنس بالمقام الأول والأخير.

٣,٣المصادقة على المخيال ومطاردة الوهم

مثلما حاصروا المرأة –وقبلها وأدوها– فزعًا من إيمانهم بانهزامها أمام جنسانيتها، فقد أصيبوا بالرعب أمام صورة الخائنة التي رسموها وتورطوا في تبعاتها، فقد كانوا أول المصدقين بها، فغدوا ضحية أوهامهم، والأوهام تُبْنَى وتُشيَّد كما تُشيَّد الماديات، ثم تصبح بناء متينا يصعب تقويضه.

---

١ المرجع السابق، ج ١، ص ١٢٧.
٢ المرجع السابق، ج ١، ص ١٩٠.
٣ ينظر: أبو منصور عبد الملك بن محمد الثعالبي، ثمار القلوب في المضاف والمنسوب، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة: دار المعارف، د.ت، ص ٣١٣-٣١٤.
٤ الميداني، ج ١، ص ٣٨٧.
٥ المرجع السابق، ج ١، ص ٣٨٧.
٦ ينظر: الحسن بن عبدالله العسكري، جمهرة الأمثال، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعبدالمجيد قطامش، ط ٢، بيروت: دار الجيل - دار الفكر، ١٩٨٨م، ج ١، ص ٥٧٥-٥٧٦.

وفي تصورهم لرغبة المرأة المتوحشة يتساوى حكيمهم، كما مر، مع أحمقهم، فعَديّ بن جناب الذي يضرب المثل بحمقه لا يختلف موقفه عنهم، فحين باحث الملك النعمان أخاه زهيرا عن دواء لعلّةٍ تشتكي منها أمه، وسأله بم تتداوى نساؤكم؟ قال عدي: دواؤها الكَمْرَة، وحين حاول أخوه زهير تعديلها إلى الكمأة، قال له عدي: "اقْلِب قَلاب ماهي إلا كمرة الرجال"[١]. فالجرأة متاحة في هذا وإن كانت أمام ملك، فعديّ أحمق وليس مجنونًا، ولو كان يعلم أن في هذا مخالفة تضره لتذكَّر بعد أن ذُكِّر، وقد صدق حدسه، فالرواية تصمت عن أي موقف رافض من الملك وهو الذي لا تمر عليه كلمة تزعجه فيغض طرفه عنها كما تشهد بذلك قصصه، بل إن الملوك أنفسهم يسكنهم هذا الارتياب من المرأة فيقومون بختن النساء[٢].

ولذا نجد العربيَّ مسكونًا بهذا التصور المرضيّ المحاصِر. فحين رثى المتنبي أمَّ سيف الدولة الحمداني فزع الصاحب بن عبّاد من بيته الذي فيه " رِوَاقُ العِزّ فوقَك مُسْبَطِرٌّ" فرآه يدل مع فساد الحس على سوء أدب النفس؛ لأنه توهم فيه حالة معاشرة جنسية لوجود كلمة (مسبطر)[٣]، فلفظة "الاسبطرار في مراثي النساء من الخذلان الصفيق الرقيق"[٤]، وقد راقت هذه اللفتة لابن رشيق، فأيّد الصاحب وركّب من (مسبطر) و(فوقك) صورة كاملة المعالم: "وأنا أقول: إن أشد ما هجن هذه اللفظة وجعلها مقام قصيدة هجاء أنه قرنها بفوقك؛ فجاء عملاً تاماً لم يبق فيه إلا الإفضاء"[٥].

تؤكد هذه الالتفاتة العجيبة من الصاحب بن عباد التي وجدت قبولا من ابن رشيق وقبله أزعجت ابن جني، واضطرت المعري إلى أن يبحث لزلة المتنبي المتوهمة عن مبررات[٦]، هذا الهجس المخيف الذي يسكن تصوراتهم عن المرأة والجنس، والذي جعلهم معلقي النفوس والأبصار في تتبعها وتوقع خيانتها وتوهم إثارتها من كل ما يحيط بها، فالجاحظ يضع الحمام في قائمة المسجَّلين خطرا والمطلوب إبعادهم بتهمة إغواء المرأة بناء على رأي الحكماء وأصحاب الرأي والفراسة، يقول: "ما أكثر من الرّجال، من ليس يمنعه من إدخال الحمام إلى نسائه إلّا هذا الشيء الذي حثّ عليه صاحب الفراسة؛ وذلك أنّ تلك الرّؤية قد تذكّر وتشهّي وتمحن"[٧]. ويُرجِع ممثلُ الثقافة قلقَ الذكورة إلى التصور المستقر في أذهانهم عن جنسانية المرأة وهشاشة تكوينها فبمجرد أن تهجس في صدرها الخواطر، وتتوهّم حالات اللّذّة وتحرّك الشهوة، يكون "عزمها أضعف العزم، وعزمها على ركوب الهوى أقوى العزم"[٨]. وهذه الريبة التي تتملّك الذهنية العربية نحو شبقية المرأة، وعنها تصدر تصوراتهم لها، جعلتهم يضربون مثلا لمن يرتابون بأمره بـ"حانِيَةٌ مُخْتَضِبَةٌ"[٩]، وذلك " أن امرأة مات زوجُها ولها ولد، فزعمتْ أنها تحنو على ولدها ولا تتزوج، وكانت في ذلك تَخْضِبُ

١ الميداني، ج٢، ص١٢٤.
٢ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ٢، ص ١٦٨. قصة المثل (كَمَا تَدِيْنُ تُدَانُ).
٣ مسبطر: ممتد
٤ ابن رشيق، العمدة، ج ٢، ص ١٥٥.
٥ المرجع السابق نفسه. وينظر: شهاب الدين أحمد عبدالوهاب النويري، نهاية الأرب في فنون الأدب، تحقيق يحيى الشامي، بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت، ج ٥، ص ٢١٩، ٢٢٠.
٦ المعري، معجز أحمد، ص ٢١٩.
٧ الجاحظ ، الحيوان، ج ٣، ص ٢٩٠.
٨ المرجع السابق، ج ٣، ص ٢٩١.
٩ الميداني، ج ١، ص ١٩٩

يديها، فقيل لها هذا القول"[١]، فالمجتمع القديم –حسب نصوصه الثقافية الواردة إلينا ومنها الأمثال– يفسر كثيرا من سلوكيات المرأة تفسيرا مبنيًّا على الريبة والشك، ولا يهجس في خاطره أن المرأة قد تتجمل لشيء غير الرجل، وتحديدا، الرجل الذي يشبع رغباتها الجنسية حلالا أو حراما[٢].

أنتجت مثل هذه التصورات المتطرفة عنفًا مباشرا ضد المرأة العربية، وآخر رمزيًّا يبني قيما متحيزة ويصنع أوهاما ضاغطة، ومن ثم تبدو هذه الأوهام وجيهةً يشترك في قبولها الضحية والجلاد. ويعد الخروج عليها، بعد ذلك، خروجا منحرفًا ومخالفة قيمية وتهمة مخلة؛ فالرجل الذي يتزوج في حياة زوجته مرة بعد أخرى، ويتسرى من مُلْك يمينه بما شاء، يستكثر على المرأة أن تفكر في الزواج بعد موته، ويتخذ ممن يتوهم أن عليها ملامح الاستعداد لقبول الزواج (حانِيَةٌ مُخْتَضِبَةٌ) غرضًا لسخريةٍ محرجة، ويؤدبها بضرب الأمثال فيها، فيصنفها في قائمة المريبين والمتشكك في سلوكهم. وبناء على اشتراك الجنسين في تقبل العنف الرمزي الممارس على المرأة وإدراج ذلك ضمن الطبيعي، وربما القيمي، نجد أن الروايات والمدونين العرب يتحدثون عن خيانة المرأة (الحانية المختضبة) لزوجها الميت، حين تزوجت أو فكرت بالزواج بعده.

هذا الجرم الشنيع الذي ترتكبه المرأة حين تتزوج شرعيًّا بعد زوجها تصل بلاغاته الموتى، وتتفاجأ ليلة البِنَاءِ بِهَا حين تنام في أول الليل أن يأتيها آتٍ فِي المنام ويؤنبّها بأبيات شعر فتقوم " فَزِعَةً (وتقول): لَا يَجْتَمِعُ رَأْسِي وَرَأْسُ هَذَا أَبَدًا، و(تختلع) مِنْ زَوْجِهَا و(تدفع) إِلَيْهِ كُلَّ قَلِيلٍ وَكَثِيرٍ هُوَ لَهَا"[٣]. ولا عجب، حين نجد هذه الرواية معنعنة إلى ابن عباس _رضي الله عنه_ فقد سبق أن أشرنا إلى أن من أهمّ أدوات تثبيت الأفكار ضد المرأة نسبتها إلى شخصيات اعتبارية تمنحها حماية ضد الفحص والسؤال.

إن الهلع الناتج عن تمكن نموذج المرأة الوضمي الذي تفيض به الأمثال مما ذكرنا، ومما لم نذكر[٤]، أملى على الجاهليين اللجوء إلى شتى الحيل لحرز المرأة ولإخافتها من أن تمارس مخالفاتٍ أخلاقية، فاختبروا البِكْر بـ" بَيْضَةُ العُقْرِ"[٥]، أما الزوجة، فكان من عادتهم إذا أرادوا سفرا أن يَعْقِدوا خَيطاً بشجرة، ويعتقدون فيه أن المرأة إن أَحْدَثَتِ حَدَثاً انْحَلَّ ذلك الخيط، وضرب المثل بهذا فقال: "أَمْحَلُ مِنْ تَعْقَادِ الرَّتَمِ"[٦]، "فالزوج يوكل للطبيعة مهمة إخباره عن مدى وفاء زوجته، ومبعثه لذلك سيطرة فكرة ضعف المرأة وعدم قدرتها على صون نفسها أو زوجها"[٧]؛ ولامتداد القلق من المرأة والارتياب بها بعد الجاهلية ظلت النصوص باختلافها تشتغل عليه، ولا يمكن لنا تمييز الجاهلي من

---

١ نفسه.

٢ عبر أيمن بن خريم بوضوح عن وجهة نظرة الرجال في تجمل النساء في مقطوعة شعرية. ينظر: يوسف بن عبدالله بن عبد البر، بهجة المَجالس وأنس المُجالس وشحذ الذاهن والهاجس، تحقيق: محمد مرسي الخولي، ط ٢، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٢م، القسم الثاني، ص ٤٣-٤٤.

٣ محمد بن جعفر الخرائطي، اعتلال القلوب تحقيق: حمدي الدمرداش، ط٢، مكة المكرمة-الرياض: دار نزار مصطفى الباز،٢٠٠٠م، ج١، ص٢٣٠.

٤ لعل في قول سعيد بن مسلم ما يختصر رؤيتهم القارة إذ قال: "لأن يرى حرمتي ألف رجل على حال تكشف منها وهي لا تراهم، أحبّ إليّ من أن ترى حرمتي رجلا واحدا غير منكشف". الجاحظ، الحيوان، ج١، ص١٧٠-١٧١.

٥ الميداني، ج ١، ص ٩٦. وبيضة العقر يزعمون أنها بيضة الديك.

٦ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٢٦.

٧ دعاء بنت رضا سراج علاف، صورة المرأة في الأمثال العربية، ص ١١٢.

الإسلامي؛ لاتصال رؤيتهم في هذا الجانب اتصال موقفهم، والمرويات التي بين أيدينا تذهب مذهب (بَيْضَة العُقْرِ)، و(تَعْقَاد الرَّتَمِ) في محاولة جادة لضبط المرأة، وتأكيد قدرة الرجل الأسطورية على مراقبتها، فكل قصص الأمثال التي تتحدث عن خيانة المرأة لا تُسجَّل ضد مجهول، ولم تُمنَح امرأة واحدة في هذه القصص فرصة الستر ولا النجاة بعد كشف خيانتها، وقد تنوعت طرق كشف الجناية، فإضافة إلى ما سبق، جاء فضح زناها عبر:

• **الكاهنة** التي كشفت خيانة البنت، كما جاء في قصة المثل " لَا نَاقَة لي في هَذَا وَلَا جمل"[١]

• **زجر الطير**، حين يكون الزوج عائفًا ماردًا كما في قصة المثل "خَيْرٌ قَلِيلٌ وَفَضَحْتُ نَفْسِي"[٢].

• **الصدى**، كما في قصة أبي سُوَاج، حين كان يحدو متسائلا: "يا لَيْتَ شِعْرِي هَلْ بَغَتْ مِنْ بَعْدِي؟"، فيجيبه الصَّدَى: "نَعَمْ، بِمَكْوِيٍ قَفَاهُ جَعْدِي"[٣].

• **أفراد كاشفين ذوي فراسة وإلهام:**

أ- **لقمان الحكيم**، وقد سبق أن أشرنا إلى القصص التي عرّى فيها خيانة النساء المزعومة.

ب- **حكيم اليمن**، كما في (إنَّ العَصَا مِن العُصَيَّة)[٤]، إذ انكشف سِرّ الأمّ الخائنة بعد عقود، مما يؤكد أن سر خيانة المرأة لا يموت.

ففي سبيل إرهاب المرأة ومحاولة التشديد على منعها من الخيانة التي هي جزء من طبيعتها، كما أوهموا به أنفسهم، صوروا لها أن كل ما حولها ومن حولها مسلطين على كشف هذه الخيانة، فلم تنج امرأة في قصص الأمثال من الفضح ومن ثم الموت، إن قتلا بالسيف، أو ركضًا بين فرسين، أو تشهق شهقة فتموت رعبا[٥]، أو يجعل في عنقها حبلاً ويعلّقها به إلى السّقف فتضطرب حتى تموت[٦].

٤,٣ الخطيئة المذكرة والخطيئة المؤنثة

بقدر ما تشددت الثقافة في محاسبة المرأة في الفعل الجنسي، فإنها قد تسامحت مع الذكر؛ إذ نجا الفاعل في قصص الأمثال: "ذَنْبِي ذَنْبُ صُحْر"، " إنَّ المعَافَى غَيْرُ مَخْدُوعٍ"[٧] من العقاب بينما المرأة قتلت. وفي "وَفَيْتَ وتَعَلَّيْتَ"[٨]، يتعاطف جار المرأة الخائنة مع خليلها، ويقوم بتغطية فعله أمام زوجها، حين ناداه تحايلا لينجو من القتل وتُعدُّ له تلك منقبةً. وفي المثل "هذِهِ بِتْلْكَ فَهَلْ جَزَيْتُكَ"[٩]، تعلو قيمة القريب على خطيئته، ويُضحَّى بالزوجة. وفي قصة المثل " لا تَجْزَعَنْ مِنْ سُنَّةٍ أَنْتَ سِرْتَهَا"[١٠]، لا تحاسب الثقافة أبا ذُؤَيب حين نزل على رجلٍ، فعشق امرأته، وخَبَّبَهَا عليه وحَمَلها معه وهرب بها. ومجاهرة أبي ذؤيب في عتابه لابن أخته خالد في تعاقبهما إلى المرأة، ورد الأخير، يدلّان على الفسحة التي أتاحتها الثقافة للذكورة. فالعربي لا يجهر عبر الشعر بما يثق بأنه يعيبه. ومما يعضد ذلك قصة تخبيب هشام بن المغيرة ضباعةَ زوجة عبدالله بن جدعان على زوجها، فقد أغرى هشامٌ بها أنها كانت ذات ميسم وجمال، فاتفق معها على أن تتزوجه، وطلبت طلاقها من ابن جدعان، فطلقها

١ الزمخشري، المستقصى، ج ٢، ص ٢٦٧.
٢ الميداني، ج ١، ص ٢٤١.
٣ أبو الفرج الأصفهاني، الأغاني، ج ٨، ص ٣٠٧.
٤ الميداني، ج ١، ص ١٥.
٥ المرجع السابق، ج ١، ص ٢٤٢.
٦ ابن قيم الجوزية، أخبار النساء، ص١٢١.
٧ الميداني، ج ١، ص ١٠.
٨ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ٢، ص ٣٤٢-٣٤٣.
٩ الميداني، ج ٢، ص ٤٠٢.
١٠ المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٤٧.

وتزوجها هشام[١]، ولم ينقص ذلك من قدر هشام فقد كان أعز نفس على قريش وكنانة. وكانوا يؤرخون بعام وفاته[٢]، وقد حرص القوم على مصاهرته "فكانت الجارية تولد لآل الحارث بن هشام فيتباشرون بها"[٣].

أما أشد تواطؤٍ قامت به الثقافة فهو موقفها من الاغتصاب الذي ورد في قصص الأمثال، فيُحابَى المغتصب أو المتحرش ويشنّع بالمعتدَى عليها وتحيلها الأمثال إلى سخريةٍ يُضحك منها ويُهزأ بها، ولو أنها صمتت عن هذه الحوادث، فربما كان الأمر أهون، لكنها خلدتها بأمثال متجنية، ثبّتت فيها عار المرأة وتجاهلت جرم الرجل أو تجاوزت ذلك إلى منحه وسام بطولة، فحين تعرضت جندلة بنت الحارث للاغتصابٍ لفقت لها الرواية سؤالا عما حدث لها، وأنطقتها بإجابة لا تخفى صناعتها، ولا يغيب ما تحمله من تفكه وسخرية: "جَرَحَهُ حَيْثُ لاَ يَضَعُ الرَّاقِي أَنْفَهُ"[٤] وخلدتها مثلا، ثم أعرضت القصة عن الفاعل الذي يظهر من سياق القصة نجاؤه من العقاب.

وفي " أَشْغَلُ مِنْ ذَاتِ النِّحْيَيْنِ"[٥]، ضاعفت مدونة الأمثال مأساة المغتصبة جسديًّا باغتصابها ثقافيا عبر تنويع الأمثال المسيئة لها: "أَشَحُّ مِنْ ذَاتِ النَّحْيَيْنِ"[٦]، "أَخْزَى مِنْ ذَاتَ النِّحْيَيْنِ"[٧]، لتحملها خطيئة الحدث وتنوّع الإساءة إليها وتُذكّر القارئ فضيحتها مرة بعد أخرى، وتُثَبّت صورة عارها في مخيلته فلا ينساها، وهي بهذا التقديم المُشوّه وضعت الضحية " خارج نطاق الحماية الأخلاقية للجماعة"[٨]، ومن طبيعة إلقاء اللوم على كاهل الضحية أن "يُحوِّل العمل العنيف إلى عنفٍ تشرعه القيمة الاجتماعية"[٩]. ومن هنا، فقد احتفت الأمثال بالمغتصب الجاني فارسًا ناصع الصورة من خلال صيغة التفضيل" أَنْكَحُ مِنْ خَوَّاتٍ"[١٠]، ولم يكن غائبا عن خوّات تقدير الثقافة لبطولته الجنسية التي سجل تفاصيلها تسجيل الفارس منجزه ذا القيمة[١١]، ثم كأنَّ هذا القدر من الاحتفاء لم يقنع مدوني الأمثال، فزيّفوا مباركة دينية لهذا الذي نال بفعلته إعجاب المقدس، حين زعموا سؤال النبي– صلى الله عليه وسلم – له عن هذه الفعلة سؤال المطمئن إلى ظرفها، وتبسمه –صلى الله عليه وسلم– عند سؤاله له عنها، وبلغ من تعاطفهم معه أنْ زعموا أن النبي –صلى الله عليه وسلم– دعا له بأن تسكن غلمته[١٢].

وقد احتفت مدونة الأمثال بمتحرش آخر من خلال صيغة أفعل التفضيل أيضا: " أَنْكَحُ مِنْ حَوْثَرَةَ"[١٣]– وقوة النكاح مما تفتخر به العرب– وقصة المثل تحدثنا

١ محمد الأمين بن محمد المختار الشنقيطي، العَذْبُ النَّمِيرُ مِنْ مَجَالِسِ الشَّنْقِيطِيّ فِي التَّفْسِيرِ تحقيق: خالد بن عثمان السبت، إشراف بكر بن عبد الله أبو زيد، ط٢، مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، ١٤٢٦هـ، ج ٣، ص ١٥٩، وينظر: محمد بن حبيب، المنمق في أخبار قريش، تحقيق: خورشيد أحمد فاروق، بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٥م، ص ٢٢٥-٢٢٧.

٢ محمود بن عمر الزمخشري، ربيع الأبرار أو نصوص الأخبار، تحقيق: عبدالأمير مهنا، بيروت: منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٩٢م، ج ٥، ص ٢٤٤.

٣ المرجع السابق، ج ٥، ص ٢٤٥.

٤ المرجع السابق، ج ١، ص ١٦٠.

٥ المرجع السابق، ج ١، ص ٣٧٦.

٦ المرجع السابق، ج ١، ص ٣٨٨.

٧ المرجع السابق، ج ١، ص ٢٥٨.

٨ ويتمر، ص ٨٢.

٩ المرجع نفسه.

١٠ الميداني، ج ٢، ص ٣٤٧.

١١ المرجع نفسه، ج ١، ص ٣٧٧.

١٢ المرجع نفسه.

١٣ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٤٧.

عن أنه تعرض لبائعة اختلف معها في السعر فملأ بأوعيته الجنسية عُسَّ المرأة فصاحت[١].

تواطؤ الثقافة مع الذكر في تجاوزاته الجنسية، كما تبدو في المدونة المثلية، ناتج عما يشير إليه الباحثون في العنف بـ"التصنيف غير الملائم الذي يخفض من قيمة العنف المرتَكب بحق الضحية"[٢]. فهذا التصنيف المحابي يحْرم المجني عليه –كما في المثلين– من العدالة، ويُتسامَح مع العنف ضد الضحية، ويؤمن "بشرعية مثل هذا العنف... فيُبقِي الضحية معزولة عن الجماعة، دون وسيلة لاستعادة ثقتها بها وعضويتها فيها"[٣]. وهذا بالضبط ما حدث مع ذات النحيين التي طُرِدتْ من الجماعة من خلال التشهير بها وهي المغتصَبة المقهورة، كما تعرضت لنفي ثقافي حادّ جعل خارجًا عن أنساق الجماعة منتهكًا لأعلى قيمها الأخلاقية– عن عمد وتقصد– كأبي نواس، لا يجد في حقيبته الموسوعية أنسب من استحضار خزيها ليعبر به عن أزمة موقف مر به: " فقلت له: اكتم عليّ. وانصرفت وأنا والله أخزى من ذات النّحيين"[٤].

ففي ضوء ما تقدم، كشفت لنا الإيديولوجيا الذكورية التي تنهض بها الأمثال التي استغلت استيلاءها على زمام الخطاب، وتصميت المرأة، الكيفية التي يمكن من خلالها "تحويل فعل عنيف عبر عدسات الحق الاجتماعي والتبرير الأخلاقي إلى سلوك مقبول اجتماعيا"[٥] يستهدف ضحيته، ويمارسه الفاعل بوصفه فعلا متاحا ومرحبًا به، وتحمل فيه الضحية إثم الخطيئة.

٤. المرأة والشرط الإنساني

"ما أعلم علّة تمكن هذا الطبع من النساء إلا أنهن متفرغات البال من كل شيء إلا من الجماع ودواعيه، والغزل وأسبابه، والتآلف ووجوهه، لا شغل لهنّ غيره، ولا خُلقن لسواه، والرجال مُقتسمون في كسب المال وصحبة السلطان وطلب العلم وحياطة العيال ومُكابدة الأسفار والصيد وضُروب الصناعات ومباشرة الحروب وملاقاة الفتن وتحمّل المخاوف وعمارة الأرض"[٦].

مثلما أكَّدَ النسق، عبر حكمة حكمائه، فكرة أن المرأة عارٌ وطّدَ ابن حزم، عبر تَتَبُّعٍ قصديّ وإعمال للذهن في مراقبة النساء خلال صحبةٍ طويلة ورصدٍ أشبه ما يكون بتجارب الباحثين[٧]، مبدأ خلوّ المرأة من القيمة والقدرة على الإنجاز، وهيمنة الجنس على طباعها وامتلاؤها به.

هذا الاشتغال الذي يعضد لاحقُه سابقَه ناتجٌ عن إدراك المؤسسة الثقافية الرسمية أن أنجع الطرق لصناعة "التابع" الوفيّ لتبعيته هو تشكيكه في قيمته وكلامه، وزعزعة يقينه في جودة إنتاجه وفي نباهة تلقيه، لئلا يأتي يوم يقتنص فيه فرصةً لتمثيل ذاته فينقلب على النسق، ومثل هذا لا يكون إلا بإقناعه بخوائه؛ إذ لا شيء "أكثر تأثيرا وفاعلية في سحق معنويات الفرد أكثر من اقتناعه بأنه تافه"[٨].

---

١ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٤٨.
٢ ويتمر، ص ٧٨.
٣ المرجع نفسه.
٤ ابن قيم الجوزية، أخبار النساء، ص ١٦٤-١٦٥.
٥ ويتمر، ص ٨٦.
٦ علي بن أحمد بن حزم، طوق الحمامة في الألفة والألاف، تحقيق: حسن كامل الصيرفي، القاهرة: مطبعة حجازي، ١٩٥٠م، ص ٥٠.
٧ ينظر: المرجع نفسه.
٨ وسيلة بروقي، "سلطة الذكورة وشرعيتها في الوعي النسائي: تحليل خطاب الحس المشترك"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع ١١، سبتمبر، ٢٠١٤م، ص ١٠٥. والعبارة لـ(أريك فروم).

ودون شك، فإن ذلك لا يحدث إلا حين تبرمج ثقافةُ المركز المُهمَّشَ على أنه بلا عقل أو على الأكثر بنصف عقل، فتفقده الثقة بتفكيره، وتهزم قدرته على اتخاذ القرار السليم والمشاركة الفاعلة بالحياة. وهذا هو المعنى السالب للشرط الإنساني الذي نعنيه. فالهيمنة الرمزية "تمثل في جوهرها عملية تطبيع الآخر على الشعور بالدونية، وضعف الإحساس بالقيمة الذاتية، وازدراء الأنا، كما تمثل في جوهرها عملية تمويه وتورية واختفاء ومواربة في تحقيق أهدافها وغاياتها السلطوية"[١]. والمثَل رأس مال رمزيّ فاعل وواحدٌ من أهمّ "الخطابات الرسمية الناجزة، المقرة من قبل أنظمة المعرفة والمراقبة، التي تمتلك الحق في الكلام عن الآخر/الهامشي...لامتلاكها رصيدًا كافيًا من الحقيقة والمعرفة بحسب النظام الثقافي"[٢]. ولاشك أن له دورًا رئيسًا في البرمجة وتركيب الصور وفي صناعة الأطر، كما قرأنا فيما سبق، وكما سنطلع عليه في الفقرات التالية.

١,٤ عقل المرأة مادة للسخرية

نقلت جلّ كتب الأمثال " حَدِّثْ حَدِيثَيْنِ امْرَأَةً، فَإِنْ لَمْ تَفْهَمْ فَأَرْبَعَةً"[٣]. وهو مثَلٌ يُضرَبُ في سوء السمع والإجابة[٤]، وأورد الزمخشري والعسكري وابن سلام على تخومه قصة احتكام الضبع والثعلب إلى الضبّ، وتجهيل الضبّ للضبع/رمز الأنثى في هذه القصة[٥]. ويظهر لنا من سياق القصة التي يرد فيها "فِعْلُ النساء فعلْتِ" عند الزمخشري[٦]، وعند ابن سلام: "فعل الحُرَّة فعلتِ"[٧]، مزجٌ لا نجد فيه مسافة فارقة بين الضبع والمرأة، ولن يكون ذلك غريبا إذا علمنا أن الضبع عندهم أحد نماذج الحمق: "أَحْمَقُ مِن الضَّبُع"[٨]، وهي ضمن ثلاث من الحيوانات حصر فيهن ابن الجوزي الحمق[٩]. ولعل ما قرّبها في نظرهم إلى المرأة نموذجها الوضميّ؛ إذ "يدخل الصائد عليها وِجَارها فيقول لها: خامِرِي أمَّ عَامِرٍ، فلا تتحرك حتى يَشُدَّها"[١٠]، وتخدع بالجنس فيغيب كل عقلها[١١]. والضبّ/الحكم مُتهَّمٌ بالضلال، فإذا عاب المُتَّهمُ بضعف رشده عقلَ الأنثى واكتشف خطلها، فغباؤها من الوضوح بمكان.

للمثل زيادات، وفيه تعديلات؛ وجميعها تضاعف حمق المرأة وتؤكد غباءها، كعادة أيّ زيادة في نصّ يخصّ الأنثى، فغالبا لا تأتي الزيادة فيه إلا لدلالة إضافية على العنف الموجَّه إلى عقل المرأة أو جسدها. وكل الإضافات، هنا، تلتقي في "أنه لا مطمع في إفهامها"[١٢]، وإنْ كرّر المتحدث حديثه عشر مرات، فهي لا تستوعب إلا بـ"المربعة، أي العصا"[١٣]، وهم لم

١ فاتن عبد الجبار الخزرجي، العنف الرمزي، ص ١٩٩.
٢ أحمد آل مريع، خطاب الجنون في التراث العربي: الحضور الفيزيائي والغياب الثقافي، الرياض: دار العبيكان، ٢٠١٤م، ص ٣١.
٣ الميداني ج ١، ص ١٩٢، والعسكري، جمهرة الأمثال، ج ١، ص ٣٦٨، والزمخشري، المستقصى، ج ٢، ص٦٠، والقاسم بن سلام، كتاب الأمثال، تحقيق: عبدالمجيد قطامش، دمشق: دار المأمون للتراث،١٩٨٠م، ص٥٤، وأبو عبيد البكري عبدالله بن عبدالعزيز، فصل المقال في شرح كتاب الأمثال، تحقيق: إحسان عباس- عبدالمجيد عابدين، بيروت: دار الأمانة- مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م، ص٥٠-٥١.
٤ الميداني ج ١، ص ١٩٢.
٥ الزمخشري، المستقصى، ج٢، ص٦٠-٦١، والعسكري، جمهرة الأمثال، ج ١، ص ٣٦٧-٣٦٨، وابن سلام، كتاب الأمثال، ص ٥٤.
٦ الزمخشري، المستقصى، ج ٢، ص ٦١.
٧ ابن سلام، كتاب الأمثال، ص ٥٤.
٨ الميداني، ج ١، ص ٢٢٥
٩ عبدالرحمن بن علي بن الجوزي، أخبار الحمقى والمغفلين، شرح: عبد الأمير مهنا، بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٠م، ج١، ص٤٢.
١٠ الميداني، ج ١، ص ٢٢٥.
١١ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٤، قصة المثل: (عَرَضَ عَلَيه خَصْلَتَي الضُّبُعِ)، حيث صادت ثعلبا، وحين همّتْ بأكله خادعها سائلا: (أما تذكرين يوم نكحتك؟ قَالت: متى؟ وفتحت فاها فأفْلَتَ).
١٢ البكري، فصل المقال، ص ٥١، والميداني، ١٩٢/١.
١٣ الميداني، ج ١، ص ١٩٢.

يتجاوزوا الاثنين إلى العشرة؛ ولم يَنْحَلُوها هذه النِّحْلَة إلا وفيها عندهم ما يحتمل ذلك ويليق بها، كما قال أبو عثمان ذات مرة فيما نحلوه للفيل[١]. يؤكد هذا استقبال المؤسسة الرسمية لهذا المثل الذي وافق تصوراتها عن عقل الأنثى. فابن العربي في "قواصمه" لم يجد أوجع وطأة على محاجّيه –الذين بلغوا في نظره غاية ضعف الفهم والإفهام– من استعارة هذا المثل ليتَّهمَ عقولهم[٢].

يعكس المثل السابق قناعة راسخة في تصوراتهم عن نقص عقل المرأة، فهم يصوغون توقعاتهم عنه لا يحكون واقعه. فعقلها مُتَّهمٌ كسلوكها، ولا يسلم رأيها الطبيعي وتصرفها اليومي من أن يخضعا لتعسف التأويلات، فيوجَّها إلى ما تتوقعه المؤسسة الثقافية منها، فالمثل " قَطَعَتْ جَهِيزَةُ قَوْلَ كُلِّ خَطِيبٍ"[٣]، يحمل خبرا آنيًّا نقلته المرأة إلى حشد المجتمعين، ومثلها عشرات الرجال يفعلون هذا، وقد ضُرِبَ للأمر حين يُحسَم فيستغنى عن الخُطَب[٤]. لكن اشتباههم في اسم جَهِيزَة، استدعى المُتوقَّع عندهم عن عقل المرأة، فسارعوا إلى نقل المثل من مَضْرب إلى مَضْرب. فبينما يتنازع المثل عند الزمخشري مضربان فيراه" يُضْرب لأمر قد فَاتَ وأيس من إِصْلَاحه، وَقيل: هي جهيزة الَّتِي يضْرب بهَا الْمثل في الْحمق، وَإِنَّهُ مَثَل فِي مَن يقطع على النَّاس مَا هم فِيهِ بحماقة يأتي بهَا"[٥]، نجد معاصره الميداني يجزم بمَضْرب واحد "لمن يقطع على الناس ما هم فيه بَحَمَاقةً يأتي بها"[٦]، والمتأمل في مدونات عصرهما يلحظ أن المرأة بلغت غاية الزراية بها، وبدأت تتشكل أسوأ صورة لها من خلال صناعة المرويات وتلفيق الأقوال إنشاءً، وتزويرها نسبةً. ولو عدنا إلى من أشاروا إلى حمق جَهِيزَة قبل هذا العصر لوجدنا الجاحظ في أثناء حديثه عما يُحمَّق من الحيوان، يشير إلى أن "أنثى الذئاب...التي تسمّى جهيزة...من الموصوفات بالموق جدّا"[٧]، وعند الحديث عن المثل "أَحْمَق من جَهِيْزَة" يبيّن الثعالبي أنها "عرس الذِّئْب أي أليفته، وَمن حمقها أنها تدع وَلَدهَا وترضع ولد الضبع"[٨]، وبهذا قال البكري وعضدا رأيهما بالشعر[٩].

ولا يخلو الميداني من جرأة في اتخاذ القرارات التي تخص وجهة نظر أمثال المرأة، وأظهر ما تكون تعديلاته في مضارب الأمثال، فمثلا: " لُبُّ المرأةِ إلَى حُمْقٍ"[١٠]، يزعم أنه يُضربُ عذرًا للمرأة عند الغيرة[١١]، واختزاله له في موقفٍ لا يبعد عن اختزال الغذامي له في مرحلة عمرية[١٢]. والمثل أعمُّ مما قالا، ولا يمكن فصله عن سياقه العام الذي يؤكده مَثَلٌ آخر لا يقل عنه شهرة، وهو "رَأْيُ المرأةِ إلى أَفَنٍ"[١٣]، ومعناها لُبُّ

١ الجاحظ، الحيوان، ج ٧، ص ٢٢٩.
٢ يقول: " قلنا: حدّث حديثين امرأة، فإن أبت فأربعة. يا عقول النسوان، ألم أعهد إليكم ألا تروووا أحاديث البهتان، وقدّمنا لكم على صحة خروج عائشة البرهان فلم تقولون ما لا تعلمون؟ وتكررون ما وقع الانفصال عنه كأنكم لا تفهمون؟". محمد بن عبدالله بن العربي، العواصم من القواصم، قدم له وعلق عليه: محب الدين الخطيب، السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤١٩ه، ج ١، ص ١٦٠.
٣ الميداني، ج ٢، ص ٩١.
٤ المرجع نفسه.
٥ الزمخشري، المستقصى، ج ٢، ص ١٩٧.
٦ الميداني، ج ٢، ص ٩١.
٧ الجاحظ، الحيوان، ج ٧، ص ٣٨.
٨ الثعالبي، ثمار القلوب، ص ٣٩١.
٩ البكري، فصل المقال، ص ٤١٧-٤١٨.
١٠ الميداني، ج ٢، ص ١٩٩.
١١ المرجع نفسه.
١٢ الغذامي، ثقافة الوهم، ص ١٨٦.
١٣ منصور بن الحسين الآبي، نثر الدر في المحاضرات، تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤م، ج ٤، ص ١٥٠. "الأفَن النقص، وبالتحريك الحمق" الزبيدي، تاج العروس، تحقيق علي

المرأة مقترن بالحمق ورأيها كذلك، وهذا ما تقوله نصيحة ابن المقفع: "إيّاك ومشاورة النساء، فإنّ رأيهنّ إلى أَفَن، وعزمهنّ إلى وَهَن"[١]، وتدعمه منظومة متكاملة من الأمثال التي تُصحب أحيانا بقصصٍ مليئة بالسخرية من حمق المرأة وغبائها مثل: "مَنْ حَفَّنا أوْ رَفَنَّا فَلْيَقْتَصِدْ"[٢]. فالمرأة تظهر في القصة مثيرة للضحك لفرط حمقها، تثق بنعامة ملتصقة بصمغة، وتلقي ثوبها على رأس هذا الطائر، لينتظر عودتها، وتشكر من أكرموها معلنةً اكتفاءها بما تجلبه النعامة، ويزيد الزمخشري: "أنها قوضت خباءها لتحمله عليها"[٣]، ويسند الأصمعي القصة إلى أعرابيّ[٤]، والمرأة والأعرابي مظنة الحمق في تصورات الثقافة الرسمية، وعليهما تدور كثيرٌ من نوادرها التي تعلن الظرف ظاهرًا بينما تضمر عنفًا رمزيًّا يشنّع بالمُعنَّفين، ويبث "إشارات عدوانية تحتمل قرائن الاستهزاء والتبخيس"[٥]، والسخرية ضربٌ من ضروب التعنيف الذي تتفق عليه تعريفات العنف مهما تباينت وجهات نظرها[٦]، بصفتها واحدةً من أهمّ أسلحة العنف التي يُقوّض بها المُعَنَّف، وأكثر الأمثال التي تُضرب في حمق المرأة وغبائها لا تنفصل عن السخرية بها، فالنصّ الساخر حين يُصيّر المستهدَف معرضًا للإضحاك من حمقه، يقول لنا: إن الموقف ليس عابرا، وإنما هو من صميم صفات هذا المستهدَف.

وحين يُغَيَّب اسم مَنْ يوجه إليها المثل يصبح القول عامًّا على الجنس كله، ولا ينصرف عند تداوله إلى حمق أنثى واحدة، وهذا ما نجده في أمثال من قبيل" ضَرَطَتْ فَلَطَمَتْ عَيْنَ زَوْجِهَا"[٧]، و" عَارِيَةُ الفَرْجِ وَبَتٌ مُطَّرَحٌ"[٨]. وعلاوة على ذلك تُنْطِقُ الأمثالُ المرأةَ، لتشهد على حمقها بنفسها كما في: " عَلَى جَارَتِي عِقَقٌ ولَيْسَ عَليَّ عِقَقٌ"[٩]، وعلى حمق جنسها كالمثل: " رَمَتْنِي بِدَائِها وانْسَلَّتْ"[١٠].

وأمثال السخرية من حمق المرأة كثيرة لا يتسع المجال لإيرادها جميعًا غير أننا سنقف على صورة عقل المرأة حين تكون مُشَبَّها بها. فكل أمثال التشبيه بها تدخل في باب السخرية من حمقها وضعف عقلها عدا مثل واحد. ففي هذا الحقل يُضرب بغبائها المثل ويشُبَّه بها كل مُضيعٍ لأمره: "كَدَابِغَةٍ وَقَدْ حَلِمَ الأدِيمُ"[١١]، ويُقرن بها كل ضعيف همةٍ في مواصلة عمله اليسير: "كالمُخْتَنَقَةِ على آخر طَحِينِهَا"[١٢]، ويقارَب بها من ينال شيئا بطريقة غير مشروعة ودون سعي: " كالمُصْطَادَةِ بِاسْتِهَا"[١٣]، ويجمع معها من يفتخر– لانعدام إنجازه– لا

هلالي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠١م، مادة (أفن).

١ المرجع نفسه.

٢ الميداني، ج ٢، ص ٣١٠. حفنا ورفنا: خدمنا وأحاطنا.

٣ الزمخشري، المستقصى، ج ٢، ص ٣٥٥.

٤ البكري، فصل المقال، ص ٣٢.

٥ علي بن عبدالله، "من مظاهر التسلط في النقد الأدبي العربي القديم: الموازنة بين الطائيين للآمدي أنموذجًا"، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية- العام الخامس، ع٤٧، ديسمبر ٢٠١٨، ص٤٨.

٦ سعاد، الناصر، "البعد الثقافي للعنف"، مجلة المنبر، هيئة علماء السودان، ع ١٠، سبتمبر، ٢٠٠٩م، ص ٢٣٨.

٧ الميداني، ج ١، ص ٤٢٨.

٨ المرجع السابق، ج ٢، ص ٤٠. البَتُّ: كِساء غليظ النسج، ويقَال: هو طيلسان من خز.

٩ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٣. العِقَّة: العَقيقة، وهي قطعة من الشَّعْر، يعني الذُّؤابة. قَالته امرَأة كانت لها ضَرَّة، وكان زوجها يكثر ضربها، فحسدت ضَرتَها على أن تُضْرب، فعند ذلك قَالت هذه الكلمة، أي أنها تضرب وتحَبُّ وتُكْرم وهي لا تضرب ولا تكرم.

١٠ المرجع السابق، ج ١، ص ٢٨٦.

١١ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٢٠. يضرب للأمر الذي قد انتهى فساده. وذلك أن الجلد إذا حَلِمَ فليس بعده إصلاح.

١٢ يضرب لمن ضَجِرَ عند آخرِ أمره وقد صبر على أوله.

١٣ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٥٧. يضرب مَثَلاً لكل من أصاب شيئاً من غيره وجهه، وقَدَرَ عليه بأهوَنِ سَعْي، حيث اصطادت ضَبًّا بين رجليها.

بمنجز غيره "كالفَاخِرَةِ بِجِدْج رَبَّتْها"[١]، ويُمَثَّل بها لحمق من يُعلّم ذوي الخبرة "كُمُعَلِّمَةِ أُمَّهَا البِضَاعَ"[٢]، وتُصيَّر نموذجا لمن بلغ من الحمق غايته "كالمَمهُورَةِ إِحْدَى خَدَمَتَيْهَا"[٣].

بهذه الطريقة في العنف الناعم والملطف تأتّى للخطاب سحق المرأة وإلغاؤها كما فعل مع الأسود، متوسلا بالمجاز المُحَمَّل بالاستهزاء والسخرية منها؛ فتستحضر ليُشبَّه بها غيرها تشبيه سلبٍ، ويمكن قراءة هذا التشبيه بوصفه سلاحا موجها إلى التلاعب بها[٤]. وهناك قضية أخرى يجدر بنا التوقف عندها، وهي أن مضارب الأمثال –بما فيها الأمثال الخاصة بالمرأة– موجهة إلى عقل الرجل لتنبيهه وتعليمه وإفادته، والمرأة خارج هذا التلقي، وكأنها لا تستوعب مرامي هذه المعاني لنقص عقلها وشدة غفلتها فتجاهلتها عناية الأمثال. لقد نظر الجاهليّ، كما يذكر جواد علي، "إلى رأي المرأة على أن فيه وهنًا وضعفًا وأنه دون رأيه بكثير، وتصور أن مقاييس الحكم عندها، دون مقاييسه في الدقة والضبط، ولهذا رأى العرب أن من الحمق الأخذ برأي المرأة. فكانوا إذا أرادوا ضرب المثل بضعف رأيٍ وخطله قالوا عنه: "رأي النساء" ...حتى ذهب البعض إلى عدم وجود رأي للمرأة"[٥].

وتؤكد الأمثال ما ذهب إليه هذا الباحث من نفيهم لعقل المرأة، فلا نجد في "الأمثال نصا صريحا على حلم المرأة، كما يظهر مع الرجل...ومن العجيب أنه مع عدم التصريح بحلم النساء وكأنه غير موجود، فإن الأمثال تُضرب بحلم فرخ الطائر[٦]، وفرخ العقاب[٧] "[٨].

٢,٤ منزلة العقل في الجسد الأنثوي

إذا كان أكثر الرجل في (رأسه) كما يخبرنا الشنفرى[٩]، فإن أكثر المرأة في (استها) كما يقطع به مضرب المثل " فِي اسْتِها مَالا تَرَى"[١٠]؛ وهو موضع التفكير والهموم واتخاذ القرارات بحسب المثل: "تَرَدَّدُ فِي اسْتِ مارِيَةَ الهُمُومُ ... فَما تَدْرِي أَتَظْعَنُ أَمْ تُقِيمُ"[١١]. ولا يتجاوز المنجز الذي تعتدّ به هذا العضو، فهو مرجع القيمة عندها: " أَخْيَلُ مِنْ وَاشِمَةِ اسْتِهَا!"[١٢]، ويتغير أفعل التفضيل إلى "أزهى" فيقرنها العسكري ببقية سربها من الحيوانات والطيور التي ليس من بينها عاقلٌ يمكن أن يشفع بحسن ظننا في مقاصد هذه المدونات[١٣]، وحين يصيد الرجال بأيديهم فهي تصيد بهذا العضو كما مرّ[١٤]. وحصْرُ هذه الأفعال المرتبطة بالعقل والإرادة والفعل بعضو المرأة الجنسي حاضر في عدد من المدونات الثقافية البارزة في ثقافتنا. فمن الشواهد على ذلك أبيات الفرزدق بعد وفاة زوجته[١٥]، وتشنيع جرير

١ الجِدْج: مركب يوضع على الراحلة. يضرب لمن يفتخر بما ليس له فيه شَيء.
٢ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٤٠. البضاع: الجماع. يضرب لمن يجئ بالعلم لمن هو أعلم منه.
٣ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٦٦: الخَدْمَة: يقصد بها هنا: خلخالها، و"هذه امرأة تُخَمقَ لأنها طالَبَتْ بعلها بالمهر، فنزع الرجل إحدى خَدَمَتَيْهَا ودَفَعها إليها مهراً، فرضيت بذلك، فضرب بها المثل في الحمق". وقريبا منه المثل: "كَالْمَمْهُورَةِ مَنْ مَالِ أَبِيهَا". المرجع نفسه.
٤ نادر كاظم، ص ٤٣٤.
٥ جواد علي، ج ٨، ص ٢٠٩.
٦ العسكري، جمهرة الأمثال ج ١، ص ٤٠٦.
٧ المرجع نفسه.
٨ دعاء بنت رضا سراج علاف، صورة المرأة في الأمثال، ص ٥٣.
٩ عمرو بن مالك (الشنفرى)، الديوان، جمعه وشرحه وحققه: أميل يعقوب، ط٢، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٦م، ص ٤٨.
١٠ يضرب للباذل الهيئة يكون مخْبَرَهُ أكثر من مَرْآه، ويضرب لمن خفى عليه شَيء وهو يظنُ أنه عالم به. ينظر: الميداني، ج ٢، ص٧٢.
١١ المرجع السابق، ج ١، ص ١٤٤. والمثل " يضرب لمن يَعْيا بأمره". ينظر: نفسه.
١٢ المرجع السابق، ج ١، ص ٢٥٣.
١٣ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ١، ص ٥٠٧.
١٤ " كالمُصْطَادَةِ بِاسْتِهَا".
١٥ يقول الفرزدق: وَأَهْـــوَنُ رُزْءٍ لِامرِئٍ غَيْرِ عاجِـــزٍ رَزِيَّةُ مُرْتَـــــجِّ الرَّوادِفِ أَفْرَعـــــــا.
أبو عبيدة، ج ٣، ص٩٤١.

