جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد السابع المجلد السابع، العدد (3)