بجعثن أخت الفرزدق[١]. وبمقتضى ذلك عملت الثقافة المعُنِّفة على إخفاء إمكانات المرأة (كالعقل، والكلام، والقوّة...) وإدماجها في ذلك الجزء الخاص من جسدها، فبات هو مركز الإنتاجيّة لديها، وموضع القوّة الذي تدافع به، والصوت الذي تنادي به، ويكشف لنا ذلك عن رسوخ الجزء في الإحالة على الكلّ، على نحو يخوّله بأن يتبنّى أجزاءً أخرى من ذلك الكلّ ويدمجها فيه[٢].

إنّ عقل المرأة المقرون بما بين فخذيها –كما تقول حكيمة النفزاوي– في محل تهمة دائمًا، وحين يُبدي شورًا فلن يؤخذ به، ولن يخرج رأيه في تصور المؤسسة العالِمة عن الحمق أو العاطفة. فحين علمت الهَيْجُمَانة بنت العنبر بعزم عَبْشَمْس (مقروع) بن سعد– وكانت تعشقه– على غزو قبيلتها، غلّبت عقلها على عاطفتها، فبلّغتْ أباها وحذّرته، وعندما جمع والدها القوم وأخبرهم، قال مازن بن مالك مُتهَّما مشاعرها: " حَنَّتْ وَلاَتَ هَنَّتْ وَأَنَّى لَكِ مَقْرُوعٌ"[٣]، وعاتب أباها: "ما كنت حقيقًا أن تجمعنا لعشق جارية ثم تفرقوا عنه"[٤].

لم يثق القوم بخبرها؛ لأنها "امرأة وحسب، فهي متهمة بكذبها...جارية، والجارية لا يعوّل كثيرا على غريزة انتمائها"[٥]، وكانت أسهل تهمة تُرْمَى بها عاطفتها. وعدم إنكار والدها جرأة القوم على تهمتها يدل على أن التشكيك في صبوة المرأة كان مألوفًا لا ينتبه إلى عنفه. والمدونة الثقافية لم تنتصف لها وإنما وقفت ضدها أيضا، فخلّدت مَثَل التهمة الذي يصمها، لتظل المرأة مُسجَّلة في قائمة المُتهمَّين المدانين معًا على الرغم من تأكدهم بعد ذلك من براءتها وصدقها[٦]. وعدم الاعتداد بخبر المرأة ورأيها حدث مع زرقاء اليمامة وحَذَامِ، ولأن قصتهما ليس فيها ما يدعو إلى التهمة الجنسية فقد أنصفهما المثلان "أَبْصَرُ مِنْ زَرْقَاءِ اليَمَامَةِ"[٧] و" القَوْلُ مَا قَالتْ حَذَامِ"[٨]، وإن خذلهما قومهما.

وحين يخلّ الرجل بدستور الذكورة المتواطأ عليه في تحميق رأي المرأة، فيستمع إلى رأي ابنته التي تدعوه إلى الحمق (خيانة القيم–الغدر بالمستجير) تقف الطبيعة مع الذكورة في كشف ضلاله، فعامرٌ الثُّعَلِيّ أجار امرأ القيس بن حجر الكندي " فَقَالَت لَهُ ابْنَته: إِنَّه مأكولٌ فَكُلْهُ، فَأتى جبل الريان فصاح فِي أَصله: إِن عَامر بن جُوَيْن قد غدر فَرد عَلَيْهِ الصدى، فَقَالَ مَا أقبح هَذَا! ثمَّ صَاح إِلَّا أَنه قد وَفَى وردّه الصدى فَقَالَ: مَا أحْسنه! فوفى لَهُ"[٩]. فجبل الريان المكون من تراب وحجارة رجّع الصوت فأعان والدها على الرشد واتخاذ القرار الصائب، وكان صداه خيرًا من حضورها، فهي ضد الصواب والقيمة، ولا تعدو أن تكون صوتًا شيطانيًّا.

---

١ يقول جرير: وَجِعْثِنُ نادَتْ بِاسْتِها يالَ دارِمٍ فَلَمْ تُلْقَ حُرًّا ذا شَكيمٍ مُشَجَّعا.
أبو عبيدة، ج٣، ص ٩٤٨.
٢ ينظر: منى الرويلي، ص١٠٣، ١٠٤.
٣ الميداني، ج ١، ص ١٩٢. هَنَّت: من الهنين وهو الحنين، ولات: مَفْصُولة من هَنَّتْ، أي لاتَ حينَ هَنَّتْ، فحذف "حين" لكثرة ما يستعمل لات معه.
٤ المرجع السابق، ج ١، ص ١٩٤.
٥ محمد توفيق أبو علي، ص ٢٥٩.
٦ ينظر: الميداني، ج ١، ص ١٩٤.
٧ المرجع السابق، ج ١، ص ١١٤.
٨ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٠٦، و ج ٢، ص ١٧٤.
٩ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ٢، ص ٣٥٥-٣٥٦.

على أننا لا نعدم في قصص الأمثال ما يشير إلى وجود آباء استثنائيين يستشيرون بناتهم في أمر زواجهن كما في المثل "العَوْدُ أَحْمَدُ"[١]، والمثل " تَجُوعُ الحُرَّةُ وَلاَ تَأْكُلُ بِثَدْيَيْهَا"[٢]، والمثل "تَرَى الفِتْيَانَ كالنَّخْلِ ومَا يدْرِيكَ مَا الدَّخْلُ"[٣]. فكلما قوي جانب المرأة بأبناءٍ أو إخوة نجباء يظهر صوتها، فتسهم في إنتاج الحكمة، وتقف موقف الحكمة كما في المثَل "حَسْبُكَ مِنْ شَرٍّ سَمَاعُهُ"[٤].

وإذا سمحت المؤسسة الرسمية بظهور أصوات نسائية استثنائية، فإنها تحتاط في أن تظل المرأة، مهما بلغتْ، داخل دائرة محددة؛ ولهذا فالأمثال صلفة عنيفة أمام أيّ هجس يتطلع إلى الخروج من الدائرة المرسومة: "مَا أَمْرُ العَذْرَاءِ فِي نَوَى القَوْمِ؟"[٥]. فمُشَاورة النساء في الأمور المهمة نقصٌ في الرجولة. وعلى الرغم من نسقيّة العنف في هذا المثل، فإن أكثر ما تتجلى ضراوة عنفه في الكناية عن المرأة بالعذراء، وكأنّ موضع العذريّة يختصر هويّتها وأسباب وجودها، ثمّ إنّها خارجة عن القوم (أي الرجال)، فليست من أصل الجماعة، وانتماؤها مُتَّهمٌ كعقلها.

وإذا كان "العقل هو النظام الذي يعطي للثقافة العربية مزاجها الخاص بين الثقافات المختلفة، ويفرق بين المستوى العالِم منها وبين المستويات الشعبية والهامشية الأخرى، ويكون الوصف بأنه عاقل بمنزلة الشهادة والقبول والجودة، والاعتراف بقيمة الشيء ثقافيًّا وتوافقه مؤسسيا"[٦]، فإن المرأة، بسلب العقل، منها نُفيتْ خارج عالم القيمة والفعل والتقدير، وهذا ما يقوله واقع كثير من النصوص التي تتداول صورتها.

وصيغ النفي الحاد التي يبدو أنها مدونة في العصور الإسلامية تشتد ضراوة عنفها ضد عقل المرأة فتُحوِّلها إلى دُمْيةٍ يتلاعب بها الرجل كيفما شاء، كما في "شاوروهنّ وخالفوهنّ، فإنّ في خلافهنّ البركة"[٧]. وقد توهم جواد علي أنَّ هذا النص جاهليّ[٨]، وفاته أنَّه من الموضوعات التي نسجتها الذهنية المعادية للمرأة بعد الإسلام، ويبدو أن موقف الإسلام من المرأة قد أثار أنصار النسق المضادّ لها، فاشتغلوا على إقناعها بهشاشة كيانها، وبخطل عقلها من جهة، وعملوا على صناعة النصوص ضدها ونسبتها إلى النبي –صلى الله عليه وسلم– وإلى كبار الصحابة من جهة أخرى، في محاولة منهم لتعطيل مشروع تصحيح وضعها المبني على مبدأ "النِّسَاءُ شَقَائِقُ الأَقْوَامِ"[٩]. وبقدر ما تؤكد هذه الذهنية ضعف المرأة وهشاشتها يفضحها قلقها ورعبها من المرأة، وتتوسل بالنصيحة المثَلية التي تضمن سيرورتها للتحذير من الإصغاء للمرأة: " طَاعَةُ النِّسَاء نَدَامَةٌ"[١٠]. وحين تتجاوز دورها ويستمع إليها الرجل تغضب الذكورة لنفسها فيجترئ المرؤوس على عتاب الرئيس ونصحه، وينبهه إلى ضلاله بصيغة

---

١ الميداني، ج ٢، ص ٣٤.
٢ المرجع السابق، ج ١، ص ١٢٢.
٣ المرجع السابق، ج ١، ص ١٣٧-١٣٨.
٤ المرجع السابق، ج ١، ص ١٩٤.
٥ الميداني، ج ٢، ص ٢٧٣.
٦ آل مريع، ص ٩١-٩٢.
٧ محمد بن موسى الدميري، حياة الحيوان الكبرى، تحقيق: أحمد حسن بسج، ط٢، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م، ج ٢، ص ٢٣٦. وقد نسب الدميري النص إلى عمر بن الخطاب، وزعم آخرون أنه حديث نبوي، وضعف الألباني الروايتين. ينظر: محمد ناصر الدين الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة، الرياض: دار المعارف ، ١٩٩٢م، ج ١، ص ٦١٩.
٨ ينظر: جواد علي، ج ٨، ص ٢٠٩.
٩ الميداني، ج ١، ص ٢٩. لم يشر الميداني إلى النبي –صلى الله عليه وسلم- لم يشر إلى أن هذا حديث، مع صحته.
١٠ المرجع السابق، ج ١، ص ٤٣٥.

الأمر (دَعْ)، ويحتج لوجهة نظره بمثَلَينِ كما فعل الحجاج مع عبدالملك: "دَعْ عنكَ مُفَاكَهة النساء، فإنَّ المرأةَ رَيْحَانَةٌ، وليسَتْ بقَهْرَمَانَة"[١]. وهذان المثَلان الأثيران على الثقافة ضَنَّ عددٌ من المدونات بنسبتهما إلى الحجّاج أو إلى ابن المقفع[٢]، ونسبتهما إلى شخصياتٍ آصل في قبول القول وأكثر تأثيرا في المتلقي لاعتبارات دينية[٣].

٣,٤الأنوثة سلة مهملات الذكورة الفاسدة

كثير من الأمثال والأقوال السائرة التي يُتَوهَّم أنها تتعاطف مع المرأة يتبيّن، عند التفتيش، أنها تشتغل في إطار النسق النافي لعقلها وقدراتها. فالمثل "يَغْلِبْنَ الْكِرَامَ وَيَغْلِبُهُنَّ اللِّئَامُ[٤] يشرح استخفاف الجماعة بالعقل المؤنث، وهو واحد من أعنف الأمثال وأشدها ضراوة في تهشيم الجنس الأنثوي[٥]، فالكرام لا يحملون كلامهن محمل الجد لانخفاض وعيهن فيرفع الكريم نفسه عن مغالبتهن[٦]. وحين يستعمل اللئيم عقله فإنه يتفوق عليهن لضعف عقولهن. وهذا المثل المعنِّف يجري مجرى مثَل حاتم الطائي: " لَوْ غَيْرُ ذَاتِ سِوَارٍ لَطَمَتْني"[٧]، فـ"الكريم" حاتم يعلن ترفعه :" لا أقتصّ من النساء"[٨]، وقسوة المثل يكشفها مضربه؛ حيث يُتمثَّل به " للكريم يظلمه دنيء فلا يقدر على احتمال ظلمه"[٩]. فالرجولة تأبى أن تقرن قيمها بقيم الجسد المجرد من العقل والقيمة، ولا يكون "الرجل الكامل فحلا إلا إذا قدر على التخلص من شوائب الأنوثة، واستطاع أن يعكس التضاد بين الصفات الذكورية والصفات الأنثوية، فهذا التقابل هو الذي يكسبه هوية جنسية متميزة"[١٠].

وحين تُقْرَن ذكورةٌ بجنس المرأة عامة، سواء في الخطابات الفصيحة أم العامية، فإنها تغدو ذكورة فاسدة، لأن الأنوثة عندما تكون مُشبَّهًا به لأي ذكورة، فهي مُشبَّهٌ به سلبي، ولا تعدو أن تكون سلّةَ مُهمَلات لمنفيّات الرجولة الساقطة، فلا أنثى تستحق أن تسمو إلى مقام الذكر، فالأم التي تبدو في التصورات الجمعية محل حفاوة وإعلاء لا يتجاوز ذلك مسألة العطف عليها وبرّها وتقديرها في إطار جنسها. وهذه عقيدة راسخة عند الابن منطلقة من قاعدة المثَل:" أَبِي يَغْزو، وأُمِّي تُحَدِّثُ"[١١]، وأيّ تقارب بالشبه الجندري بين ابنها وبينها يُسقط قيمته، فيقال: "أَشْبَهَ فُلانٌ أُمَّه"[١٢]، على سبيل النبز والتعيير. فإحضار الأم هنا هو تأكيدٌ لضعفه وعجزه، وهذا إشارة إلى أنه "ظهرت عليه الصفات التي تسندها الثقافة إلى المرأة، فيُهمش ويُلفظ، لأنه هجين لا يصلح، ولا يمكن أن يحتفظ بمكانته وشرفه، لكونه يهدد الأنموذج، ويوحي بالفوضى واختلال النظام الجندري"[١٣]. ولا تغفل المؤسسة الرسمية عن الحدود

١ ابن عبدربه، العقد الفريد، ج ٥، ص ٣٠٢. القهرمانة: مدبرة البيت ومتولية شؤونه، والقهرمان: الحفيظ على ما تحت يديه.
٢ ينظر: ابن قتيبة، عيون الأخبار، القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٩٦م، ج٤، ص٧٩.
٣ ابن حمدون، ج ٣، ص ٣٣١. وقد نسب المثلين إلى علي بن أبي طالب –رضي الله- عنه، ضمن وصية طويلة لابنه الحسن.
٤ الميداني، ج ١، ٤٢٦.
٥ تكمن خطورة عنفه في أنه عنف رمزي غير مرئي وغير محسوس من الجلاد والضحية، فكثيرًا ما يظنّ منصفًا للمرأة.
٦ في اللغة الدارجة يقولون في معنى المثل مثلا شعبيا :" لا تحط (تضع) عقلك في عقلها". ومعناها لا تجاريها فتساوي عقلك بعقلها.
٧ المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٠٢.
٨ المرجع نفسه.
٩ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٧٤
١٠ آمال قرامي، الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية: دراسة جندرية، بيروت: دار المدار الإسلامي، ٢٠٠٧م، ص ٨٩٩.
١١ الميداني، ج ١، ص ٤٩.
١٢ المرجع السابق، ج١، ص٣٦٩.
١٣ قرامي، ص ٨٩٩.

الصارمة بين الذكورة والأنوثة، ولا تسمح بمسّها. والأمثال أحد أسلحة المؤسسة الفاعلة، فإذا اجترأ ذَكَرٌ على الاقتراب من هذه المنطقة المحظورة جعلتْ له "فَوْقَ العَرانِينِ مِيسَما"[١]، وشنّعت عليه؛ لأنه ارتكب جناية تنقله من عالم الخير إلى عالم الشر فـ"شَرُّ النَّاسِ مَنْ مِلْحُهُ عَلَى رُكْبَتِهِ"[٢]، ويقرب لنا الميداني جناية الذكر الشاذ: "شرّ الناس مَنْ لا يكون عنده من العقل ما يأمره بما فيه مَحْمدة، إنما يأمره بما فيه طَيْش وخفة وميل إلى أخلاق النساء"[٣].

وحين تجد مؤسسة الذكورة فردًا من أفرادها "لاَ يُسَرُّ به أحد ولاَ يُرْجَى منه خير"[٤]، تقوم بمنحه تأشيرة خروج إلى عالم الأنوثة/اللافاعل، وتسحب منه سجل الذكورة، ومن ثم فهو لا يشبه "مَشِيمَة تَحْمِلُها مِئْنَاثٌ" بل يكونها، فغياب كاف التشبيه، هنا، يمحو الحدود ويدمج المتقاربات، فتصبح شيئًا واحدا.

وحين تتميز أنثى في جنسها، وتتجاوزه، وتتعاطف معها المؤسسة الذكورية، فغاية ما تفعله أن تهب لها من المخفقين في الرجولة ما تشاء، لأنهم في الأصل منفيون إلى الأنوثة، لكنها لا يمكن أنْ تُرَقّيها لتُشْبِه ذكرًا غير خسيس، فـ"المرأةُ الصالحةُ خيرٌ مِنْ أَلْفِ رَجُلٍ غَيْرِ صالح"[٥]. فالمقارنة ليست لصالح المرأة الصالحة فهي تتحدث عن تنافسٍ في قا ع المجتمع، مع السقطة، ومن لا يُرْجَى منهم خير ولا يسرون أحدا، مع مَنْ مُنِحُوا تأشيرة "خروج بلا عودة"، واللقاء التنافسي ليس في مسرح الذكورة وإنما في أرض محايدة.

وحين يُجْرَى عقد مقارنة بين الأنثى والذكر، ويُتوهَّم أنه لصالح الأنثى، فالأمر خلاف ذلك، فهو، دون شك، مُهِيْن للأنثى الإيجابية، على أيّ وجهٍ قلّبناه، كما في "خُبَأَةُ صِدْقٍ خيرٌ من يَفَعَة سوء"[٦]. أي جاريةٌ خفرة خير من غلام سوء[٧]. فالفتاة الناشئة الصالحة الحيية[٨] خير من غلام السوء وحسب، والتنافس هنا على أَعْلَى الأسفل، وليس على صدارة الأعلى، فالمرأة حقها أن تقرن بالحيوان فهي مركوبة مثله كما سيأتي.

٤,٤ نفي المرأة عن العالم الإنساني وانعكاساته على مكانتها في الحياة الزوجية

تقترن صورة المرأة بالحيوان في أكثر تفاصيله، فالمثل –كما كثير من الشعر– يعقد بينهما تقاربا جسديا، من ذلك المثل: "أَقْبَحُ هَزِيلينِ الفَرَسُ والمرْأَةُ"[٩]، وعمرو بن الليث حين عُرض عليه جنده، ورأى فرسًا عجفاء فغضب حضرت بين عينيه الصورة الجامعة فقال: "هؤلاء يأخذون دَرَاهمي ويُسِّمُنون بها أَكْفَالَ نسائهم"، ولما أعجبته إجابة الجندي وصله بمالٍ، وقال له: "سَمِّنْ بها مركوبَيْك"[١٠]، ويقولون: "جاءَ يَجُرُّ بَقَرَهُ"[١١]، كنى "بالبقر لأن النساء محلُّ الْحَرْث والزرع، كما أن

١ شطر من بيت للمتلمس، ينظر: أبو تمام حبيب بن أوس الطائي، الوحشيات، تحقيق: عبدالعزيز الميمني، القاهرة: دار المعارف، د.ت، ص ١١٢.

٢ الميداني، ج ١، ص ٣٦٩. يذكر الميداني أن العرب تسمى الشحم مِلْحاً لبياضه، وتقول: أَمْلَحْتُ القِدْرَ، إذا جعلت فيها الشحم، وهم يرون أن النسوة همهن السمن والشحم.

٣ المرجع نفسه.

٤ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣١٦.

٥ صلاح الدين المنجّد، أمثال المرأة عند العرب، بيروت: دار الكتاب الجديد، ١٩٨١م، ص ١٣٢.

٦ الميداني، ج ١، ص ٢٤٢. الخبأة: المرأة التي تطلع ثم تختبئ، ويقال: غلام يافع ويفعة: قارب الإدراك.

٧ نفسه.

٨ والحياء عندهم من أجود صفات المرأة، وهذا يعني أنهم يقارنون ناشئة متميزة بين جنسها بالغلام الرديء.

٩ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٢٤.

١٠ نفسه.

١١ المرجع السابق، ج ١، ص ١٦٤.

البقر آلة لهما"[١]، وحين يُطلِّق امرأته فهو يختار بين صنفين من الحيوان: "الظِّبَاءَ عَلَى البَقَرِ"[٢]، والمعنى أنه يختار "الظباء على البقر، والبقر كناية عن النساء"[٣]، وترتبط المرأة عند الطلاق بحيوان آخر هو الناقة، فيقال: " حَبْلَكِ عَلَى غَارِبِكِ"[٤].

لقد ألغى هذا الفصل الحادّ والنفي القاهر وطرد المرأة إلى عالم الحيوان الإحساسَ بالانسجام من جهة، وسوّغ العنف من جهة أخرى، ورسّخ السلعية من جهة ثالثة، لكون الحيوان قيمة نفعية وتجارية، فألقى بظلاله على مؤسسة الزواج التي لم يعد العنف فيها شيئًا منكرا، فقد جاءت الليلة الأولى ليلة حربٍ محضة، والدم المراق من المرأة ليس دم بكارة، وإنما دم خصمٍ قد أُطيح به، فقرنه العرب بالفعل "افترع"[٥] العريق بدمويته[٦]، وعزَّ عليهم أن يكون الخصم (الأنثى) مستسلما تلك الليلة؛ لأنه ليس من شيمهم الإجهاز على ضعيف، فحفزوا المرأة باللغة للمواجهة ولم يعطوها فرصة خيارٍ، فإما النصر وإما الهزيمة، فسيذاع عبر المثل السائر أنها "بَاتَتْ بِلَيْلَةِ حُرَّةٍ"[٧]، أو يشاع أنها " باتَتْ بِلَيْلَةِ شَيْبَاء"[٨].

ومعجم ألفاظ الزواج لا يتيح لنا أن نبحث لها عن جذر طقوسي؛ لأن كثيرًا من ألفاظ النكاح تدل على الحرب والغلبة، وهناك ربط واضح بين عضو الذكورة وآلة الحرب، ولعل الرمح أكثر أدوات الحرب علاقة بهذا العضو، فاستعاروا عددا من ألفاظ حقله ونقلوها إلى حقل النكاح، فاستقرت فيه استقرارا مطمئنًا لا يُشْعر معه أنها دخيلة عليه[٩].

ويهنئون فارس الحرب بالانتصار مُقدَّما، فيقولون له في ليلة الزفاف: "باليُمن والبرَكَة وشدّة الحَركَة والظّفر عند المعركة"[١٠]، ولقلقهم المرضي المسكون بهواجس الشك من تبذّل المرأة جنسيًّا مع الغرباء، يحفزونها على الإباء والتمنع في ليلة الدخول بها، ليظلّ ذلك سمتًا لها طيلة عمرها، فيجبّلونه فيها ويشيدون بـ"الحُرَّةٍ" التي لم تُمَكِّن زوجها منها ليلة الزواج[١١]، ويُنددون بمن تفتضّ من ليلتها تنديدًا ساخرًا[١٢] وجادًّا تسير فيه الأشعار[١٣]، وهذا لم يكن سمتًا جاهليا انتهى مع زوال الجاهلية، بل بقيت بنية تفكيره قارة في الثقافة العربية، وظلَّ المثل يشتغل خارج مؤسسة الزواج فينقل الزواج

١ المرجع نفسه.
٢ المرجع السابق، ج ١، ص ٤٤٤.
٣ المرجع نفسه.
٤ المرجع السابق، ج ١، ص ١٩٦ . الغاربُ: أعلى السَّنام، وهذا كناية عن الطلاق، أي اذْهَبِي حيثُ شئت، وأصله أن الناقة إذا رَعَتْ وعليها الخِطامُ أَلقى على غاربها، لأنها إذا رأت الخِطامَ لم يَهْنئها شيءٌ.
٥ علي بن إسماعيل بن سيده، المخصص، اعتني بتصحيحه: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي، بيروت: دار إحياء التراث العربي-مؤسسة التاريخ العربي، ١٩٩٦م، ج ١، ص ٤٩٩.
٦ ابن منظور، مادة (فرع). فرع رأسه بالسيف: علاه، والفَرَعَةُ: أَوَّلُ نِتَاجِ الإِبل وَالْغَنَمِ، وَكَانَ أَهل الْجَاهِلِيَّةِ يَذْبَحُونَهُ لآلِهتهم. و أَفْرَعَ القومُ إِذا ذَبَحُوا أَوَّلَ ولدٍ تُنْتَجُه النَّاقَةُ لآلِهتهم، والفَرَعُ: بَعِيرٌ كَانَ يُذْبَحُ فِي الْجَاهِلِيَّةِ إِذا كَانَ للإِنسانِ مِائَةُ بَعِيرٍ نَحَرَ مِنْهَا بَعِيرًا كُلَّ عَامٍ، فأَطْعَمَ الناسَ وَلَا يَذُوقُه هُوَ وَلَا أَهْلُه، وَقِيلَ: إِنه كَانَ إِذا تَمَّتْ لَهُ إِبله مِائَةً قدَّم بِكْرًا فَنَحَرَهُ لِصَنَمِهِ، وأَفرَعَتِ المرأَةُ: حاضَتْ. وأَفْرَعَها الحَيْضُ: أَدْماها، وَهَذَا أَول صَيْدٍ فَرَعَه أَي أَراقَ دَمَهُ، ومِنْ أَمثالهم: أَوَّلُ الصيْدِ فَرَعٌ.
٧ الميداني، ج ١، ص ١٠١. العرب تسمى الليلة التي لا يقدر الزوج فيها على افتضاض الزوجة ليلة حرة.
٨ المرجع نفسه.
٩ ينظر: ابن سيده، ج ١، ص ٤٩٨-٤٩٩. ويقول النابغة: وإِذَا طَعَنْتَ طَعَنْتَ فِي مُسْتَهْدِفٍ . ينظر: النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد الطاهر بن عاشور، الشركة التونسية، تونس، ١٩٧٦م، ص ٩٩.
١٠ الراغب الأصفهاني، ج ٢، ص ٢٣٣.
١١ ثابت بن أبي ثابت، الفرق، تحقيق: حاتم الضامن، بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م، ص ٣٢. يقول النابغة:
شُمُسٌ موانعُ كلّ ليلةِ حُرَّةٍ يُخْلِفْنَ ظَنَّ الفاحُشِ المِغْيارِ
وأظن أن ابن عاشور توهَّم حين رأى تمنعها عن زوجها "كناية عن قلة رغبتها". فالعربي يريد أن ترغبه وأن تتمنع معا، وهذا موجود في كلامهم، فصناعة التمنع مطلبٌ ليكون ذلك طبعا فيها، فلا تبذله لغريب. ينظر: الديوان، ص ١٠٨، هامش رقم ٢.
١٢ ثابت بن أبي ثابت، الفرق، ص ٣٢. قَدْ أَقْبَلَتْ عَمْرَةُ من عِراقِها تضرِبُ قُنْبَ عَيْرِها بساقِها مُلْصِقَةَ السَّرْجِ بخاقِ باقِها. (يَعْنِي فَرْجَها).
١٣ المرجع السابق، ص ٣١. وكُنْتُ كَلَيْلَةِ الشَّيْبَاءِ هَمَّتْ بمَنْعِ الشَّكْرِ أَتأَمَّها القَبِيلُ.

ثقافيا من فراش الزوجية إلى العراء المكشوف، في حلبة الصراع الحياتيّ العام، ففي كثير من الخصومات الجسدية أو الفكرية تُسْتدَعَى صورة الزوج والزوجة المتغالِبَينِ، فالمثلان السابقان: "بَاتَتْ بِلَيْلةِ حُرَّةٍ"[١]، و" باتَتْ بِلِيْلَةِ شَيْبَاء"[٢]، يحضران ليضربا "للغالب والمغلوب"[٣]، ويظلّ اللغويون والمدوّنون في عصور متأخرة عن عصر المثل يستعملون لفظة المعركة (غُلِبَتْ) في تعليقاتهم: "إذا غُلِبَتْ على نَفْسِها لَيْلةَ هِدَائِها"[٤].

هذا التبادل السخي بين حقلي الزواج–الحرب/الصراع، نمذج صورة العنف الزوجية، وظلَّ الحقلان يتبادلان هذه الصور، ويؤنسنان العنف، فيمرّ طبيعيا، دون أن تبصره عين النقد والملاحظة والتعديل. وكان من نتائج الحرب الطبيعية انتصار الرجل على "الحرة" التي تصبح "شيباء"، ومن ثمّ فالمهزوم في الحرب إذا لم يكن قتيلا فسيكون رقيقًا يُقَادَى أو أسيرًا يُعامَل معاملة أسرى، وخطورة هذه التصورات أنها امتدت إلى تأويل النص الديني تأويلا يتعارض مع سموّ مبادئه، ويتعارض مع وجهة نظر النصّ الرفيعة إنسانيًّا، فيُلوَى عنقه تحت ضغط المتخيل الثقافي على المُؤوِّل، ويُوجَّه باتجاه الرؤية الجاهلية التي رسّخها المثل، فيصبح النكاح "نوع رقٍّ"[٥]، وتُبْنَى الأحكام في فهم بعض النصوص المتعلقة بالزواج فهمًا ينطلق من التصور الحربي، ويخالف هدفها السامي، فيقاس بناء أحكام الزوجة على أحكام أسرى الحرب ورقيقها "وَعَلَى الْعَانِي وَالْعَبْدِ الْخِدْمَةُ"[٦].

وهواجس تَمنُّع المرأة التي تسكن تصورات العربي مرتبطةً بقلقه من الآخر، وكانت –فيما يبدو– وراء علو قيمة البكر في مؤسسة الزواج. فالبكارة تُعَدُّ "مقياسًا تقويميًّا للمرأة منذ الجاهلية حتى اليوم"[٧]. فتقول الأمثال: "إِن المنَاكِحَ خَيرُهَا الأبْكارُ"[٨]؛ حيث البكارة صمام أمانٍ يخفف من عنف الظن الذي يجتاح نفس الزوج، فهي مؤشر على عفة المرأة، إضافة إلى خلوص مشاعرها ونقاء ذاكرتها له، كما سُنجلّي ذلك في الحديث عن موقفهم من الثيّب، وأخرى تتمثل في كون "البنت قابلة للترويض وأن بإمكان الزوج نحت شخصيتها على النحو الذي يعجبه"[٩]، ففي تصورات

١ الميداني، ج ١، ص ١٠١. العرب تسمى الليلة التي لا يقدر الزوج فيها على افتضاض الزوجة ليلة حرة.
٢ المرجع نفسه.
٣ المرجع نفسه.
٤ علي بن إسماعيل بن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م، مادة (شيب). وقد استمرت طقوس ليلة الزواج العنيفة إلى العصر الحاضر، وقد أضيفت إليه مظاهر ضاعفت عنفها: ينظر:
- د. محمد توفيق أبو علي، صورة العادات، ص ٥٦، وهامش رقم ٢ في الصفحة نفسها.
- أحمد بن عرضون الزجلي، (آداب النكاح ومعاشرة الاحترام ورياضة الولدان)، مخطوط نشر عبدالصمد الديالمي جزءا منه في المعرفة والجنس: من الحداثة إلى التراث، ط٢، مراكش: اتصالات سبو، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة،٢٠١٠م، ص ١٠٤.
- نوال السعداوي، الوجه العاري للمرأة العربية، المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، ٢٠١٧م، ص ٧١-٧٢.

وعند كثير من الشعوب العربية، وإلى فترة قريبة- أضافت لها الثقافة الشعبية – إلى جانب عنف التغالب الجسدي- عنفًا لغويًّا، يتضمن التهديد بقطع الرأس مثل "اقطع رأس القط من أول ليلة" وغيرها من العبارات التي تختلف باختلاف البلدان، ينظر-على سبيل المثال-:
- وسيلة بروقي، سلطة الذكورة وشرعيتها في الوعي النسائي: تحليل خطاب الحس المشترك، جامعة تبسة-الجزائر، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، ع ٣، ٢٠١٤م، ص ٩٩.
٥ ينظر: أحمد بن عبدالحليم بن تيمية، مجموع الفتاوى، تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم، المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٩٩٥م، ج ٣٢، ص ١٨٤-١٨٥.
٦ المرجع السابق، ج ٣٤، ص ٩٠.
٧ د.محمد توفيق أبو علي، صورة العادات، ص ٥٦.
٨ الميداني، ج ١، ص ٦١. ومن الأمثال المتعلقة بهذا: "أَنْتَ عَلَى المُجَرَّبِ". المرجع السابق، ج ١، ص ٥٦، و" قَرُبَ طِبٌّ"، المرجع السابق، ج ٢، ص ٩٩. وأيضا: "جَرَحَهُ حَيْثُ لاَ يَضَعُ الرَّاقِي أَنْفَهُ"، المرجع السابق، ج ١، ص ١٦٠.
٩ قرامي، ص ٢٥٦

العرب أن "البكر كالذّرة يطحنها ويعجنها ويخبزها"[١]، ولم تُسَمَّ بِكْرًا إلا "لِأَنَّهَا عَلَى أَوَّلِ حَالَتِهَا الَّتِي خُلِقَتْ بِهَا"[٢]، وهذا ملحظ دقيقٌ تنبه له (جون استيوارت مل) فالرجال "لا يريدون أن تكون المرأة المرتبطة بهم مجرد عبد، بل تراهم يرغبون في أن تكون عبدًا بإرادتها ورغبتها وليس بالإكراه"[٣].

وقد خضعت البكارة لتصورات الجماعة العنيفة بدءًا من معركة الليلة الأولى، وامتدادًا إلى ما ينتظرها من تشذيب شخصيتها وطمس هويتها، إضافة إلى أن النظرة إلى البكارة نظرة جسدية خالصة. فهي حين تُشكِّل البكر الغرّ فإنما هو إمعان في جسدنتها وإلغاء لعقلها. وقرنها بطحن الذرة وخبزها وعجنها يصبُّ في هذا المجرَى. فجَمْعُ المرأة بالطعام هو جمع بين شهوتين، فالعرب تدعو الأكل والنكاح الأطيبين[٤]، وهذه "الرؤية تنظر للمرأة بوصفها بضاعة أو موضوعا، وليس بوصفها ذاتًا"[٥]. وما يبدو من حفاوة موهمة بالبكر، ناتج عن مقارنتها بنماذج المرأة الأخرى في مؤسسة الزواج التي تعرضت لعنف مضاعف؛ فالثيب –كما تصورها الأمثال– "عُجَالَةُ الرَّاكِبِ"[٦]. وهذا القول مشحون بالعنف الرمزي الذي ينتهك إنسانية المرأة لمجرد أن تتجاوز مرحلة البكارة فينتقص من كرامتها ويجرح وجودها، ويمكن أن تتضح الصورة أكثر من خلال رؤية بعض من تناولوا مضرب هذا المثل. فعند الميداني "يضرب في الحثِّ على الرضا بيَسير الحاجة إذا أعوز جَليلُها"[٧]، ويراه الزمخشري مثلا لما "سهل مأخذه"[٨]، وهو عند العسكري " للشيء تتعجله، وتطيب نفسا به عما هو أرفع منه"[٩]، ومعنى المثل عنده "أَنه لَا مؤونة على الْمُصِيب مِنْهَا لذهاب عذرتها"[١٠].

وربما تعود أسباب دونية الثيّب إلى سببين، أولهما: كونها مطية مركوبة، فلم تعد الأشهى في مقابل الإعلاء من شأن البكر؛ لأنها مطيّة لم تركب[١١]، ، والثانية تقول بها النصيحة التالية: "ينبغي أن تتزوج العذراء حتى لا يكون في قلبها حب لغيرك"[١٢]. فهذا الهاجس العنيف تشترك فيه أكثر من ثقافة، وليست العربية وحدها، ولعل دقة اشتغال الأمثال وقصصها على هذا الجانب أخفى من أن يُتَنبَّه إليه، ففي المثل "مَاءٌ وَلَا كَصَدَّاءَ"[١٣]، ومثله "مَرْعًى وَلاَ كَالسَّعْدَانِ"[١٤]، وأيضا: "لا مَخْبَأَ لِعِطْرٍ بَعْدَ عَرُوسٍ"[١٥]، ومَثَل آخر "حُقَّ لِفَرَسٍ بِعِطْرٍ وَأُنُسٍ"[١٦]، لا تواجه المرأةُ الرجلَ/الزوجَ، وحسب، بل تصبح قائلةً للمثل، على قلة أمثال المرأة قياسًا بمنطوقات الرجل، ففي مدونة الأمثال–كما توصل أحد الباحثين– كثيرا ما تُعزل

١ ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج ٤، ص ٧.
٢ محمد بن أحمد القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش، ط ٢، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٦٤م، ج ١٨، ص ١٩.
٣ جون استيوارت مل، استعباد النساء، ترجمة: إمام عبدالفتاح إمام، بيروت: دار التنوير ، ٢٠٠٩م ، ص ١٩.
٤ ابن قتيبة، عيون الأخبار، ج ١، مقدمة الكتاب، مشار إليها بالحرف (ق).
٥ محمد عابد الجابري، العقل الأخلاقي العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠١م، ص٢٠٩.
٦ الميداني، ج ١، ص ١٥٣.
٧ المرجع نفسه.
٨ الزمخشري، المستقصى، ج ١، ص ٣٠٨.
٩ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ١، ص ٢٨٩.
١٠ المرجع نفسه.
١١ قالوا عن البكر: "أَشْهَى المَطِيِّ إِلَيَّ مَا لَمْ يُرْكَبِ" ينظر: ضياء الدين بن الأثير، المثل السائر، ج ٢، ص ٣٥٩.
١٢ كيكاوس بن إسكندر بن قابوس، كتاب النصيحة المعروف باسم قابوس نامة، تعريب: محمد صادق نشأت، وأمين عبدالمجيد، القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٧م، ص ٣٢٥.
١٣ الميداني، ج ٢، ص ٢٧٧-٢٧٨. صداء: رَكِيَّة لم يكن عندهم ماءٌ أعذبُ من مائها.
١٤ المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٧٥-٢٧٦. السَّعْدَان أَخْثَرُ العُشْبِ لَبَنًا، وإذا خَثَرَ لبنُ الراعية كان أفضَلَ ما يكون وأطيَبَ وأدْسَمَ.
١٥ المرجع السابق، ج ٢، ص ٢١١. و(عروس): زوج المرأة الأول. ويُرْوَى "لا عِطْرَ بعد عَرُوسٍ".
١٦ المرجع السابق، ج ١، ص ٢١٢.

المرأة عن "الحياة/النص، وعدم ظهورها في القصة إلا نادرا، ولذا فإن الثقافة تستبعد المرأة غالبا من النطق بالمثل باستثناء الأحداث التي ترتكب فيها المرأة خطيئة أخلاقية"[١].

فلماذا، إذن، وهبتها الثقافة كل هذا البيان وأكرمتها بقوة الجنان وأدارت حول الأمثال قصصًا متشابهة، لا تصبح فيها المرأة ناقدة لرجولة الزوج الحالي بل ملغية لها في مقابل إعلائها صورة الزوج السابق ونمذجة رجولته؟ وهل هناك خطيئة أخلاقية–كما أشار هذا الباحث– حين تتحدث المرأة ولم ننتبه إليها؟

المؤسسة الذكورية التي كانت تتهم المرأة بخيانة كل قرابة وكل قيمة وتُصمّتها في أغلب وقتها، وتظهرها عاجزة هشة أينما توجهت، أنطقتْها في موضع لا يليق به النطق، ومنحتْها القوة والتحدي في لحظة يجمل بها اللين والمسايرة، وزعمتْ لها الوفاء حين كان النسيان بها أجمل وأصون، لتبرهن على صدق النصيحة الحكيمة "ينبغي أن تتزوج العذراء حتى لا يكون في قلبها حب لغيرك"[٢]، فقصص الأمثال السابقة لم تَرِدْ لتبني صورة المرأة الثيّب وإنما لتوغل في هدمها، ولم تنسج الأقوال لتشيد بموقفها بل لتدينها. هي نفيٌ مضاعفٌ لها، ومع كل دورة مثَلٍ منها يبني الوهم بيوتًا جديدة مسكونة بالقلق والشكّ اللذين لا يهدآن، فهذه صورة المرأة التي تنهَى العرب عن منكحها في نصّ يطمئن له الفقيه ويحتفي به الأديب، فالعرب تقول: "لا تنكحها حنّانة ولا أَنَّانة... ومعنى أنّانة: أنها تئن شوقاً إلى زوجها الأول"[٣]، وحنين المرأة في هذه الأمثال ليس بريئًا ولا ساذجًا وإنما ينطلق مما يتوقعه الجماعة منها في تصوراتهم عنها، فـ"الْمَرْأَةَ لَا تَنْسَى أَبَا عُذْرَتِهَا وَلَا قَاتِلَ بِكْرِهَا"[٤]، فكل ثيّبٍ تحمل هذه الذاكرة المخيفة، وعليه؛ فلا يجب أن تتجاوز أن تكون عُجَالَةُ راكِب.

ويمكن لنا أن نقرأ حضور المُطَلَّقَة في الحياة وفي الأمثال من هذه الزاوية المتوجِّسة، فالطلاق، في مدونة الأمثال، ليس انفصالا طبيعيا في علاقة بين طرفين لم ينسجما، بل هو ضربٌ من ضروب الهوان التي يُنال بها من المرأة، فتحضر صورة الحيوان في بنية الطلاق حضورًا لافتا للانتباه، وهو حيوان مُخَلًّى، وقد جرتْ عادة العرب على ألا يهملوا ماشيتهم إلا إذا كانت مصابة بمرضٍ خاصة الجَرَب[٥]، وهم يصرحون بهذه الصورة "أَنْتِ مُخَلًّى كهذا البَعِيْر"[٦]، وأشهر أمثالهم في هذا الباب "حَبْلَكِ عَلَى غَارِبِكِ"[٧]، وينوّعون على هذا المعنى " اذْهَبِي فَلَا أَنْدَهُ سَرْبَكِ"[٨] مثلما ينوعون حضور أصناف الحيوانات "الظِّبَاءَ عَلَى البَقَرِ"[٩].

فالأمثال لا تنقل لنا صورة من صور إعلان الطلاق، وإنما تُتَكّل بالمُطَلَّقة وتشرح الدرس لجنسها ليعتبر،

١ ناصر الحجيلان، الشخصيّة في قصص الأمثال العربيّة: دراسة في الأنساق الثقافيّة للشخصيّة العربيّة، الرياض: النادي الأدبيّ بالرياض، والدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٩م، ص ٤٢٨.

٢ قابوس، ص ٣٢٥.

٣ البكري، فصل المقال، ص ١٥. وينظر: محمد بن محمد الغزالي، إحياء علوم الدين، بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٥م، ص ٤٧٥.

٤ عمر بن شبة النميري، تاريخ المدينة، تحقيق: فهيم محمد شلتوت طبع على نفقة: السيد حبيب محمود أحمد - جدة، ١٣٩٩هـ ، ج٤، ص١٣٠١، ونص المثل عند أكثر من مؤلف "الْمَرْأَة لَا تنسى أَبَا عُذْرَتها". أي: من افتضها. ينظر: الثعالبي، ص ٢٤٩.

٥ كُثيّر عَزَّة، الديوان، جمعه وشرحه: إحسان عباس، بيروت: دار الثقافة، ١٩٧١م، ص ١٦١.

٦ جواد علي، ج ١٠، ص ٢٢٠.

٧ الميداني، ج ١، ص ١٩٦. "الغاربُ: أعلى السَّنام، وهذا كناية عن الطلاق، أي اذْهَبي حيثُ شئت، وأصله أن الناقة إذا رَعَتْ وعليها الخِطامُ ألقى على غاربها، لأنها إذا رأت الخِطامَ لم يَهْنئها شيءٌ". ينظر: المرجع نفسه.

٨ المرجع السابق، ج ١، ص ٢٧٧. النَّدْه: الزجر، والسَّرْب: المال الراعي، وكانت تقال للمرأة في الجاهلية.

٩ المرجع السابق، ج ١، ص ٤٤٤. وكان الرجل في الجاهلية إذ قال لامرأته "الظباءَ على البقر" بَانَتْ منه، وكان عندهم طلاقاً.

فتنقل صورة حسرتها وندمها "كَفًّا مُطَلَّقَةٍ تَفَتُّ اليَرْمَعَ"[١]، عبر الفعل المضارع "تَفَتُّ"، وحين يأتي العربي الفصيح بالفعل المضارع لحدث ماضٍ، فإنما ينقل لك الحدث أمام عينيك، أو ينقلك إلى الحدث، فتشاهده لحظة الوقوع، فيكون ما أمامك مشهدًا تبصره وتعيشه وتشاركه بأحاسيسك وتتفاعل معه لا خبرا مضى يمرك وقد لا يستوقفك، وفي عالم الأمثال ليس هناك خطاب بريء. فالأمثال خطابات إيديولوجية مُحمَّلة بوجهة نظر منتجها الأول، وأيضا قبول مُشغّلها الذي سوّق نشرها وتداولها، وهي لم تمرّ إلا لأنه أُريد لها المرور، فـ"إنتاج الخطاب داخل كل مجتمع، مراقب ومنتقى ومنظم يعاد توزيعه بموجب إجراءات"[٢] محددة، وغالبا ما يستعان ببلاغة الخطاب على إضفاء الشرعية على محتواه وما يريد قوله[٣]. ومثلما نقلت لنا الأمثال ندم المُطَلَّقة، عملت على تشويه صورتها من جهة، وتصميتها وسحب لسانها؛ كي لا تفضح اعتداءات الذكورة من جهة أخرى، فقدّمتْ سوء الظنّ بها، وبكّرتْ في إدانة بيانها "أَبْذَى مِنْ مُطَلَّقَة"[٤] عبر التشهير بقذعها وفحشها[٥]، وتعميم صورة الندم القاهر والبذاءة في المثلين على كل مُطَلَّقَة، "وهذا ما تجنح إليه الثقافة في تصويرها للمرأة؛ حيث يجري تعميم المثال الواحد، ويجري تصنيف الأنوثة وتنميطها بناء على ما تفعله واحدة منهن"[٦].

وهوان صورة المرأة في الطلاق تجملها "كُنْتِ فَبِنْتِ"[٧]؛ وهما "كلمتان موجزتان تقفان على النقيض تماما. فكلمة (كُنْتِ)... تحمل دلالة الانتساب لذي سلطة ومال، فكأن المرأة الآن انتقلت من الكينونة إلى نقيضها...فالأمر ليس مجرد طلاق...بل هو أمرٌ لتقزيم وجودها"[٨].

٥,٤ المرأة كائن بغيره لا بذاته

الرسالة التي تريد الأمثال قولها للمرأة تتلخص في أنها كيان ناقص لا قيمة لوجوده ما لم يكن في ظلال رجل، أيّ رجل " زَوْجٌ مِنْ عُودٍ، خَيْرٌ مِنْ قعُودٍ"[٩]، وحين تكون ثيبا–مطلقة بلا زوج تصبح كالسلعة الكاسدة التي تنتظر مشتريًا ينقذها من بوارها، وتقبل بأن تكون "عُجَالَة راكِبٍ"، ولا تنال ذلك إلا بسعد أهلها " مِنْ حَظِّكَ نَفَاقُ أَيْمِكَ"[١٠]، وكما يقول الميداني: " أي مما وَهَبَ الله لك من الجَدِّ أن لاَ تَبُورَ عليكَ أيمُكَ"[١١]. وليس من باب الصدفة في نصّ المثل ومضربه أن ترد لفظتا سرعة البيع والكساد (نَفَاق– تبور)، فذلك ما يحدث في أرض الواقع " فسعر البكر يفوق سعر الثيب في سوق الزواج"[١٢].

---

١ المرجع السابق، ج ٢، ص ١٤٠. اليَرْمعُ: حجارةٌ بيضٌ رِخوة ربَّما يجعل منها خَذَاريف الصبيان.
٢ ميشيل فوكو، جينالوجيا المعرفة، ترجمة: أحمد السطاتي، وعبدالسلام بنعبدالعالي، الدار البيضاء: دار توبقال، ١٩٨٨م، ص ٧.
٣ ينظر: بول ريكور، من النص إلى الفعل: أبحاث التأويل، ترجمة محمّد برادة وحسّان بورقية، القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، ٢٠٠١م، ص ٣٠٢.
٤ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ١، ص ٢٥٠. ويضرب لمن ينزل به الأمر يَبْهَظُه فيضجّ ويجلب فلا ينفعه ذلك.
٥ المثل عند الزمخشري: "أَبْذَأُ مَنْ مُطَلَّقَة" أَي أفحش لِأَن الْمَرْأَة إِذا طلقت حملهَا الغيظ على مَا قدرت عَلَيْهِ من القذع وَالْبذَاء. ينظر: المستقصى، ج ١، ص ١٥.
٦ عبدالله الغذامي، ثقافة الوهم، ص ٧٧.
٧ العسكري، جمهرة الأمثال، ج ١، ص ٣٠٩.
٨ حسن النعمي، "بلاغة المجادلة: قراءة في بلاغات النساء السردية"، مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ٢٠٠٣م، ص ١١
٩ الميداني، ج ١، ص ٣٢٠.
١٠ المرجع السابق، ج ٢، ص ٢٦٤.
١١ المرجع نفسه.
١٢ قرامي، ص ٢٥٦.

تربط الأمثال قيمة المرأة بالرجل، فلا قيمة لها مستقلة ولا إرادة، وليست كيانًا قائمًا بذاته، وغاية ما تُمْدح به حين تقوم بفعل بطوليّ أنها "لَمْ تَفْضَحْ أخَاهَا، وَلَمْ تَرْفَعْ لِوَالِدِهَا شَنَارًا"[١]. ومحافظتها على شرفها مرتبطة بصيانتها لرجالها لا لقيمة في ذاتها، تماما كما أنها لا تعفّ إلا برقيب وحراسة كما بيّنا في النموذج الوضميّ. وحين تنسل المرأة ذكورا تعلو مكانتها، ويزداد شأنها رفعةً حين يكونون نجباء، فتضرب بها الأمثال[٢]، وإذا كانت المنجبة تحظى بمكانتها لقيمةٍ تتعلق بأبنائها لا بذاتها، فإن المرأة خاصة في الجاهلية عانت من سطوة طفلها المولود المأمول نجابته عليها؛ إذ تتعرض لحرمان جنسيٍ[٣] مرجعه عادة انتشرت بينهم عن كراهية إتيان النساء خلال فترة إرضاع الطفل، فيما يعرف بالغَيْل[٤]، كما في " أُمٌّ سَقَتْكَ الغَيْلَ مِنْ غَيْر حَبَلٍ"[٥]، ومضرب المثل يؤكد تذنيب من تخالف هذه العادة[٦].

ولأن الإنجاب هو جوهر إنسانية المرأة ومناط قيمتها في تصوراتهم، فقد قدّمت لنا الأمثال نموذجًا من نماذج تفريط المرأة بكل قيمة وخُلُق من أجل أن تنسل طفلا نجيبًا. كما في قصة المثل "هذَا حِرٌ مَعْرُوفٌ"[٧]، ويمكن أن نغضّ الطرف عن حكايةٍ طرفها لقمان[٨] لولا أن الشعر العربي أشاد بهذه الفعلة وبالولد النجيب الذي قدّمتْه للحكمة[٩]، فلُقَيْم نتاج تلك الليلة المدلّسة عظَّمَت العرب شأنه "في النباهة والقدر، وفي العلم والحكم، وفي اللسان والحلم"[١٠]، وإذا كان الشعر قد أسمعنا صوت الإشادة به، فلقمان "قاتل النساء" لم يُصدر في تلك الحادثة جملةَ تأنيبٍ أو كلمة رفضٍ تنقلها لنا مدونات الأمثال أو تراث الجاحظ ضد تلك الفعلة المشينة.

ومثلما نقلت لنا الأمثال تضحية المرأة بشرفها مقابل أن تحصل على منِيّ رجلٍ حكيمٍ تخصبه نجيبا، نقل لنا الشعر استعدادها بالتفريط بما تصدّقتْ عليها الثقافة به من سؤر عقلٍ مقابل أن تلد ذكرًا وإنْ كان أحمق[١١] توصم به وصمة وصفٍ ينفي العقل عنها طيلة حياتها، فمثلما تكتسب الأمُّ من الأبناء صفة النجابة، تكتسب صفة الحمق[١٢]، فهي مجرد أداةٍ وكائنٍ يتعلق حضوره بغيره لا بنفسه، فلا " تكتمل صياغة الجسد المؤنث وتمثيله ثقافيا إلا من خلال إضافته إلى الذكورة، ولا يضاف إلى نفسه ولا تضاف الذكورة إليه"[١٣]. وقد بلغت قيمة الذكر عند الأم أن تسمي إطلالة ولادته خيرا، ويبلغ سخطها من مقْدم الأنثى المسقطة لقيمتها أن تعلن أمنيتها لحظتها الولادة بألا ترى " طرفَ البُظَيْرِ"[١٤].

وإذا كانت مدونة الأمثال قد قستْ على المئناث فإن صورة العنف المُوَّجه إلى العاقر قد بلغت غاية

١ الميداني، ج ٢، ص ٣٧٨.
٢ ينظر: المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٤٩-٣٥٠.
٣ عن نجابة الولد، وما تتحمله المرأة من عنف جنسي وغيره، يمكن الاطلاع على قصيدة أبي كَبير الهُذَلي في مواصفات تأبط شرًّا. ينظر: الأعلم الشنتمري يوسف بن سليمان بن عيسى، شرح حماسة أبي تمام، تحقيق: علي المفضل حمودان، بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٩٩٢م، ج ١، ص ٢٨٠-٢٨١.
٤ الغَيْل: اللبن الذي ترضعه الأم ولدها وهي تُؤْتَى أو وهي حامل.
٥ الميداني، ج ١، ص ٦٨.
٦ يضرب لمن يُدْنيك ثم يجفوك ويُقْصِيك من غير ذنب. ينظر: المرجع نفسه.
٧ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٨٩. سبق الإشارة إلى قصة المثل.
٨ وضحنا الأسباب في مبحث سابق.
٩ المرجع نفسه. وينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص ١٨٤.
١٠ الجاحظ، البيان والتبيين، ص١٨٤.
١١ وما أُبَالِي أَنْ أَكُوْنَ مُحْمِقَه إِذَا رَأَيْتُ خُصْيَةً مُعَلَّقَه. ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص ١٨٥.
١٢ لسان العرب، مادة (نجب): امرأة مُنْجِبةٌ، ومِنْجابٌ. وَلَدَتِ النُّجَبَاءَ. مادة (حمق). وامرأَة مُحْمِقٌ ومُحْمِقة: تلد الحمقى.
١٣ الغذامي، ثقافة الوهم، ص ٧٥.
١٤ الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص ١٨٥. أيا سَحابُ، طرّقي بخير ... وطرّقي بخُصْيةٍ وأيْرِ... ولا تُرينا طرفَ البُظَيْر.

الضراوة، فصارت صفة "العاقر" مثالا لكل سلبيٍّ عديم الجدوى، شكليّ الحضور: " وَلُودٌ الوَعْدِ عَاقِرُ الإِنْجَازِ"[١]. ويتضاعف العنف ضدها حين تجتمع الشيخوخة مع العقم: " أَهْوَنُ مَظلُومٍ عَجُوزٌ مَعْقُومَةٌ"[٢]. ويكشف لنا مضرب المثل عن توحش نظرة الجماعة إليها، فهو "يُضرب لمن لاَ يُعْتَدُّ به لضعفه وعجزه"[٣]. ولا يواري المجتمع نظرته الجائرة، بل يُصيّرها مثلا للهوان. وتداول هذا القول يؤنسن العنف ضد العجوز العقيم؛ لأنه يُدوِّر الفكرة دون أن ينقدها، فلا يتجاوز دوره تأكيد واقعيتها وإقرارها، ولا يبعد مصير مَنْ لا يعيش لها ولد عن مصير العقيم، فيقولون: " أَحْلى مِنْ مِيرَاثِ الْعَمَّة الرَّقُوبِ"[٤].

وكل عجوز معقومة أو عمة رقوب ستعاني قبل أن (تُظلم) ماديًّا أو قبل أن (تموت وتورث) من ظلم جبروت اللغة عبر هذين المثلين، وستكون قسوة وقعهما على العجوزين (ظلمًا) مُبكّرًا و(موتًا) مبادرا، لكن جنس المرأة في رؤيتهم الثقافة النسقية (أهون مفقود) وأهون من أن تشعر الثقافة بألمه وهوانه.

ويظهر لي أن الجاهلي –كما يبدو من استقراء النصوص– مع ما في موقفه من المرأة من سلبية وتحامل مجحف ضد المرأة. إلا أن نظرته إلى عقلها خاصّة أخف وطأة من النظرة التي نجدها في شعر ونثر بعض الأمويين والعباسيين والعصور اللاحقة، وكذلك ما نقلته لنا المدونات الثقافية التي يتضاعف موقفها السلبي من المرأة كلما تقدم بها الزمن، فتشكلت منذ القرن الخامس الهجري تقريبا كامل ملامح المرأة الدونية بأبشع صورها. وترجع خطورة هذه الصورة إلى نقطتين رئيستين:

الأولى: ثبوت هذه الصورة، وكأنما هي واقع المرأة وطبيعتها.

الثانية: إخضاع المرأة لهذه التمثيلات من خلال ضغط المتخيل على الإقناع بها، ومعاونة ترسانة متكاملة من العلوم التي خضعت لأوهام هذا التمثيل، ومن ثم استجابت المرأة نفسها لضغوط التمثيل إلى أن أصبحت صورة مزيفة لنسخة أصلية مفقودة.

ونحن نفترض أن قوة هذه التمثيلات ناتجة عن ردة فعل الأنساق تجاه المكانة التي نالتها المرأة في الإسلام، وذلك على أساس أن النسق ينشط ويرفع من استعدادات المواجهة فتزداد حيله وفاعليته في الظروف المهددة له، بل إنه يكتسب قوته منها بتحييدها لصالحه. وهذا ما حدث في الثقافة النسقية التي، علاوة على وضعها على الجاهليين، أزاحت أيضًا النصوص المقدسة عن مقاصدها وكرستها لترسخ النسق وتأكيد مشروعيته، عبر التأويل أو الوضع.

بقي أنه من المفيد أن نشير إلى أن خطاب الأمثال مثلما مارس عنفًا ضد المرأة من خلال محاولة زعزعة ثقتها بنفسها، وبناء صورة مزيفة عن رغبتها الجنسية، وتشكيكها بقدراتها العقلية، مستهدفًا بنيتها الذهنية، عبر ضروبٍ من العنف التي جعلتها تميل إلى الانكفاء نحو الذات قاتلة فيها طاقاتها ومقصيةً عنها قدرتها على الإبداع، وخالقةً صورة سلبية عن ذاتها

١ الميداني، ج ٢، ص ٣٧١. يضرب لمن يكثر وَعْدُه ويقلُّ نَقْدُه.
٢ الميداني، ج ٢، ص ٤٠٦.
٣ نفسه.
٤ الميداني، ج ١، ص ٢٢٨. الرَّقُوبِ. هي التي لا يَعِيشُ لها ولد.

وتقديرا متدنيا لها[١]، فإنه لم يهادن من تفوقت على قيودها وحققت حضورًا مختلفًا، أو خالفت سائد تلك العصور في طموحاتها وثقتها بنفسها، أو في خروجها إلى العمل، أو التفرد بقراراتها المتعلقة بحياتها، وكان العقاب عنيفًا كما أقره دستور المثل "إِذَا صَاحَتِ الدَّجاجَةُ صِياحَ الدِّيكِ فَلْتُذْبَحْ"[٢] الذي يقضي بمحاسبة كل نبوغ أنثوي. وكان الردع بقوة الجنس واحدًا من أهمّ وسائل المؤسسة التي وجهتها ضد الخارجات عن قيود الأنوثة الوضميّة، فيُتَوسَّل به إلى تشويه القائدة النجيبة كما في المثَل: "رُوَيْدَ الغَزْوَ يَنْمَرِقُ"[٣]. ويستعان بسطوته في القصص الحافّة بالمثل" أَزْنَى مِنْ سَجَاحِ"[٤]، فتنسج المرويات الجنسية المزيفة حول شبقية امرأةٍ قادت قبائل ذات شوكة قوية، وانضوى تحت قيادتها سادات ضخام من رؤوس العرب، وبلغ من طموحاتها أن ادّعت النبوة في ذروة الحضور العربي، وتُصوَّر ساذجةً تخضع لرغباتها خضوعًا ساخرًا، وليست القصص وحدها من أسهمت بتزوير هذه الوقائع بل إن بنية نص المثل نفسها مُزّيفة، فكل المؤلفات التي تحدثت عن علاقة سَجَاحِ بمسيلمة كانت تتحدث عن علاقة زواج لا زنى، إضافة إلى أن سطوة النادرة الجنسية العنيفة غيّبت خلف حُجُبها أن سَجَاحِ أسلمت وحسن إسلامها[٥]، وصلى عليها سمرة بن جندب حين كان واليا للبصرة[٦].

وعبر سلاح الجنس العنيف شُوّهت صورة من استأثرن بقرار زواج أنفسهن كما في المثلين: "أُسْتٌ لم تُعَوَّد المِجْمَر"[٧] و" أَسْرَعُ مِنْ نِكاحِ أُمِّ خَارِجَةَ"[٨]، وبالأداة الجنسية نفسها شُهِّر بالبائعتين في المثلين: "أَشْغَلُ مِنْ ذَاتِ النِّحْيَيْنِ"[٩] و" أَنْكَحُ مِنْ حَوْثَرَةَ"[١٠]، وأُدِّب بهما كل مَنْ تطاول نظرها إلى مزاحمة الرجال في مهنٍ يرونها ذكورية بحتة، ولا تتسع هذه الورقة لقراءة هذه الأمثال وقصصها قراءة ثقافية تكشف مضمرات العنف فيها، أو الإشارة إلى أمثالٍ أخرى عُنّفت فيها المرأة التي وثقت بقدراتها؛ لأنها تحتاج إلى بسط مُطول يفكك مضمراتها ومقاصدها، وكذلك الاستعانة بما يحفّ بها من قصص تحمل إشارات مهمة في تهشيم المرأة الفاعلة.

وقد قضت الأمثال ألا تبرح المرأة مكانتها التي رسمها النسق الثقافي لها، وإنْ حاولت أن تخرج عنها أو فكرت في الخروج عليه، فإنْ لم تذبح ذبح الدجاجة، قام النسق معها بدور آخر يدرك عنفه وفاعليته، ينصّ عليه المثَل الدستور: "أَخْبِرْهَا بِعَابِهَا تَخْفَرْ"[١١]. وباختصار، فقد عانت المرأة العربية –كما يظهر من مدونة الأمثال– من تمييز حاد؛ و"التمييز في حد ذاته عنف، أو بالأحرى نوع من العنف الأساس؛ لأنه لا يستهدف ملكية الآخر، بل يستهدف ماهية الآخر: ليس اعتداء على ما يملكه الآخر، بل نفي لجوهر الإنسان في

١ ينظر: منية الرقيق العويني ، "امرأة الحداد: ثورة ضد أخلاق العنف"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبدالحميد مهري، قسطنطينة ٢، ع ٤٣، جوان ٢٠١٥م، ص ٥١-٥٢.
٢ الميداني، ج ١، ص ٦٧. قاله الفرزدق في امرأة قالت شعراً.
٣ الميداني، ج ١، ص ٢٨٨.
٤ الميداني، ج ١، ص ٣٢٦
٥ محمد بن جرير الطبري، تاريخ الطبري تاريخ الأمم والملوك، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط٢، القاهرة: دار المعارف، د.ت، ج ٣، ص ٢٧٥، عبدالرحمن بن خلدون، تاريخ ابن خلدون، ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار، بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م، ج ٢، ص٥٠٠.
٦ ينظر: أحمد بن يحيى البلاذري، فتوح البلدان، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٩٨٨م، ج ١، ص ١٠٤.
٧ الميداني، ج ١، ص ٣٣٢.
٨ الميداني، ج ١، ص ٣٤٨
٩ الميداني، ج ١، ص ٣٧٦. وقد نوعوا على هذا المثل في أكثر من صيغة تأنيب وتعنيف: "أَشَحُّ مِنْ ذَاتِ النِّحْيَيْنِ". الميداني، ج ١، ص ٣٨٨. و" أَخْزَى مِنْ ذَاتَ النِّحْيَيْنِ". الميداني، ج ١، ص ٢٥٨.
١٠ المرجع السابق، ج ٢، ص ٣٤٧.
١١ الميداني، ج ١، ص ٢٣٧. العَابُ: العيب. يضرب للمرأة الجريئة. أي أخبرها بعَيْبِها لتكسر من جَرَاءتها.

الآخر. إنه كالعنصرية، أي التمييز على أساس العنصر، نفي لحق الآخر في أن يكون له حق. إنه نفي للإنسانية الكاملة للمرأة"[١]، وبهذا يمكننا القول إن معاناة المرأة من التمييز في الثقافة العربية القديمة لا تختلف عن معاناة الأسود من العنصرية.

الخاتمة

عني البحث بتسليط الضوء على اشتغالات العنف المتواري ضد المرأة بكيفية نسقية مشدودة إلى مفهوم الوأد عبر ملاحقة المرأة بالتصفية الجسدية والمعنوية، وهو نسق تفيض به المدونات العربية إلى جانب الأمثال، الأمر الذي يدل على أن التصورات الجاهلية حول وأد الأنثى بقيت حية فاعلة، وإن غابت مظاهرها المباشرة. ويمكن لنا أن نسجّل عددا من النتائج التي خلصت إليها دراسة أوضاع المرأة في الأمثال من خلال النقاط التالية:

- نسق الوأد متمدد في الثقافة العربية، تباركه النخبة المُتَبَعة، وتتلقفه الرعية على أساس أنه نتاج حكمة وبصيرة، ومن ثم فالوأد، بمظاهره المتعددة، قيمة فحولية تضاف إلى فاعلها.
- من أبرز المسوغات التي شرع فيها الوأد ممارساته واشتغالاته صناعة الصورة المريبة عن المرأة، وتحنيط كيانها في الجسد الممتلئ بالشبقية والمفطور على الخيانة، والتشكيك بهذا الكيان والارتياب به من مكونات الرجولة.
- الجنس عامل هدم يوجّه إلى المرأة وتعاقب به عند محاولتها المروق عن التصوّرات التي صاغتها الجماعة.
- عملت الأمثال وقصصها على سلب المرأة جوهرها الإنساني حتى جعلت منها كائنا واقعا على التخوم بين الإنسان المشوه والحيوان المعنّف أو المسلّع.

المراجع

المدونة والمراجع

المدونة:

١. الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد إبراهيم. مجمع الأمثال. تحقيق: محيي الدين عبدالحميد. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٥٥م.

المراجع: أ) الكتب:

٢. الآبي، منصور بن الحسين. نثر الدر في المحاضرات، تحقيق: خالد عبد الغني محفوظ، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤م.
٣. ابن الأثير، ضياء الدين. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر. نصر الله بن محمد، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. صيدا وبيروت: عصرية للنشر والتوزيع، ١٤٢٠هـ.
٤. الأصبهاني، أبو نعيم أحمد بن عبد الله. معرفة الصحابة. تحقيق: عادل بن يوسف العزازي. الرياض: دار الوطن للنشر، ١٩٩٨م.
٥. الأعلم الشنتمري، يوسف بن سليمان بن عيسى. شرح حماسة أبي تمام. تحقيق: علي المفضل حمودان. بيروت: دار الفكر المعاصر، ١٩٩٢م.
٦. آل مريع، أحمد، خطاب الجنون في التراث العربي: الحضور الفيزيائي والغياب الثقافي. الرياض: دار العبيكان، ٢٠١٤م.
٧. الألباني، محمد ناصر الدين.

١ رجاء بن سلامة، بنيان الفحولة: بحث في المذكر والمؤنث، دمشق: دار بترا للنشر والتوزيع، ، ٢٠٠٥م، ص ٨٦.

- آداب الزفاف في السنة المطهرة، عمّان: المكتبة الإسلامية، ٢٠٠٢م.
- سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها. الرياض: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ١٩٩٥م.
- سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيئ في الأمة. الرياض: دار المعارف، ١٩٩٢م.

٨. ألف ليلة وليلة. القاهرة: مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده.

٩. الألوسي، محمود شكري. بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب. عني بشرحه وتصحيحه وضبطه: محمد بهجة الأثري. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

١٠. الأماسي، محمد بن قاسم. روض الأخيار المنتخب من ربيع الأبرار. حلب: دار القلم العربي، ١٤٢٣هـ.

١١. أيزا برجر، آرثر. النقد الثقافي: تمهيد مبدئيّ للمفاهيم الرئيسيّة. ترجمة وفاء إبراهيم، ورمضان بسطاويسي. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة، ٢٠٠٣م.

١٢. ابن باز، عبد العزيز بن عبد الله. مجموع فتاوى العلامة عبد العزيز بن باز رحمه الله. أشرف على جمعه وطبعه: محمد بن سعد الشويعر. الرياض: دار القاسم، د.ت.

١٣. البحتري، الوليد بن عبيدالله. الديوان، شرحه وعلق عليه: محمد التونجي، بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٤م.

١٤. بردي، يوسف بن تغري. النجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة. القاهرة: دار الكتب، ١٩٦٣م.

١٥. البغدادي، عبدالقادر بن عمر. خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب. تحقيق عبدالسلام محمد هارون. ط ٤. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٩٩٧م.

١٦. البكري، عبدالله بن عبدالعزيز. فصل المقال في شرح كتاب الأمثال. تحقيق إحسان عباس. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م.

١٧. البلاذري، أحمد بن يحيى. فتوح البلدان، بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٩٨٨م.

١٨. بورديو، بيير.
- الرمز والسلطة. ترجمة عبدالسلام بنعبدالعالي. ط٣، الدار البيضاء: توبقال، ٢٠٠٧م.
- الهيمنة الذكورية. ترجمة سلمان قعفراني، مراجعة ماهر تريمش. بيروت: مركز الوحدة العربية، ٢٠٠٩م.

١٩. أبو تمام الطائي، حبيب بن أوس. الوحشيات، تحقيق: عبدالعزيز الميمني. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

٢٠. ابن تنباك، مرزوق. الوأد عند العرب بين الوهم والحقيقة. بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٤م.

٢١. التوحيدي، أبو حيان. البصائر والذخائر. تحقيق وداد القاضي. بيروت: دار صادر، ١٩٨٨م.

٢٢. ابن تيمية، أحمد بن عبدالحليم.
- مجموع الفتاوى. تحقيق: عبد الرحمن بن محمد بن قاسم. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، ١٩٩٥م.
- أحمد بن محمد. المستدرك على مجموع فتاوى شيخ الإسلام. جمعه ورتبه: محمد بن عبد الرحمن بن قاسم، ١٤١٨هـ.

٢٣. ابن أبي ثابت، ثابت. الفرق. تحقيق: حاتم الضامن. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٨م.
٢٤. الثعلبي، أحمد بن محمد. الكشف والبيان عن تفسير القرآن. تحقيق: أبي محمد بن عاشور، مراجعة وتدقيق: نظير الساعدي. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠٢م.
٢٥. الجابري، محمد عابد. العقل الأخلاقي العربي. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠١م.
٢٦. الجاحظ، عمرو بن بحر.
- البيان والتبيين. تحقيق: عبد السلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، ١٩٩٠م.
- الحيوان. تحقيق: عبدالسلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، ١٩٩٦م.
٢٧. الجمحي، محمد بن سلام. طبقات فحول الشعراء. تحقيق: محمود محمد شاكر. جدة: دار المدني، د.ت.
٢٨. ابن الجوزي، عبدالرحمن بن علي.
- أخبار الحمقى والمغفلين. شرح: عبد الأمير مهنا. بيروت: دار الفكر اللبناني، ١٩٩٠م.
- ذم الهوى. تحقيق خالد بن عبداللطيف العلمي. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٨م.
٢٩. الجوزية، محمد بن قيم. أخبار النساء. تحقيق: نزار رضا. بيروت: دار مكتبة الحياة، ١٩٨٢م.
٣٠. ابن حبيب، محمد. المنمق في أخبار قريش. تحقيق: خورشيد أحمد فاروق. بيروت: عالم الكتب، ١٩٨٥م.
٣١. الحجيلان، ناصر. الشخصيّة في قصص الأمثال العربيّة: دراسة في الأنساق الثقافيّة للشخصيّة العربيّة. الرياض: النادي الأدبيّ بالرياض، والدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافي العربي، ٢٠٠٩م.
٣٢. ابن حزم، علي بن أحمد. طوق الحمامة في الألفة والألاف. تحقيق: حسن كامل الصيرفي. القاهرة: مطبعة حجازي، ١٩٥٠م.
٣٣. ابن حمدون، محمد بن الحسن. التذكرة الحمدونية. تحقيق: إحسان عباس، وبكر عباس. بيروت: دار صادر، ١٤١٧هـ.
٣٤. ابن حنبل، أحمد. الزهد. وضع حواشيه: محمد عبد السلام شاهين، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩م.
٣٥. الحوفي، أحمد. المرأة في الشعر الجاهلي. القاهرة: دار نهضة مصر، د.ت.
٣٦. أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف. ارتشاف الضرب من لسان العرب. تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد. القاهرة: مكتبة الخانجي ١٩٩٨م.
٣٧. الحيدري، إبراهيم. سوسيولوجيا العنف والإرهاب، بيروت: دار الساقي، ٢٠١٥م.
٣٨. الخرائطي، محمد بن جعفر. اعتلال القلوب. تحقيق: حمدي الدمرداش. ط٢. مكة المكرمة- الرياض: دار نزار مصطفى الباز، ٢٠٠٠م.
٣٩. ابن خلدون، عبدالرحمن. تاريخ ابن خلدون. ضبط المتن ووضع الحواشي والفهارس: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار. بيروت: دار الفكر، ٢٠٠٠م.
٤٠. ابن خلكان، أحمد بن محمد. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان. تحقيق: إحسان عباس. ط٥. بيروت: دار صادر، ٢٠٠٩م.

٤١. الخوارزمي، محمد بن العباس. الأمثال المولدة. أبو ظبي: المجمع الثقافي، ١٤٢٤هـ.
٤٢. ابن دريد، محمد بن الحسن. تعليق من أمالي ابن دريد. تحقيق: السيد مصطفى السنوسي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٤م.
٤٣. الدميري، محمد بن موسى. حياة الحيوان الكبرى. تحقيق: أحمد حسن بسج. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ٢٠٠٧م.
٤٤. الذهبي، محمد بن أحمد. تاريخ الإسلام، تحقيق: عمر عبدالسلام التدمري. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٣م.
٤٥. الراغب الأصفهانى، الحسين بن محمد. محاضرات الأدباء ومحاورات الشعراء والبلغاء. بيروت: شركة دار الأرقم بن أبي الأرقم،١٤٢٠هـ.
٤٦. الرويلي، ميجان، وسعد البازعي. دليل الناقد الأدبيّ: إضاءة لأكثر من سبعين تيّارًا ومصطلحًا نقديًّا معاصرًا. ط٥. الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ، ٢٠٠٧م.
٤٧. ريكور، بول. من النص إلى الفعل: أبحاث التأويل. ترجمة محمّد برادة وحسّان بورقية. القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة، ٢٠٠١م.
٤٨. الزبيدي، محمد مرتضى. تاج العروس.
- تحقيق علي هلالي. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠٠١م.
- تحقيق: عبدالستار أحمد فراج، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٧١م.
- تحقيق: مصطفى حجازي، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٧٣م.
٤٩. الزجلي، أحمد بن عرضون. آداب النكاح ومعاشرة الاحترام ورياضة الولدان، مخطوط نشر عبدالصمد الديالمي جزءا منه في: المعرفة والجنس: من الحداثة إلى التراث. ط٢. مراكش: اتصالات سبو، الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة،٢٠١٠م.
٥٠. الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد.
- ربيع الأبرار أو نصوص الأخبار. تحقيق: عبدالأمير مهنا. بيروت: منشورات مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، ١٩٩٢م.
- الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل. تحقيق: عادل أحمد عبدالموجود وآخرون. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٨م.
- المستقصى في أمثال العرب. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٧م.
٥١. السجستاني، سهل بن محمد. المعمرون والوصايا. موقع الشاملة.
٥٢. سرحان، هيثم. خطاب الجنس: مقاربات في الأدب العربي. الدار البيضاء–بيروت: المركز الثقافي العربي،٢٠١٠م.
٥٣. السعداوي، نوال. الوجه العاري للمرأة العربية. المملكة المتحدة: مؤسسة هنداوي، ٢٠١٧م.
٥٤. ابن سلام، القاسم. كتاب الأمثال. تحقيق: عبدالمجيد قطامش. دمشق: دار المأمون للتراث،١٩٨٠م.

٥٥.بن سلامة، رجاء. بنيان الفحولة: بحث في المذكر والمؤنث. دمشق: دار بترا للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

٥٦.ابن سيده، علي بن إسماعيل. المخصص. اعتني بتصحيحه: مكتب التحقيق بدار إحياء التراث العربي. بيروت: دار إحياء التراث العربي–مؤسسة التاريخ العربي، ١٩٩٦م.

٥٧.السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر. اللآلىء المصنوعة في الأحاديث الموضوعة. تحقيق: أبو عبد الرحمن صلاح بن محمد بن عويضة. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٦م.

٥٨.الشنفرى، عمرو بن مالك. الديوان. جمعه وشرحه وحققه: أميل يعقوب. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٩٦م.

٥٩.الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار. العَذْبُ النَّمِيرُ مِنْ مَجَالِسِ الشَّنْقِيطِيِّ فِي التَّفْسِيرِ. تحقيق: خالد بن عثمان السبت، إشراف بكر بن عبد الله أبو زيد. ط٢. مكة المكرمة: دار عالم الفوائد للنشر والتوزيع، ١٤٢٦هـ.

٦٠.الشوكاني، محمد بن علي. الفوائد المجموعة في الأحاديث الموضوعة. تحقيق: عبد الرحمن بن يحي المعلمي اليماني. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

٦١.الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك. الوافي بالوفيات، تحقيق: أحمد الأرناؤوط – تركي. بيروت، دار إحياء التراث، ٢٠٠٠م.

٦٢.الطبري، محمد بن جرير. تاريخ الطبري تاريخ الأمم والملوك. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط٢. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

٦٣.العاملية، زينب بن علي. الدر المنثور في طبقات ربّات الخدور. وضع حواشيه وعلق عليه: محمد أمين ضنّاوي. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٩م.

٦٤.ابن عبد البر، يوسف بن عبد الله.

- الاستيعاب في معرفة الأصحاب. تحقيق: علي محمد البجاوي. بيروت: دار الجيل، ١٩٩٢م.

- بهجة المَجالس وأنس المُجالس وشحذ الذاهن والهاجس. تحقيق: محمد مرسي الخولي. ط ٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٢م.

٦٥.ابن عبد ربه، أحمد بن محمد.

- العقد الفريد. تحقيق: عبدالمجيد الترحيني، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٣م.

- طبائع النساء. تحقيق: محمد إبراهيم سليم. القاهرة: مكتبة القرآن، د.ت.

٦٦.أبو عبيد البكري، عبدالله بن عبدالعزيز. فصل المقال في شرح كتاب الأمثال. تحقيق: إحسان عباس– عبدالمجيد عابدين، بيروت: دار الأمانة– مؤسسة الرسالة، ١٩٧١م.

٦٧.ابن العربي، محمد بن عبدالله. العواصم من القواصم. قدم له وعلق عليه: محب الدين الخطيب. السعودية: وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، ١٤١٩هـ.

٦٨.العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر. الإصابة في تمييز الصحابة. تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود وعلى محمد معوض. بيروت: دار الكتب العلمية ، ١٤١٥هـ.

٦٩.العسكري، الحسن بن عبدالله. جمهرة الأمثال. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، وعبدالمجيد

قطامش. ط ٢. بيروت: دار الجيل – دار الفكر، ١٩٨٨م.

٧٠. العكبري، أبو البقاء. شرح ديوان المتنبي المسمى (التبيان في شرح الديوان). ضبطه وصححه ووضع فهارسه: مصطفى السقا وآخرون، بيروت: دار المعرفة، د.ت.

٧١. علي، جواد. المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام. ط٤. بيروت: دار الساقي، ٢٠٠١م.

٧٢. أبو علي، محمد توفيق. صورة العادات والتقاليد والقيم الجاهلية في كتب الأمثال العربية. ط٢. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، ٢٠٠١م.

٧٣. عمرو بن بحر الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام محمد هارون، بيروت: دار الجيل، ١٩٩٦م.

٧٤. الغذامي، عبدالله.

- النقد الثقافيّ: قراءة في الأنساق الثقافيّة العربيّة. ط٥. الدار البيضاء، بيروت: المركز الثقافيّ العربيّ، ٢٠١٢

- ثقافة الوهم: مقاربات حول المرأة والجسد واللغة. الدار البيضاء–بيروت: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٨م.

٧٥. الغذاميّ، عبدالله، وعبدالنبيّ اصطيف. نقد ثقافيّ أم نقد أدبيّ. دمشق: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

٧٦. الغزالي، حمد بن محمد. إحياء علوم الدين. بيروت: دار ابن حزم، ٢٠٠٥م.

٧٧. الفارابي، إسحاق بن إبراهيم. معجم ديوان الأدب. تحقيق: أحمد مختار عمر، مراجعة: إبراهيم أنيس. القاهرة: مجمع اللغة العربية، د.ت.

٧٨. أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين. الأغاني. القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م.

٧٩. فوكو، ميشيل. جينالوجيا المعرفة. ترجمة: أحمد السطاتي، وعبدالسلام بنعبدالعالي. الدار البيضاء: دار توبقال، ١٩٨٨م.

٨٠. قابوس، كيكاوس بن إسكندر. كتاب النصيحة المعروف باسم قابوس نامة. تعريب: محمد صادق نشأت، وأمين عبدالمجيد. القاهرة: دار الشروق، ٢٠٠٧م.

٨١. ابن قتيبة الدينوري، عبدالله بن مسلم.

- عيون الأخبار. القاهرة: مطبعة دار الكتب المصرية، ١٩٩٦م.

- المعاني الكبير في أبيات المعاني. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٤م.

٨٢. قرامي، آمال. الاختلاف في الثقافة العربية الإسلامية: دراسة جندرية. بيروت: دار المدار الإسلامي، ٢٠٠٧م.

٨٣. القرطبي، محمد بن أحمد. الجامع لأحكام القرآن. تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم أطفيش. ط ٢، القاهرة: دار الكتب المصرية، ١٩٦٤م.

٨٤. قِزْأُوغلي، يوسف (سبط ابن الجوزي). مرآة الزمان في تواريخ الأعيان. تحقيق وتعليق: محمد بركات، وآخرون. دمشق: دار الرسالة العالمية، ٢٠١٣م.

٨٥. القيرواني، أبو على الحسن بن رشيق. العمدة في محاسن الشعر وآدابه. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. ط٥. بيروت: دار الجيل، ١٩٨١ م.

٨٦. كاظم، نادر. تمثيلات الآخر: صورة السود في المتخيّل العربيّ الوسيط. بيروت: المؤسّسة العربيّة للدراسات والنشر، البحرين: وزارة الإعلام والثقافة والتراث الوطنيّ، عمّان: دار الفارس للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

٨٧. كُثيّر عَزَّة. الديوان. جمعه وشرحه: إحسان عباس. بيروت: دار الثقافة، ١٩٧١م.

٨٨. ابن كثير، إسماعيل بن عمر. البداية والنهاية. تحقيق عبد الله بن عبد المحسن التركي. القاهرة: دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٩٨م.

٨٩. المبرد، محمد بن يزيد. الكامل في اللغة والأدب. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. ط ٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٧ م.

٩٠. المثنّى، أبو عبيدة معمر. شرح نقائض جرير والفرزدق. تحقيق محمّد إبراهيم حوّر، ووليد محمود خالص. أبو ظبي: منشورات المجمع الثقافيّ، ١٩٩٤م.

٩١. المرزوقي، أحمد بن محمد. شرح ديوان الحماسة. تحقيق: أحمد أمين، وعبدالسلام محمد هارون. بيروت: دار الجيل، ١٩٩١م.

٩٢. المعري، أحمد بن عبد الله.

- شرح اللزوميات. تحقيق: سيد حامد وآخرون. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، د.ت.

- معجز أحمد (شرح لديوان المتنبي). المكتبة الشاملة.

٩٣. مل، جون استيوارت. استعباد النساء. ترجمة: إمام عبدالفتاح إمام. بيروت: دار التنوير ، ٢٠٠٩م.

٩٤. المنجد، صلاح الدين. أمثال المرأة عند العرب. بيروت: دار الكتاب الجديد، ١٩٨١م.

٩٥. أبو منصور الثعالبي، عبد الملك بن محمد بن إسماعيل.

- تحسين القبيح وتقبيح الحسن. تحقيق: شاكر العاشور. بغداد: وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، ١٩٨١م.

- ثمار القلوب في المضاف والمنسوب. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم. القاهرة: دار المعارف، د.ت.

٩٦. ابن منظور، محمّد بن مكرم جمال الدين. لسان العرب. تحقيق أمين محمّد عبد الوهاب، ومحمّد الصادق العبيديّ. ط٣. بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ومؤسّسة التاريخ العربيّ، ١٩٩٩م.

٩٧. النابغة الذبياني، زياد بن معاوية. ديوان النابغة الذبياني. تحقيق محمد الطاهر بن عاشور. الشركة التونسية، تونس، ١٩٧٦م.

٩٨. النفزاوي، محمد. الروض العاطر في نزهة الخاطر، ضمن كتاب الجنس عند العرب. ط٤. بغداد–بيروت: منشورات الجمل، ٢٠١١م.

٩٩. النميري، عمر بن شبة. تاريخ المدينة. تحقيق: فهيم محمد، شلتوت طبع على نفقة: السيد حبيب محمود أحمد – جدة، ١٣٩٩هـ.

١٠٠. النويري، شهاب الدين أحمد عبدالوهاب. نهاية الأرب في فنون الأدب. تحقيق يحيى الشامي. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

١٠١. ابن هشام الحميري، عبد الملك. التيجَان في مُلوك حِمْيَر. تحقيق: مركز الدراسات والأبحاث

اليمنية. صنعاء: مركز الدراسات والأبحاث اليمنية، ١٣٤٧هـ.

١٠٢. ويتمر، باربرا. الأنماط الثقافية للعنف. ترجمة ممدوح يوسف عمران. الكويت: سلسلة عالم المعرفة، مارس ٢٠٠٧م.

١٠٣. اليوسي، الحسن بن مسعود. زهر الأكم في الأمثال والحكم. تحقيق: محمد حجي، ومحمد الأخضر. الدار البيضاء: الشركة الجديدة – دار الثقافة، ١٩٨١م.

ب) المقالات العلمية:

١٠٤. أيتلجو، إدريس. "في مواجهة العنف الرمزي ضد النساء: مساواة أم إنصاف؟ مقاربة سوسيو أنثروبولوجية". مجلّة العلوم القانونية، ع٧، ٢٠١٧م، ص١٢٩-١٣٥.

١٠٥. بروقي، وسيلة. "سلطة الذكورة وشرعيتها في الوعي النسائي: تحليل خطاب الحس المشترك". مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع ١١، سبتمبر، ٢٠١٤م، ص٩٧-١٠٩.

١٠٦. بولكعيبات، نعيمة." النسق المضمر في نوادر جحا". فصول، مجلّة النقد الأدبيّ، مج٣/٢٥، ع٩٩، ربيع ٢٠١٧، ص٤٢٩-٤٤٥.

١٠٧. الخزرجي، فاتن عبد الجبار. "العنف الرمزي"، مجلة الآداب، جامعة بغداد، ع ١٢٦، أيلول ٢٠١٨م، ص١٩٢-٢١١.

١٠٨. عبدالله، علي. "من مظاهر التسلط في النقد الأدبي العربي القديم: الموازنة بين الطائيين للآمدي أنموذجًا". مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية- العام الخامس، ع٤٧، ديسمبر ٢٠١٨، ص٤٧-٥٩.

١٠٩. عطار، سمر، وجيرهارد فيشر. "فوضى الجنس، التحرر، الخضوع". ترجمة أنيسة أبو النصر. مجلة فصول، مج ١٢،ع ٤، ١٩٩٤م، ص١٣٠-١٤٤.

١١٠. العويني، منية الرقيق. "امرأة الحداد: ثورة ضد أخلاق العنف، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، جامعة عبدالحميد مهري، قسطنطينة ٢، ع ٤٣، جوان ٢٠١٥م، ، ص٤٠-٦٥.

١١١. الناصر، سعاد. "البعد الثقافي للعنف". مجلة المنبر، هيئة علماء السودان، ع ١٠، سبتمبر، ٢٠٠٩م، ص٢٣٦-٢٥٣.

١١٢. النعمي، حسن. "بلاغة المجادلة: قراءة في بلاغات النساء السردية". مجلة الدراسات العربية، كلية دار العلوم، جامعة المنيا، ٢٠٠٣م، ص١-٣٤.

١١٣. وطفة، علي أسعد. "من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي: قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية". مجلة شؤون اجتماعيّة، مج٢٦، ع١٠٤، شتاء ٢٠٠٩م، ص٤٥-١٠٢.

ج) الرسائل العلمية:

١١٤. الرويلي، منى. التصورات المجازية في شعر النقائض في العصر الأموي: مقاربة لسانية عرفانية. أطروحة ماجستير مخطوطة. جامعة الحدود الشمالية، ١٤٣٩هـ.

١١٥. علاف، دعاء بنت رضا سراج. صورة المرأة في الأمثال العربية حتى نهاية القرن الخامس. أطروحة ماجستير مخطوطة. جامعة الملك عبدالعزيز، ٢٠٠٨م.

Infanticide as an identity maker: images of battered women in the discourse of Arab proverbs

saghir aleanzii
Ancient Arabic Literature - Assistant Professor at Northern Border University
College of Education and Arts - Department of Arabic Language.

Abstract. Proverbs carry out educational tasks believed in by the group that uses them, since these proverbs contribute to making the values and cultural orientations. This collective acceptability enabled the proverbs to embrace the most immune perceptions against accountability and scrutiny. From this aspect, the studies that are concerned with cultural criticism are of special importance.

The problem addressed in the present study falls within this framework. It is concerned with exposing the perceptions presented by proverbs and their stories about women in particular, with a view to grasping the foundations on which they were based, and discussing their causes and effects. Among the present study assumes is that female infanticide (*wa'd*) in its general sense based on negation and annulment was an original component in the forming of women's identity, and this requires from us to work on exploring the manifestations of the female infanticide (*wa'd*), its prolonged effects, and the cultural tricks by which it justified its practices in liquidating women physically and morally.

Among the most prominent results that the research led to is that the sexual imagination of women in proverbs and the stories accompanying them are considered some of the most important components that culture has relied on, represented in its followed symbols, in establishing the suspicious woman's identity. In this imaginary chasm, woman was exposed to female infanticide culturally and virtually, reducing her existence and potentialities, and justified the violence against her.

Key words: Proverbs - women - symbolic violence - cultural criticism - infanticide.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٥٤٢ – ٥٦٠ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.19

الروايات و الشروح المغربية لصحيح البخاري

د. كريمة بنت علي المزودي
أستاذ مساعد بقسم الشريعة و الدراسات الإسلامية
جامعة الملك عبد العزيز – جدة

مستخلص. قصدت في هذا البحث التعريف بأهم و أقدم الروايات المغربية لصحيح البخاري، و عرفت بأشهر الطرق المشرقية التي دخل من خلالها صحيح البخاري إلى بلاد المغرب، كما ترجمت لرواة الغرب الإسلامي من إفريقية والمغرب و الأندلس، الذين كان لهم فضل السبق في إدخال صحيح البخاري إلى بلاد الغرب الإسلامي، و عرفت كذلك بأشهر الأسانيد لرواة المغاربة إلى صحيح البخاري، و استعرضت أهم شروحات المغربية لصحيح البخاري.

المقدمة

إن الحمد لله نحمده و نستعينه و نستغفره، و نعوذ بالله من شرور أنفسنا و من سيئات أعمالنا، من يهد الله فلا مضل له و من يضلل فلا هادي له، و أشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له ، و أشهد أن محمدا عبده ورسوله، صلى الله عليه و سلم.

أما بعد:

لم يعرف المسلمون كتابا بعد كتاب الله تعالى صرفت فيه الجهود، و فنيت في سبيله الأعمار، و انصرفت إليه الهمم، و مالت إليه الأنفس، مثل كتاب " الجامع الصحيح" للإمام محمد بن إسماعيل البخاري، أصح الكتب بعد القرآن الكريم، فقد وقف العلماء جهودهم عليه، حفظا و رواية، و دراسة و تدريسا، و شرحا و تعليقا.. كما بحثوا في مشكلاته و ألفاظه، و عرفوا برجاله، و وضعوا حوله المصنفات الجياد، التي تشرح متنه و توضح تراجمه و تعرف برجاله.. و إذا كان لعلماء الشرق الإسلامي فضل السبق في الاهتمام بهذا المصنف الجليل، فإن علماء الغرب الإسلامي كذلك

تلقوا هذا الكتاب بالقبول منذ أن وصلهم في منتصف القرن الرابع الهجري ، فعكفوا عليه بالحفظ و الدراسة و الشرح و التعليق .. و أنفقوا المال الكثير في سبيل الظفر بأصح النسخ لصحيح البخاري و أجودها، و كانت لهم في قراءته و تدريسه و دراسته طقوس عجيبة، سميت بالإفتتاحيات و الختمات، و هي مجالس علمية تعقد في المساجد و دور العلم، يتصدرها العلماء لافتتاح قراءة كتاب البخاري في حفل بهيج و جمع عظيم، و تكون مركزة على ما افتتح و ختم به البخاري كتابه الجامع الصحيح، و قد صنف علماء الغرب الإسلامي مصنفات عديدة حول هذه الافتتاحيات و الختمات، و هو فن تفرد به المغاربة في التصنيف حول كتاب البخاري. و لم يقتصر اهتمام المغاربة بصحيح البخاري على العلماء و طلاب العلم فحسب، بل زاحمهم في هذا الاهتمام، السلاطين و الشعراء كذلك، فقد وقف السلاطين القصور و الدور و الكراسي العلمية لقراءة صحيح البخاري و إقرائه، و شراء النسخ الفريدة منه و وقفها على المساجد و دور العلم، كما نظم الشعراء قصائد عديدة تمدح الإمام البخاري و تبرز مزايا كتابه على باقي الكتب.[١]

و لا يزال الاهتمام بهذا الكتاب قائما في بلاد المغرب إلى الآن، و لا تعد و تحصى الدراسات و البحوث و الكتب التي أنجزها الباحثون المغاربة حول الجامع الصحيح، و تعتبر دراسة العلامة الدكتور يوسف الكتاني رحمه الله : " مدرسة الإمام البخاري في المغرب " أول دراسة حديثة حول صحيح البخاري، تقدم بها صاحبها كأطروحة لنيل الدكتوراه بمدرسة دار الحديث الحسنية بالرباط سنة ١٩٧٦م، إلا أن هذه الدراسة لم تكن مخصصة للروايات المغربية فقط، و إنما جاءت الدراسة عامة أبرزت عناية المغاربة بصحيح البخاري من جوانب عديدة.

أهداف البحث:

١- التعريف بأهم و أقدم الروايات المغربية لصحيح البخاري.

٢ – التعريف بأهم الأسانيد المغربية لصحيح البخاري.

٣- التعريف بأهم الشروحات المغربية لصحيح البخاري.

الدراسات السابقة:

لا توجد دراسات عديدة و دقيقة حول هذا الموضوع، إلا أن هناك بعض الدراسات التي تناولت الروايات المغربية ضمن دراسة شاملة لصحيح البخاري، و نخص بالذكر منها:

١- دراسة الدكتور يوسف الكتاني التي أشرت إليها في المقدمة: " مدرسة الإمام البخاري في المغرب"، هذه الدراسة تعتبر أول دراسة علمية أكاديمية حديثة حول هذا الموضوع، لكنها كانت دراسة عامة أبرزت عناية المغاربة بصحيح البخاري من جوانب عديدة، علمية و اجتماعية و ثقافية بشكل عام، و لم تركز على الروايات المغربية فقط.

---

[١] **أنظر : مدرسة الإمام البخاري في المغرب للدكتور يوسف الكتاني ص: ٦١٧ – ٦١٨**

٢- دراسة الدكتور محمد زين العابدين رستم :" الجامع الصحيح للإمام البخاري و عناية الأمة الإسلامية به شرقا و غربا "، هذه الدراسة ركزت على اهتمام المشارقة والمغاربة بصحيح البخاري، و اعتمد صاحبها على دراسة الدكتور يوسف الكتاني كمرجع أساسي في الشق المتعلق بعناية المغاربة بصحيح البخاري، و لم يخصص الباحث دراسته للروايات المغربية فقط.

٣- دراسة الدكتور جمعة فتحي :" روايات الجامع الصحيح ونسخه – دراسة تطبيقية "، هذه الدراسة كذلك غير مخصصة للروايات المغربية، و إنما قصد صاحبها التطرق إلى روايات صحيح البخاري بشكل عام إلى جانب دراسة حول نسخه، و قد أشار في الفصل الثاني من البحث إلى عناية المغاربة بصحيح البخاري مع ذكر لبعض رواياتهم.

٤- دراسة أخرى للدكتور محمد زين العابدين رستم :" الصحيحان في الأندلس من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجري"، ركز فيها صاحبها على اهتمام الأندلسيين بالصحيحين خلال هذه المرحلة، و أشار إلى أهم الروايات الأندلسية للصحيحين من دون الإشارة إلى الروايات المغربية بالمغرب الأقصى وإفريقية، و إنما ركز على الروايات الأندلسية فقط.

و أشير إلى أن هذه الدراسات هي كتب، وليست بحوث منشورة في المجلات.

أهمية الموضوع و سبب اختياره:

تنبع أهمية الموضوع من أهمية الكتاب نفسه و هو الجامع الصحيح للإمام البخاري، الذي لم يحظ أي كتاب غيره بهذه العناية العظمى و الاهتمام الفائق من لدن علماء الإسلام، و يمكن إرجاع سبب اختيار هذا الموضوع لما يلي:

- إبراز جهود المغاربة في رواية صحيح البخاري و نقله بأسانيدهم و تتبع تراجمهم.
- ندرة الدراسات حول الروايات المغربية لصحيح البخاري و تتبع سلسلة هؤلاء الرواة .
- إثراء البحث العلمي في مجال الحديث النبوي الشريف، من خلال تقديم دراسات جديدة حول صحيح البخاري، الذي يعتبر من أهم مصادر الحديث.

حدود البحث:

سأركز في هذا البحث على إبراز أهم الروايات المغربية لصحيح البخاري المتفق عليها و غير المختلف فيها، مع التركيز على أهم الأسانيد و الشروحات المغربية لهذا الكتاب، ولن ألتزم في هذا البحث بذكر كل الروايات والشروحات المغربية نظرا لكثرتها والاختلاف حول صحتها، كما أنني سأكتفي بالإشارة إلى بعض التلاميذ البارزين الذين أخذوا عن هؤلاء الرواة، دون ذكر سلسلة التلاميذ وتلاميذهم.. وذلك طلبا للاختصار، ولكي لا يخرج البحث عن حجمه الطبيعي، ولتعم الفائدة المرجوة من هذا البحث.

كما أنني سأقتصر في هذا البحث على طريق "الفربري محمد بن يوسف"، لأنها أشهر روايات صحيح البخاري في بلاد الإسلام قاطبة، و لأنها كذلك أكثر انتشارا في بلاد المغرب، قال القاضي عياض:" .. لكن الطريق التي انتشرت في بلاد الغرب الإسلامي و

اشتهرت هي طريق الفربري، فهذه الرواية اتصلت بالسماع أكثر من غيرها من الروايات، و صاحبها كان آخر من روى " الصحيح " عن الإمام البخاري، فهو أتقن الرواة عنه و آخرهم سماعا منه".[٢]

منهج البحث:

المنهج العام للبحث هو المنهج العلمي الاستقرائي، القائم على الاستقراء والتتبع للروايات المغربية لصحيح البخاري، و التحقق من صحتها و من أسماء و تراجم رواتها، بالرجوع إلى المصادر الأصلية، و عدم النقل المجرد من الدراسات الحديثة السالفة الذكر، بل الاستفادة منها مع الاجتهاد في البحث و الاستقصاء، والتعليق على بعض هذه الدراسات السابقة في بعض المسائل العلمية إذا اقتضى الأمر.

خطة البحث:

الفصل الأول: أهم الروايات المغربية لصحيح البخاري

تمهيد

المبحث الأول: رواية أبي الحسن القابسي

المبحث الثاني: رواية أبي محمد الأصيلي

المبحث الثالث: رواية حباشة بن الحسن اليحصبي

المبحث الرابع: رواية عبد الله بن منظور الإشبيلي

المبحث الخامس: رواية أبي عبد الله الوراق الأندلسي

المبحث السادس: رواية أبي عبد الله شريح الإشبيلي

المبحث السابع: رواية عبد الله بن محمد الجهني الطليطلي

الفصل الثاني: سند المغاربة إلى صحيح البخاري

الأول: سند أبي الحسن القابسي

الثاني: سند أبي محمد الأصيلي

الثالث: سند حباشة بن الحسن اليحصبي

الرابع: سند أبي عبد الله بن منظور الإشبيلي

الخامس: سند أبي عبد الله الوراق الأندلسي

السادس: سند أبي عبد الله شريح الإشبيلي

السابع: سند عبد الله بن محمد الجهني الطليطلي

الثامن: سند بعض علماء المغرب المتأخرين إلي صحيح البخاري

الفصل الثالث: أهم الشروح المغربية لصحيح البخاري

خاتمة : و تشمل أهم النتائج و التوصيات.

الفصل الأول: أهم الروايات المغربية لصحيح البخاري

تمهيد:

عرف المغرب على مر العصور بأنه بلاد فقه و فروع لا بلاد حديث و أصول، و قد لعبت الأسر المتعاقبة على حكم المغرب دورا بارزا في تكريس هذا الميول الفقهي لعلمائها، و ذلك بفرضها المذهب المالكي على الأمة و تشجيع العلماء على الاشتغال بعلم الفروع.[٣]

و يعتبر موطأ الإمام مالك أول كتاب وصل إلى بلاد المغرب، و ذلك في حدود القرن الثاني الهجري في عهد دولة الأدارسة، فقد رحل إلى المشرق القاضي عامر بن محمد القيسي المغربي، و سمع الإمام مالك

[٢] **أنظر: مشارق الأنوار ٩٣/١ للقاضي عياض السبتي**

[٣] **أنظر: علم علل الحديث من خلال بيان الوهم و الإيهام للدكتور إبراهيم بن الصديق الغماري ص:٤٤١.**

و قدم بالموطأ الى المغرب،[٤] فأصبح منذ ذلك الحين، المادة الأساسية الأولى للدراسة والتعليم و الفقه والاستنباط في بلاد المغرب كله.[٥] ولا يزال هذا الكتاب يحظى بالعناية و الاهتمام عند علماء المغرب إلى اليوم، ولم ينافسه مصنف آخر إلا كتاب البخاري:" الجامع الصحيح"، وقد تأخر دخول هذا الأخير إلى بلاد المغرب إلى منتصف القرن الرابع الهجري و بداية القرن الخامس، و يرجع المؤرخون هذا التأخير إلى العوامل السالفة الذكر، أي اشتغال المغاربة بكتاب مالك.

وقد وصل الجامع الصحيح إلى بلاد المغرب من طريقين رئيسيين و هما: طريق الفربري محمد بن يوسف بن مطر أبو عبد الله المتوفى عام ٣٢٠ هـ[٦] ، وطريق النسفي إبراهيم بن معقل بن الحجاج أبو إسحاق الحافظ المتوفى عام ٢٩٥ هـ [٧] .

قال القاضي عياض السبتي [٨] :" لم يصل إلينا من غير هذين الطريقين عنه و لا دخل المغرب و الأندلس إلا عنهما، على كثرة رواة البخاري عنه لكتابه".[٩] لكن الطريق التي انتشرت في بلاد الغرب الإسلامي واشتهرت، هي طريق:" الفربري"، فهذه الرواية اتصلت بالسماع أكثر من غيرها من الروايات، و صاحبها كان آخر من روى " الصحيح" عن الإمام البخاري، فهو أتقن الرواة عنه وآخرهم سماعا منه"[١٠]. قال الحافظ ابن حجر:" والرواية التي اتصلت بالسماع في هذه الأعصار و ما قبلها، هي رواية محمد بن يوسف بن مطر الفربري، لأن صاحبها آخر من روى صحيح البخاري، فهو
أتقن الرواة عنه و آخرهم سماعا منه".[١١] و كان سماعه منه مرتين: مرة بفربر سنة ٢٤٨هـ، و مرة ببخارى، وكانت بيده نسخة الصحيح بخط البخاري.[١٢]

و قد دخلت هذه الرواية إلى بلاد المغرب و انتشرت بواسطة ست روايات، يتصل أصحابها بالفربري، وهي: رواية ابن السكن[١٣] – رواية أبي زيد المروزي[١٤] – رواية الجرجاني،[١٥] رواية المستملي،[١٦] رواية

---

[٤]أنظر: الأزهار العاطرة ، لمحمد بن جعفر الكتاني ص:١٣٠
[٥]أنظر: مدرسة الإمام البخاري في المغرب، للدكتور يوسف الكتاني ص:٢٣.
[٦]أنظر ترجمته في: سير أعلام النبلاء، للحافظ الذهبي ١٥/١٠
[٧]أنظر ترجمته في: طبقات علماء الحديث، لأبي عبد الله الدمشقي ٤٠٥/٢
[٨]هو القاضي عياض بن موسى اليحصبي السبتي محدث المغرب، أنظر ترجمته في : الديباج المذهب، لابن فرحون ٤٧/٢
[٩]أنظر: مشارق الأنوار، للقاضي عياض ٩/١
[١٠]أنظر: المرجع السابق ٩٣/١
[١١]أنظر: هدي الساري، للحافظ ابن حجر ص: ١٩٣
[١٢]أنظر: المرجع السابق ١٩٣
[١٣]هو سعيد بن عثمان بن سعد أبو عبد الله بن السكن المصري: سمع منه أهل الأندلس صحيح البخاري بمصر، توفي عام ٣٥٣ ه، أنظر ترجمته في الصلة، لابن بشكوال ص: ٥٥٧
[١٤]هو محمد بن أحمد بن عبد الله أبو زيد المروزي المتوفى عام ٣٧١ ه ، أنظر ترجمته في: الأعلام، للزركلي٢٨/١
[١٥] هو أبو محمد أحمد بن يوسف الجرجاني، أنظر ترجمته في: ترتيب المدارك، للقاضي عياض٦٤/٤
[١٦]هو إبراهيم بن أحمد بن إبراهيم أبو إسحاق البلخي المستملي، المحدث الثقة، قال الذهبي: طوف و سمع الكثير. توفي عام ٣٧٦ه. أنظر: تاريخ الإسلام للذهبي ٤٢٤/٨ ، الأعلام للزركلي ٢٨/١

السرخسي،[١٧] رواية الكشميهني.[١٨] و يعتبر أبو زيد المروزي أجل من روى الصحيح عن الفربري، و عنه أخذ معظم المغاربة صحيح البخاري، نذكر منهم: أبو الحسن القابسي، الحافظ الأصيلي، الحافظ حباشة اليحصبي ..[١٩] أما باقي الروايات فقد أخذها المغاربة بواسطة أبي ذر الهروي[٢٠].

المبحث الأول: رواية أبي الحسن القابسي المتوفى عام ٤٠٣هـ

المطلب الأول: ترجمته[٢١]

هو علي بن محمد بن خلف أبو الحسن المعافري القروي القابسي الضرير الحافظ المقرىء، إمام أهل الحديث في إفريقية و بلاد المغرب، ولد بالقيروان عام ٣٢٤ هـ و بها نشأ و طلب العلم، سمع من شيوخ بلده كأبي القاسم اليحصبي[٢٢]، و ابن خير الحجوي[٢٣].. وغيرهما. رحل سنة ٣٥٢هـ إلى المشرق لطلب العلم، فسمع بمكة و المدينة من أبي زيد المروزي صحبة أبي محمد الأصيلي[٢٤] "صحيح البخاري"[٢٥]، كما سمع الصحيح من أبي أحمد بن محمد الجرجاني[٢٦].

واستمرت رحلته في طلب العلم ست سنوات سمع خلالها من شيوخ كثر، و اتسعت روايته و نمت مداركه وعلا سنده. و رجع إلى القيروان سنة ٣٥٧ هـ ، فجلس للتحديث و إسماع صحيح البخاري. و قد أثنى عليه الحافظ الذهبي فقال:" كان حافظا للحديث بصيرا بالرجال "[٢٧]، وقال القاضي عياض:" كان واسع الرواية عالما بالحديث و علله و رجاله ".[٢٨]

توفي سنة ٤٠٣ هـ ، له مصنفات عديدة و قيمة، نذكر منها: " الملخص لما في الموطأ من الحديث المسند"، و هو كتاب يلخص المتصل من حديث مالك. كما له مصنفات أخرى مفيدة.[٢٩]

المطلب الثاني: ريادته في رواية صحيح البخاري بإفريقية

يعتبر أبو الحسن القابسي أول من أدخل صحيح البخاري إلى بلاد المغرب، و ذلك سنة ٣٥٧ هـ ، و عنه أخذ علماء هذه البلاد صحيح البخاري، و خاصة إفريقية و المغرب الأقصى، و نذكر منهم : أبو عمران الفاسي[٣٠] ،الذي عن طريقه يتصل القاضي عياض

---

[١٧] هو عبد الله و قيل عبيد الله بن أحمد بن حمويه أبو محمد السرخسي و يعرف بالحموي روى الجامع الصحيح عن محمد بن يوسف الفربري سنة ٣١٠ه، و سمعه منه الحافظ الهروي أبو ذر، توفي عام ٣٨١ه. أنظر: سير أعلام النبلاء للحافظ الذهبي

[١٨] هو محمد بن مكي أبو الهيثم الكشميهني المروزي، حدث بصحيح البخاري مرات على محمد بن يوسف الفربري، توفي سنة ٣٨٩ه. تاريخ الإسلام، للذهبي ٦٥٣/٨ ، الوافي بالوفيات، للصفدي ٣٩/٥

[١٩] سيأتي ذكرهم

[٢٠] هو أبو ذر عبد بن أحمد بن محمد بن عبد الله بن غفير الأنصاري ثم الهروي نسبة إلى هراة ، الإمام الحافظ الحجة راوي صحيح البخاري عن الثلاثة: المستملي و الحموي و الكشميهني، قال عنه الحافظ البغدادي:" و كان ثقة ضابطا دينا فاضلا" توفي سنة ٤٣٤ه، انظر ترجمته في: تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي ١٤١/١١ ـ الطبقات الشافعية الكبرى، لتقي الدين السبكي ٨٤/٤، سير أعلام النبلاء، للذهبي٥٥٥/١٧ ، فهرس الفهارس، لعبد الحي الكتاني ١١٠/١ ،

[٢١] أنظر ترجمته في : مشارق الأنوار، ٣٦/١ ـ٣٨ ، ترتيب المدارك٦١٦/٣ للقاضي عياض ، سير أعلام النبلاء٥٦٧/١ ، تذكرة الحفاظ، للذهبي ١٠٧٩/٣ ، فهرسة ابن خير الإشبيلي ص:٩٠ ، الذيل والتكملة، لمحمد بن عبد الملك المراكشي١٤٥/٥ .

[٢٢] أنظر ترجمته في فهرسة ابن خير الإشبيلي ص: ٩٢

[٢٣] أنظر ترجمته في تاريخ علماء الأندلس، لابن الفرضي٧٣/١١

[٢٤] ستأتي ترجمته

[٢٥] أنظر: ترتيب المدارك، للقاضي عياض ٤ /٦١٧

[٢٦] أنظر: المرجع السابق٦٤٣/٤

[٢٧] تذكرة الحفاظ، للذهبي ١٠٧٩/٣

[٢٨] المدارك ٦١٦/٣

[٢٩] أنظر: التكملة٤٨٥/٢

[٣٠] موسى بن عيسى بن أبي حجاج الغفجومي أبو عمران الفاسي فقيه القيروان و إمام وقته، المالكي أحد الأعلام توفي سنة ٤٣٠ه،أنظر: فهرسة ابن خير الإشبيلي ص:١٩٩، و ترتيب المدارك للقاضي عياض/٦١٦

بالقابسي،[٣١] ويعتبر القاضي عياض من تلاميذ تلاميذ القابسي ، فهو يروي صحيح البخاري عن أبي عمران الفاسي عن القابسي به[٣٢] . و قد رافق القابسي في رحلته العلمية الحافظ الأصيلي كما سبق الذكر، وكلاهما يعتبر أول من أدخل الجامع الصحيح إلى بلاد المغرب. وقد لزم القابسي عدد كبير من التلاميذ سمعوا منه صحيح البخاري و حملوا عنه روايته، كأبي الوليد بن الفرضي،[٣٣] و أبي بكر الداني،[٣٤] و أبي القاسم بن محرز[٣٥].. و غيرهم. و هؤلاء و أمثالهم كلهم من كبار أئمة الحديث و حفاظه في بلاد الغرب الإسلامي.

المبحث الثاني: رواية الحافظ أبي محمد الأصيلي المتوفى عام ٣٩٢ هـ

المطلب الأول: ترجمته[٣٦]

هو عبد الله بن إبراهيم بن محمد بن عبد الله بن جعفر أبو محمد الحافظ المعروف بالأصيلي،[٣٧] ذكره أبو الوليد بن الفرضي في تاريخه[٣٨] ضمن الغرباء الداخلين للأندلس، فقد دخل قرطبة عام ٣٤٢ هـ و عمره ثمانية عشر عاما، فتفقه بشيوخها و سمع من أحمد بن حزم و ابن المشاط و ابن الأحمر و غيرهما. كما كانت له رحلة علمية إلى المشرق عام ٣٥١ هـ أو ٣٥٢ هـ ، فلقي شيوخ إفريقية كابن أبي زيد القيرواني و غيره، و لقي بمكة أبا زيد المروزي و سمع منه صحيح البخاري، و بالمدينة لقي قاضيها أبا مروان المالكي، كما دخل العراق و سمع أبا الحسن الدارقطني و سمع الدارقطني منه كذلك، كما دخل الكوفة و البصرة و واسط.. و غيرها من بلاد العراق. و طالت رحلته في المشرق و لقي خلالها رفيقه أبا الحسن القابسي، وقد ضبط الأصيلي له سماعه لصحيح البخاري عن المروزي. توفي عام ٣٩٢ هـ.

المطلب الثاني: ريادته في رواية صحيح البخاري بالمغرب الأقصى

روى الحافظ الأصيلي صحيح البخاري عن أبي زيد المروزي و أبي محمد الجرجاني، قال القاضي عياض في المدارك[٣٩] :" و حج – يعني الأصيلي – سنة ثلاث و خمسين و ثلاثمائة فلقي بمكة أبا زيد المروزي وسمع منه البخاري.. و سمع ببغداد عرضته الثانية من أبي زيد و سمعه أيضا من أبي محمد الجرجاني وهما شيخاه في البخاري و عليهما يعتمد ". و عن أبي محمد الأصيلي و أبي الحسن القابسي روى صحيح البخاري أبو عمران الفاسي، و عن طريق هذا الأخير يتصل القاضي عياض بالقابسي، وابن عطية الأندلسي[٤٠] بالأصيلي . إذن يكون الأصيلي أول من روى صحيح البخاري في المغرب الأقصى و عنه رواه

---

[٣١] أنظر: التكملة٢/٤٨٥
[٣٢] أنظر: مشارق الأنوار ١٠/١
[٣٣] أنظر: الصلة ٢١٤/٢
[٣٤] أنظر: المدارك٣/٧١ – تذكرة الحفاظ٣/٣٢٠
[٣٥] أنظر: المدارك٣/٧١
[٣٦] أنظر ترجمته في: تاريخ علماء الأندلس لابن الفرضي١/٢٩٠ – الأعلام للزركلي ٦٣/٤
[٣٧] نسبة إلى مدينة أصيلة، و هي مدينة صغيرة في الشمال الغربي بالمغرب الأقصى على ضفاف بحر المحيط، ذكرها ياقوت الحموي في معجمه.
[٣٨] ٢٩٠/١
[٣٩] ٦٤٣/٤
[٤٠] أنظر: تاريخ علماء الأندلس، لابن الفرضي ١ /٢٩٣

جمع من المحدثين بعدوتي المغرب و الأندلس.[٤١] و أما ما ذهب إليه المقري في نفح الطيب[٤٢] بأن أبا حفص الهوزني[٤٣] هو الذي أدخل صحيح البخاري إلى المغرب و عنه أخذه الناس ففيه نظر، لأن رحلة أبي حفص الهوزني إلى المشرق كانت سنة ٤٤٤هـ ، بينما تأخرت وفاته إلى سنة ٤٦٠ هـ [٤٤] ، و ذلك يترتب عليه أن دخول الجامع الصحيح إلى المغرب كان في منتصف القرن الخامس، و هذا يتعارض مع النصوص الثابتة والصحيحة و المؤكدة أن صحيح البخاري دخل المغرب في منتصف القرن الرابع الهجري، أي قبل هذا الوقت بقرن من الزمن.[٤٥] و بهذا يكون القابسي أول من أدخل صحيح البخاري إلى إفريقية، و الأصيلي أول من أدخل صحيح البخاري إلى المغرب الأقصى. و من الرواة الذين سمعوا صحيح البخاري من الأصيلي كذلك : المهلب بن أبي صفرة الأندلسي.[٤٦]

المبحث الثالث: رواية الحافظ حباشة اليحصبي القيرواني ثم الأندلسي المتوفى عام ٣٧٤ هـ

المطلب الأول: ترجمته[٤٧]

هو حباشة بن الحسن اليحصبي من أهل القيروان، سمع من زياد بن عبد الرحمن بن زياد و غيره، ثم قدم الأندلس فصحب أبا عبد الله القروي و سمع من أبي بكر الأحمر، ثم رحل إلى المشرق فسمع صحيح البخاري من أبي زيد المروزي، كما سمع صحيح مسلم من القلانسي[٤٨]. و استقر به المطاف بالأندلس و حدث بها و روى صحيح البخاري برواية أبي زيد المروزي، كان فقيها في المسائل عالما بالسنن ، توفي بقرطبة عام ٣٧٤ هـ .

المطلب الثاني: ريادته في رواية صحيح البخاري بالأندلس

يعتبر حباشة بن الحسن اليحصبي أول من أدخل صحيح البخاري إلى الأندلس،[٤٩] و قد ذهب الدكتور زين العابدين رستم في كتابه :" الصحيحان في الأندلس من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجري" إلى أنه:" لا يدرى على وجه التحديد من هو أول من أدخل الجامع الصحيح إلى الأندلس، و غاية الموجود في المصادر الأندلسية التنصيص على ثلاثة من أهل الأندلس، رحلوا إلى المشرق قديما فسمعوا الجامع الصحيح من بعض رواته"[٥٠]، ثم ذكرهم: أبو محمد الأصلي المتوفى عام ٣٩٢هـ، و محمد بن يحيى بن بطال المتوفى عام ٣٩٤هـ، و عبد الله بن محمد الجهني المتوفى عام ٣٩٥هـ. ثم قال:" فهؤلاء الثلاثة الأعلام يعدون من أوائل الرواة الذين أدخلوا صحيح البخاري إلى الديار الأندلسية".

---

[٤١] المصدر السابق ٢٩٣/١
[٤٢] ٩٣/٩
[٤٣] هو عمر بن الحسن أبو حفص الهوزني الإشبيلي توفي عام ٤٦٠ ه أنظر: تاريخ الإسلام للذهبي ١٢١/١٠ – جمهرة تراجم فقهاء المالكية، لقاسم علي سعيد ٨٧٤/٢
[٤٤] أنظر: المرجع السابق ٨٧٤/٢
[٤٥] أنظر: شجرة النور الزكية، لمحمد بن مخلوف ص: ٩٧
[٤٦] أنظر ترجمته في: جذوة المقتبس، للحميدي ص: ٢٢٧
[٤٧] أنظر ترجمته في: تاريخ علماء الأندلس، لابن الفرضي ١٢٨/١ – تاريخ الإسلام، للذهبي ١٢١/١٠
[٤٨] هو أبو محمد بن أحمد بن علي القلانسي أحد الأعلام و راوي صحيح مسلم، أنظر: صيانة صحيح مسلم، للحافظ أبي عمرو بن عثمان الشهرزوري ص:١١ .
[٤٩] أنظر: تاريخ الإسلام للذهبي١٢٨/١
[٥٠] ص: ٧

قلت: و فيما قاله الدكتور رستم نظر، و ذلك من وجهين: الأول أنه نسب الأصيلي إلى الأندلس و هو ليس منهم بل هو من أهل المغرب، و قد دخل الأندلس عام ٣٤٢هـ و عمره ثمانية عشر عاما، و ذلك قبل أن يرحل إلى المشرق و يسمع صحيح البخاري، و قد ذكره ابن الفرضي في تاريخه ضمن الغرباء الداخلين إلى الأندلس[٥١]، و بهذا يعتبر الأصيلي أول من أدخل الصحيح إلى المغرب، و ليس إلى الأندلس، و قد سبق وأشرت إلى ذلك عند الحديث عنه. الثاني أن أول من أدخل صحيح البخاري إلى الأندلس هو حباشة بن الحسن اليحصبي كما سبق الذكر، فرحلته إلى المشرق و سماعه صحيح البخاري كان أقدم من عبد الله بن محمد الجهني، و محمد بن بطال، فحباشة اليحصبي و إن لم يكن أندلسي الأصل، فهو استوطن الأندلس بعد عودته من المشرق[٥٢]، و أسمع بها صحيح البخاري إلى أن توفي بها عام ٣٧٤هـ .

ثم هناك أندلسيون آخرون سمعوا صحيح البخاري في رحلتهم إلى الأندلس، كعبدوس بن محمد الطليطلي المتوفى عام ٣٩٠هـ، سمع صحيح البخاري من أبي زيد المروزي، و أبو حفص الهوزني المتوفى عام ٤٤٤هـ، و صعصعة بن سلام الشامي، كلاهما سمع الصحيح من أبي زيد المروزي[٥٣].

المبحث الرابع: رواية أبي عبد الله بن منظورالإشبيلي المتوفى عام ٤٥٩هـ

المطلب الأول: ترجمته[٥٤]

هو محمد بن أحمد بن عيسى بن محمد بن منظور القيسي أبو عبد الله الإشبيلي، ولد بإشبيلية سنة ٣٩٩هـ، و بها نشأ و تلقى العلم على كبار علمائها، من أمثال عبد الله بن اللباج الأموي الشنتجالي المتوفى عام ٤٣٦هـ، و رحل إلى المشرق عام ٤٢٨ هـ، وفي طريقه سمع بإفريقية من فقيه القيروان أبى عمران الفاسي المالكي القيرواني المتوفى عام ٤٣٠هـ، و أبى عبد الله الأنصاري المعروف بالخواص المتوفى عام ٤٢٨هـ، و حج حجتين، و لقي أبا ذر الهروي عام ٤٣١ هـ بمكة، و لزمه و سمع منه صحيح البخاري، و انتهى في سماعه في المرة الأولى إلى بعض من كتاب الإيمان و النذور، ثم سمعه منه ثانية قراءة عليه، قال أبو عبد الله بن منظور: " و قرئ عليه أيضا مرة ثانية و أنا أسمع و الشيخ أبو ذر ينظر أصله، و أنا أصلح في كتابي في المسجد الحرام عند باب الندوة "[٥٥]. و كان ابتداء هذا السماع الثاني كمل فيه جميع الكتاب في شهر شوال عام إحدى و ثلاثين و أربع مائة، و تمامه في ذي القعدة منها.[٥٦]

المطلب الثاني: ريادته في رواية صحيح البخاري في الأندلس يعتبر ابن منظور عمدة الأندلسيين في

٥١أنظر: تاريخ علماء الأندلس لابن الفرضي ٢٩٠/١
٥٢أنظر: المصدر السابق ١٢٨/١ ، و تاريخ الإسلام، للحافظ الذهبي ١٢١/١٠
٥٣أنظر: مشارق الأنوار، للقاضي عياض ص: ١٧
٥٤أنظر ترجمته في: بغية الملتمس، للضبي ٧٦/١ ، ترتيب المدارك، للقاضي عياض ٨١/٢، الصلة، لابن باشكوال٨٠٣/٣ ، إفادة النصيح، لابن رشيد السبتي ص:٤٦ ، الإشراف على أعلى شرف، لابن الشاط السبتي ص: ٩٩- ١٠٠
٥٥أنظر: فهرسة ابن خير الإشبيلي ص: ٩٥
٥٦أنظر المصدر السابق ص:٩٥

صحيح البخاري برواية " أبي ذر الهروي " لصحبته له و مجاورته معه حتى كتب جامع الصحيح للبخاري، و عرض فرعه بأصله،و فرغ من نسخه بمكة في رجب عام ٤٣١ هـ. وعند عودته إلى الأندلس عقد ابن منظور مجالس بإشبيلية لإسماع صحيح البخاري بسنده المتصل إلى الإمام البخاري، و قد كانت لهذه المجالس سببا في وجود طبقة من الرواة الأندلسيين الذين سمعوا منه صحيح البخاري و رووه عنه، ونذكر منهم: الحسن بن عمر بن الحسن الهوزني المتوفى عام ٥١٢هـ،[٥٧] و شريح بن محمد بن شريح الرعيني الإشبيلي المتوفى عام ٥٣٩هـ،[٥٨] و عبد الله بن أحمد بن سعيد بن يربوع الإشبيلي الحافظ المتوفى عام ٥٢٢هـ،[٥٩] و عبد الرحمن بن أبي الرجال اللخمي الإشبيلي المتوفى عام ٥٣٠هـ،[٦٠] و غيرهم. و قد عول الأندلسيون عليه في رواية صحيح البخاري من طريق أبي ذر الهروي، قال ابن الشاط السبتي:" اعتمده الأندلسيون و عولوا عليه في صحيح البخاري"[٦١]. و مع الزمن أصبحت رواية ابن منظور من طريق الهروي هي المشهورة لإتقانها و ضبطها. قال الحافظ ابن حجر في الفتح: " أتقن الروايات عندنا هي رواية أبي ذر عن مشايخه الثلاثة،[٦٢] و عن أبي ذر روى الصحيح خلق كثير ممن لا يحصون عددا ".[٦٣]

المبحث الخامس: رواية أبي عبد الله الورّاق الأندلسي

المطلب الأول: ترجمته[٦٤]

هو محمد بن علي بن أحمد بن محمود الوراق الأندلسي، كانت له رحلة إلى المشرق، سمع بمكة من أبي ذر الهروي صحيح البخاري، و كان رفيق أبي عبد الله بن منظور في رحلته و سماعه صحيح البخاري من أبي ذر، و قابل ابن منظور نسخه للصحيح مع أبي عبد الله الوراق. جاور بمكة و كتب نسخا من صحيح البخاري، حدث عنه الأندلسيون.

المبحث السادس: رواية أبي عبد الله شريح الإشبيلي

المطلب الأول : ترجمته[٦٥]

هو محمد بن شريح بن يوسف بن عبد الله بن شريح أبو عبد الله الرعيني الإشبيلي المقريء، سمع من شيوخ إشبيلية، و رحل إلى المشرق عام ٤٣٢ هـ ، فسمع بمصر من أبي العباس أحمد بن هاشم المقريء، و حج عام ٤٣٣ هـ فسمع بالحرم الشريف أبا ذر الهروي سمع منه صحيح البخاري عند باب الندوة، و سمع منه الصحيح ولده شريح قاضي إشبيلية، و أبو العباس بن عيشون القيسي الإشبيلي و غيرهم من أهل الأندلس.

المبحث السابع: رواية عبد الله بن محمد بن أسد الجهني الطليطلي المتوفي عام ٣٩٥هـ

المطلب الأول: ترجمته[٦٦]

---

[٥٧] أنظر: التكملة ٢٢٧/١
[٥٨] أنظر: إفادة النصيح لابن رشيد السبتي ص:٤٩
[٥٩] أنظر: الصلة لابن باشكوال ٤٤٤/٢
[٦٠] أنظر: المصدر السابق٢١/٣
[٦١] أنظر: إفادة النصيح لابن رشيد ص: ٤٦
[٦٢] و يعني بهم: المستملي و الحموي و الكشميهي.
[٦٣] أنظر: فتح الباري، للحافظ ابن حجر، ٤/١
[٦٤] أنظر ترجمته في : الصلة، لابن بشكوال ٢٠/٢
[٦٥] أنظر ترجمته في: المصدر السابق /٥٩٧
[٦٦] أنظر: مشارق الأنوار، للقاضي عياض ١/ ١٠

هو عبد الله بن محمد بن أسد الجهني الطليطلي نزيل قرطبة، كانت له رحل إلى المشرق عام ٣٤٢ هـ لقي فيها ابن السكن و سمع منه بمنزله بمصر صحيح البخاري، و قد رافقه في سماع البخاري من ابن السكن أبو جعفر بن عون الله الأندلسي، و أبو عبد الله مفرج الأندلسي، و بواسطة هذين الآخرين يتصل القاضي عياض برواية ابن السكن، كما أن ابن حزم يسندها في كتابه من طريق المفرج.[٦٧]

توفي بالأندلس عام ٣٩٥هـ.

الفصل الثاني: سند المغاربة إلى صحيح البخاري

الأول: سند الحافظ أبي الحسن القابسي إلى صحيح البخاري

رواية أبي زيد المروزي:

يروي الحافظ أبو الحسن القابسي صحيح البخاري: عن أبي زيد المروزي عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

رواية الجرجاني:

كما يرويه : عن الجرجاني عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

الثاني: سند الحافظ أبي محمد الأصيلي إلى صحيح البخاري

رواية أبي زيد المروزي:

يروي الحافظ أبو محمد الأصيلي صحيح البخاري: عن أبي زيد المروزي عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

رواية الجرجاني:

كما يرويه: عن الجرجاني عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

الثالث: سند الحافظ حباشة اليحصبي القيرواني إلى صحيح البخاري

رواية أبي زيد المروزي:

يروي الحافظ حباشة بن الحسن اليحصبي صحيح البخاري: عن أبي زيد المروزي عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

الرابع: سند أبي عبد الله بن منظور الإشبيلي إلي صحيح البخاري

رواية الكشميهني و المستملي و السرخسي من طريق أبي ذر الهروي:

يروي أبو عبد الله بن منظور صحيح البخاري: عن أبي ذر الهروي عن أبي الهيثم الكشميهني و أبي إسحاق المستملي و أبي محمد بن حمويه السرخسي عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

و قد سمعه من أبي ذر الهروي مرتين:

السماع الأول: يقول ابن منظور:" سمعته عليه في المسجد الحرام عند باب الندوة سنة ٤٣١هـ.[٦٨]

السماع الثاني: يقول ابن منظور:" و قريء عليه مرة ثانية و أنا أسمع و الشيخ أبو ذر ينظر في أصله و أنا أصلح في كتابي هذا في المسجد الحرام عند باب

---

[٦٧] **أنظر: مدرسة الإمام البخاري في المغرب، للدكتور يوسف الكتاني ص: ٤٤**

[٦٨] **أنظر: فهرسة ابن خير ص:٨٢**

الندوة في شوال من سنة ٤٣١هـ قال: أخبرنا به أبو محمد عبد الله بن أحمد بن حمويه السرخسي بهراة سنة ٣٧٣هـ، و أبو إسحاق إبراهيم أحمد بن إبراهيم المستملي ببلخ سنة ٣٧٤هـ، و أبو الهيثم محمد بن مكي بن محمد بن زراع الكشميهني بها سنة ٣٨٧هـ قالوا كلهم: أخبرنا أبو عبد الله محمد بن يوسف بن مطر بن صالح بن بشر الفربري بفربر قال أخبرنا أبو عبد الله محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي رحمه الله ".[٦٩]

الخامس: سند أبي عبد الله الوراق الأندلسي إلى صحيح البخاري

رواية الكشميهني و المستملي من طريق أبي ذر الهروي:

يروي أبو عبد الله الوراق صحيح البخاري: عن أبي ذر الهروي عن أبي هيثم الكشميهني و أبي إسحاق المستملي عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

السادس: سند أبي عبد الله شريح بن يوسف الإشبيلي إلى صحيح البخاري

رواية الكشميهني و المستملي من طريق أبي ذر الهروي:

يروي أبو عبد الله شريح بن يوسف صحيح البخاري: عن أبي ذر الهروي عن أبي هيثم الكشميهني و أبي إسحاق المستملي عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

السابع: سند عبد الله بن محمد الجهني الطليطلي إلى صحيح البخاري

رواية ابن السكن:

يروي عبد الله بن محمد الجهني صحيح البخاري : عن ابن السكن عن أبي عبد الله الفربري عن الإمام البخاري.

الثامن: سند بعض العلماء المغرب المتأخرين إلى صحيح البخاري

و نخص بالذكر هنا سند العلامة المغربي يوسف[٧٠] الكتاني إلى صحيح البخاري، يقول العلامة يوسف الكتاني رحمه الله : " أروي صحيح الإمام البخاري عن الشيخ الوالد إبراهيم الكتاني رحمه الله عن عمه الشيخ عبد الحي الكتاني عن أبي عبد الله محمد بن إبراهيم السباعي المراكشي عن أبي العباس أحمد بن محمد المرنيسي الفاسي عن أبي العباس أحمد بن التاودي بن سودة عن أبي العباس أحمد بن عبد الله الغربي الرباطي عن أبي الحسن العكاري عن أبي مسعود الفاسي عن عم والده العارف عبد الرحمن بن محمد الفاسي عن الإمام القصار عن أبي العباس التسولي عن دقون و عن المنتوري عن أبي عمر بن أبي سليمان عن ابن أبي الربيع عن أبي العباس أحمد

[٦٩] **المصدر السابق ص: ٨٢**

[٧٠] **من العلماء المعاصرين في المغرب و أستاذ الحديث بجامعة القرويين، له مؤلفات عديدة و مفيدة منها كتابه: مدرسة الإمام البخاري في المغرب، و هو من أساتذتي رحمه الله.**

بن محمد العزفي عن القاضي عياض عن أبي عبد الله التميمي عن أبي علي الجياني عن حاتم بن محمد عن أبي الحسن القابسي عن المروزي عن محمد بن يوسف الفربري عن الإمام البخاري ".[٧١]

و يقول العلامة يوسف الكتاني عن هذا السند: " و هو سند نقي لا يوجد في أسانيد المغاربة أنقى و لا أثبت منه، لآقتران السماع فيه بالإجازة الجابرة ما لعله لم يسمع ".[٧٢]

الفصل الثالث: أهم شروح علماء المغرب إلى صحيح البخاري

تعتبر الشروح المغربية على صحيح البخاري من أقدم الشروح و أكثرها عددا، فإذا كان شرح الإمام الخطابي على صحيح البخاري يعتبر أول شرح للجامع الصحيح على الإطلاق، فإن ثاني شرح للجامع الصحيح على الإطلاق هو للحافظ المغربي أبي جعفر أحمد بن نصر الداودي الأسدي المالكي[٧٣] المتوفى عام ٤٠٢ هـ. و لا تعد و لا تحصى الشروح المغربية على صحيح البخاري[٧٤]، لكنني سأقتصر هنا على ذكر أهم الشروحات المغربية ، سواء المطبوع منها أو المخطوط أو المذكور في كتب التراجم.

١- النصيحة في شرح البخاري: لأبي جعفر أحمد بن نصر الداودي الأسدي المالكي المتوفى عام ٤٠٢ هـ بتلمسان، و هو أول شرح مغربي لصحيح البخاري كما أكد ذلك العلامة يوسف الكتاني[٧٥]، و يعد ثاني شرح بعد شرح الخطابي على الإطلاق. و هذا الشرح كان من ذخائر خزانة القروين بفاس قبل أن يفقد، حسب ما أكد عليه العلامة يوسف الكتاني في كتابه مدرسة الإمام البخاري في المغرب.

٢- شرح صحيح البخاري : لأبي القاسم المهلب بن أبي صفرة التميمي[٧٦] ألميري المتوفى عام ٤٣٦ هـ، و هو شرح موسع، قال أبو الأصبغ بن سهل :" و به حيى كتاب البخاري في الأندلس"[٧٧] ، وإلى هذا الحافظ يعود الفضل في انتشار صحيح البخاري بالأندلس.[٧٨]

٣- شرح صحيح البخاري : لأبي الحسن علي بن خلف القرطبي[٧٩] المعروف بابن بطال المتوفى عام ٤٤٩ هـ، و يعتبر من أقدم الشروح التي وصلتنا، بغض الطرف عن شرح الخطابي لأنه شرح لغريب الحديث في الكثير. و قد اعتمد ابن بطال في شرحه على رواية أبي ذر والأصيلي، و يؤاخذ عليه أنه أغفل كتبا من صحيح البخاري لم يشرحها، كما أدمج بعض الأبواب في بعض، إلا أن أهم ما يميز كتابه أنه نقل عن كتب كثيرة لم تصلنا ككتاب المهلب بن أبي صفرة السابق الذكر.[٨٠] و هذا الشرح مطبوع.

٤- شرح صحيح البخاري لأبي حفص عمر بن الحسن بن عمر الهوزني الإشبيلي المتوفى عام ٤٦٠ هـ، ذكره

---

[٧١] أنظر: مدرسة الإمام البخاري في المغرب ص: ٥٥٣ - و مجلة السنة النبوية ص:٤٤-٤٥ العدد التاسع / منشورات وزارة الأوقاف المغربية.
[٧٢] المرجع السابق ص: ٤٥
[٧٣] أنظر ترجمته في: ترتيب المدارك ٦٢٣/٤
[٧٤] أنظر: مدرسة الإمام البخاري في المغرب ص: ٥٦٩
[٧٥] أنظر: المرجع السابق ص: ٥٦٩
[٧٦] أنظر: الضوء اللامع، للسخاوي ص: ٣٣
[٧٧] أنظر: جذوة المقتبس ص: ٢٢٧
[٧٨] أنظر: مدرسة الإمام البخاري في المغرب ص: ٦٧٠
[٧٩] أنظر: الصلة، لابن بشكوال ٤١٤/٢ – الديباج المذهب ١٠٥/٢
[٨٠] أنظر: شرح ابن بطال ٣٣٢/٢

له القسطلاني في الإرشاد[٨١]، و حاجي خليفة في كشف الظنون[٨٢].

٥- شرح صحيح البخاري: لأبي عبد الله محمد بن خلف بن المرابط المتوفى عام ٤٨٠ هـ ، ذكره له ابن فرحون في الديباج المذهب و قال عنه : " له في شرح البخاري كتاب كبير حسن و قد اختصر فيه شرح المهلب بن أبي صفرة و أضاف إليه إضافات و زاد عليه فوائد ".[٨٣]

٦- شرح البخاري المعروف باسم : " النيرين الصحيحين " لأبي بكر بن العربي المعافري المتوفى عام ٥٤٣ هـ ، ذكره له صاحب شجرة النور الزكية.[٨٤]

٧- شرح البخاري المسمى " الخبر الفصيح الجامع لفوائد مسند البخاري الصحيح " لعبد الواحد بن عمر بن التين الصفاقسي، و هذا الشرح اعتمده الحافظ ابن حجر في الفتح ، و ذكره ابن خلدون في المقدمة[٨٥].

٨- المفهم في شرح البخاري و مسلم: لأبي بكر محمد بن إسماعيل بن محمد الأزدي الأندلسي المتوفى عام ٦٣٦ هـ، ذكره له صاحب شجرة النور الزكية[٨٦].

٩- شرح صحيح البخاري: لأبي محمد بن إبراهيم بن عمر القرطبي الأنصاري المالكي المعروف بابن الزين المتوفى عام ٦٥٦ هـ ، ذكره له التلمساني في نفح الطيب[٨٧] و ابن فرحون في الديباج المذهب[٨٨].

١٠- " شواهد التوضيح لمشكلات الجامع الصحيح ": لجمال الدين محمد بن عبد الله بن مالك الجياني المتوفى عام ٦٧٢ هـ ، و هو شرح لمشكل إعراب الجامع الصحيح للإمام البخاري ، و توجد منه نسخة مخطوطة في جامعة القرويين بفاس[٨٩].

١١- المتجر الربيح و المسعى الرجيح و المحرب الفسيح في شرح الجامع الصحيح: لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن مرزوق التلمساني الحفيد المتوفى عام ٨٤٢ هـ ، ذكره له العلامة يوسف الكتاني في كتابه مدرسة الإمام البخاري في المغرب[٩٠]، و قال: " لم يكتمل". و يبدو أن هذا الشرح لم يتممه صاحبه بالتأليف، و توجد منه نسخة مخطوطة بالخزانة الكتانية[٩١] تحت رقم:" ٣٧٢ ".

١٢- فتح الباري في شرح غريب البخاري: لأبي العباس أحمد بن قاسم الجزائري المتوفى عام ١١٣٩ هـ، ذكره له العلامة يوسف الكتاني في كتابه مدرسة الإمام البخاري في المغرب[٩٢].

١٣- شرح البخاري: لعبد الرحمن التغرغرتي السوسي المغربي المتوفى عام ١٢٧٥ هـ ، ذكره له العلامة يوسف الكتاني في كتابه مدرسة الإمام البخاري في المغرب[٩٣]، و قال عنه :" في أربع مجلدات، و توجد منه نسخة مخطوطة بالخزانة الكتانية ".

---

٨١ ١٤/١

٨٢ ص: ٧٨

٨٣ أنظر: الديباج المذهب ص: ١٥٠

٨٤ ص: ١٣٦

٨٥ ص: ٤٤٣

٨٦ ص: ١٨١

٨٧ ٣٧١/٣

٨٨ ص: ٧٧

٨٩ أنظر: تاريخ الأدب العربي لبروكلمان ٢٩٨/١

٩٠ ص: ٥٧٣

٩١ أنظر: مدرسة الإمام البخاري في المغرب للدكتور يوسف الكتاني ص: ٥٧٣

٩٢ ص: ٥٨٢

٩٣ ص: ٥٧٥

١٥- النهر الجاري في شرح صحيح البخاري: لمحمد بن الحسن المتوفى عام ١٣٠٢ هـ ، ذكره له العلامة يوسف الكتاني في كتابه مدرسة الإمام البخاري في المغرب[٩٤].

١٦- الفجر الساطع على الصحيح الجامع: لأبي عبد الله محمد الفضيل الإدريسي المتوفى عام ١٣١٨ هـ ، ذكره له العلامة يوسف الكتاني في كتابه " مدرسة الإمام البخاري في المغرب "[٩٥]، و قال: " في ست مجلدات "[٩٦]. و توجد منه نسخة مخطوطة بالخزانة الملكية بالرباط تحت رقم: ٧٧٣.

الخاتمة

حظي كتاب البخاري " الجامع الصحيح " باهتمام كبير من طرف علماء المغرب منذ دخوله إلى هذه الديار، و استطاع في وقت وجيز أن يزاحم كتاب مالك " الموطأ " في العناية و الاهتمام، و يرجع الفضل في دخول صحيح البخاري إلى بلاد المغرب للعلماء و الطلاب المغاربة، الذين رحلوا إلى المشرق لطلب العلم و سماع الكتب و نسخها، فسمعوا صحيح البخاري من أشهر رواة الصحيح الذين سمعوا أبى عبد الله الفربري و النسفي، و قد ركزت في هذا البحث على طريق الفربري نظرا لشهرتها و انتشارها في بلاد المغرب، و هي التي اتصلت بالسماع أكثر من غيرها من الروايات، و صاحبها أتقن الرواة و آخرهم سماعا من البخاري. كما أنني اقتصرت في هذا البحث على أشهر الرواة المغاربة الذين سمعوا الصحيح مباشرة من تلاميذ الفربري، كأبي زيد المروزي. و ذكرت أصح و أشهر الأسانيد المغربية لصحيح البخاري، و خصصت فصلا لأهم و أشهر الشروحات المغربية للصحيح .

و بعد هذه الدراسة خرجت بالنتائج التالية:

- أن المغاربة كانت لهم إسهامات هامة جدا في رواية صحيح البخاري و نشره.
- أن تأخر دخول صحيح البخاري إلى بلاد المغرب كان بسبب انشغال المغاربة بموطأ مالك زمنا طويلا.
- أن الدراسات المغربية لصحيح البخاري ساهمت في إبراز مزايا هذا الكتاب العظيم.
- أن المغاربة كان لهم فضل السبق في شرح صحيح البخاري.
- أن الشروحات المغربية لصحيح البخاري تعتبر من أهم الشروحات، لما حوته من نكت و لطائف خاصة في الفقه، كشرح ابن بطال الذي كان مصدرا هاما لمن جاء بعده من الشراح، كالحافظ ابن حجر الذي اعتمد عليه كثيرا و نقل منه في كتابه فتح الباري.

التوصيات

- العمل على تحقيق شروحات علماء الغرب الإسلامي المخطوطة لصحيح البخاري و التي لم يسبق تحقيقها.
- إنجاز دراسات علمية حول دور علماء الغرب الإسلامي في عنايتهم بصحيح البخاري،

خاصة أن الدراسات في هذا الموضوع ليست كثيرة.

---

[٩٤] ص:٥٨٢
[٩٥] ص: ٥٧٦
[٩٦] ص:٥٧٦

– اختيار مصنفات علماء الغرب الإسلامي حول صحيح البخاري كموضوعات للرسائل الجامعية الأكاديمية.

– عقد مؤتمرات و ندوات علمية تعرف بجهود علماء الغرب الإسلامي في خدمة صحيح البخاري.

و الحمد لله رب العالمين

المراجع

لائحة المصادر و المراجع

–أ–

– إرشاد الساري شرح صحيح البخاري، للحافظ القسطلاني، ط: ٢، بولاق – مصر سنة ١٢٧٦ هـ

– الأزهار العاطرة الأنفاس في مناقب إدريس بن إدريس باني فاس/ طبعة فاس – بدون تاريخ.

– الأعلام، لخير الدين بن محمود بن محمد الزركلي، ط:١٥ دار العلم – الرياض سنة ١٤٢١ هـ

– إفادة النصيح في التعريف بالجامع الصحيح، لأبي عبد الله محمد بن عمر بن رشيد السبتي المغربي، تحقيق الدكتور محمد الحبيب بلخوجة، دار النشر التونسية – د.ت.

– الإشراف على أعلى شرف لابن الشاط السبتي / تحقيق إسماعيل الخطيب – منشورات جمعية البعث الإسلامي، تطوان – المغرب سنة ١٤٠٦هـ.

–ب–

– بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس ، لأحمد بن يحيى بن أحمد عميرة الضبي، طبعة دار الكتاب العربي سنة ١٩٦٧م

–ت–

– تاريخ الأدب العربي ، لبروكلمان، تحقيق: عبد الحليم نجار و رمضان عبد التواب، طبعة المعارف – مصر، سنة ١٩٧٧م.

– تاريخ الإسلام و وفيات المشاهر و الأعلام، للحافظ أبي عبد الله شمس الدين الذهبي، تحقيق: بشار عواد معروف،ط:١ – دار الغرب الإسلامي سنة ٢٠٠٣ م

– تاريخ علماء الأندلس لأبي عبد الله محمد بن يوسف بن الفرضي، طبعة دار الكتب المصرية سنة ١٩٨٣ م

– تذكرة الحفاظ، للحافظ أبي عبد الله شمس الدين الذهبي، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت.

– ترتيب المدارك و تقريب المسالك لمعرفة مذهب الإمام مالك، للقاضي عياض اليحصبي السبتي، تحقيق محمد بن تاوت الطنجي، مطبعة الشمال الإفريقي، وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية – المغرب سنة ١٩٨٥م

–ج–

– جذوة المقتبس في تاريخ علماء الأندلس، للحميدي، تحقيق الدكتور إبراهيم الإبياري – دار الكتاب اللبناني سنة ١٩٨٤م

– جمهرة تراجم فقهاء المالكية، لقاسم علي سعيد، نشر دار البحوث للدراسات الإسلامية و إحياء التراث – دبي سنة ١٤٢٣هـ

–د–

– الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة، للحافظ أبي بكر عبد الرحمن السيوطي، مطبعة السعادة – مصر سنة ١٣٢٦هـ

– الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، للإمام برهان الدين إبراهيم بن علي بن محمد بن فرحون المالكي، دار الكتب العلمية – بيروت.

–ذ–

– الذيل و التكملة لكتابي الموصول و الصلة، لمحمد بن محمد بن عبد الملك الأنصاري الأوسي المراكشي، تحقيق محمد بن شريفة و إحسان عباس، طبعة بيروت.

– س–

– سير أعلام النبلاء، للحافظ أبي عبد الله شمس الدين الذهبي، تحقيق الدكتور شعيب الأرناؤوط، ط:١ – مطبعة مؤسسة الرسالة، بيروت سنة ١٤٠١هـ .

– ش–

– شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، للشيخ محمد بن محمد مخلوف، طبعة دار الفكر – بيروت.

– شرح صحيح البخاري لأبي الحسن علي بن خلف بن بطال البكري القرطبي، تحقيق ياسر بن إبراهيم، و إبراهيم الصبيحي، نشر مكتبة الرشد – المغرب.

–ص–

– الصحيحان في الأندلس من القرن الخامس إلى القرن الثامن الهجري، تأليف الدكتور محمد زين العابدين رستم، طبعة دار الكتب العلمية – بيروت سنة ٢٠١٠ م .

– الصلة في تاريخ أئمة الأندلس و علمائهم لأبي القاسم خلف بن عبد الملك، المعروف بابن باشكوال، ط: ٢ – مكتبة الخانجي، القاهرة سنة ١٩٩٤م

– صيانة صحيح مسلم من الإخلال و الغلط و حمايته من الإسقاط و السقط، للحافظ أبي عمرو بن عثمان بن عبد الرحمن الشهرزوري/ طبعة دار الكتب العلمية – بيروت.

–ض–

– الضوء اللامع لأهل القرن التاسع، للحافظ أبي الخير محمد بن عبد الرحمن السخاوي، مكتبة المقدسي، القاهرة سنة ١٣٥٥هـ

–ط–

– طبقات الشافعية الكبرى لتقي الدين السبكي، ط:١ – مطبعة الحسنية بمصر.

– طبقات علماء الحديث لمحمد بن أحمد بن عبد الهادي الدمشقي الصالحي أبي عبد الله، تحقيق: إبراهيم الزيبق، نشر مؤسسة الرسالة سنة ١٤١٧م.

–ع–

– علم علل الحديث من خلال كتاب بيان الوهم و الإيهام الواقعين في كتاب الأحكام لأبي الحسن بن القطان الفاسي، تأليف الدكتور إبراهيم بن الصديق، طبعة وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية – المغرب سنة ١٤١٥ هـ .

–ف–

– فتح الباري بشرح صحيح البخاري، للحافظ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، طبعة دار إحياء التراث العربي.
– الفهرسة، لابن خير الإشبيلي – فهرسة ما رواه عن شيوخه من الدواوين المصنفة و ضروب العلم و أنواع المعارف – طبعة دار الآفاق الجديد، سنة ١٩٨٣ م
– فهرس الفهارس و الإثبات و معجم المعاجم و المشيخات و المسلسلات ، لمحمد عبد الحي بن عبد الكبير بن محمد الحسني الإدريسي، المعروف بعبد الحي الكتاني، تحقيق إحسان عباس، نشر دار الغرب الإسلامي – بيروت سنة ١٩٨٢ م.
– فهرس مخطوطات القرويين، ط: ١ ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء– المغرب.
–ك–
– كشف الظنون على أسامي الكتب و الفنون، لشهاب الدين الحنفي المرغشي، المعروف بحاجي خليفة، منشورات مكتبة بغداد.
–م–
– مدرسة الإمام البخاري في المغرب، للعلامة الدكتور يوسف الكتاني، منشورات دار لسان العرب – بيروت.
– مشارق الأنوار على صحاح الآثار، للحافظ القاضي أبي الفضل عياض بن موسى اليحصبي السبتي المغربي، مطبعة فاس سنة ١٣٢٨هـ – المغرب.
– معجم الأدباء، لياقوت بن عبد الله الحموي الرومي البغدادي، مطبعة السعادة، القاهرة سنة ١٣٢٤ هـ .
– المقدمة، للعلامة عبد الرحمن بن خلدون، تحقيق عبد الله بن محمد الدرويش، نشر دار يعرب.
–و–
– الوافي بالوفيات، لصلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي، تحقيق أحمد الأرنؤوط و تركي مصطفى، دار إحياء التراث العربي – بيروت سنة ١٤٢٠ هـ.
المجلات
– مجلة السنة النبوية ، العدد: التاسع / منشورات وزارة الأوقاف و الشؤون الإسلامية – المغرب سنة ٢٠١٠م

The Moroccan s narratives of sahih AL Bukhari

Karima ALi Mazoudi
Assistant professor-King Abdulaziz University
Faculty of Arts & Humanities

Abrief. in this article study I have managed to outline the ancient and most important Moroccan s narratives of Sahih Al Bukhari ,as well as the most important methods by which Sahih Al Bukhari has influenced and spread to Morocco, and the important Moroccan s references to Sahih Al Bukhari.

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٥٦١- ٥٩٣ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.20

متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية

د. نجلاء عمر صالح العُمري

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية –كلية التربية

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – المملكة العربية السعودية

بريد إلكتروني: noalomary@imamu.edu.sa

مستخلص. يهدف هذا البحث إلى التعرف على المتطلبات البشرية والتنظيمية والمادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. ولتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٧٣) قائد. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها:

- أن جميع متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري بالجامعة (متطلبات بشرية، متطلبات تنظيمية، متطلبات مادية) هام توافرها بدرجة كبيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية توافر جميع متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري بالجامعة تعزى لمتغيرات (العمل الحالي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة).

وقد أوصت الدراسة:

١. على الجامعة استثمار وتفعيل رأس المال الفكري الذي يمتلكه طلابها بعد التعرف عليه وتقييمه واستيعابه من خلال تطوير هياكلها لإكسابها مصادر اضافية.
٢. على إدارة ضمان الجودة بالجامعة الإشراف على ابداعات وبحوث الطلاب وتقييمها وتحسين نوعيتها للاستفادة منها في تطوير الاداء بالجامعة، وتشجيعهم على المشاركة بالمؤتمرات المحلية والعالمية.
٣. العمل على ازالة كافة المعوقات والمشكلات التي تعوق تطبيق ادارة راس المال الفكري لدى الطلاب واستثماره وتنميته فضلاً عن تهيئة جميع العوامل والظروف الملائمة التي تهيء إدارته.

كلمات مفتاحية: رأس المال الفكري – فكري – رأس المال – جامعة – المجمعة – متطلبات

المقدمة

في ظل التطورات والتغيرات السريعة التي يشهدها العالم في عصر العولمة، والتغيرات وثورة الاتصالات، وثورة المعلومات، وثورة التكنولوجيا، والثورة المعرفية، والمنافسة الحادة للمؤسسات؛ تكمن أهمية الاهتمام بالعنصر البشري كأحد متطلبات التنمية للمؤسسات لما يتضمنه من عناصر التميز والإبداع والتمكين. الأمر الذي أدى إلى أن تعمل المؤسسات في ظل

أجواء تنافسية، كما دفعها لتكوين رؤية واضحة لتجويد أدائها وخدماتها، ووضع استراتيجيات كفيلة ببقائها وتطورها ونهوضها، وإعادة تقييم موجوداتها المادية والمعرفية (الراشدي،٢٠١٩م،ص١٤٢)

والجامعات كغيرها من المؤسسات التربوية أدركت أن من واجبها المحافظة على المعرفة، ومعرفة كيفية إدارتها واستخدامها، من خلال اكتشاف الكفاءات البشرية المميزة والعمل على استقطابهم من أجل تحقيق الميزة التنافسية. وفي عام ١٩٦٠ كان الظهور الفعلي لما يسمى بـ "رأس المال البشري" حيث أصبح المكون البشري وما يملكه من مهارات وخبرات ومعارف، العنصر الأساسي في تطور ونجاح المنظمات، كما اعتبر موردًا جوهريًا لا تستطيع أي منظمة من المنظمات الاستغناء عنه (قشقش،٢٠١٤م).

ونظرًا لأهمية رأس المال الفكري باعتباره أكثر الأصول قيمة في القرن الحادي والعشرين، فهو يمثل قوى علمية قادرة على إدخال تعديلات جوهرية في أعمال المؤسسات، كما يعد من أهم المؤشرات التي تعكس تطور الفكر الإداري المعاصر (عبدالحميد،٢٠١٤م،ص١٣١)، حيث يفوق رأس المال الفكري في أهميته كل من رأس المال النقدي ورأس المال المادي في تحقيق الكفاءة وتوليد القيمة المضافة، ومن ثم رفع القدرة التنافسية التي تمكن المنظمة من التميز (الهلالي،٢٠١١م،ص٤)

ويمكن للجامعات من خلال رأس المال الفكري تحقيق الإبداع والتميز وزيادة قدرتها على مواجهة التحديات والتغيرات المتسارعة، وفي هذا السياق يشير (محمد والزائدي،٢٠١٥م،ص٥) إلى أن رأس المال الفكري يتضمن قدرات تنظيمية ومعرفية وابتكارية تشكل أهم عناصر القيمة والتميز للمؤسسات التعليمية في القرن الحادي والعشرين وبخاصة التحول نحو المجتمعات والاقتصاديات كثيفة المعرفة والإبداع.

وتأسيسًا على ما سبق يتضح أن الجامعات كمؤسسات تعليمية تمتلك رأس مال فكري تتعدد أشكاله ومصادره، وتتوقف فاعليتها في تحقيق أهدافها وجودة أدائها على قدرتها على إدارة واستثمار هذا الرأس مال الفكري لديها، ولتطبيق إدارة رأس المال الفكري في الجامعات السعودية يستلزم توفير متطلباتها.

مشكلة البحث:

لما للتعليم العالي من مكانة كبيرة وأثر واضح في تأهيل وتوجيه العنصر البشري كأحد مدخلات ومخرجات العملية التعليمية، لذا لا بد من الاهتمام على المتغيرات التي من شأنها أن تساهم في نجاحها وخاصة في ظل المنافسة بين الجامعات السعودية، وسعي كل منها لاستقطاب أفضل الموارد البشرية كأحد منسوبيها، لذلك وجب عليها اسناد قدراتها وجهودها في استثمار رأس المال الفكري فيها لمواكبة التغيرات المتسارعة والمستمرة.

فالعنصر البشري هو مصدر التخطيط، والإبداع والابتكار، فينبغي للجامعات إعادة النظر في كيفية إدارتها، من خلال تفعيلها لخدمة البحث العلمي، وبناء شبكة معلومات داخلية لمهارات ومعارف منسوبي

الجامعة من خلال رأس المال التنظيمي، والإفادة من التجارب الدولية، من خلال عمل توازن كافة الجوانب لتحقيق أهداف الجامعة (إبراهيمي،٢٠١٣م،ص١٤٠) وقد نتجت دراسة (القبلي،٢٠١٥م) إلى أن ممارسة قيادات كليات التعليم العالي الأهلي بمدينة الرياض لمتطلبات إدارة رأس المال البشري والتنظيمي جاء بدرجة متوسطة.

وقد أوصت دراسة كل من (الهلالي،٢٠١١م)، وكوركولس(٢٠١٣م)، ورودريجو وهيلينا(٢٠١٥م) بإدارة رأس المال الفكري في الجامعات، والتأكيد على ضرورة الاهتمام بإدارة رأس المال الفكري، وأن يكون أحد معايير اختيار القيادات الأكاديمية الاهتمام به وقدرتهم على إدارته باعتباره أداة استراتيجية لمواجهة تحديات المستقبل.

وقد نتجت دراسة (قرني والعتيقي،٢٠١٢م) إلى ضعف الجهد المنظم والمخطط لإدارة رأس المال الفكري في الجامعات، وأوصت بالاهتمام برأس المال البشري والعمل على استقطابه، وتفعيل دور رأس المال التنظيمي، والذي يسمح لرأس المال البشري بالإبداع، وضرورة قياس رأس المال الفكري والافصاح عنه.

وقد بينت دراسة (العجمي وبدارنة،٢٠١٠م) أن الجامعات لا تتبنى استراتيجيات للمحافظة على رأس المال الفكري وإدارته وتطويره، وأوصت بضرورة اهتمام الجامعات بمكونات رأس المال الفكري، واعتبارها وحدة متكاملة.

ومن هنا فإن ذلك يدعو إلى تطوير رأس المال الفكري في الجامعات السعودية، ولتطبيق إدارة رأس المال الفكري في الجامعات السعودية يستلزم توفير متطلباتها، ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة المتطلبات (التنظيمية، المادية، والبشرية) لتطبيق إدارة رأس المال الفكري في جامعة المجمعة.

اسئلة البحث:

١. ما المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟

٢. ما المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٣. ما المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة؟

٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى إلى متغير (العمل الحالي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

يهدف البحث بشكل رئيس إلى تحديد متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية من خلال الأهداف التالية:

١. التعرف على أبرز المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

٢. الكشف عن أبرز المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة.

٣. تحديد أبرز المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر عينة الدراسة.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من:

١. الإسهام في معرفة متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة.

٢. تسليط الضوء على موضوع "متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري في جامعة المجمعة" إذ تعاني المكتبة العربية بشكل عام من قلة الدراسات في مجال إدارة رأس المال الفكري، كما تأتي استكمالًا لجهود الباحثين في هذا المجال.

٣. مساهمة هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي، والذي قد يساعد الباحثين في مجال إدارة رأس المال الفكري في الجامعات.

٤. قد تساعد نتائج هذه الدراسة الجهات المسئولة عن تخطيط التعليم العالي إلى تلبية متطلبات إدارة رأس المال الفكري في الجامعات.

مصطلحات البحث:

رأس المال الفكري:

القدرة الذهنية لدى الموارد البشرية ممثلة في الطاقات والأفكار والكفاءات القادرة على توليد الطاقات والرؤية والأفكار والقدرات المتعلقة في الأنشطة والعمليات الاستراتيجية التي تضمن للمنظمة امتلاك الميزة التنافسية المستدامة (حداد،٢٠١٨م،ص٤)

إجرائياً:

نخبة من الطلبة بالجامعة الذين لديهم القدرات المعرفية والتنظيمية ولا تتوفر لنظرائهم في الجامعات الأخرى، والقادرين على انتاج أفكار جديدة وحيادية من أجل تطوير وتوسيع الجامعة وتحقق لها عوائد مالية ومعنوية تميزها عن الجامعات الأخرى.

إدارة رأس المال الفكري:

مجموعة العمليات التي تمارسها المؤسسات التعليمية لتوظيف مهارات وخبرات ومعارف العاملين بها بما يمكنها من أن تبتكر القيمة المضافة للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها ورفع جودة أدائها وتميزها (الراشدي،٢٠١٧م،ص٥١)

إجرائياً:

الممارسات والعمليات التي تتم داخل جامعة المجمعة لتوظيف مهارات وخبرات ومعارف الطلبة داخلها، من خلال التجربة العملية والابتكار، والاستمرار لتحقيق التميز التنافسي لديها.

القيادات الأكاديمية إجرائياً:

هم أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة والذين أُوكلت إليهم مهام قيادية أكاديمية (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام، منسقات أقسام) بالجامعة.

حدود البحث:

الموضوعية: التعرف على أبرز المتطلبات البشرية والتنظمية والمادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.

المكانية: جامعة المجمعة.

الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٠-١٤٤١هـ

البشرية: القيادات الأكاديمية في جامعة المجمعة (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام، منسقات أقسام).

الإطار النظري:

أولا: إدارة رأس المال الفكري في المؤسسات التعليمية:

مفهوم إدارة رأس المال الفكري:

يعتبر مفهوم رأس المال الفكري من المفاهيم التي حظيت باهتمام واسع مطلع القرن الحالي، وذلك لكونه أحد أدوات التميز وتحقيق النجاح في المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التعليمية بشكل خاص، وقصد برأس المال الفكري أنه "مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون المعارف والخبرات والمنجزات التي تمكنهم من الإسهام في أداء المنظمات التي يعملون بها" (الزهيري،٢٠١٢م)

ومن هذا تعرفها الباحثة إجرائيًا أنه مجموعة مايمتلكه الطلبة في الجامعة من المهارات والخبرات والمشاعر والاتجاهات والعلاقات والتنظيمات والمعارف واستراتيجيات العمل والتي تساهم في تحقيق أهداف الجامعة ورفع جودة أدائها وتميزها.

ويمكن تعريف إدارة رأس المال الفكري بأنها الإدارة الفاعلة لرأس المال الفكري والتي تستطيع توجيه موجوداتها الفكرية والإبداع والتميز وتكون لديها القدرة على استقطاب ذوي المهارات والمعارف وجذبهم للعمل لديها (غبور،٢٠١٥م،ص٦١٩)

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها مجموعة من سياسات العمل التنافسية الداعمة للثقافة التنظيمية للجامعة والتي تمارسها بيئة تنظيمية تعليمية مناسبة، في ضوء نظم فعالة لرفع كفاءات الموارد البشرية، ولتوظيف مهارات وخبرات الطلبة بما يمكنهم من ابتكار القيمة المضافة للعملية التعليمية وتحقيق أهداف الجامعة بأداء جيد ومتميز.

أهمية إدارة رأس المال الفكري:

تكمن أهمية إدارة رأس المال الفكري في الجامعات للأسباب التالية: (قشقش،٢٠١٤م،ص٣٦):

- أن الإدارة الفاعلة لرأس المال الفكري قد تكون المحدد النهائي لأداء الجامعة، إذ أن الجامعة التي ترغب بالنجاح في بيئة الأعمال المعاصرة ينبغي أن تقوم باستثمارات مناسبة للأصول الفكرية التي تمتلك أفرادًا يتمتعون بقدرات ومهارات تفوق المنافسين.

- تسعى إدارة رأس المال الفكري بالقرن الحادي والعشرين إلى زيادة إنتاجية العمل المعرفي والفرد العامل المثقف، حيث أن أكثر هذه الأصول قيمة هي الأصول الفكرية.
- زيادة العمليات التي تساعد على اكتشاف وتدعيم تدفق القدرات المعرفية والتنظيمية للأفراد.
- ميزة تنافسية تميزها عن غيرها لتفادي المنافسة الشديدة، ومن تعظيم نقاط قوتها.

أبعاد إدارة رأس المال الفكري:

تتحدد أبعاد إدارة رأس المال الفكري في الجامعة بالأبعاد الأربعة التالية: (العصفور،٢٠١٢م)؛ (غبور،٢٠١٥م)؛ (الراشدي،٢٠١٩م)

أولاً: سياسات عمل تنافسية: تتمثل في قدرة الجامعة على صياغة وتطبيق استراتيجيات وإجراءات العمل التي تجعلها تتميز في أدائها وأنشطتها عن غيرها من الجامعات.

ثانياً: الثقافة التنظيمية الداعمة: وتتوفر من خلال امتلاك الجامعة لرؤية استراتيجية محفزة على الإبداع وتهيئة مناخ عمل إيجابي يشجع على العمل الجماعي، مع امتلاك جميع العاملين لرؤية مشتركة حول المهام التي يؤدونها، والتحسين المستمر للأداء فيها.

ثالثًا: البيئة التنظيمية المناسبة: وهي جميع العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على الجامعات فتؤثر بها وتتأثر بها وتتفاعل معها في ظل تصميمات تنظيمية تتميز بالمرونة والشفافية والقدرة على تعزيز العلاقات الإيجابية.

رابعاً: نظم فعالة لرفع كفايات الموارد البشرية: كي تتم إدارة رأس المال الفكري بمهنية عالية تحتاج المعارف والمهارات المتوافرة لدى الأفراد إلى نظم فاعلة للرفع منها وتحسين أدائها، وذلك من خلال تطوير معايير الاستقطاب واختيار أفضل الكفاءات من العاملين، وإتاحة فرص التطوير المهني والتعليم المستمر للعاملين، وتحفيزهم على تطوير ممارساتهم العملية.

ويمكن تكوين رأس المال الفكري داخل الجامعة من خلال العناصر التالية: (عبدالسلام وعلة،٢٠١١م)

- صناعة رأس المال الفكري
- تنشيط رأس المال الفكري
- المحافظة على رأس المال الفكري
- الاهتمام بالمستفيدين

تتمثل مبادئ إدارة رأس المال الفكري في النقاط التالية: (غبور،٢٠١٥م)

- الاستفادة القصوى من رأس المال الفكري الموجود بالجامعة.
- هيكلة رأس المال الفكري بحفظ المعلومات داخل نظام كفء بحيث يسهل الرجوع إليها واستخدامها عند الحاجة.
- توفير الموارد التي تحتاجها الجامعة لبناء شبكة داخلية لإدارة رأس المال الفكري بها.

- المحافظة على رأس المال الفكري في الجامعة واستثماره.

متطلبات إدارة رأس المال الفكري:

لتطبيق إدارة رأس المال الفكري بالجامعات فإن ذلك يتطلب متطلبات بشرية، وتنظيمية ومادية، وعلاقات توجزها الباحثة فيما يلي:

(الشمري ،٢٠١٣ م ، ص٢٨٤-٢٨٦)؛ (قرني وال عتيقي،٢٠١٢م،ص٢٩٧-٣٠٧)؛

(الصمداني،٢٠١٦م،ص١٥-١٦)؛

(الراشدي،٢٠١٧م،ص٨٧-٩٠)

أولاً: متطلبات إدارة رأس المال البشري:

يعد رأس المال البشري من أهم الموارد التي تمتلكها الجامعة وهو القادر على رفع أدائها وتميزها، ويسهم في تطوير وتحسين كافة جوانبها، ولاستثماره وتنميته فإن ذلك يتطلب:

- تشجيع العاملين وتحفيزهم وتنمية مهاراتهم ومعارفهم من خلال الإلتحاق ببرامج التنمية المهنية واللقاءات والورش التدريبية التي تسهم في إكسابهم المزيد من الخبرات التي تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات داخل الجامعة، ومن ثم تولد لديهم القدرة على خلق الأفكار.

- تنمية العمل الجماعي بين العاملين والعمل كفريق واحد لتمكنهم من نقل المعرفة ونشرها وتطبيقها، وبذلك تسهم في تبادل الخبرات وتشاطرها فيما بينهم في ظل بيئة تنظيمية ملائمة.

- تعزيز الثقة بين أعضاء المجتمع الجامعي، وتنمية مهارات التواصل والحوار فيما بينهم وبين المجتمع المحيط لأن ذلك يعزز من التماسك والولاء والمواطنة للجامعة التي يعملون بها.

ثانياً: متطلبات إدارة رأس المال التنظيمي والمادي:

يعد رأس المال التنظيمي الداعم الرئيس للموارد البشرية في الجامعة، حيث أن الهياكل التنظيمية الغير مرنة قد تجعل الأداء غير جيد ومستحيلًا، مهما بلغت درجة كفاءة وإخلاص العاملين، وهناك العديد من المتطلبات لتنميته واستثماره ليسهم في إصلاح الجامعة وحل المشكلات التي تواجهها ومنها:

- بناء الهياكل الجامعية القائمة على فرق العمل بما يحول القرارات من الفردية للجماعية من خلال إشراكهم في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم.

- تهيئة البنية التحتية المتكاملة التجهيزات والإمكانات من معامل وتجهيزات تطلق العنان للمبدعين والمفكرين، لنشر أفكارهم وإبداعاتهم ومن ثم يكون مردودها إيجابيًا على الجامعة.

- إتاحة الوقت الكافي للعاملين بالجامعة للانخراط في التعلم الفردي والجماعي من خلال اللقاءات والزيارات التبادلية بين العاملين لنقل المعارف والخبرات فيما بينهم.

- إيجاد ثقافة جامعية تعاونية تعزز عمليات التعلم وتبادل الخبرات لديمومة التعليم واستمراره داخل الجامعة.

- توفير قواعد للمعلومات في الجامعة فذلك يسهم في حفظ المعلومات والبيانات المتعلقة بكل منسوبي الجامعة، ومن ثم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة.
- استحداث آلية لحفظ الخبرات التراكمية لدى العاملين المتوقع تركهم للعمل بسبب النقل أو التقاعد.
- توفير وسائل متعددة لسهولة انتقال المعلومات والمعرفة بين المستويات الإدارية المختلفة.
- توسيع مساهمة المجتمع الخارجي والمحلي في صنع واتخاذ القرارات الجامعية من خلال عقد المجالس وإشراكهم في الجوانب المتعلقة بقضايا الجامعة والاستفادة من آرائهم تجاهها.
- التقييم التنظيمي وتوجيه أنشطة الجامعة لضمان أولولية استراتيجية تنظيم إدارة رأس المال الفكري.
- وجود آلية واضحة لدعم وتطوير أبحاث واتبتكارات العاملين بالجامعة وحفظها ونشرها.

ثالثاً: متطلبات إدارة رأس مال العلاقات:

تعد العلاقات من الجوانب الهامة لاستمرارية الموارد البشرية وتبادل الخبرات فيما بينها، وإن إدارة رأس مال العلاقات بالجامعة تتطلب:

- بناء العلاقات الإيجابية والبناءة سواء بين العاملين أنفسهم داخل الجامعة أو محيطها الخارجي لاستثمار تلك العلاقة في نقل الخبرات بين العاملين والاستفادة من الجامعات المتميزة لتطبيق تجاربهم الرائدة مما ينعكس إيجابًا على الجامعة.
- عقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوظيف فرص التعلم المتاحة في البيئة الخارجية، من خلال عقد البرامج المهنية التي تتوائم والاحتياجات التدريبية للعاملين في الجامعة.
- تشجيع العاملين للمشاركة في اللقاءات والاجتماعات بين الجامعات وذلك لنقل الخبرات والمعارف فيما بينهم ومن ثم تطبيقها في ممارساتهم اليومية.
- تعزيز الثقة المتبادلة بين جميع منسوبي الجامعة من خلال الشفافية والتعاون وتحقيق مبدأ المساواة بين الجميع لزيادة الوحدة والتماسك والولاء والانتماء بين الأعضاء.
- بناء نظام للمكافآت والحوافز التي تشجع على بناء العلاقات وتقويتها، بحيث تكون هذه المكافآت جماعية وليست فردية لتعزز العمل الجماعي التعاوني ومن ثم تعزيز تماسك منسوبي الجامعة وترابطهم.
- تنمية مهارات الاتصال لدى العاملين بالجامعة والعمل على بناء العلاقات وبناء شبكات العمل ليتمكن العاملون من تشاطر المعرفة مع زملائهم.
- تعزيز العلاقة من المجتمع الخارجي من خلال التواصل المباشر والحوار واستمثار المجالس التي تعقد داخل الجامعة للاستفادة مما يقدمونه من أفكار تجارب يكون مردودها إيجابي على الجامعة.
- استثمار الشبكات الاجتماعية لتبادل الخبرات والتجارب بين العاملين بالجامعة.

ثانياً: جامعة المجمعة:

النشأة: تعد جامعة المجمعة من أحدث الجامعات السعودية والتي انضمت لمنظومة الصروح العلمية

الكثيرة والكبيرة لتصبح رافدًا من روافد التعليم الجامعي وصرح ينتظر منه أبناء محافظة المجمعة والمحافظات ضمن نطاق الجامعة الكثير لتقدمه لهم. وجاء إنشاء هذه الجامعة بناء على موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز آل سعود –رحمه الله– رئيس مجلس الوزراء رئيس مجلس التعليم العالي، وذلك بتاريخ ٣ رمضان ١٤٣٠هـ الموافق ٢٤ أغسطس2009 م مع ثلاث جامعات أخرى في كل من مدينة الدمام ومحافظة الخرج ومحافظة شقراء، وبموجب هذا القرار تم ضم تسع كليات قائمه مع ثلاث كليات تحت الإنشاء لجامعة المجمعة، تشمل عددًا من المحافظات والمراكز وهي المجمعة، الزلفي، الغاط، رماح، حوطة سدير حيث تقدم هذه الجامعة خدمتها لمنطقة جغرافيه كبيرة تشمل عدة محافظات ومدن وهجر اكتمل فيها انتشار التعليم العام لتكمل هذه الجامعة منظومة التعليم فيها وتحقق هدف وزارة التعليم بالتوسع في التعليم الجامعي ليشمل كل أرجاء المملكة حيث ستساعد هذه الجامعة في استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي الثانوية العامة وتحدث استقرار اجتماعي ونفسي لأبناء وبنات المنطقة والتخفيف على الجامعات في المدن الكبيرة إضافة للحراك العلمي والثقافي الذي ستضيفه هذه الجامعة للمجتمع المحلي. مع العمل على خدمة المجتمع بشكل واسع في عدة مجالات اجتماعية وتوعوية وتثقيفية وتدريبه مع أمكانية الارتقاء بمستوى الأداء الوظيفي والتنظيمي لدى الجهات والمنشئات الحكومية من خلال تقديم دورات متقدمة واستشارات في التخصصات المتوفرة في الجامعة. من خلال البحث العلمي والبرامج والدراسات التي تتوافق مع ما رسم لهذه الجامعة من رؤية مستقبليه لتحقق رسالتها السامية وتبلغ أهدافها التي تخطط للوصول لها بإذن الله. وقد توجت مراحل تأسيس هذه الجامعة بصدور أمر ملكي برقم: أ/١٩٤ وتاريخ ٣٠ ذو الحجة ١٤٣٠هـ الموافق ١٧ ديسمبر ٢٠٠٩م بتعيين الدكتور خالد بن سعد بن محمد المقرن مديراً لجامعة المجمعة بالمرتبة الممتازة. ليبدأ العمل في هذه الجامعة بشكل أوسع وتتسارع الخطوات لتطوير الكليات القائمة ومواصلة إنشاء كليات جديدة والموافقة على إضافة أقسام وتخصصات يحتاجها سوق العمل لتسير هذه الجامعة في ركب التطور والرقي بنظره تفاؤل لمستقبل مشرق لهذه الجامعة الناشئة لتكون منارة علميه متقدمة يشار إليها بالبنان تقف بين مثيلاتها من الجامعات الأخرى بكل فخر واعتزاز وتميز، بفضل الله ثم بفضل ما وفرته لها حكومة خادم الحرمين الشريفين من دعم ومساندة من خلال ما تم اعتماده للجامعة من ميزانية كبيرة.

موقع جامعة المجمعة،٢٠٢٠م،٢٠/٠٦/٢٠٢٠م
https://www.mu.edu.sa/ar/content/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE

الرؤية: (الخطة الاستراتيجية الثالثة لجامعة المجمعة،٢٠٢٠م)

أن تكون جامعة المجمعة متميزة محليًا، منافسة عالميًا، مساهمة بكفاءة معرفيًا وتنمويًا

الرسالة: (الخطة الاستراتيجية الثالثة لجامعة المجمعة،٢٠٢٠م)

الالتزام بتوفير تعليم تنافسي، وإنتاج معرفي نوعي، تحقيقًا للمسئولية الجامعية نحو التنمية المستدامة وجودة الحياة

أهداف:

الأهداف الاستراتيجية للجامعة: (الخطة الاستراتيجية الثالثة لجامعة المجمعة،٢٠٢٠م)

١. الالتزام بالحوكمة الشاملة.

٢. الارتقاء بمكانة الجامعة.

٣. تحقيق التنافسية في مخرجات البرامج التعليمية

٤. تعزيز إنتاج المعرفة

٥. تحسين جودة الخدمات

القيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة:

عميد الكلية:

استناداً للمادة رقم (٣٧) من نظام مجلس التعليم العالي والجامعات فإن عميد الكلية هو: عضو هيئة تدريس يتولى إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية للكلية في حدود النظام ولوائحه، ويتولى تمثيل الكلية أمام الجهات المختلفة داخل وخارج الجامعة.

وكيلة الكلية لأقسام الطالبات:

هي عضوة هيئة التدريس المكلفة بالإشراف على العملية التعليمية والأكاديمية والبحثية والإدارية والمالية، والمسؤولة عن تنظيم العمل في الكلية في أقسام الطالبات وتسيير شؤونها بما تقتضيه مصلحة العمل وفق لوائح وأنظمة مجلس التعليم العالي. وتعين وكيلة الكلية من بين عضوات هيئة التدريس السعوديات المتميزات بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من معالي مدير الجامعة بناءً على ترشيح من عميد الكلية.

وكيل الكلية للشؤون التعليمية:

وكيل الكلية للشئون التعليمية هو عضو هيئة التدريس بالكلية المكلف بالإشراف على سير العملية التعليمية في مرحلة الدراسة الجامعية، وتنفيذ السياسات والبرامج المعتمدة في مجال الخدمات التعليمية.

وكيل الكلية لشؤون الطلاب:

وكيل الكلية لشئون الطلاب هو عضو هيئة التدريس بالكلية المكلف بالإشراف على تنفيذ السياسات والبرامج المعتمدة في كافة مجالات شئون الطلاب وتحقيق الأهداف المحددة لها، فيما يختص بالأنشطة، والخدمات الطلابية، والارشاد الأكاديمي بالكلية، بالتنسيق مع عميد الكلية.

وكيل الكلية للتطوير والجودة:

وكيل الكلية للتطوير والجودة هو عضو هيئة التدريس بالكلية المكلف بالإشراف على عمليات التطوير والجودة، وتحقيق معايير الاعتماد والتقويم الأكاديمي في العملية التعليمية في الأقسام الأكاديمية، وضبط جودة العمل الإداري داخل الكلية والعمل على تطوير وتحسين الأداء في كافة الجوانب ونشر ثقافة الجودة. ولكل منهم اختصاصاته ومهامه وصلاحياته الخاصة به.

الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع رأس المال الفكري وإدارته، فمنها دراسات محلية وعربية وأجنبية، فقد هدفت دراسة (الخضري،٢٠١٥م) إلى التعرف على واقع إدارة رأس المال الفكري بالجامعات الفلسطينية، وذلك من خلال التعرف على مدى توافر مكونات رأس المال الفكري، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع الموظفين الإداريين والأكاديميين لدى الجامعات، والبالغ عددهم ٢٥٠ موظف، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ونتجت إلى أن استجابة أفراد عينة الدراسة كانت بدرجة كبيرة، وقد أوصت بضرورة تشجيع إدارة الجامعة لموظفيها وطلابها على البحث العلمي، وضرورة بناء قدرات الموظفين من خلال التدريب والتطوير المتواصل.

أما دراسة (آل سعيدي،٢٠١٧م) فقد هدفت إلى التعرف على ممارسات إدارة رأس المال الفكري بمكوناته الثلاثة (رأس المال البشري، ورأس المال الهيكلي، ورأس مال العلاقاتي) في الجامعات السعودية، بالإضافة لممارسات أبعاد الميزة التنافسية، وتوضيح العلاقة بين إدارة رأس المال بتحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية، وقد استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة للدراسة حيث تكونت عينة الدراسة من ١٩٣٧ عضو هيئة تدريس وقيادات أكاديمية، وأظهرت العديد من النتائج منها: وجود ممارسات لمكونات إدارة رأس المال الفكري، وأبعاد الميزة التنافسية بالجامعات السعودية، ووجود علاقة لإدارة رأس المال الفكري بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات، وقد أوصلت باستقطاب الكفاءات المتميزة والحفاظ عليها من التسرب.

وهدفت دراسة (قشقش،٢٠١٤م) إلى معرفة العلاقة بين الإجراءات الإدارية التي تتبعها الجامعات في إدارة رأس المال الفكري وتعزيز الميزة التنافسية لديها، والإجابة عن مدى تأثير كل مكون من مكونات رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات الفلسطينية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة الهيئة الإدارية العليا وهم (رئيس قسم، مساعد مدير دائرة، مدير دائرة، مساعد عميد، مساعد رئيس جامعة، مستشار رئيس جامعة، نائب رئيس جامعة)، والبالغ عددهم ٣٦٥ موظفًا في منصب إداري بالجامعات المستهدفة، وقد نتجت الدراسة إلى وجود موافقة كبيرة من العاملين في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة على رأس المال الفكري، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدارة رأس المال الفكري وتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، هناك تفاوت في علاقة كل مكون من مكونات رأس المال الفكري في تعزيز الميزة التنافسية لدى الجامعات الفلسطينية، هناك علاقة لمكان العمل والمسمى الوظيفي على الإجراءات الإدارية المتبعة في تحقيق الميزة التنافسية، وقد أوصت إلى ضرورة الاهتمام بالكادر البشري، وضرورة الاهتمام بتطوير الهيكل الإداري، ودعم اجراءات رأس مال العلاقات في الجامعات.

أما دراسة (Ramirez & Gordillo ٢٠١٤م) فقد هدفت إلى تقديم نموذج لغرض التعرف على رأس المال الفكري وتقديره في الجامعات الإسبانية، من خلال تقديم مجموعة من مؤشرات المال الفكري لمساعدة الجامعات عن طريق تقديم معلومات مفيدة إلى حملة أسهمها بما يساهم في تحقيق قدر أكبر من الشفافية والمساءلة والقابلية للمقارنة في قطاع التعليم العالي، حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء المجالس الاجتماعية في الجامعات الاسبانية العامة بهدف التعرف على العناصر غير الملموسة التي يطلبها حملة الأسهم أكثر من أي شيء آخر، وتوصلت إلى النتائج التالية: تحديد العناصر غير الملموسة التي تحتاج إلى قياس، والتي تشكلت نتائج الدراسة التجريبية منها، التعرف على مجموعة متجانسة من المؤشرات أن المؤلفات العلمية والمهنية قدمت العديد من المقترحات لقياس رأس المال الفكري، وأوصت بضرورة البحث عن نماذج لقياس رأس المال الفكري لأن عدد النماذج المعتمدة على قياس رأس المال الفكري في الجامعات قليلة.

وهدفت دراسة (عبدالهادي،٢٠١٧م) إلى التعرف على رأس المال الفكري ودوره في جودة الأداء المؤسسي في برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام أسلوب الحصر الشامل على مجتمع الدراسة والبالغ عددهم ٢٦٨ مديرًا، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، ونتجت الدراسة إلى توافر مكونات رأس المال الفكري، ومعايير جودة الأداء المؤسسي في البرنامج بدرجة كبيرة، ومن أهم التوصيات التعامل مع رأس المال الفكري على أنه مورد رئيسي واستراتيجي من بين الموارد التي يمتلكها البرنامج، ومراقبته من خلال قياسه بشكل دوري والحفاظ عليه واستثماره بغرض التطوير المستمر، وبناء ثقافة تنظيمية إيجابية حول رأس المال الفكري وأهميته، ونشرها وتعزيزها لما يمثله من قيمة للبرنامج على المستوى المحلي.

أما دراسة (مهيرات أبو نعير،٢٠١٨م) فقد قدمت تصور مقترح لتطوير التعليم الجامعي وفقًا لرأس المال الفكري، وقد تم تطوير أداة تكونت من أربعة متطلبات، وبلغت عينة الدراسة من (٥٠٠) عضو من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية، وأظهرت النتائج أن واقع رأس المال الفكري في تطوير التعليم الجامعي من وجهة نظر العينة كانت بدرجة مرتفعة، حيث جاء مجال المتطلبات المعرفية بالمرتبة الأولى، والمتطلبات الفنية في المرتبة الأخيرة.

وجاءت دراسة (القرشي،٢٠١١م) تحلل أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة ذات العلاقة بتنمية رأس المال الفكري في التعليم الجامعي، وتحديد أهم أبعاد تنمية رأس المال الفكري بالتعليم الجامعي المعاصر، وابراز أهم متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية، وقد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي من أجل تحليل المفاهيم الأساسية لرأس المال الفكري، وقد

توصلت الدراسة إلى أن الجامعات السعودية تعاني من ضعف في توفير متطلبات تنمية رأس المال الفكري والانتقال إلى الاقتصاد المبني على المعرفة، وعليه فإن الجامعات السعودية مطالبة بالعمل على تطوير تقنيات وأساليب تجميع المعلومات بطريقة ذكية ورشيدة، والعمل على إيجاد ثقافة تعليمية متميزة تدعم اِلإبداع والابتكار.

وهدفت دراسة (ويح،٢٠١٣م) إلى التعرف على أراء أعضاء هيئة التدريس لمدى توافر متطلبات رأس المال الفكري بمكوناته (البشري، الهيكلي، العلاقاتي، المعلوماتي) في جامعة بنها لتحقيق الميزة التنافسية لها، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وزعت على عينة مكونة من (١٠٩) عضو هيئة تدريس، وقد نتجت الدراسة إلى توفر متطلبات تطوير رأس المال الفكري بجامعة بنها بدرجة متوسطة.

أما دراسة كارلوس (coreoles، ٢٠١٣م) فقد أوضحت مدى حاجة الجامعات الإسبانية لإدراج المعلومات عن رأس المال الفكر في نظم معلومات المحاسبة، وتقديم المساعدة للجامعات الحكومية الإسبانية لتطوير قدرتها على تحديد وقياس وإدارة أصولها غير الملموسة، وبيان أهمية رأس المال الفكري كأدوات لمواجهة التحديات الجديدة التي تواجه الجامعات الحكومية الإسبانية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وزعت على عينة مكونة من (٢٤٧) من حكام الجامعة (نائب مستشار الأمين العام، الأمين العام للمجلس والمدير، الطلاب، موظفي الإدارة والخدمات، ممثلي منظمات الأعمال، وأعضاء هيئة التدريس)، وقد نتجت إلى أن الجامعات الحكومية الأسبانية بحاجة إلى نشر معلومات عن رأس المال الفكري بهدف جعل نظام الجامعة القائم أكثر ملائمة وصلة وتوافق مع التغيرات التي يمر بها المجتمع، وأنها تسعى إلى إجراء تغييرات عميقة وكبيرة لتحسين الفعالية والكفاءة، والشفافية للمعلومات لما لها من دور هام في إدارة رأس المال الفكري.

وهدفت دراسة (القبلي،٢٠١٥م) إلى التعرف على درجة ممارسة قيادات كليات التعليم العالي الأهلي بمدينة الرياض لمتطلبات رأس المال الفكري المتمثل في الأبعاد التالية (إدارة رأس المال البشري، إدارة رأس المال التنظيمي، إدارة رأس مال المستفيدين)، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات طبقت على عينة من (١٠٠) عضو هيئة تدريس بست كليات أهلية بالرياض، وقد نتجت إلى أن ممارسة إدارة رأس المال البشريء والتنظيمي جاء بدرجة متوسطة، أما إدارة رأس مال المستفيدين فقد جاء بدرجة عالية، وأوصت بضرورة مراعاة الرغبات والقدرات للعناصر البشرية عند توزيع الأعمال والأدوار، وضرورة العمل على توفير الأمان الوظيفي لدى العناصر البشرية.

وقد هدفت دراسة (القرني،٢٠٢٠م) إلى بناء استراتيجية مقترحة لإدارة رأس المال الفكري في الجامعات السعودية، في ضوء اقتصاد المعرفة، وقد استخدم المنهج الوصفي المسحي، والوصفي الوثائقي،

ومسح الخبراء، والاستبانة كأداة للدراسة، تم تطبقها على ٢٣٥ قائد أكاديمي في الجامعات السعودية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة إدارة رأس المال الفكري بالجامعات السعودية كبيرة، وموافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات ومعوقات إدارة رأس المال الفكري في الجامعات السعودية بدرجة كبيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء ما تم مناقشته في الدراسات السابقة يمكن استنتاج الملاحظات التالية:

أوجه الاتفاق:

١. منهج الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (القبلي،٢٠١٥م)، (القرني،٢٠٢٠م) في منهج الدراسة المستخدم، فكلاهما استخدمتا المنهج الوصفي المسحي.

٢. أدوات الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

٣. عينة الدراسة: تشابهت الدراسة الحالية مع دراسة (قشقش،٢٠١٤م) في عينة الدراسة من حيث أنها طبقت على الهيئة الإدارية العليا، ودراسة(آل سعيدي،٢٠١٧)؛ و(القرني،٢٠١٠م) حيث أنها طبقت على القادة الأكاديميين والدراسة الحالية طبقت على القيادات الأكاديمية.

أوجه الاختلاف:

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها هدفت إلى التعرف على متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب وطالبات جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وأنها استخدمت المنهج الوصفي المسحي.

أوجه الاستفادة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث، وبناء الإطار النظري وأداة الدراسة.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج الدراسة:

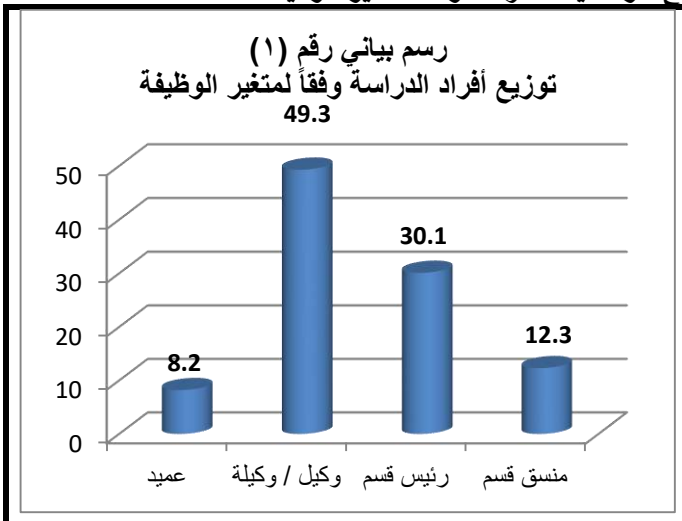
في ضوء طبيعة مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة المجمعة (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام، منسقات أقسام) للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ والبالغ عددهم (٧٣) قائد، وتتمثل الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة في: الوظيفة والمرتبة الوظيفية وسنوات الخبرة، ذلك على النحو التالي:

١ – الوظيفة

جدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة

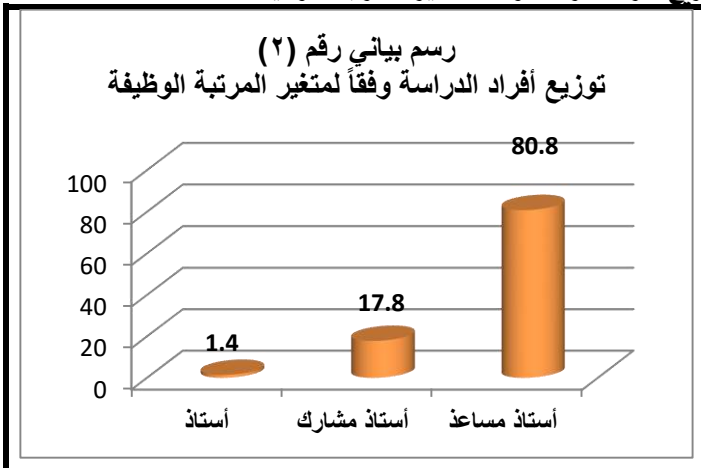


المتغير	التكرارات	النسبة المئوية
عميد	6	8.2
وكيل / وكيلة	36	49.3
رئيس قسم	22	30.1
منسق قسم	9	12.3
الإجمالي	٧٣	١٠٠,٠

يوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة، حيث أن هناك (٤٩,٣%) من أفراد عينة الدراسة يشغلون وظيفة وكيل / وكيلة وهم الفئة الاكبر من عينة الدراسة، في حين أن هناك (٣٠,١%) من أفراد الدراسة يشغلون وظيفة رئيس قسم، وبينما (٨,٢%) من أفراد الدراسة يشغلون وظيفة عميد وهي جميعها وظائف أكاديمية قيادية.

– المرتبة الوظيفة

جدول رقم (٢)
توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المرتبة الوظيفة



المتغير	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ	1	1.4
أستاذ مشارك	13	17.8
أستاذ مساعد	59	80.8
الإجمالي	٧٣	١٠٠,٠

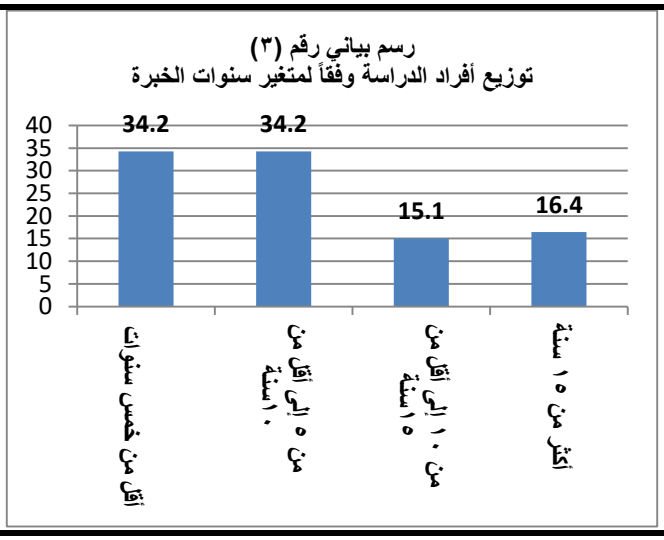
يوضح الجدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغير المرتبة الوظيفة، حيث أن هناك (٨٠,٨%) من أفراد عينة الدراسة مرتبتهم الوظيفية أستاذ مساعد وهم الفئة الاكبر من عينة الدراسة، و(١٧,٨%) من المبحوثين مرتبتهم الوظيفية أستاذ مشارك، وبينما (١,٤%) من أفراد العينة مرتبتهم الوظيفية أستاذ، وحيث أن جميعهم من قيادي الصف الأول بالجامعة والكليات.

- **سنوات الخبرة:**

جدول رقم (٣)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	25	34.2
من 5 إلى أقل من 10سنة	25	34.2
من 10 إلى أقل من 15سنة	11	15.1
أكثر من 15 سنة	12	16.4
الإجمالي	٧٣	١٠٠,٠



يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن ما يزيد على ثلث أفراد عينة الدراسة (٣٤,٢%) تتراوح سنوات خبرتهم (من 5 إلى أقل من 10سنة) ونسبة مساوية لها من المبحوثين سنوات خبرتهم أقل من خمسة سنوات وفي حين (١٦,٤%) من أفراد عينة الدراسة بلغت سنوات خبرتهم أكثر من ١٥ سنة وبينما (١٥,١%) من أفراد العينة تتراوح سنوات خبرتهم (من ١٠ الى أقل من ١٥ سنة)، أي أن (٦٥,٨%) من أفراد عينة الدراسة تتراوح سنوات خبرتهم من خمسة سنوات وأكثر في مجال العمل الأكاديمي.

أدوات الدراسة:

- للإجابة عن أسئلة الدراسة أُستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات؛ حيث تكوّنت من قسمين رئيسين، وهما:

- **القسم الأول:** البيانات الأولية: (العمل الحالي، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة الوظيفية).

- **القسم الثاني:** الذي تضمّن ثلاثة محاور تتمثّل في متطلبات تطبيق رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وهي كالآتي:

✓ المحور الأول: المتطلبات البشرية وتكون من (٨) عبارات.

✓ المحور الثاني: المتطلبات التنظيمية وتكون من (١١) عبارة.

✓ المحور الثالث: المتطلبات المادية وتكون من (٧) عبارات.

وقد صمّمت الباحثة الاستبانة على أساس مقياس ليكرت الخماسي المُتدرّج؛ لقياس درجة استجابة أفراد عينة الدراسة للعبارات، الذي احتوى على البنود التالية: موافق (بدرجة كبيرة جداً– بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة قليلة– بدرجة قليلة جداً) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٤): درجات مقياس ليكرت.

درجة المُوافقة	موافق بدرجة كبيرة جداً	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة قليلة جداً
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

صدق الاستبانة:

الصدق: أن تكون الأداة فعلًا قادرة على قياس ما وُضعت لقياسه. وللتأكد من أن أداة الدراسة وُضعت فعلًا لقياس استجابة أفراد عينة الدراسة؛ لتحقيق أهداف الدراسة، وشمول الاستبيان لكل العناصر التي تدخل في التحليل، وللتحقّق من وضوح صياغة العبارات وشموليتها؛ اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق؛ للتأكد من صدق الأداة المُستخدمة في الدراسة، وهما:

الصدق الظاهري للأداة: أعدّت الباحثة الاستبانة في صورتها الأولية، وعُرضت على عدد ذوي الاختصاص والخبراء، وتم حذف وإضافة بعض العبارات حسب رؤيتهم؛ حتى أصبح عدد فقرات الاستبيان (٢٦) عبارة.

صدق الاتساق الداخلي للأداة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقهما ميدانياً على عينة استطلاعية مكونة من (١٩) قيادي أكاديمية بجامعة المجمعة، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول أدناه:

جدول رقم (٥): معامل الارتباط بين عبارات الاستبانة

المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون	المحور	رقم العبارة	معامل ارتباط بيرسون
المتطلبات البشرية	١	٠,٦٤٤**	المتطلبات التنظيمية	١	0.653**	المتطلبات المالية	١	0.648**
	٢	٠,٧٠٢**		٢	0.717**		٢	0.676**
	٣	٠,٧٣٣**		٣	0.718**		٣	0.865**
	٤	٠,٧٧٤**		٤	0.709**		٤	0.804**
	٥	٠,٨٣٩**		٥	0.773**		٥	0.649**
	٦	٠,٤٣٦ *		٦	0.823**		٦	0.824**
	٧	٠,٦٩١**		٧	0.587*		٧	0.815**
	٨	٠,٥٦٧ *		٨	0.791**			
				٩	0.554*			
				١٠	0.882**			
				١١	0.879**			

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

* دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

تبيّن النتائج بالجدول (٥)، أن قيم مُعَامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فأقل؛ مما يُشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتّع بدرجة صدق مرتفعة، ويؤكد ذلك قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات الاستبانة؛ وعليه فإن هذه النتيجة تُوضّح صدق عبارات ومحاور الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

ثبات الاستبانة:

ثبات أداة الدراسة يعني: التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا إذا تكرّر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم. ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة استخدمت الباحثة ما يلي:

أ- **ألفاكرونباخ** Cronbach's Alpha (α): والجدول التالي يوضّح ذلك.

جدول رقم (٦)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	معامل ألفا كرونباخ (الثبات)	الصدق*
١	المتطلبات البشرية	٠,٨٢	0.91
٢	المتطلبات التنظيمية	٠,٩١	0.95
٣	المتطلبات المادية	٠,٨٧	0.93
الثبات الكلي للاستبانة		٠,٩٤	0.97

*** الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ**

توضح النتائج الموضحة في الجدول (٦) أن قيمة ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين (0.82 – ٠,٩١) لكل محور من محاور الاستبانة، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة كانت (٠,٩٤)، وكذلك قيمة الصدق مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين (٠,٩١– 0.95) لكل محور من محاور الاستبانة كذلك كانت قيمة الصدق لجميع فقرات الاستبانة (0.97) وهذا يعني أن معاملي الثبات والصدق مرتفع، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة، وصلاحيتها لتحليل النتائج والاجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

طريقة التجزئة النصفية Split half method

تم تقسيم مجالات الاستبانة إلى فقراتها الفردية والزوجية، واستخدم درجات النصفين، في حساب معامل الارتباط بينهما، ولحساب معامل ثبات الاستبيان تم استخدام معادلة سبيرمان براون Spearman Brown وهي:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{٢ \text{ ر } ½}{١ + \text{ ر } ½}$$

حيث:

- ر½: معامل الارتباط بين نصفي الاختبار.
- ٢: عدد أقسام الاختبار.

جدول رقم (٧)

طريقة التجزئة النصفية لقياس ثبات الاستبانة.

م	المحور	معامل الارتباط	معامل الارتباط المعدل
١	**المتطلبات البشرية**	٠,٦٩	**0.82**
٢	**المتطلبات التنظيمية**	٠,٩٠	**0.95**
٣	**المتطلبات المادية**	٠,٧٥	**0.86**
الثبات الكلي للاستبانة		٠,٨٩	٠,٩٤

تخلص الباحثة إلى أن قيمة معامل الارتباط المعدل Spearman Brown يتراوح ما بين (٠,٨٢-٠,٩٥) وبلغ معامل الارتباط لجميع محاور أداة الدراسة المعدل (٠,٩٤)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً، مما يدل على ثبات أداة الدراسة وصلاحيتها لجمع البيانات للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

إجراءات تطبيق الدراسة:

طبقت الباحثة أداة الدراسة بعد الانتهاء من صياغتها بصورة نهائية على النحو التالي:

- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة.
- توزيع أداة الدراسة.
- جمع أداة الدراسة وحصرها.
- تحليل البيانات الإحصائية؛ للوصول إلى نتائج الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:

بعد جمع البيانات من مجتمع الدراسة حُلّلت من خلال استخدام برنامج (SPSS)؛ حيث وزعت الدرجات على حساب المدى للفئات كما يلي:

جدول رقم (٨)

طول خلايا مقياس ليكرت

درجة الاستجابة	طول الخلية
درجة قليلة جداً	من ١ إلى ١,٧٩
درجة قليلة	من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩
درجة متوسطة	من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩
درجة كبيرة	من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩
درجة كبيرة جداً	من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠

مُعَامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) – مُعَامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Co–efficient) – طريقة التجزئة النصفية – التكرارات والنسب المئوية – المتوسط الحسابي – الانحراف المعياري (Standard Deviation) – اختبار تي (Independent Sample t-test) – اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) (اختبار ف).

عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها، وتفسيراتها:

للإجابة عن اسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب؛ لمعرفة وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حولها.

السؤال الأول: ما المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): وجهات نظر القيادات الأكاديمية حول المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة

م	المؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط[1]	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	وجود برامج التنمية المهنية للطلبة بالجامعة لكسب الخبرات وتنمية مهاراتهم ومعارفهم	ك	١٦	٢٨	٢١	٥	٣	3.68	1.02	73.6	5.6	0.001	3
		%	٢١,٩	٣٨,٤	٢٨,٨	٦,٨	٤,١						
٢	تخصيص أوقات محددة للطلبة بالجامعة للانخراط في عملية التعلم من خلال الأنشطة اللاصفية	ك	١٦	١٩	٢٩	٧	٢	3.55	1.03	71.0	4.6	0.001	1
		%	٢١,٩	٢٦,٠	٣٩,٧	٩,٦	٢,٧						
٣	إطلاع الطلبة بالجامعة على المستجدات بشكل مستمر عن طريق الاجتماعات الدورية	ك	١٧	٢٦	٢١	٧	٢	3.67	1.03	73.4	5.6	0.001	2
		%	٢٣,٣	٣٥,٦	٢٨,٨	٩,٦	٢,٧						
		ك	٢٥	٣٣	١٣	٢	٠	4.11	0.79	82.2	12.0	0.001	8

١ - اتخذت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (١-٢-٣-٤-٥) للإجابة عن عبارة من عبارات محاور متطلبات لتطبيق إدارة رأس المال الفكري، بحيث: (١ إلى ١,٨) تمثل درجة قليلة جداً، و(أكبر من ١,٨٠ إلى ٢,٦) تمثل درجة قليلة ، و(أكبر من ٢,٦٠ إلى ٣,٤٠) تمثل درجة متوسطة و(أكبر من ٣,٤٠ إلى ٤,٢٠) تمثل درجة كبيرة و(أكبر من ٤,٢٠ إلى ٥,٠٠) تمثل درجة كبيرة جداً.

٤	تحفيز الطلبة بالجامعة لإظهار ما لديهم من خبرات ومعارف	%	٣٤,٢	٤٥,٢	١٧,٨	٢,٧	٠					
٥	توظيف الخبرات التراكمية لدى الطلبة في تحسين الأداء بالجامعة	ك	١٩	٢٦	٢٠	٦	٢	3.74	1.03	74.8	6.1	0.001	4
		%	٢٦,٠	٣٥,٦	٢٧,٤	٨,٢	٢,٧					
٦	تمكين الطلبة بالجامعة من القيام بالمهام الموكلة إليهم، وإعطائهم الثقة بالنفس	ك	٢٤	٣٣	١٥	١	٠	4.10	0.77	81.9	12.2	0.001	7
		%	٣٢,٩	٤٥,٢	٢٠,٥	١,٤	٠					
٧	إتاحة الفرصة للطلبة بالجامعة للمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الداخلية والخارجية	ك	٢٤	٢٧	١٧	٤	١	3.95	0.96	78.9	8.4	0.001	5
		%	٣٢,٩	٣٧,٠	٢٣,٣	٥,٥	١,٤					
٨	توفير الفرص للطلبة بالجامعة لتجريب مبادراتهم وأفكارهم الإبداعية	ك	٣١	٢٣	١٢	٤	٣	4.03	1.09	80.5	8.0	0.001	6
		%	٤٢,٥	٣١,٥	١٦,٤	٥,٥	٤,١					
	المتوسط الكلي							3.85	0.73	77.0	10.0	0.001	

المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل

يتضح من نتائج الجدول (٩) أن المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري في جامعة المجمعة قد جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٨٥ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٣) مما يشير إلى تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتُفسر هذه النتيجة أهمية توافر المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري، لأن المكون البشري هو العنصر الأساسي في تطور ونجاح المنظمات لما له من أهمية بما يملكه من مهارات وخبرات ومعارف، وهو مورداً جوهرياً لا يمكن الاستغناء عنه، فهو مصدر التخطيط والابتكار والابداع.

كما ويُلحظ في الجدول أعلاه موافقة أفراد عينة الدراسة على جميع المتطلبات البشرية بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي يتراوح ما بين (٤,١١ إلى ٣,٥٥) من (٥)، وقد بلغ الوزن النسبي لها ما بين (٨٩,٥%) إلى (٧١,٠%) وهذا يتوافق مع دراسة (لخضري،٢٠١٥م)؛ (مهيرات وأبو نعير،٢٠١٨م) في ضرورة توافر المتطلبات البشرية لإدارة رأس المال الفكري بدرجة كبيرة.

السؤال الثاني: ما المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠): وجهات نظر القيادات الأكاديمية حول المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة

م	المؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	بناء هيكل تنظيمي يقود فريق العمل الطلابي لتحويل القرارات الفردية إلى جماعية	ك	٢٠	٢٩	١٨	٥	١	3.85	0.95	77.0	7.6	0.001	9
		%	٢٧,٤	٣٩,٧	٢٤,٧	٦,٨	١,٤						
٢	إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بالجامعة	ك	٢١	٢٣	٢٢	٦	١	3.78	1.00	75.6	6.6	0.001	11
		%	٢٨,٨	٣١,٥	٣٠,١	٨,٢	١,٤						
٣	نشر ثقافة تنظيمية إيجابية تحفز الإبداع والابتكار وتكافئ الإنجاز الفكري للطلبة	ك	٢٨	٣٣	٨	٣	١	4.15	0.88	83.0	11.2	0.001	2
		%	٣٨,٤	٤٥,٢	١١,٠	٤,١	١,٤						
٤	خلق ثقافة تعاونية تعزز عمليات التعلم وتبادل الخبرات بين الطلبة	ك	٢٠	٣٨	١٢	٣	٠	4.03	0.78	80.5	11.2	0.001	4
		%	٢٧,٤	٥٢,١	١٦,٤	٤,١	٠						
٥	تهيئة المناخ الإيجابي المحفز على الاتصال الإيجابي بين جميع الطلبة بالجامعة	ك	٢٥	٢٨	١٥	٥	٠	4.00	0.91	80.0	9.4	0.001	5
		%	٣٤,٢	٣٨,٤	٢٠,٥	٦,٨	٠						
٦	تعزيز عمل الفريق بين الطلبة بالجامعة الداعم لإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها	ك	٢٣	٢٦	١٩	٣	٢	3.89	0.99	77.8	7.7	0.001	7
		%	٣١,٥	٣٥,٦	٢٦,٠	٤,١	٢,٧						
٧	توفير وسائل متعددة لسهولة انتقال المعلومات والمعرفة بين المستويات التعليمية المختلفة	ك	٢٤	٣٢	١٣	٤	٠	4.04	0.86	80.8	10.4	0.001	3
		%	٣٢,٩	٤٣,٨	١٧,٨	٥,٥	٠						
٨	التقييم التنظيمي وتوجيه أنشطة الطلبة بالجامعة لضمان استراتيجية تنظيم إدارة رأس المال الفكري	ك	٢١	٣١	١٦	٤	١	3.92	0.92	78.4	8.5	0.001	6
		%	٢٨,٨	٤٢,٥	٢١,٩	٥,٥	١,٤						
9	وجود آلية واضحة لدعم وتطوير أبحاث وابتكارات الطلبة بالجامعة وحفظها ونشرها	ك	٣١	٢٨	١٤	٠	٠	4.23	0.75	84.7	14.0	0.001	1
		%	٤٢,٥	٣٨,٤	١٩,٢	٠	٠						
10	بناء نظام متكامل لإدارة رأس المال الفكري لتحقق للجامعة الميزة التنافسية	ك	٢١	٢٧	١٩	٦	٠	3.86	0.93	77.3	7.9	0.001	8
		%	٢٨,٨	٣٧,٠	٢٦,٠	٨,٢	٠						
11	استحداث آلية لحفظ الخبرات التراكمية لدى الطلبة المتوقع تخرجهم	ك	٢٠	٣١	١٣	٦	٣	3.81	1.06	76.2	6.5	0.001	10
		%	٢٧,٤	٤٢,٥	١٧,٨	٨,٢	٤,١						
	المتوسط الكلي							3.96	0.72	79.2	11.4	0.001	

يتضح من نتائج الجدول (١٠) أن المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري في جامعة المجمعة قد جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٣,٩٦ من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى والثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧٢) مما يشير إلى تجانس أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتفسر هذه النتيجة أهمية توافر المتطلبات التنظيمية لإدارة رأس المال الفكري، حيث أنه يتضمن قدرات تنظيمية ومعرفية وابتكارية تشكل أهم عناصر القيمة والتميز للمؤسسة التعليمية.

كما ويُلحظ في الجدول أعلاه موافقة أفراد عينة الدراسة على المتطلب (وجود آلية واضحة لدعم وتطوير أبحاث وابتكارات الطلبة بالجامعة وحفظها ونشرها) بدرجة كبيرة جداً حيث جاءت بالمرتبة الأولى من بين عبارات هذا المحور، وبلغ متوسط الموافقة عليه (٤,٢٣) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تُشير إلى خيار (بدرجة كبيرة جداً) على أداة الدراسة وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٤,٧%).

أما بقية العبارات فقد جاءت في المراتب من الثانية إلى الحادية عشر من بين عبارات محور المتطلبات التنظيمية لتطبيق رأس المال الفكري، حيث يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (٤,١٥ إلى ٣,٧٨) وقد بلغ الوزن النسبي لها ما بين (٨٣%) إلى (٧٥,٦%). وهذا ما يتوافق مع دراسة (عبد الهادي،٢٠١٧م)؛ (القرني،٢٠٢٠م) في ضرورة توافر المتطلبات التنظيمية لإدارة رأس المال الفكري بدرجة كبيرة.

السؤال الثالث: ما المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟ جاءت النتائج كما يُبيّنها الجدول التالي:

جدول رقم (١١): وجهات نظر القيادات الأكاديمية حول المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة

م	المؤشّرات الإحصائية / العبارة		بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً	المتوسط	الانحراف	الوزن النسبي	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	الترتيب
١	وجود قاعدة معلومات للطلبة بالجامعة لحفظ البيانات والرجوع إليها عند الحاجة وبكل سهولة	ك	٣٧	١٨	١٣	٣	٢	4.16	1.04	83.3	9.6	0.001	5
		%	٥٠,٧	٢٤,٧	١٧,٨	٤,١	٢,٧						
٢	تخصيص ميزانية لتمويل ودعم مشاريع البحث العلمي والتطوير للطلبة بالجامعة	ك	٣٩	٢٠	١٢	٢	٠	4.32	0.85	86.3	13.3	0.001	1
		%	٥٣,٤	٢٧,٤	١٦,٤	٢,٧	٠						
٣	تهيئة البنية التحتية من تجهيزات ومعامل تساعد الطلبة المبدعين على إطلاق ابداعاتهم ونشر أفكارهم	ك	٣٢	٢٣	١٦	٢	٠	4.17	0.87	83.5	11.5	0.001	4
		%	٤٣,٨	٣١,٥	٢١,٩	٢,٧	٠						
		ك	٢٧	٢١	١٩	٤	٢	3.92	1.05	78.4	7.5	0.001	7

٤	**وجود منظمة إلكترونية لبناء قواعد بيانات متكاملة ومتاحة حول خبرات وتجارب الطلبة بالجامعة**	%	٣٧,٠	٢٨,٨	٢٦,٠	٥,٥	٢,٧					
٥	**وجود نظام حوافز ومكافآت تشجع الطلبة على مشاركة معارفهم وخبراتهم وزملائهم**	ك	٣٣	٢٤	١٣	٢	١	4.18	0.92	83.6	11.0	0.001	3
		%	٤٥,٢	٣٢,٩	١٧,٨	٢,٧	١,٤						
٦	**توفر قاعات مجهزة لعقد البرامج التدريبية وورش العمل للطلبة بالجامعة**	ك	٣٤	٢٨	٨	٣	٠	4.27	0.82	85.5	13.3	0.001	2
		%	٤٦,٦	٣٨,٤	١١,٠	٤,١	٠						
٧	**استثمار الشبكات الاجتماعية لتبادل الخبرات والتجارب بين الطلبة بالجامعة**	ك	٣١	٢١	١٦	٥	٠	4.07	0.96	81.4	9.5	0.001	6
		%	٤٢,٥	٢٨,٨	٢١,٩	٦,٨	٠						
	المتوسط الكلي							4.15	0.71	83.1	13.9	0.001	

يتضح من نتائج الجدول (١١) أن المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري في جامعة المجمعة قد جاءت بدرجة كبيرة جداً، وبدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٤,١٥من ٥) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى والثانية من فئات مقياس ليكرت الخماسي، كما أن الانحراف المعياري بلغ (٠,٧١) مما يشير إلى تجانس أفراد عينة الدراسة حول عبارات هذا المحور.

وتفسر هذه النتيجة أهمية توافر المتطلبات المادية لإدارة رأس المال الفكري، حيث أن تطبيق إدارة رأس المال الفكري يتطلب توافر الموارد المادية حيث لها تأثير كبير عليها، وتوافرها يسهل توافر بقية المتطلبات اللازمة.

كما ويُلحظ في الجدول أعلاه موافقة أفراد عينة الدراسة على المتطلبات (تخصيص ميزانية لتمويل ودعم مشاريع البحث العلمي والتطوير للطلبة بالجامعة، وتوفر قاعات مجهزة لعقد البرامج التدريبية وورش العمل للطلبة بالجامعة) في المراتب من الأولى إلى الثانية من بين عبارات محور المتطلبات المادية لتطبيق رأس المال الفكري بالجامعة، وتراوح متوسط موافقة على ذلك ما بين (٤,٣٢ إلى ٤,٢٧) درجة من أصل (٥) درجات وهي متوسطات تُشير إلى خيار (بدرجة كبيرة جداً) على أداة الدراسة وبلغ الوزن النسبي للموافقة (٨٦,٣%)، (٨٥,٥%)على التوالي.

أما بقية العبارات فقد جاءت في المراتب من الثالثة إلى السابعة من بين عبارات محور المتطلبات المادية لتطبيق رأس المال الفكري، حيث يتراوح المتوسط الحسابي ما بين (٤,١٨ إلى ٣,٩٢) وقد بلغ الوزن النسبي لها ما بين (٨٣,٦%) إلى (٧٨,٤%). وهذا ما يتوافق مع دراسة (عبد القبلي،٢٠١٥م)؛ (القرني،٢٠٢٠م) في ضرورة توافر المتطلبات المادية لإدارة رأس المال الفكري بدرجة كبيرة.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تعزى إلى متغير (العمل الحالي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)؟

لمعرفة مدى الاختلاف بين القيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة حول متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب الجامعة، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات القيادات الأكاديمية باختلاف متغيراتهم الديموغرافية: العمل الحالي، والمرتبة وسنوات الخدمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢)

يوضح مدى الاختلاف بين القيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة حول متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب الجامعة باختلاف العمل الحالي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة (One way ANOVA)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.312	3	.104	٠.189	٠.904
	داخل المجموعات	38.021	69	.551		
	المجموع	38.333	72			
المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.342	3	.114	٠.212	٠.888
	داخل المجموعات	37.178	69	.539		
	المجموع	37.520	72			
المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	1.010	3	.337	٠.654	٠.583
	داخل المجموعات	35.511	69	.515		
	المجموع	36.521	72			
جميع متطلبات لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.458	3	.153	٠.360	٠.782
	داخل المجموعات	29.226	69	.424		
	المجموع	29.684	72			
المحور	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**قيمة ف**	**مستوى الدلالة**
المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.299	3	.100	٠.181	٠.909
	داخل المجموعات	38.034	69	.551		
	المجموع	38.333	72			
المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.907	3	.302	٠.569	٠.637
	داخل المجموعات	36.614	69	.531		
	المجموع	37.520	72			
المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.524	3	.175	٠.335	٠.800
	داخل المجموعات	35.996	69	.522		

	المجموع	36.521	72			
جميع متطلبات لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	بين المجموعات	.405	3	.135	٠.318	٠.812
	داخل المجموعات	29.279	69	.424		
	المجموع	29.684	72			

المحور	المرتبة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المتطلبات البشرية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	أستاذ مشارك فأعلى	14	3.71	0.62	٧١	0.778	0.439
	أستاذ مساعد	59	3.88	0.76			
المتطلبات التنظيمية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	أستاذ مشارك فأعلى	14	3.79	0.86	٧١	1.006	0.318
	أستاذ مساعد	59	4.00	0.69			
المتطلبات المادية لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	أستاذ مشارك فأعلى	14	4.07	0.62	٧١	0.483	0.630
	أستاذ مساعد	59	4.17	0.74			
جميع متطلبات لتطبيق إدارة رأس المال الفكري	أستاذ مشارك فأعلى	14	3.86	0.65	٧١	0.879	0.383
	أستاذ مساعد	59	4.03	0.64			

***دالة عند مستوى دلالة (P<0.05)**

أظهرت النتائج التي بالجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر القيادات الأكاديمية بجامعة المجمعة حول المتطلبات –البشرية والتنظيمية والمادية والمتطلبات مجتمعة – لتطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب الجامعة باختلاف (العمل الحالي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة)، إذ بلغت قيمة ت المحسوبة (٠,٣١٨–٠,٣٦٠ – ٠,٨٧٩)، وتراوح مستوى الدلالة ما بين (٠,٧٨٢ – ٠,٨١٢ – ٠,٣٨٣) وهي قيم أكبر من (٠,٠٥)، وهي غير دالة إحصائياً. أي أن جميع القيادات الاكاديمية باختلاف عملهم الحالي والرتبة العلمية وسنوات الخبرة يتفقون جميعاً على أن المتطلبات البشرية والتنظيمية والمادية لها اهمية بدرجة كبيرة في تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب الجامعة.

أهم نتائج البحث:

- أن جميع متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري بالجامعة (متطلبات بشرية، متطلبات تنظيمية، متطلبات مادية) هام توافرها بدرجة كبيرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية توافر جميع متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري بالجامعة تعزى لمتغيرات (العمل الحالي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة).

توصيات البحث:

٤. على الجامعة تبني سياسات لتوجيه المعرفة الضمنية الكامنة في عقول طلابها لخلق مجالاً مفتوحاً للابتكار والابداع لتطوير الجامعة ومؤسسات المجتمع.

٥. اعتماد نظام حوافز ومكافآت تشجع الطلبة على مشاركة معارفهم وخبراتهم مع زملائهم والجامعة والمجتمع.

٦. على الجامعة تقييم استراتيجيات المنافسين على المستوى المحلي والاقليمي والعالمي وما لديهم من رؤوس أموال فكرية لمعرفة كيفية إدارتها للاستفادة من خبراتهم.

٧. على الجامعة استثمار وتفعيل رأس المال الفكري الذي يمتلكه طلابها بعد التعرف عليه وتقييمه واستيعابه من خلال تطوير هياكلها لإكسابها مصادر اضافية.

٨. على الجامعة تهيئة البنية التحتية من تجهيزات ومعامل وقواعد بيانات متكاملة تساعد الطلاب المبدعين على إطلاق ابداعاتهم ونشر أفكارهم عبر الشبكات الاجتماعية لتبادل الخبرات والتجارب بين الطلبة بالجامعة، واستخدام المنصات الإلكترونية لنشر ابداعاتهم.

٩. على إدارة ضمان الجودة بالجامعة الإشراف على ابداعات وبحوث الطلاب وتقييمها وتحسين نوعيتها للاستفادة منها في تطوير الاداء بالجامعة، وتشجيعهم على المشاركة بالمؤتمرات المحلية والعالمية.

١٠. العمل على ازالة كافة المعوقات والمشكلات التي تعوق تطبيق ادارة راس المال الفكري لدى الطلاب واستثماره وتنميته فضلاً عن تهيئة جميع العوامل والظروف الملائمة التي تهيء إدارته.

الدراسات المقترحة:

١. إجراء دراسة مماثلة تشكل كافة الجامعات السعودية لتحديد متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لديها في ضوء تحقيق رؤية ٢٠٣٠م.

٢. معوقات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى الجامعات السعودية.

المراجع

[1] إبراهيمي،نادية.(٢٠١٣م)."**دور الجامعة في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة، دراسة حالة جامعة المسيلة**". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة فرحات عباس:الجزائر

[2] آل سعيدي،يحيى.(٢٠١٧م)."**إدارة رأس المال الفكري وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية بالجامعات السعودية رؤية مستقبلية**".رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك خالد: أبها

[3] جامعة المجمعة،٢٠٢٠م
https://www.mu.edu.sa/ar/content/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE

[4] حداد،مناور.(٢٠١٨م)."**أثر رأس المال الفكري على تنمية وتحسين كفاءة الموارد البشرية**".بحث منشور في مجلة رماح للبحوث والدراسات.ع٢٦.مركز البحث وتطوير الموراد البشرية:رماح

[5] الخضري، مها.(٢٠١٥م)."**واقع إدارة رأس المال الفكري بالجامعات الفلسطينية الخاصة في قطاع غزة**".رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة وجامعة الأقصى:غزة

[6]"الخطة الاستراتيجية الثالثة لجامعة المجمعة ٢٠٢٠-٢٠٢٥م استدامة التميز".جامعة المجمعة:المجمعة

[7] الراشدي،حامد.(٢٠١٧م)."**إدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية**".دار طيبة الخضراء للنشر والتوزيع:مكة المكرمة

[8] الراشدي،حامد.(٢٠١٩م)."**واقع إدارة رأس المال الفكري بمكاتب التعليم بمكة المكرمة من وجهة نظر المشرفين التربويين**".بحث منشور في مجلة القراءة والمعرفة.جامعة عين شمس،كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.ع٢٠٧.ص١٣٧-٢٦٥:مصر

[9] الزهيري،إبراهيم.(٢٠١٢)."**رأس المال الفكري:الخيار الاستراتيجي المستقبلي لمؤسسات التعليم العالي**".المؤتمر العلمي السنوي العربي الرابع لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة(إدارة المعرفة وإدارة رأس المال الفكري في مؤسسات التعليم العالي في مصر والوطن العربي)،مج١، جامعة المنصورة:كلية التربية النوعية:ص١٩-٤٥:المنصورة

[10] الشمري،عبدالله.(٢٠١٣م)."**تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بالمؤسسات التعليمية في ضوء مدخل إدارة المعرفة**".مجلة كلية التربية،جامعة الأزهر.ع(١٥٤)،ج٢.ص٢٥٥-٢٩٢:مصر

[11] الصمداني،محمد.(٢٠١٦م)."**معوقات إدارة رأس المال الفكري بمدارس التعليم العام بمحافظة الليث من وجهة نظر قادتها**".بحث منشور في مجلة القراءة والمعرفة. ع١٨١.ص١-٤٤.جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة.

[12] عبدالحميد،عفاف.(٢٠١٤م)."**رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة التنافسية دراسة ميدانية**".بحث منشور في مؤتمر رأس المال الفكري العربي نحو رؤية استراتيجية جديدة للاستثمار والتطوير.بالتعاون مع معد الإدارة العامة بسلطنة عمان.ج١.ص١٢١-١٥٠:عمان

[13] عبدالسلام،بندي؛ وعلة،مراد.(٢٠١١م)."**دور رأس المال الفكري (المعرفي) في خلق الميزة التنافسية في ظل إدارة المعرفة**".الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية في الاقتصاديات الحديثة بالجزئر.جامعة الشلف،١٣-١٤ ديسمبر.

[14] عبدالهادي،ميسون.(٢٠١٧م)."**رأس المال الفكري ودوره في جودة الأداء المؤسسي دراسة تطبيقية على برنامج التربية والتعليم بوكالة غوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة**".رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الدراسات العليا المشترك بين أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا وجامعة الأقصى:غزة

[15] العجمي،حجاج؛ وبدارنة، حازم.(٢٠١٠م)."**دور إدارة رأس المال الفكري في دعم المزايا التنافسية المستدامة في ضوء إدارة المعرفة**".بحث منشور في مؤتمر تطوير رأس المال الفكري، وزارة الشؤون الإسلامية،١٨-٢٠ يناير:الكويت

[16] العصفور،صالح.(٢٠١٢م)."**سياسات التنافسية**".بحث منشور،مجلة جسر التنمية.مج١١.ع١١٥.ص٣-١٤:الكويت

غبور،أماني.(٢٠١٥م)."**تصور مقترح لإدارة رأس المال الفكري بمؤسسات التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية**".رسالة ماجستير غير منشورة.كليات الشرق العربي:الرياض

[17] القبلي،منال.(٢٠١٥م)."**واقع إدارة رأس المال الفكري في كليات التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية**".رسالة ماجستير غير منشورة،كليات الشرق العربي:الرياض

[18] القرشي،مسعود.(٢٠١١م)."**متطلبات تنمية رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة**".بحث منشور،مجلة عالم التربية.ع١٢.ص١٥-٧٩

[19] قرني،أسامة؛ إبراهيم.مرعي.(٢٠١٢م)."**إدارة رأس المال الفكري بالجامعات المصرية كمدخل لتحقيق قدرتها التنافسية –تصور مقترح–**". مجلة التربية.ع٣٨.ص٢٢٣-٣٣٤.

[20] قرني، أسامة؛ والعيقي، إبراهيم.(٢٠١٢م)."**إدارة رأس المال الفكري بالجامعات المصرية كمدخل لتحقيق قدرتها التنافسية تصور مقترح** ".بحيث منشور في مجلة التربية الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.ع٣٥:مصر

[21] القرني،حسن.(٢٠٢٠م)."**استراتيجية مقترحة لإدارة رأس المال الفكري بالجامعات السعودية في ضوء اقتصاد المعرفة**".رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:الرياض

[22] قشقش،خالد.(٢٠١٤م)."**إدارة رأس المال الفكري وعلاقته في تعزيز الميزة التنافسية دراسة تطبيقية على الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة**".رسالة ماجستير غير منشورة.كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية،جامعة الأزهر:غزة

[23] محمد،أشرف السعيد؛ الزايدي،أحمد.(٢٠١٥م)." **مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتنمية رأس المال الفكري (دراسة مستقبلية).مجلة كلية التربية ببنها**".ع٦٥ (٣).ص ٧٠-١٤١.

[24] مهيرات،مروى؛ وأبو نعير،نذير.(٢٠١٨م)."**أنموذج تربوي مقترح لتطوير التعليم الجامعي وفقًا لرأس المال الفكري**".بحث منشور بمجلة العلوم التربوية، بالجامعة الأردنية.مج٤٥.ص٤١٦-٤٤٣:الأردن

[25] الهلالي،الشربيني.(٢٠١١م)."**إدارة رأس المال الفكري وقياسه وتنميته كجزء من إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي**".بحث منشور في مجلة بحوث التربية النوعية.ع٢٢.كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة:مصر

[26] ويح،محمد.(٢٠١٣م)."**متطلبات تطوير رأس المال الفكري لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات دراسة ميدانية على جامعة بنها**".بحث منشور،مجلة التربية بنها.ع٢٤.ص٢٣٩-٢٤٤

[27] Corcoles، Yolanda Ramirez. (2013)."**Intellectual capital management and reporting in European higher education institutions**،"Business Source Complete، 9 (1): p.p1-19.

[28]Rodrigues, Helena, Gupta, Praveen& Carlson, Robert. (2015). "**Exploiting Intellectual Capital for Economic Renewal",** International Journal of Innovation Science, Vol.(7), No

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة القائد الأكاديمي بجامعة المجمعة/ وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد:

تقوم الباحثة بإعداد دراسة علمية بعنوان: **(متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية).**

ويقصد بالقائد الأكاديمي: أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة والذين أُوكلت إليهم مهام قيادية أكاديمية (عمداء، وكلاء، رؤساء أقسام، منسقات أقسام) بالجامعة.

وتعني إدارة رأس المال الفكري: الممارسات والعمليات التي تتم داخل جامعة المجمعة لتوظيف مهارات وخبرات ومعارف الطلبة داخلها، من خلال التجربة العملية والابتكار، والاستمرار لتحقيق التميز التنافسي لديها.

ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانة، وتتكون من جزئين:

م	العبارة	موافقة بدرجة كبيرة	موافقة بدرجة متوسطة	موافقة	غير موافقة	غير موافقة بشدة
١		✓				

الجزء الأول: البيانات العامة، وهي بيانات مهمة أرجو من سعادتكم تحديد الإشارة بوضوح في المكان المناسب وملء الفراغات بالمعلومات المطلوبة.

الجزء الثاني: العبارات المتعلقة بتحديد متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلبة جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ونظراً لأهمية رأيكم في نتائج الدراسة أرجو التفضل بقراءة الاستبانة بتمعن ثم الإجابة بوضع إشارة أمام العبارة التي ترونها مناسبة من وجهة نظركم كما في المثال التالي:

وتؤكد الباحثة سرية المعلومات التي تدلون بها وأنها لن تستخدم إلا فيما يحقق أهداف الدراسة مع إجراء الإجابة عن كافة العبارات.

شاكرة لكم تعاونكم متمنية لكم دوام التوفيق والسداد وجزاكم الله خيراً،،،

وتأمل الباحثة منكم التكرم بإعادة الاستبانة بعد تعبئتها – عاجلاً قدر الإمكان– على العنوان التالي:

الباحثة/ د. نجلاء عمر صالح العُمري
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– كلية التربية– قسم الإدارة والتخطيط التربوي
الجوال: ٠٥٠٦١٦٥١٥٢
البريد الإلكتروني: najla.omery.5@hotmail.com

أولاً: البيانات الأولية:

١– العمل الحالي:

- o **عميد**
- o **وكيل / وكيلة**
- o **رئيس قسم**
- o **منسقة قسم**

٢– الرتبة العلمية:

- o أستاذ
- o أستاذ مشارك
- o أستاذ مساعد

٣– سنوات الخبرة الوظيفية :

- o أقل من خمس سنوات
- o من ٥ إلى أقل من ١٠سنة
- o من ١٠الى اقل من ١٥ سنة
- o أكثر من ١٥ سنة

المحاور/ متطلبات تطبيق إدارة رأس المال الفكري لدى طلاب جامعة المجمعة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية:

برجاء وضع علامة (✓) أمام الخيار الذي ترونه مناسباً للعبارة المقابلة في الجدول التالي:

م	العبـــــارة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
المحور الأول/ المتطلبات البشرية						
١.	وجود برامج التنمية المهنية للطلبة بالجامعة لكسب الخبرات وتنمية مهاراتهم ومعارفهم					
٢.	تخصيص أوقات محددة للطلبة بالجامعة للانخراط في عملية التعلم من خلال الأنشطة اللاصفية					
٣.	إطلاع الطلبة بالجامعة على المستجدات بشكل مستمر عن طريق الاجتماعات الدورية					
٤.	تحفيز الطلبة بالجامعة لإظهار ما لديهم من خبرات ومعارف					
٥.	توظيف الخبرات التراكمية لدى الطلبة في تحسين الأداء بالجامعة					
٦.	تمكين الطلبة بالجامعة من القيام بالمهام الموكلة إليهم، وإعطائهم الثقة بالنفس					
٧.	إتاحة الفرصة للطلبة بالجامعة للمشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية الداخلية والخارجية					
٨.	توفير الفرص للطلبة بالجامعة لتجريب مبادراتهم وأفكارهم الإبداعية					

المحور الثاني/ المتطلبات التنظيمية						
١.	بناء هيكل تنظيمي يقود فريق العمل الطلابي لتحويل القرارات الفردية إلى جماعية					
٢.	إشراك الطلبة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات بالجامعة					
٣.	نشر ثقافة تنظيمية إيجابية تحفز الإبداع والابتكار وتكافئ الإنجاز الفكري للطلبة					
٤.	خلق ثقافة تعاونية تعزز عمليات التعلم وتبادل الخبرات بين الطلبة					
٥.	تهيئة المناخ الإيجابي المحفز على الاتصال الإيجابي بين جميع الطلبة بالجامعة					
٦.	تعزيز عمل الفريق بين الطلبة بالجامعة الداعم لإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها					
٧.	توفير وسائل متعددة لسهولة انتقال المعلومات والمعرفة بين المستويات التعليمية المختلفة					
٨.	التقييم التنظيمي وتوجيه أنشطة الطلبة بالجامعة لضمان استراتيجية تنظيم إدارة رأس المال الفكري					
٩.	وجود آلية واضحة لدعم وتطوير أبحاث وابتكارات الطلبة بالجامعة وحفظها ونشرها					
١٠.	بناء نظام متكامل لإدارة رأس المال الفكري لتحقق للجامعة الميزة التنافسية					
١١.	استحداث آلية لحفظ الخبرات التراكمية لدى الطلبة المتوقع تخرجهم					

المحور الثالث / المتطلبات المادية						
١.	وجود قاعدة معلومات للطلبة بالجامعة لحفظ البيانات والرجوع إليها عند الحاجة وبكل سهولة					
٢.	تخصيص ميزانية لتمويل ودعم مشاريع البحث العلمي والتطوير للطلبة بالجامعة					
٣.	تهيئة البنية التحتية من تجهيزات ومعامل تساعد الطلبة المبدعين على إطلاق ابداعاتهم ونشر أفكارهم					
٤.	وجود منظمة إلكترونية لبناء قواعد بيانات متكاملة ومتاحة حول خبرات وتجارب الطلبة بالجامعة					
٥.	وجود نظام حوافز ومكافآت تشجع الطلبة على مشاركة معارفهم وخبراتهم وزملائهم					
٦.	توفر قاعات مجهزة لعقد البرامج التدريبية وورش العمل للطلبة بالجامعة					
٧.	استثمار الشبكات الاجتماعية لتبادل الخبرات والتجارب بين الطلبة بالجامعة					

Requirements for the application of intellectual capital management among students of Majmaah University from the point of view of academic leaders

Dr. Najla Omar Saleh Al-Omari
Assistant Professor of Administration and Educational Planning
Imam Muhammad bin Saud Islamic University –
College of Education - Department of Educational Administration and Planning - Kingdom of Saudi Arabia
e-mail: noalomary@imamu.edu.sa

***Summary*.** this research aims to identify the human, organizational and material requirements for the application of intellectual capital management among the students of Majmaah University from the point of view of academic leaders. To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive survey method, and the questionnaire was a tool for collecting data, and it was distributed to the study population of (73) leaders. The study reached a number of results, the most prominent of which are:
- That all the requirements for the Implementation of intellectual capital management at the university (human requirements, organizational requirements, material requirements) are highly significant.
- The absence of statistically significant differences between the averages of the respondents of the study sample on the importance of the availability of all requirements for the Implementation of intellectual capital management at the university due to variables (current work, academic rank, years of experience).
The study recommended:
1. The university must invest and activate the intellectual capital that its students possess after identifying, evaluating and assimilating it through developing its structures to gain additional resources.
2. The University's Quality Assurance Department shall supervise, evaluate and improve students 'innovation and research in order to benefit from them in developing the university's
performance, and encourage them to participate in local and international conferences.
3. Work to remove all obstacles and problems that hinder the Implementation of intellectual capital management of students, its investment and development, as well as the creation of all appropriate factors and conditions that prepare its management.
Keywords: intellectual capital - intellectual - capital - university - Majmaah - requirements

مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الانسانية، م٢٩ع٣ ص ص: ٥٩٤- ٦١٩ (٢٠٢١م)
DOI:10.4197/Art.29-3.21

طلاب المنح الوافدون بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دراسة في جغرافية السكان)

علي معيض أحمد محمد القرني
أستاذ مساعد/ جغرافية السكان/ قسم الجغرافيا/ كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص. في الآونة الأخيرة تضاعَف عدد الطلاب الدوليين الدارسين خارج بلادهم؛ مما دعا إلى زيادة الاهتمام بمحاولة فهم هجرتهم وتفسيرها، والعوامل المؤثرة في قرار اختيار الطلاب الدوليين الدراسة خارج بلدانهم، وما اتجاهاتهم المستقبلية. ويُمثّل الطلاب الدوليون جزءًا مهمًّا من الهجرة في الوقت الحاضر، ويعدُّ برنامج المنح الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من أحد أهم البرامج الجاذبة، وفي هذه الورقة أُستعرض التطوّر التاريخي لأعداد طلاب المنح الدراسية الوافدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتوزيع الجغرافي لبلدان طلبة المنح، والخصائص الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية لهم، والتوجّهات المستقبلية لطلاب المنح الدراسية الوافدين. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وصُمّمت استبانة ووُزّعت على عينة من طلاب المنح الوافدين شملت (٣٢٤) طالبًا.

وتبيّن من خلال النتائج: أن ثلثي طلاب المنح الوافدين قد وفدوا من بلاد غير عربية، وأن ٦١,٨% منهم يدرس العلوم الشرعية. ومن أهم أسباب تفضيلهم للدراسة في المملكة العربية السعودية: وجود برامج المنح الدراسية المُقدّمة للطلاب الدوليين. كما كشفت الدراسة عن دور الشبكات الاجتماعية في قرار اختيار الجامعة، بالإضافة إلى وجود التخصّص المناسب.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الدوليون، طلاب المنح الدراسية، الهجرة الخارجية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، جغرافية السكان.

المقدمة

تعدُّ هجرة الطلاب من الاتجاهات المعاصرة في الهجرة الدولية في وقتنا الحاضر، وقد شهدت العقود الماضية زيادة في حجم الطلاب الدوليين في جميع أنحاء العالم، وارتفع عددهم بشكل أسرع أربع مرات تقريبًا من إجمالي الهجرة الدولية، ويُعدّ التعليم من أسباب الهجرة

الخارجية ودوافعها في وقتنا الحاضر، حيث يسعى الفرد إلى البحث عن فرص تعليمية، أو البحث عن فرص أفضل من تلك المتوافرة لديه في بلده.

وفي وقتنا الحاضر يشهد العالم زيادة الدول المُستقطبة للطلبة الأجانب وتنوّعها، ويعزو الطَّلَب المتزايد على الطلبة الأجانب إلى المنافع الاقتصادية التي تستمدها اقتصادات الدول المُستقبِلة للطلبة، من خلال: الرسوم الدراسية، والمعيشة، والنفقات الأخرى. وتُشير بعض الدراسات إلى أن المبلغ المُتحصّل من الطلاب الأجانب كرسوم دراسية كل عام؛ يتجاوز (٤٥) مليار دولار أمريكي، بالإضافة إلى المنافع الثقافية والأكاديمية؛ فالطلبة الأجانب يُمثّلون قوة محرّكة ودافعة لعجلة البحث العلمي إلى الأمام، وعلى سبيل المثال، يُشير تقرير المؤسسة الوطنية للعلوم (National Science Foundation) إلى أن الطلاب الأجانب في أميركا ساعدوا بما نسبته ٥١% في أبحاث مهمة بالجامعات (p:2.٢٠١٣.Stuart). وقد ازدادت أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي خارج بلادهم إلى أكثر من ثلاثة أضعاف، فمن (١,٣) مليون في عام ١٩٩٠م، إلى ما يقرب من (٥) مليون في عام ٢٠١٥م، وهو ما يُمثّل معدلَ نموٍّ سنوي ٦٪ تقريبًا. وهذه زيادة أكبر من الزيادة الإجمالية في معدلات الالتحاق بالتعليم العالي على مستوى العالم (ICEF Monitor, 2015). وهذا النمو الهائل في الطلبة الدوليين بجميع أنحاء العالم نتاج مجموعة متنوّعة من العوامل: السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. ويعدّ الطلاب الدوليون جزءًا مُهِمًّا في الجامعات والكليات اليوم، ومصدرًا مهمًّا للتنوّع والتبادل الثقافي، وأحد مصادر نقل المهارات والخبرات وتبادل المنافع. ويشهد العالم في وقتنا الحاضر زيادة في حجم هجرة الطلاب الدوليين، ويعدُّ الطلاب الدوليون عنصرًا مهمًّا في زيادة عدد سكان العالم. وتتنوّع العوامل المؤثرة في اختيار الطلاب الدوليين لوجهتهم الدراسية، وعلى الرغم من اتجاه غالبيتهم إلى وجهات الدراسة التقليدية، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، وألمانيا...؛ لكنّ هناك اتجاهًا نحو بعض البلدان النامية بوصفها وجهة لهم.

وبدأت الحكومات ومؤسسات التعليم العالي تضع سياساتٍ وبرامجَ منحٍ دراسية ودعمًا ماليًّا؛ لجذب الطلاب الأجانب، وقد ساهمت هذه البرامج والسياسات في توجيه العديد من الطلاب الدوليين إلى جامعات ووجهات تعليمية جديدة، وشهدت الوجهات الجديدة منذ عام ٢٠٠٠م تزايدًا في فرص التحاق الطلبة بها على حساب الوجهات التقليدية، وهذه الوجهات مثل: الصين، وماليزيا، ومصر، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة.

وتعدّ المملكة العربية السعودية من ضمن أبرز الوجهات الدراسة للطلاب الدوليين، ومن الدول التي لها برامج وسياسات تستقطبهم، ويعود تاريخ البرنامج إلى أكثر من نصف قرن، وشهد العقد الماضي تضاعفَ عدد الطلاب الدوليين الملتحقين بالجامعات

السعودية أكثر من مرة ونصف، بمعدل نمو سنوي يتجاوز ١٠%، وتطلب هذه التغيّرات والزيادة في حركة الطلاب الدوليين بذل المزيد من الدراسات الجغرافية لتتبّع هذه الظاهرة ودراستها.

مشكلة الدراسة:

منذ نشأة المملكة العربية السعودية على يد المؤسس عبدالعزيز بن عبدالرحمن آل سعود – طيّب الله ثراه– اهتمت المملكة بتنمية القوى البشرية ورفع كفاءتها عبر تطوير منظومة التعليم بجميع عناصرها، والاهتمام بمُخرجاتها، فشهدت المملكة العربية السعودية تطورًا وتوسّعًا في منظومة التعليم بجميع عناصرها واستثمرت المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة بكثافة في الإصلاحات التعليمية، والتوسّع في الجامعات والكليات؛ مما أسهم في زيادة الطلبة الدوليين الملتحقين بالتعليم العالي. وبعد أن كان عددهم (١١٤٦٥) طالب في عام ١٤٠٠هـ؛ ارتفع العدد إلى ما يقارب (٧٣٩٧٧) طالبًا في عام ١٤٣٩هـ، ويمثّلون أكثر من (١٥٥) دولة.

وقد استحدثت المملكة العربية السعودية برنامجًا للمنح الدراسية مخصّصًا للطلاب غير السعوديين للدراسة الجامعية في الجامعات السعودية، وتنقسم المنح إلى نوعين: منح داخلية للطلبة غير السعوديين المقيمين في المملكة إقامة نظامية، ومنح خارجية للطلبة الوافدين من خارج المملكة. ويُمثّل برنامج المنح أحد عوامل الجذب الرئيسة، بالإضافة إلى مكانة المملكة العربية السعودية الدينية لدى كافة المسلمين.

وتعدّ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ثاني أقدم جامعة سعودية، وثالث أكبر جامعة سعودية من ناحية عدد الطلبة، ومن أوائل الجامعات السعودية التي شرعت باستقبال الطلاب الدوليين عبر برنامج المنح الدراسية، حيث بدأت الجامعة في استقبال الطلبة الدوليين منذ العام ١٣٩٧هـ، وبلغ عدد المستفيدين حتى عام ١٤٤١هـ أكثر من (٥٩٠٠٠) طالب دولي. ويستدعي هذه النمو في عدد الطلاب دراسته بشكل أكثر عمقًا؛ لمعرفة خصائصهم وسماتهم، والعوامل المؤثرة في اختيار وتحديد بلد الوجهة، وأسباب اختيارهم للجامعة، واتجاهاتهم في المستقبل، ودورهم في تنمية بلدانهم. وستُركّز الدراسة على طلاب المنح الوافدين، وتستهدف الطلاب الذين غادروا بلدهم الأصلي للدراسة في الخارج؛ ومن ثمّ سيُستبعد الطلاب الأجانب المقيمون في المملكة العربية السعودية من الدراسة.

أهداف الدراسة:

١- التطوّر التاريخي لأعداد طلاب المنح الدراسية الوافدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢- التوزيع الجغرافي لطلاب المنح الدراسية الوافدين بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.

٣- الخصائص الديموغرافية، والاجتماعية، والاقتصادية لطلاب المنح الدراسية الوافدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤- التوجّهات المستقبلية لطلاب المنح الدراسية الوافدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حدود الدراسة: الحدود الزمانية: اعتمدت الدراسة في بعدها الزمني على قسمين، وهما: القسم الأول: ما يتوفّر من بيانات إحصائية في المصادر الرسمية بالمملكة العربية السعودية: وزارة التعليم، وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والمصادر الأخرى كاليونسكو. والقسم الثاني: الاستبانة بوصفها مصدرًا رئيسًا لبيانات الدراسة، التي وُزّعت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ.

الحدود الموضـــوعية: الهجرة أحد المواضـــيع التي تدرس ضمن تخصّص جغرافية السكان؛ بوصف أنها ظاهرة جغرافية تتعلّق بالمكان. وتتناول الدراســـات الجغرافية موضوعات مثل: اتجاهات الهجرة وأسبابها، ومن ضـــمن الموضـــوعات: دراســـة هجرة الطلاب الـدوليين من حيـث عنـاصـــر الجـذب وعوامـلـه، وخصـــائصـــهم الـديموغرافيـة، والاجتمـاعيـة، والاقتصـــادية، ودورهم في تنمية المناطق التي قِدموا منها، ومستقبلهم.

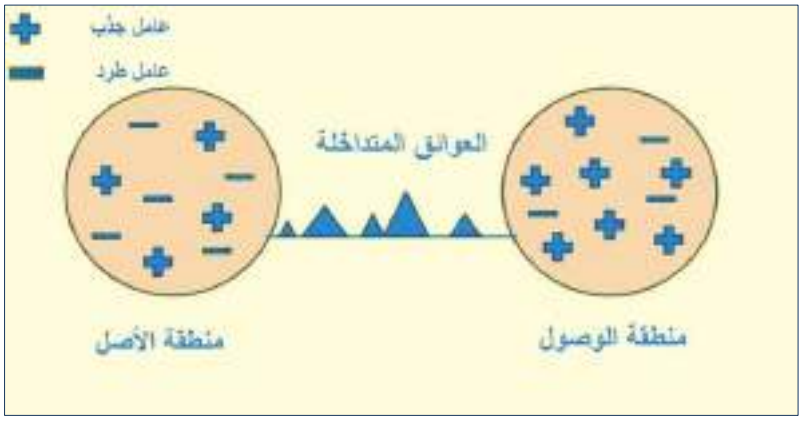
الحدود المكانية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المقر الرئيس بالرياض.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اهتم العلماء بمحاولة تفسير ظاهرة الهجرة، وكيفية اتخاذ قرار الهجرة؛ لكن العوامل المؤثرة في اتخاذ قرار الهجرة كثيرة ومعقّدة؛ لأنها مرتبطة بعدد من العوامل والمؤثّرات التي تختلف في تأثيرها النسبي من شخص إلى آخر، وقد حاول العلماء تفسيرها وتعدّدت النظريات التي تناولتها.

وتعدُّ نظرية الطرد والجذب من أكثر النظريات التي ناقشت إشكالية الهجرة، وحلّلت الأسباب التي تدفع بالأفراد إلى الهجرة، ويمثّل ما توصّل إليه إيفرت لي (Everett Lee) أفضل المحاولات لتفسير ظاهرة الهجرة، ويمكن تلخيصها تحت أربعة عناوين على النحو التالي: العوامل المرتبطة بمنطقة الأصل، وتتمثّل في: العوامل الدافعة (الطاردة)، والعوامل المرتبطة بمنطقة الوصول (الوجهة)، وتتمثّل في: العوامل الجاذبة، والعوائق المتداخلة بين المنطقتين، ثم العوامل الشخصية، وتعمل هذه العوامل سويًّا في إحداث الهجرة (Lee. 1966. pp. 49-50)، الشكل (١).

شكل (١): نموذج الهجرة عوامل الدفع والجذب.



المصدر:

Lee, Everett .S. ١٩٦٦: "A theory of migration", Demography, Vol. 3, No. 1, ٤٧–٥٧

ولأهمية هذه الظاهرة السـكانية، فقد تناول العديد من الدراسات هجرة الطلاب الدوليين، ومنها:

دراسة الصبيحي (١٤٢٢هـ) عن تعليم أبناء المسلمين في عهد خادم الحرمين الشريفين: تجربة طلاب المنح الدراسية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٠٢–١٤٢٢هـ). حيث استعرض تاريخيًّا تطور عدد طلاب المنح الدراسية لكافة مراحل التعليم الجامعي داخل المملكة العربية السعودية، وفي فروع الجامعة الخارجية، كما سلّط الضوء على جهود خادم الحرمين الشريفين في تعليم أبناء المسلمين، وتوصّل إلى اتساع الرقعة الجغرافية التي غطّتها المنح الدراسية، واستمرارية برنامج المنح الدراسية؛ رغم تقلّبات الظروف الاقتصادية.

وأجرى السميح (٢٠٠٤م) دراسة عن الصعوبات التعليمية والإدارية لطلاب المنح الدراسية: دراسة ميدانية على طلاب المنح الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، ووزّع استبانة على عينة عشوائية من طلاب منح الجامعة بلغت (١٢٥) استمارة، وتوصّلت الدراسة إلى أن أهم الصعوبات التي تواجه طلاب المنح: تأخر المكافآت، وارتفاع تكاليف الوَجَبَات، وكثرة عدد الطلاب الساكنين بشقة واحدة، وأظهرت الدراسة أن غالبية عينة الدراسة راضون عن تجربتهم الدراسية بالجامعة.

وأجرى أبا الخيل (٢٠٠٩م) دراسة عن استخدام الطلاب الأجانب المكتبات الجامعية: دراسة واقع مكتبة الأمير سلمان المركزية بجامعة الملك سعود، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي. وقد استخدم الباحث عينة عشوائية قدرها (١٩٠) طالبًا أجنبيًّا وُزّعت عليهم استبانة، وتوصّلت الدراسة إلى تعدّد جنسيات الطلاب الأجانب، وتعدّد تخصّصاتهم،

كما أن نسبة كبيرة من الطلاب الأجانب لم يسبق لهم زيارة المكتبة قبل مجيئهم إلى السعودية. هذا بالإضافة إلى تدني نسبة الطلاب الأجانب الملتحقين ببرامج الجولات التعريفية التي تقيمها عمادة شؤون المكتبات للطلاب المستجدين. وترى الأغلبية من الطلاب الأجانب أن الخدمات التي تُقدّمها مكتبة الأمير سلمان المركزية بمستوى ممتاز.

وتناول فايد (٢٠١٤م) فاعلية الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في التخفيف من الضغوط الحياتية لدى طلاب المنح الدراسية، واعتمد فيها على المنهج شبه التجريبي، وبلغ حجم العينة (٣٠) طالبًا، وتوصّلت الدراسة إلى أن برامج التدخّل المهني لتوجيه طلاب المنح؛ ساعدت على التخفيف من حِدّة الضغوط والمشكلات التي تواجههم.

وقدّم سكوت باسفورد Scott Basford (٢٠١٤م) دراسة عن هجرة الطلاب الدوليين من أجل التنمية: طريقة نظام الحصص للمؤسسة النرويجية. وقد ركّزت الدراسة على تدويل التعليم العالي والدولي بوصفه شكلًا من أشكال المساعدة التنموية، ودراسة النظام النرويجي بوصفه شكلًا من أشكال المساعدات الإنمائية، وأُجريت مقابلة مع (٣١) من الطلبة المستفيدين من النظام؛ لمناقشة آليات عمل البرنامج، وأسباب الهجرة، وآليات دمج الطلاب الدوليين اجتماعيًّا وأكاديميًّا، كما أُجريت مقابلات مع الإدارة المسؤولة عن برنامج الحصص؛ لمناقشة آليات عمل البرنامج، وطرق اختيار الطلاب الدوليين، وأهداف البرنامج.

وقدّمت سوزان بيش Suzanne Beech (٢٠١٥م) دراسة عن هجرة الطلاب الدوليين: دور الشبكات الاجتماعية، وأجرت مقابلات مع ثمانية وثلاثين طالبًا دَوْلِيًّا في ثلاث جامعات بالمملكة المتحدة (جامعة أبردين، وجامعة نوتنغهام وكوينز، وجامعة بلفاست)، وناقشتهم الباحثة في أسباب اختيارهم الدراسة بالخارج، ودور الشبكات الاجتماعية في تقديم الدعم والمشورة والتشجيع، ودورها في تأسيس ثقافة هجرة الطلاب الدوليين. وتوصّلت الدراسة إلى أن الشبكات الاجتماعية عامل في تشكيل المناطق الجغرافية لحركة الطلاب الدوليين، كما أظهرت أن تجارب العائلة والأصدقاء الذي درسوا بالخارج، بالإضافة إلى نصائح الطلاب الدوليين الملتحقين بالخارج؛ تعدُّ عاملًا مؤثرًا وحاسمًا في اختيار الدراسة بالخارج.

وتناول المحسن والسعوي (٢٠١٥م) الاغتراب لدى طلاب المنح الوافدين بجامعة القصيم: مظاهره وسبل مواجهته، واعتمدا على المنهج الوصفي، واعتمدا على استبانة وُزّعت على (١١٩) طالبًا من طلاب المنح الوافدين. وأظهرت الدراسة انخفاض درجة الاغتراب، كما أن من أهم المشكلات التي تواجه طلاب المنح: ضعف الخدمات المُقدّمة إليهم عند قدومهم، وتأخر المكافأة الشهرية، وضعف دور الجامعة في ترتيب مقار السكن لهم، وإنهاء عملية تسجيلهم.

كما درس القرني (٢٠١٨م) بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك، والآليات الإجرائية لمعالجتها: دراسة ميدانية. وقد استخدم الباحث استبانة وُزّعت على (٩٦) طالبًا وطالبة من طلاب المنحة، وتوصّل إلى أن أهم المشكلات التي تواجههم: المشكلات الاقتصادية، ووجد أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية للطلاب عن الطالبات بالمشكلات الكلية، كما وجد أن الفروق بالمشكلات كانت لصالح التخصّصات العلمية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب قارتي آسيا وأفريقيا.

مصطلحات الدراسة:

الطلاب الدوليون: هم الطلاب الذين عبروا حدودًا وطنية أو إقليمية لغرض التعليم، وهم الآن مسجّلون خارج بلدهم الأصلي (اليونسكو،٢٠١٥).

الهجرة الخارجية المؤقتة (هجرة الهدف): وهي الهجرة التي يقوم بها بعضهم بشكل مؤقت؛ لهدف ما كالعلاج، أو طلبًا للدراسة، أو النقاهة، أو التجارة، أو العمل، ويعود المهاجر إلى بلده بعد تحقيق هدفه (العيسوي،٢٠٠٥م، ص ٢٨٨).

المنح الدراسية: مقعد يحصل عليه الطالب (الذكر أو الأنثى) من غير السعوديين، للدراسة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. وتكون على نوعين: منح داخلية للطلبة المقيمين في المملكة العربية السعودية، ومنح خارجية للطلبة من خارج المملكة.

طلاب المنح الخارجية: هم الطلاب غير السعوديين، الذين هاجروا من بلادهم هجرة مؤقتة؛ لمواصلة تعليمهم الجامعي وإكماله في المملكة العربية السعودية، ويعودون إلى بلادهم بعد تحقيق الهدف.

المنهجية:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ للاستفادة منه في تحليل المعلومات والبيانات، مع ما يتبع ذلك من خطوات إجرائية يستلزمها هذا المنهج، كما أُعتمد في هذه الدراسة على استبانة صُمّمت للحصول على المعلومات المطلوبة.

مجتمع الدراسة:

يشمل جميع طلاب المنح الوافدين في المقر الرئيس لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، والمُقيّدين بالجامعة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٢٥٣٧) (جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،٢٠١٩م).

عينة الدراسة:

حُدّد حجم العينة الكلي باستخدام معادلة ستيفن ثامبسون، بالاعتماد على المعادلة؛ لتحديد حجم العينة بدقة (٩٥%)، ومستوى الدلالة (٠,٠٥) (الطائي،٢٠١٢م، ص٦):

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

وبعد تطبيق المعادلة؛ حُصـــل على عدد أفراد العينة التي تبلغ (٣٢٤) طالبًا، وسُـــحبت عينة الدراســـة بطريقة العينة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسةِ (الاستبانةُ):

اعتمدَ الباحثُ على الاستبانةِ؛ بوصفها وسيلةً لجمعِ المعلوماتِ اللازمةِ التي تحقّقُ أهدافَ الدراسةِ. وقدْ حُكّمتْ منْ قبلِ عددٍ منْ المتخصصينَ، وأفادوا بمناسبةِ فقراتها وملاءمتها لموضوعِ الدراسةِ؛ ومنْ ثمَ عملُ اختبارٍ لها عنْ طريقِ إجراءِ دراسةٍ ميدانيةٍ مبدئيةٍ استطلاعيةٍ، ووزعتْ الاستبانةُ خلالَ فترةٍ منْ ٥/ ١٤٤١/٢هـ، إلى ٢/ ١٤٤١/٤هـ، وأُستعين ببرنامجٍ (SPSS)؛ لإدخالِ البياناتِ وترميزها إلى الحاسبِ الآليِ؛ بهدفِ إجراءِ التحليلاتِ الكميةِ، كالتكراراتِ والنسب المئويةِ. وقد مُثّلتْ النتائجُ على هيئةِ جداولَ، ورسوماتُ بيانيةٌ، وخرائطُ، واستخدمتْ في تحليلِ النتائجِ وعرضها.

النتائج والمناقشة:

التطوّر العددي والجغرافي:

يعدّ التعليم الجامعي بمفهومه الحديث حديثًا نسبيًّا في المملكة العربية السعودية، وليس من اليسير على الباحث أن يُحدّد تاريخًا معينًا لبداية التحاق الطلاب الدوليين بجامعاتها؛ ويمكن القول: إن البداية الأولى كانت منذ إنشاء أول جامعة سعودية بتاريخ ١٣٧٧هـ، ومنذ هذا التاريخ التحق عدد من الطلاب الدوليين بالجامعات بشكل فردي وغير منظّم، ويمثّل العام ١٣٨١هـ البداية الفعلية لبرامج المنح الدراسية، التي تستقطب الطلاب الدوليين في الجامعات السعودية، ففي هذا التاريخ أنشئت الجامعة الإسلامية، التي خُصّص ٨٥% من مقاعدها لطلاب المنح. وصدر في عام ١٤٠٠هـ قواعد المنح الدراسية لجامعات المملكة، وهدفت هذه القواعد إلى تنظيم قبول واستقدام الطلاب غير السعوديين الدارسين بمنح دراسية، وأسلوب رعايتهم، ومميزات المنحة الدراسية، كما حُدّثت أكثر من مرة.

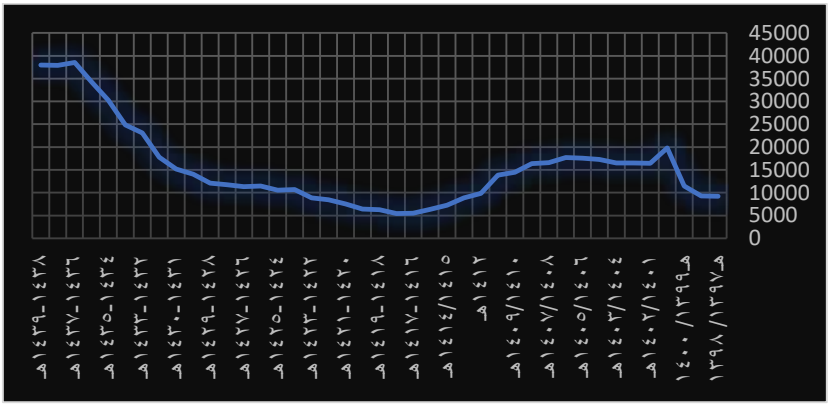
وبالنظر إلى أقدم الإحصاءات عن عدد طلاب المنح بالجامعات السعودية؛ يتبيّن أن وزارة التعليم (وزارة التعليم العالي في ذلك الوقت) بدأت برصد طلاب المنح منذ العام الجامعي ١٣٩٧/ ١٣٩٨هـ، وبلغ عدد طلبة المنح المستجدين سنويًّا منذ العام الجامعي ١٣٩٨/١٣٩٧هـ، وحتى العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ (٦٣٥٦٩٤) طالبًا وطالبة، بمعدّل زيادة سنوي قدره ٣,٥%.

وبالنظر إلى الشكل (٢)؛ يتضح أن معدّلات التحاق طلاب المنح خلال الفترة من ١٣٩٧هـ، وحتى العام ١٤١٠هـ؛ شهد زيادة في عدد الطلاب، وقد يعود ذلك إلى أن الفترة من عام ١٣٩٠هـ، وحتى العام ١٤١٠هـ أُنشئ فيها (٤) جامعات جديدة؛ مما أدّى إلى زيادة فرصة قبول عدد طلاب منح أكبر، وبمعدل نمو سنوي ٣,١٩% خلال هذه الفترة. وقد شهد العام الجامعي ١٤٠٠ – ١٤٠١هـ أعلى عدد للمنح الدراسية المُقدّمة؛ حيث بلغت (١٩٨٠٨) منحة دراسية.

أما خلال الفترة ١٤١٠ وحتى العام١٤٢٤-١٤٢٥هـ؛ فقد شهد معدل قبول الطلبة انخفاضًا، وربما يعود ذلك إلى أن عدد الجامعات لم يطرأ عليه زيادة تُذكر، وأن الجامعات التي أُنشئت في هذه الفترة؛ هي في الأصل فروع لجامعات سابقًا، بالإضافة إلى أنه خلال هذه الفترة غزا العراق الكويت في عام ١٩٩٠م، وعانت الدول الخليجية عامة، والمملكة العربية السعودية خاصة من آثار حرب الخليج الثانية، التي تَدمّر فيها الاقتصاد والبنية التحتية للكويت، ودفعت الدول الخليجية فاتورة الحرب، مع انخفاض أسعار النفط؛ مما أسهم في انخفاض عدد طلاب المنح المقبولين، وبلغ معدل التغير -١,٢٥% سنويًّا.

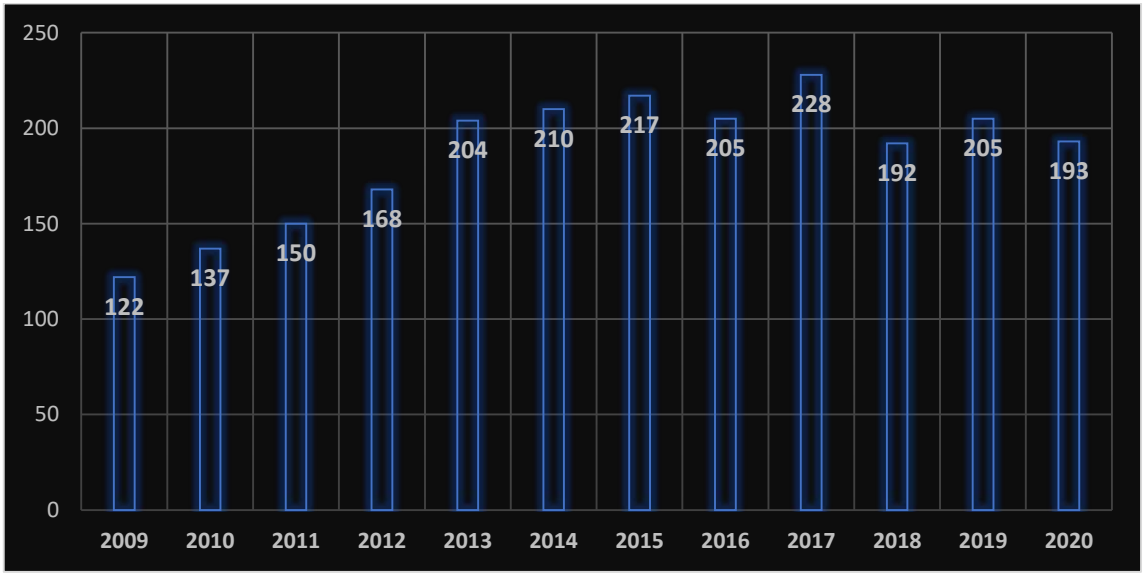
وشهدت الفترة من العام الجامعي ١٤٢٤-١٤٢٥هـ، إلى العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ أعلى زيادة في عدد طلاب المنح بالجامعات السعودية منذ نشأتها، وجاءت هذه الزيادة نتيجة لاستثمار المملكة العربية السعودية في السنوات الأخيرة بكثافة في الإصلاحات التعليمية، والتوسّع في الجامعات والكليات؛ فقد أنفقت المملكة خلال العقد الماضي نحو (٢,٢٣١) تريليون ريال على التعليم من مخصّصات الميزانية (شكل ٣)؛ وانعكس ذلك في زيادة عدد الطلاب الدوليين المقيّدين بالجامعات السعودية. وحقّق العام الجامعي ١٤٣٦/١٤٣٧هـ أعلى عدد من الطلبة الدوليين المقيّدين، بعدد (٧٩٨٥٤) طالبًا دوليًّا. وفي عام ١٤٣١هـ صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٩٤)، مُتضمّنًا ضوابط قبول طلاب المنح الدراسية لغير السعوديين في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية ورعايتهم، وفي هذه الفترة زادت عدد الجامعات وكلياتها وفروعها بشكل واسع ومُلاحظ؛ مما أسهم في هذه الزيادة، وبلغ معدل النمو السنوي ٨,٩٢% خلال هذه الفترة. وشهد العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ أعلى عدد للمنح الخارجية الدراسية المُقدّمة، حيث بلغت (٣٧٩٦٩) منحة دراسية.

شكل (٢): القبول السنوي لطلاب المنح بالجامعات السعودية.



المصدر: وزارة التعليم. (٢٠١٨م). قاعدة بيانات إحصائيات التعليم الجامعي. تاريخ دخول الموقع: ١٤٤٠/١٠/٨هـ.
https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx

شكل (٣): تطور الإنفاق على قطاع التعليم.



المصدر: وزارة المالية. (٢٠٢٠م). المكتبة الرقمية (بيانات الميزانية). تاريخ دخول الموقع: ١٤٤١/١٢/٢٨هـ.
https://www.mof.gov.sa/docslibrary/Budget/Pages/default.aspx

طلاب المنح بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

شهدت المملكة العربية السعودية تطورًا اقتصاديًّا واجتماعيًّا وعلميًّا في كافة المجالات، وكانت النواة الأولى للجامعة المعهد العلمي في الرياض عام ١٣٧٠هـ، بتوجيه من الإمام المؤسس الملك عبد العزيز بن عبدالرحمن الفيصل آل سعود – طيّب الله ثراه – ومن ثمّ افتتاح كلية الشريعة بالرياض عام ١٣٧٣هـ، وبعدها تتابع افتتاح المعاهد العلمية والكليات.

وقد بادرت المملكة العربية السعودية منذ وقت مبكر إلى تقديم المنح الدراسية لمختلف جامعاتها، وتعدّ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من أوائل الجامعات التي ساهمت في تحقيق أهداف برنامج المنح الدراسية لغير السعوديين، والمُتمثّل في الآتي:

- تبليغ رسالة الإسلام إلى العالم، وتعليم اللغة العربية، ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال.
- إعداد علماء متخصّصين فاعلين في مجتمعاتهم بجميع التخصّصات.
- استقطاب الطلبة المتميّزين علميًّا لتحقيق التنوّع، وإثراء البحث العلمي.
- إقامة الروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات التعليمية والهيئات والمؤسسات والإسلامية والعلمية في العالم، وتوثيقها لخدمة الإنسانية.
- تعزيز التضامن بين المملكة ودول طلاب المنح.
- تعريف الطلاب بالمملكة، وما تشهده من نهضة: علمية، واقتصادية، وسياسية، واجتماعية، وصحية.

وقد بدأ برنامج المنح الدراسية في العام الجامعي١٣٩٦هـ– ١٣٩٧هـ، بعدد (٢٨٠) طالبَ

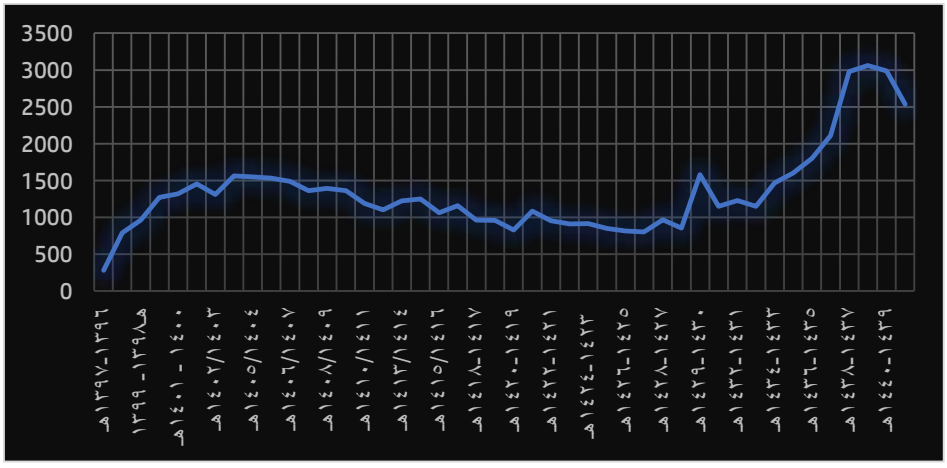
منحة في المرحلتين الجامعية والدراسات العليا (الصبيحي،١٤٢٣هـ، ص ٣٥). وتطوّر برنامج المنح بالجامعة – سواء من ناحية العدد، أو المستويات العلمية، أو التخصّصات العلمية، أو التغطية الجغرافية للبرنامج– ولم يقتصر على طلاب الدول العربية والإسلامية؛ بل شمل غالبية دول العالم.

وأخذت جامعة الإمام على عاتقها تقديم المزيد من التسهيلات والحوافز لتقديم المنح الدراسية والقروض للطلاب الدوليين؛ حتى وصل مجموع المستفيدين منذ العام الجامعي١٣٩٦هـ– ١٣٩٧هـ، وحتى العام الجامعي ١٤٤١هـ (٥٩١٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب المنحة الخارجية.

وبالنظر إلى الشكل (٤)؛ يتبيّن أن معدّلات التحاق طلاب المنح بجامعة الإمام؛ قد حقّق تزايدًا بمعدل نمو سنوي قدره ١٢,٦٣%؛ لكن خلال الفترة من العام الجامعي ١٤١٠-١٤١١هـ ، وحتى العام الجامعي ١٤٣٠-١٤٢٩هـ؛ انخفض إبان غزو العراق للكويت، وما تلا ذلك سنوات واجهت المملكة العربية السعودية صعوبات اقتصادية أثّرت في انخفاض أعداد الطلاب المقبولين ببرامج المنح.

وشهدت أعداد طلاب المنح في العقد الأخير زيادة ملحوظة، وقد يعود ذلك إلى زيادة أعداد الطلاب المقبولين بالجامعة، والتوسّع واستحداث كليات وتخصّصات وبرامج متنوّعة؛ ساهمت في زيادة جذب طلاب المنح. وقد شهد العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ أعلى عدد للمنح الدراسية الخارجية المُقدّمة، حيث بلغت (٣٠٦٣) منحة دراسية. وبشكل عام، فإن معدّلات التحاق طلاب المنح يتزايد، ومن المرشّح أن ترتفع نسبتهم في المستقبل.

شكل رقم (٤): طلاب المنح الوافدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



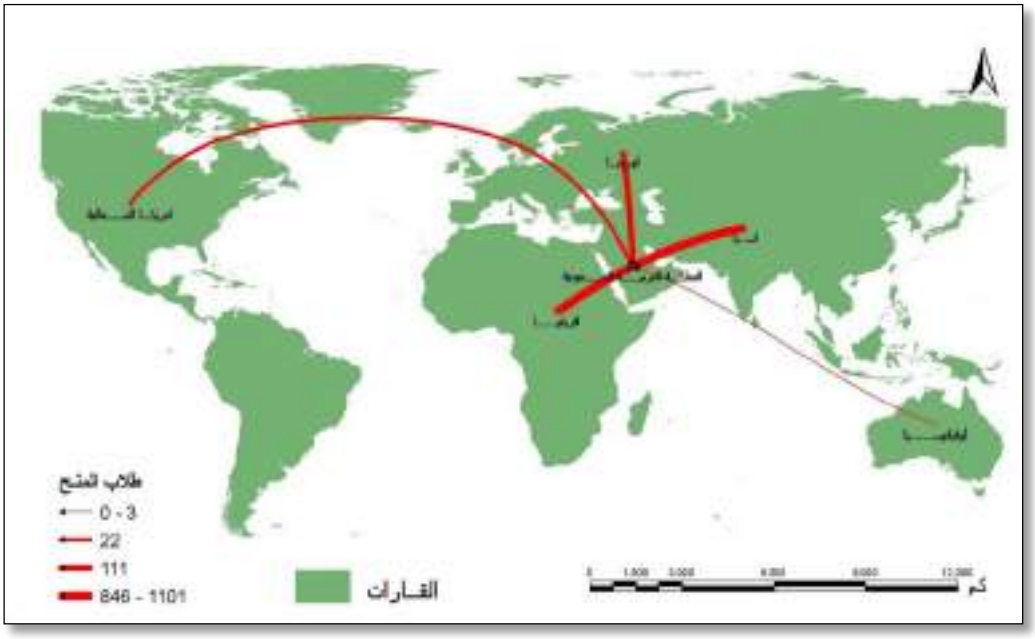
المصدر: وزارة التعليم. (٢٠١٨م). قاعدة بيانات إحصائيات التعليم الجامعي. تاريخ دخول الموقع: ٨/١٠/١٤٤٠هـ.
https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx

التوزيع الجغرافي:

نظرًا لقِدم برنامج المنح، ولتعدّد المعاهد الخارجية للجامعة، وبالنظر إلى التوزيع الجغرافي حسب القارات؛ يتضح أن غالبية طلاب المنح الوافدين من قارة آسيا وأفريقيا بنسبة ٩٤%، وقد أتت قارة آسيا أولًا بوصفها أعلى قارة قَدِم منها طلاب المنح، تليها قارة أفريقيا، ثم بقية القارات بنسبة ٦%، الشكل (٥). ويتوزّع طلاب المنح حسب جنسياتهم إلى (٨٨) دولة، وتفاوتت أعدادهم بحسب الجنسية، فجاءت الجنسية اليمنية والسورية أعلى نسبة، وهذه الزيادة في نسبتهم متوقّعة؛ حيث استقبلت المملكة الملايين من السوريين واليمنيين منذ اندلاع الحرب الأهلية ببلادهم. وخصّصت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ثلث مقاعد طلاب المنح لـ (١٩) دولة عربية.

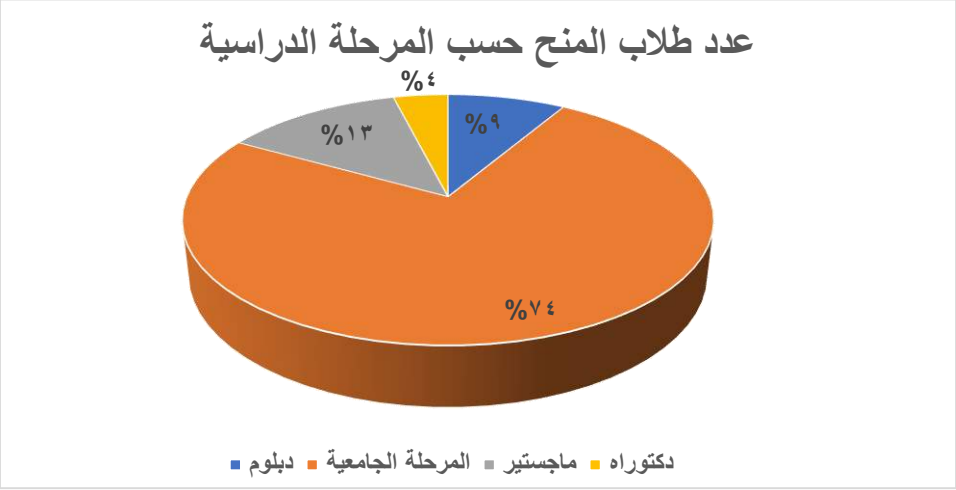
كما تبيّن أن غالبية طلاب المنح في المرحلة الجامعية بنسبة ٧٤%، يلي ذلك طلاب الدراسات العليا بنسبة ١٧%، وأخيرًا طلاب الدبلوم بنسبة ٩%، كما يتبيّن من الشكل (٦).

شكل (٥): التوزيع الجغرافي لطلاب المنح الوافدين حسب القارات.



المصدر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٩م). قاعدة بيانات طلاب المنح الدراسية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ.عمادة شؤون الطلاب.

شكل (٦): عدد طلاب المنح الوافدين حسب المرحلة الدراسية.



المصدر: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٩م). قاعدة بيانات طلاب المنح الدراسية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ.عمادة شؤون الطلاب.

الخصائص الديموغرافية:

بلغ متوسط عمر أفراد عينة الدراسة (٢٦,٥)، ويعود ذلك إلى أن ثلاثة أرباع الطلاب في مرحلة البكالوريوس، كما أن شروط وزارة التعليم لقبول طلاب المنح منها العمر، حيث لا يقلّ عمر الطالب عن (١٧) عامًا لطلبة البكالوريوس ومعهد تعليم اللغة العربية أو ما يماثله، ولا يزيد عن (٢٥) عامًا، ولدرجة الماجستير لا يقلّ عن (٣٠) عامًا، و(٣٥) عامًا لدرجة الدكتوراه، وتتراوح أعمارهم بين (١٩-٣٠) عامًا، بنسبة ٩٠% من عينة الدراسة، وهو السنّ المتوقّع لطلاب التعليم الجامعي.

الخصائص الاقتصادية:

يوضّح الجدول (١) توزيع أفراد العينة حسب متوسط الدخل الشهري، ونجد أن طلاب المنح البالغ متوسطات دخولهم من (٥٠٠-١٠٠٠) ريال أعلى الفئات؛ حيث تستحوذ على قرابة ثلاثة أرباع أفراد العينة بنسبة ٧٤,٧%، ويتناسب هذا الدخل مع نظام مكافآت طلاب المنح، أما الربع المتبقي من أفراد العينة، فبلغ متوسط دخلهم من (١٠٠٠-١٥٠٠) ريال.

وفيما يتعلّق بمقدار ما يتم إنفاقه في المملكة العربية السعودية من إجمالي دخلهم الشهري؛ فاتضح أن قرابة نصف أفراد عينة الدراسة (٤٧,٥%)، ينفقون ما بين دخلهم كاملًا أو ثلاثة أرباع دخلهم؛ بينما بلغت نسبة من ينفق ٥٠-٧٥% من دخله 38.9%. ومما سبق؛ يتبيّن أن غالبية عينة الدراسة تنفق أكثر من نصف دخلها بنسبة قدرها ٨٦,٤%.

جدول (١): متوسط الدخل الشهري.

دخل	التكرار	النسبة %
من ٥٠٠_١٠٠٠ريال	242	74.7
من ١٠٠٠_١٥٠٠ريال	82	25.3
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (٢): متوسط الإنفاق الشهري.

إنفاقك	التكرار	النسبة %
من الدخل ٧٥ -١٠٠%	154	47.5
75-50% من الدخل	126	38.9
50-25% من الدخل	36	11.1
أقل من ٢٥% من الدخل	8	2.5
الإجمالي	**324**	**100**

الخصائص الاجتماعية:

أظهرت بيانات الدراسة أن نصف عينة الدراسة متزوجون ٥٠,٦%، وقد يعود ارتفاع نسبة المتزوجين إلى أن غالبيتهم قَدِموا من الدول النامية، خصوصًا من الدول الأفريقية بنسبة ٦٣,٦%، وهي دول ينخفض بها متوسط العمر عند الزواج الأول عن المتوسط العالمي، ويؤكد ذلك أن أكثر من نصف المتزوجين تزوّجوا قبل قدومهم إلى الدراسة بالمملكة.

وبلغت نسبة من لم يسبق لهم الزواج ٤٥,٧%، وربما يعود ذلك إلى أن غالبيتهم طلبة، ولا توجد لديهم دخول أخرى تُمكّنهم من الزواج، ويلي ذلك المطلّقون بنسبة ٢,٥%، وأخيرًا الأرامل بنسبة ١,٢%.

جدول (٣): الحالة الاجتماعي.

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة%
لم يسبق لك الزواج	148	45.7
متزوج	164	50.6
أرمل	4	1.2
مطلق	8	2.5
الإجمالي	**324**	**100**

وفيما يتعلّق بإقامة العائلة في المملكة؛ يتضح أن ٩٢% لا تقيم عائلاتهم معهم، ويعود ذلك إلى عدم القدرة المادية؛ لضعف مدخولات غالبية عينة الدراسة.

كليات طلاب المنح ومستوياتهم الدراسية:

بالنسبة لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية؛ فغالبية عينة الدراسة ملتحقون ببرامج البكالوريوس بنسبة ٧٧,٢%، ويتفق ذلك مع العديد من الدراسات الخاصة بهجرة الطلاب الدوليين، التي تؤكّد أن الطلاب الأجانب غالبًا مسجّلون في برامج المرحلة الجامعية (بكالوريوس) (She and Wotherspoon. 2013.p:8). ويلي ذلك برامج الدبلوم (معهد اللغة) بنسبة ١٢,٣%، ومن برامج الماجستير بنسبة ٩,٣%، وأخيرًا برامج الدكتوراه بنسبة ١,٢%، كما يتضح من الجدول (٤).

المؤهل	التكرار	النسبة%
معهد تعليم اللغة (دبلوم)	40	12.3
بكالوريوس	250	77.2
ماجستير	30	9.3
دكتوراه	4	1.2
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (٤): المراحل الدراسية.

ومن خلال بيانات الجدول (٥)؛ يتبيّن أن غالبية أفراد العينة يتركّزون في الكليات الشرعية واللغة العربية، ويعود ذلك إلى أن جامعة الإمام محمد بن سعود جامعة إسلامية، ويوجد بها ثلاث كليات شرعية وكلية للغة العربية. وتُعدّ هذه النقاط أحد أهم نقاط قوة جذب الجامعة، فهي تساعد على تهيئة علماء متخصّصين في العلوم الإسلامية والعربية، وفقهاء في الدين. في حين جاء معهد تعليم اللغة العربية ثانيًا بنسبة ١٦,٧%، ثم بقية الكليات بنسبة ١١,٨%.

جدول (٥): توزيع عينة الدراسة حسب الكليات والمعاهد.

الكلية	التكرار	النسبة%
المعهد العالي للقضاء	4	1.2
كلية العلوم الاجتماعية	12	3.7
معهد تعليم اللغة العربية	54	16.7
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية	2	0.6
كلية علوم الحاسب والمعلومات	6	1.9
كلية اللغة العربية	26	8

كلية اللغات والترجمة	8	2.5
كلية الإعلام والاتصال	12	3.7
كلية الشريعة	122	37.7
كلية أصول الدين	78	24.1
الإجمالي	**324**	**100**

مدة الإقامة في المملكة العربية السعودية:

فيما يتعلّق بمدة الإقامة؛ فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر من ثلثي أفراد العينة امتدت مدة إقامتهم من (٣ – ٥) سنوات، ويتوافق هذا مع نتائج الدراسة؛ حيث جاء ثلاثة أرباع عينة الدراسة في مرحلة البكالوريوس، وتلا ذلك أفراد العينة ممن تمتد مدة إقامتهم ما بين سنة إلى ثلاث سنوات بنسبة قدرها ٢٠,٤%، وأخيرًا من تمتد مدة إقامتهم في المملكة ما بين (٥) إلى أكثر من (٧) سنوات، بنسبة قدرها ١٠,٥%. وتتطابق هذه النسبة مع نسبة طلاب مرحلتي الماجستير والدكتوراه لأفراد العينة، التي قد تتطلّب مدة إقامتهم سنوات أكثر من سنوات المرحلة الجامعية. كما أن متوسط معدلات طلاب المنح أكثر من (٤ من ٥)، وبلغت نسبة من حصل على إنذار أكاديمي ٨% من عينة الدراسة؛ ويفسّر هذا انخفاض مدة بقائهم في المملكة العربية السعودية. وهذا ما لاحظه الباحث في أثناء الدراسة الميدانية، بأن نسبة من أفراد العينة قد سبق أن درسوا وتعلّموا اللغة العربية وبعض العلوم الشرعية قبل قدومهم إلى المملكة العربية السعودية.

عوامل الجذب

المنح الدراسية بوصفها عاملَ جذب:

للمنح الدراسة دور مهم وبارز في دفع حركة هجرة الطلاب، وقد أسهمت في زيادة الهجرة، وغالبًا ما يتأثر الطلاب بتكلفة المعيشة، والرسوم الدراسية، وجاذبية الوجهة الدراسية. وبالنظر إلى المنح الدراسية الخارجية المُقدّمة في الجامعات السعودية، فإنها تُعدّ من أحد أهم برامج الاستقطاب؛ لتعدّد مزاياه ومنافعه، التي جرى تطويرها أكثر من مرة؛ حتى صدر النظام الأساسي بقرار من مجلس الوزراء في عام ١٤٣١هـ، ينظّم ضوابط القبول لطلاب المنح الدراسية ورعايتهم. وبسؤال عينة الدراسة عن جهة تمويل الدراسة؛ فاتضح أن كل أفراد عينة الدراسة حصلوا على منحة مجانية، يحصل الطالب فيها على كامل المزايا التي تشمل: الرعاية الصحية له ولأفراد أسرته – في حال استقدامهم للإقامة معه– وصرف مكافأة شهرين بدل تجهيز عند قدومه، وصرف مكافأة ثلاثة أشهر بدل تخرّج لشحن الكتب، كما تُوفّر الجامعة وجبات غذائية مخفّضة، وتوفّر السكن والرعاية العلمية والاجتماعية والثقافية والتدريبية المناسبة، وصرف التذاكر حسب النظام... كما أن غالبية عينة الدراسة حصلوا على فرصة

لإكمال تعليمهم في بلدانهم الأصلية بنسبة قدرها ٥٩,٣%. بينما يتضح أن ٢,٥% من أفراد عينة الدراسة حصلوا على منحة تعليمية لإكمال تعليمهم ببلد آخر غير المملكة العربية السعودية؛ ولكنهم فضّلوا المملكة العربية السعودية. ومما سبق؛ يتضح أنه مع وجود فرص تعليمية ببلدهم وبلدان أخرى؛ لكنهم فضّلوا الالتحاق بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؛ لجاذبيتها من ناحية الخدمات المُقدّمة ببرنامج المنح من مزايا إدارية ومالية، بالإضافة إلى أنها من الجامعات المميّزة بالجوانب الشرعية واللغة العربية، ومن أعرق الجامعات السعودية، ولها العديد من المعاهد الخارجية في عدد مختلف من الدول، وقد يكون ذلك من أهم أسباب تفضيل الدراسة بها.

جدول (٦): الفرص لإكمال الدراسة ببلد طالب المنحة.

فرصة	التكرار	النسبة %
نعم	192	59.3
لا	132	40.7
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (٧): الحصول على منحة تعليمية ببلد آخر.

تعليمية	التكرار	النسبة %
نعم	8	2.5
لا	316	97.5
الإجمالي	**324**	**100**

الشبكات الاجتماعية:

يُشير العديد من الدراسات إلى أهمية الشبكات الاجتماعية في جذب الطلاب الدوليين، فوجود شبكة قوية من المهاجرين في بلد المقصد؛ يُسهم بشكل فاعل في زيادة تدفّقات الطلاب الدوليين المهاجرين، ويتضح ذلك جليًّا بتفحّص إجابات أفراد عينة الدراسة، حيث إن ثلثي العينة سهّل لهم أقاربهم وأصدقاؤهم الحصول على المنحة الدراسية في المملكة العربية السعودية. ويلي ذلك من سهّل لهم مؤسسة بنسبة ١٩,١%، ثم بصفة شخصية بنسبة ١٤,٨%.

وبسؤال أفراد العينة عن وجود أحد أفراد أسرته يدرس حَالِيًّا في المملكة؛ فتبيّن أن ١٩,٨% منهم لديهم أحد من يدرس حاليًا، كما اتضح أن ١٩,١% من عينة الدراسة سبق أن درس أحد أفراد أسرته بالمملكة العربية السعودية؛ وهنا يظهر دور الشبكات الاجتماعية.

جدول (٨): من سهّل على الطالب الحصول على المنحة الدراسية.

سهّل	التكرار	النسبة %
مؤسسة	62	19.1
أقارب	94	29
أصدقاء	120	37
بصفة شخصية	48	14.8
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (٩): وجود أقارب أو أحد أفراد الأسرة يدرس حاليًا في المملكة.

غيرك	التكرار	النسبة %
نعم	64	19.8
لا	260	80.2
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (١٠): وجود أقارب أو أحد أفراد الأسرة قد درس سابقًا في المملكة.

سبق	التكرار	النسبة %
نعم	62	19.1
لا	262	80.9
الإجمالي	**324**	**100**

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بوصفها وجهة تعليمية مفضّلة:

للمؤسسات التعليمية دور مؤثر في اختيار الطلاب الدوليين لوجهتهم، وتختلف أسباب التفضيل وتتنوّع من شخص لآخر، فبعضهم يرجع اختياره إلى السمعة الأكاديمية للمؤسسة، أو لتخصّصها في مجال معين، أو لوجود أقارب أو معرفة سابقة في المكان، أو الاعتراف بالمؤهلات التعليمية، أو وجود التخصّص المناسب وغيرها من العوامل المهمة في تحديد دوافع الطلاب الدوليين؛ لاتخاذ قرار سفرهم واختيارهم لهذه المؤسسة التعليمية. ومع تعدّد الجامعات السعودية وتنوّعها بشكل عام، وجامعات منطقة الرياض بشكل خاص؛ لكن أفراد عينة الدراسة قد اختاروا جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية دون غيرها من جامعات المملكة العربية السعودية، وسُئل المبعوثون عن أسباب الاختيار، واتضح أن ٣٧% منهم اختاروها لوجود التخصّص المناسب؛ فوجود التخصّص المناسب أهم سبب لاختيار الجامعة، بينما يرى ربع

أفراد العينة أن سبب اختيارهم لوجود أقارب وأصدقاء، وهذا متوقّع لأن ثلثي العينة سهّل لهم أقاربهم وأصدقاؤهم الحصول على المنح الدراسية.

وجاءت الجودة العالية للتدريس وأعضاء هيئة التدريس ثالثًا بنسبة ١٥,٤%، ثم من لم يجد قبولًا في غيرها بنسبة ١٠,٥%، وتلا ذلك من اختارها؛ لكونها جامعة إسلامية عريقة بنسبة ٩,٣%، وأخيرًا من اختارها لأسباب أخرى بنسبة ١,٩%.

ووجهة نظر الطلاب عن تقييم تجربتهم لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مهمة لمسؤولي برنامج المنح بالجامعة؛ حيث دلّت النتائج على أن أكثر من نصف عينة الدراسة ٥٥,٦% يقيّمون تجربتهم بالممتازة، ويُقيّم ٣١,٥% تجربتهم بالجيدة، بينما يرى ١٠,٥% أن تجربتهم تُقيّم بدرجة متوسطة، وأخيرًا من قيّم تجربته بالمقبولة بنسبة ٢,٥% من عينة الدراسة. وبالمجمل، فغالبية عينة الدراسة يرون أن تجربتهم مميّزة، وقد يعود ذلك إلى الجهود المبذولة من قِبل الجامعة في خدمة طلاب المنح، إضافة إلى مزايا المنحة التعليمية، التي راعت طلاب المنح من حيث: المسكن، والمأكل، والخدمات المساندة التي تساعدهم على التفرّغ للدراسة والتركيز بها.

وللمشورة والرأي المُقدّم من قِبل أشخاص لديهم معرفة عن الجامعة دور بارز ومهّم في استقطاب طلاب المنح إلى الجامعة مستقبلًا؛ ولذلك ضُمّنت استمارة الاستبيان سؤالًا لطلاب المنح: هل ينصح طلاب دولته بالدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟ وبيّنت نتائج الدراسة أن غالبية عينة الدراسة ٩٣,٢% ينصحون بالجامعة، وهذا مصدر قوة للجامعة؛ حيث إن طلابها وخرّيجيها أفضل مُسوّقين للجامعة في بلدانهم.

جدول (١١): سبب اختيار طالب المنحة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية دون غيرها من جامعات المملكة العربية السعودية.

اختيار	التكرار	النسبة %
وجود أقارب وأصدقاء	84	25.9
وجود التخصّص المناسب	120	37
الجودة العالية للتدريس وأعضاء هيئة التدريس	50	15.4
لم أجد قبولًا في غيرها	34	10.5
أخرى	6	1.9
لكونها جامعة إسلامية عريقة	30	9.3
الإجمالي	324	100

جدول (١٢): تقييم طالب المنحة تجربة الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

تقييم	التكرار	النسبة %
ممتازة	180	55.6
جيدة	102	31.5
متوسطة	34	10.5
مقبولة	8	2.5
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (١٣): توصية طالب المنحة طلاب بلده بالدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالمملكة.

تنصح	التكرار	النسبة %
نعم	302	93.2
لا	22	6.8
الإجمالي	**324**	**100**

المستقبل والتنمية:

تبتعث الدول طلابها للدراسة في الخارج؛ رغبة منها في أن يساهموا بعد عودتهم في نهضة بلدانهم، ونقل المعارف والثقافة والخبرات، وبناء بنية معرفية تدعم التنمية بها. وتُقدّم المملكة العربية السعودية منحًا دراسية إلى أبناء الأمة العربية والإسلامية والدول الصديقة بوصفها شكلًا من أشكال المساعدات التنموية، وتحفّز هذه الميزة بعض البلدان لإرسال طلابها؛ لتساعد على تعليمهم وتأهيلهم؛ ليسهموا في دفع عجلة التنمية والتقدّم ببلادهم، وليُطبّقوا ما تعلموه من العلوم النافعة بعد عودتهم. وبسؤال أفراد عينة الدراسة عن دور خِرّيجي جامعة الإمام محمد بن سعود وأثرهم في التنمية في بلدانهم الأصلية؛ فيرى ٩٠,٧% من عينة الدراسة أن لهم أثرًا ودورًا مُهِمًّا في تنمية بلادهم .

تحقيق الهدف من الهجرة (النوايا المستقبلية):

هجرة طلاب المنح إلى المملكة مؤقتة محدودة المدة نظامًا، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة؛ إذ إن غالبية عينة الدراسة ينوي العودة إلى بلده فور الانتهاء من الدراسة بنسبة ٨٥,٨%. وتحدّد ضوابط قبول طلاب المنح الدراسية لغير السعوديين أنه يتحتّم على طالب المنح الدراسية أن يُغادر بعد انتهاء مدة دراسته خلال مدة لا تتجاوز ثلاثة أشهر فور انتهائها.

وقد بيّنت النتائج أيضًا أن ٢١,٦% من عينة الدراسة يرغبون في الحصول على فرصة للإقامة الدائمة في المملكة العربية السعودية.

وتُشير الإحصاءات والبيانات إلى وجود اتجاه واضح ومستمر نحو زيادة عدد الطلاب الدوليين بشكل عام، وطلاب المنح بشكل خاص، وتبيّن من الاستعراض التاريخي لتطوّر حجم طلاب المنح الاتجاه نحو زيادة عددهم تاريخيًّا، ومن المتوقّع أن يزداد عددهم مستقبلًا.

وكان من الضروري إتاحة الفرصة لأفراد العينة لإيضاح وجهة نظرهم، وانطباعاتهم عن مستقبل طلاب المنح في المملكة، ويتضح أن أكثر من ثلاثة أرباع عينة الدراسة يرون زيادة عددهم مستقبلًا.

جدول (١٤): دور خِرّيجي طلاب منح جامعة الإمام في تنمية بلدانهم.

تنمية	التكرار	النسبة %
نعم	294	90.7
لا	30	9.3
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (١٥): دور خِريجي طلاب منح جامعة الإمام في تنمية بلدانهم.

هدف	التكرار	النسبة %
تبقى في المملكة	46	14.2
تعود إلى بلدك	278	85.8
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (١٦): الرغبة في الحصول على فرصة الإقامة الدائمة بالمملكة.

إقامة دائمة	التكرار	النسبة %
نعم	70	21.6
لا	254	78.4
الإجمالي	**324**	**100**

جدول (١٧): وجهة نظر طلاب المنح لمستقبل طلاب المنح بالجامعة.

مستقبل	التكرار	النسبة %
زيادة عددهم	254	78.4
انخفاض عددهم	26	8
البقاء على الوضع الحالي	44	13.6
الإجمالي	**324**	**100**

الخاتمة والتوصيات

من أهم النتائج التي توصّلت إليها الدراسة:

- أظهرت بيانات الدراسة قِدم برنامج المنح بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية منذ سنوات نشأتها الأولى. ومن خلال التتبع للمستفيدين من برنامج المنح من العام الجامعي ١٣٩٦هـ- ١٣٩٧هـ، وحتى العام الجامعي ١٤٤١هـ؛ يتضح أن مجموع المستفيدين قد بلغ نحو (٥٩١٤٥) طالبًا وطالبة من طلاب المنح.
- بالنظر إلى التوزيع الجغرافي لطلاب المنح الوافدين؛ نلاحظ أنهم قد أتوا من كافة قارات العالم، ماعدا أمريكا اللاتينية، وقد استحوذ الطلبة من قارة آسيا وأفريقيا على غالبية المقاعد بنسبة ٩٤%،

ويتضح أيضًا أن ثلثي طلاب المنح الوافدين وفدوا من بلاد غير عربية.

▪ أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية أفراد العينة ملتحقون ببرامج البكالوريوس بنسبة ٧٧,٢%، وينتمي غالبيتهم إلى كليتي الشريعة وأصول الدين المتخصّصة في العلوم الشرعية بنسبة ٦١,٨%.

▪ بيّنت الدراسة أن أفراد العينة يرون أن أهم أسباب تفضيلهم للدراسة في المملكة العربية السعودية يتمثّل في: وجود برامج المنح الدراسية المُقدّمة للطلاب الأجانب بجامعات المملكة العربية السعودية، وهو من أهم برامج الاستقطاب؛ لتعدد مزاياه ومنافعه. ومع أن ٥٩,٣% من أفراد العينة حصلوا على فرصة لإكمال تعليمهم في بلدانهم الأصلية؛ لكنهم اختاروا الدراسة بالمملكة.

▪ بيّنت النتائج أن قُرابة ثلثي عينة الدراسة سهّل لهم أقاربهم وأصدقاؤهم الحصول على المنحة الدراسية في المملكة العربية السعودية؛ ويظهر هنا دور الشبكات الاجتماعية وتأثيرها، فهي أحد عوامل الجذب الرئيسة.

▪ يُلاحظ أن ٣٧% من أفراد عينة اختاروا الدراسة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من بين الجامعات السعودية؛ لوجود التخصّص المناسب.

▪ يرى ٩٠,٧% من عينة الدراسة أن لخِريجي جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية أثرًا ودورًا مهمًّا في تنمية بلادهم الأصلية.

▪ أكّدت نتائج الدراسة أن غالبية عينة الدراسة ينون العودة إلى بلدانهم فور الانتهاء من الدراسة بنسبة ٨٥,٨%؛ ويدلّ هذا على أن هجرة طلاب المنح هجرة مؤقتة.

▪ دلّت النتائج على أن أكثر من نصف عينة الدراسة ٥٥,٦%، يُقيّمون تجربة دراستهم عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالممتازة.

▪ بيّنت النتائج أيضًا أن ٢١,٦% من عينة الدراسة يرغبون في الحصول على فرصة للإقامة الدائمة بالمملكة العربية السعودية.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة التي تُوصّل إليها؛ فان الباحث يُوصي بالآتي:

١- أهمية إجراء دراسات وبحوث دورية ومستمرة في مجال الطلاب الدوليين، وحثّ الباحثين وتشجيعهم على إجراء المزيد من الدراسات الجغرافية حول هجرة الطلاب الدوليين - حسب الجنسيات- إلى المملكة العربية السعودية.

٢- إنشاء وحدة متابعة لطلاب المنح بعد التخرّج، والتواصل معهم، وإمكانية الاستفادة منهم في بلدانهم الأصلية.

٣- يعدّ التنقل الجغرافي في حدّ ذاته شكلًا من أشكال رأس المال، وهو قابل للتحويل بشكل مباشر إلى رأس مال اقتصادي، مع التحاق الخِرّيجين الدوليين بالعمل، وتعدّ المملكة العربية السعودية من أكبر البلدان الجاذبة للعمالة الوافدة، وبالإمكان الاستفادة من الكوادر ذات الكفاءات العالية من طلاب المنح في سوق العمل؛

مما سيُعزّز الاقتصاد الوطني، والمساهمة في جذب المزيد من الطلاب الدوليين.

٤- في ظلّ التوجّه الحالي إلى تطوير مصادر الاقتصاد الوطني وتنويعه، وفقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠م، وما تم من خطوات إجرائية واستقلال ثلاث جامعات؛ فإن الطلاب الدوليين يُمثّلون أحد مصادر الدخل للجامعة مستقبلًا، بما يدفعونه من رسوم الدراسية كل عام إضافة إلى الإسكان والخدمات الأخرى.

٥- بالنظر إلى التوزيع الجغرافي لطلاب المنح؛ فيتبيّن شمولها كافة القارات ماعدا أمريكا الجنوبية، وتوصي الدراسة بمنح مقاعد لقارة أمريكا الجنوبية من خلال البعثات الدبلوماسية بدول القارة.

المراجع

أبا الخيل، عبدالوهاب بن محمد. (٢٠٠٩م). استخدام الطلاب الأجانب المكتبات الجامعية: دراسة واقع مكتبة الأمير سلمان المركزية بجامعة الملك سعود. مجلة جامعة الملك سعود – الآداب. مج ٢١. ع ١. ص ١٥١-١٨١.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (٢٠١٩م).قاعدة بيانات طلاب المنح الدراسية للفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤١هـ.عمادة شؤون الطلاب.

الرويلي، نواف بن عبدالله. (٢٠١٤). واقع التعليم الجامعي وتحدّياته في بعض الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية. مجلة الجوف للعلوم الاجتماعية. ٢٠١٤، ١(١)، ص ٩٥-١٢٠.

السميح، عبد المحسن بن محمد. (٢٠٠٤م). الصعوبات التعليمية والإدارية لطلاب المنح الدراسية: دراسة ميدانية على طلاب المنح الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٤١)، ص ٥٢٠-٥٩٨.

الصبيحي، محمد بن سليمان. (١٤٢٢هـ). تعليم أبناء المسلمين في عهد خادم الحرمين الشرفين: تجربة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الفترة من ١٤٠٢-١٤٢٢هـ. الندوة العالمية عن جهود خادم الحرمين الشريفين في خدمة الإسلام والمسلمين. الرياض.

الطائي، إيمان حسين. (٢٠١٢م). كيف نحدد حجم العينة. (نسخة إلكترونية).
http://www.cope.uobaghdad.edu.iq/uploads/articles/eman٢٠%husain/%D٨AD%D%٨AC%D%٢٠%٨٥%٩D%٨A%٧D%٨٤%٩D%٨B%٩D٩٨%A%D٨٦%٩D%٨A٩.docx

العيسوي، فايز محمد. (٢٠٠٥م). أسس جغرافية السكان. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

فايد، فريد علي محمد. (٢٠١٤م). فاعلية الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية في التخفيف من الضغوط الحياتية لدى طلاب المنح الدراسية. مجلة الخدمة الاجتماعية: الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، (٥٢)، ص ٤٠٥ – ٤٥٤.

القرني، حسن بن عبدالله. (٢٠١٨م). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية

لمعالجتها: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (١٣)، ص ١٠٣-١٥٧.

المحسن، محسن بن عبدالرحمن بن محسن، والسعوي، محمد بن عبدالرحمن. (٢٠١٥م). الاغتراب لدى طلاب المنح الوافدين بجامعة القصيم: مظاهره وسبل مواجهته. مجلة العلوم العربية والإنسانية: جامعة القصيم، ٨ (٤)، ص ٢٠٧١ – ٢١١٥.

وزارة التعليم. (٢٠١٩م). التعليم الجامعي. تاريخ دخول الموقع: ١٨/٥/١٤٤١هـ.
https://www.moe.gov.sa/ar/HighEducation/Scholarships_for_non_Saudis/Pages/default.aspx

وزارة التعليم. (٢٠١٨م). قاعدة بيانات إحصائيات التعليم العالي. تاريخ دخول الموقع: ٨/١٠/١٤٤٠هـ.
https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/EducationDetailedReports/Pages/default.aspx

وزارة المالية. (٢٠٢٠م). المكتبة الرقمية (بيانات الميزانية). تاريخ دخول الموقع: ٢٨/١٢/١٤٤١هـ.
https://www.mof.gov.sa/docslibrary/Budget/Pages/default.aspx

اليونسكو. (٢٠١٥م). معهد اليونسكو للإحصاء. تاريخ دخول الموقع: ١٨/٥/١٤٤١هـ.
http://uis.unesco.org/en/glossary-term/international-or-internationally-mobile-students

Abbott, A. and Silles, M. (2016), Determinants of International Student Migration. World Econ, 39: 621-635. doi:10.1111/twec.12319

Ahmad, Syed & Buchanan, F. Robert & Ahmad, Norita. (٢٠١٦). Examination of students' selection criteria for international education. International Journal of Educational Management. ٣٠. ١١٠٣-١٠٨٨. ١٠,١١٠٨/IJEM-١١-٢٠١٤-٠١٤٥.

Basford, Scott Eric, "International Student Migration for Development: An Institutional Approach to the Norwegian Quota Scheme. " Master's Thesis, University of Tennessee, 2014. http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/3139

Beech, S. E. ٢٠١٥. "International Student Mobility: The Role of Social Networks." Social and Cultural Geography ١٦ (٣): ٣٣٢–٣٥٠. doi: ١٤٦٤٩٣٦٥,٢٠١٤,٩٨٣٩٦١/١٠,١٠٨٠

ICEF Monitor. 2015 The State of International Student Mobility in 2015. ICEF, Bonn. Available from http://monitor.icef.com/2015/11/the-state-of-international-student-mobility-in-2015/.

International Student Migration for Development: An Institutional Approach to the Norwegian Quota Scheme A Thesis Presented for the Master of Science Degree The University of Tennessee, Knoxville

King, R., and Raghuram, P. 2013. "International Student Migration: Mapping the Field and New Research Agendas." Population, Space and Place, 19(2): 127-137.

Lee, Everett .S. ١٩٦٦: "A theory of migration", Demography, Vol. 3, No. 1, ٤٧–٥٧

She, Q., & Wotherspoon, T. (2013). International student mobility and highly skilled migration: a comparative study of Canada, the United States, and the United Kingdom. SpringerPlus, 2(1), 132. https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-132

Stuart Anderson. the importance of international students to America, JULY 2013; also available at www.nfap.com

Suzanne E. Beech (2015) International student mobility: the role of social networks, Social &

2020), Studies in Higher Education, 42:5, 825-832, DOI: 10.1080/03075079.2017.1293872
Middlehurst, Robin. (2018). Leadership of Internationalization in Higher Education Institutions.
Cultural Geography, 16:3, 332-350, DOI: 10.1080/14649365.2014.983961
Rahul Choudaha (2017) Three waves of international student mobility (1999–

Expatriate students' scholarship at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Population Geography Study)

Ali bin Moaid Ahmed Al-Qarni
Assistant Professor / Population Geography / Department of Geography / College of Social Sciences Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract. the number of Expatriate students studying outside their countries has increased recently, which leads to increase the interest in trying to understand and explain their migration, the factors affecting the decision of the Expatriate students for studying outside their countries, and what their future directions. Nowadays, Expatriate students represent an important part of immigration. The scholarship program is one of the most important programs at Imam Muhammad bin Saud Islamic University. In this study, the historical development of the numbers of Expatriate students' scholarship at Imam Muhammad bin Saud Islamic University, the geographical distribution of the scholarship students' countries, the demographic, students social and economic characteristics, and what are the future trends of the Expatriate students' scholarship were discussed. The study is based on the descriptive analytical approach. A questionnaire was designed and distributed to a sample of Expatriate scholarship students consisted of 324 students.
The results showed that: Two-thirds of the Expatriate scholarship students came from non-Arab countries, and 61.8% of them are studying forensic sciences. One of the main reasons why the students prefer to study in the Kingdom of Saudi Arabia is the scholarship programs for Expatriate students. The study also revealed the role of social networks in the decision to choose the university in addition to the presence of the appropriate specialization.
Keywords: Expatriate Students, Scholarship Students, Immigration, Imam Mohammed Bin Saud Islamic University and Population Geography.

Page

- The approach of the ancestor in the faith As "the creation" throughThe Holy Quran
  Ahmed bin Saleh Al-Zahrani..... 418
- The reality of the concept of (tawqef) in the language when Ibn faris
  osamah Ahmed alsolami..... 457
- Integration of Academic Library Management Systems, Learning Management Systems (LMS) and Web-based Distance Education Portals: An exploratory study
  Fahad Rajaallah Aljamei..... 480
- Infanticide as an identity maker: images of battered women in the discourse of Arab proverbs
  saghir aleanzii..... 541
- The Moroccan s narratives of sahih AL Bukhari
  Karima ALi Mazoudi..... 560
- Requirements for the application of intellectual capital management among students of Majmaah University from the point of view of academic leaders
  Najla Omar Saleh Al-Omari..... 593
- Expatriate students' scholarship at Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University (Population Geography Study)
  Ali bin Moaid Ahmed Al-Qarni..... 619
- The Incidence and Consequences of Skill Mismatch Among Higher Education Graduates in Saudi Arabia
  Mohammed Ali Alzubaidi..... 620
- L'IMAGE DE L'ENFANT ET DE L'ENFANCE DANS "L'EMILE DE ROUSSEAU"
  AL-HIBSHI Hashim..... 647
- News and Online Content in the Fight Against Fake News
  Mohammad Hatim Abuljadail..... 654
- Application of Two Meteorological Drought Indices in Central Sudan
  Khadiga Younis Abdelmola ,Mohammed Abu Elhassan Elgasim..... 664
- The economic trends of Saudi tweeters towards Vision 2030 entertainment programs and its relationship to their political, religious and social expressions
  Saad Abdulrahman Alkarni..... 712

JKAU/ Arts and Humanities, **29.3**, 682 Pages (2021A.D.)**ISSN : 1319-0989**
Legal Deposit 14/0294

Contents
English Section

Page

- Integration or Contradiction in Scales of Arabic Language.
  Obaid bin Ahmed bin Obaid Al-Maliki..... 27
- Narrative Strategies in Postmodern Literature: The Example of Mark Z. Danielewski's *House of Leaves*
  Laylaa Mohammed..... 54
- Factorial Analysis and Measurement Invariance of the Adjustment to College Questionnaire Among Students of Faculty of Educational Graduate Studies at King Abdulaziz University
  Khalid Hassan Altamimi..... 82
- The narrator in the Al-Eljiya Novel his Features and indication of the frame of the experience
  Khalid Ahmad Alrefai..... 125
- Psychological hardiness and its relationship to psychosomatic disorders in a light of some variables sex and age in students of King Abdulaziz …
  Jahaz F. Almoteri..... 164
- The culture of volunteer work for female university students in the light of some demographic variables
  Sumaya A. Ahmed 194
- reveal the reality of the contribution of voluntary education through virtual platforms in the professional development of teachers
  SULTAN RAJAALAH SULTAN ALSULAMI,ABDULRAHMAN MOHAMMED NAFIZ ALHARTHI..... 229
- The Symbolism of Wolf in Female Narratives: The Story of Layla and the Wolf as an Example.
  Amal Mohaisen Alotaibi..... 256
- Poetics of the Tiers of Argumentation in Combating Terrorism; The poem (O, my Ka'bah) as a case study
  TAYSIR ABBAS MOHAMMED ALSHARIF..... 281
- Evolution of the scientific and linguistic paradigm from structuralist, generative, and functionalist perspectives
  Muaath Al-Dukhil,..... 308
- The symbolism of the "Guadalquivir" in Andalusian and Spanish poetry
  A comparative study in selected models[1]
  Saleh Eazah Al-Zahrani..... 336
- The care of the Prophet's Sunnah about human safety: the Prophet's sayings of a person in sleep are a model
  Masoud bin Mohammed Al-Qahtani..... 356
- Keys to Umberto Eco's Narrative Approach: A New Formulation of Reading Theories between Semiotics and Hermeneutics
  Asma Saleh Hasan Alzahrani..... 368
- Is Religious Coexistence Necessitating Loss of Identity?
  Hasan M. Makhethi..... 387

■ **Editorial Board** ■

Prof. Dr. Ahmed Mohamed Azab — Editor in Chief
aazab@ kau.edu.sa

Prof. Dr. Abdul Rahman Raja Allah Alsulami — Member
aralsulami@kau.edu.sa

Prof. Dr. Mohamed Salih Alghamdi — Member
Msalghamdil@kau.edu.sa

Prof . Dr. Amal Yahya Alshaikh — Member
Ayalshaikh@kau.edu.sa

Prof . Samia Abdallah Bukhari — Member
Sbukare @kau.edu.sa

Prof . Zakaria Ahmed El-sherbeny — Member
zalsherpeny @kau.edu.sa

Prof . Nuha Suliman Alshurafa — Member
Nalshurafa@kau.edu.sa

Dr . Zainy Talal Alhazmi — Member
Zalhazmi@ kau.edu.sa

Dr . Suliman Mustafa Aydinn — Member
slaydinn@hotmail.com

Dr . Abdul Rahman Obeid al-*qarni* — Member
aoalqarni@ kau.edu.sa

King Abdulaziz University Press

JKAU/ Arts and Humanities, **29.3**, 682 Pages (2021A.D.)**ISSN : 1319-0989**
Legal Deposit 14/0294

Journal of
KING ABDULAZIZ UNIVERSITY
Arts and Humanities

Volume 29 Number 3

2021 A.D.

Scientific Publishing Center
King Abdulaziz University
P.O. Box 80200, Jeddah 21589
Saudi Arabia
http://spc.kau.edu.sa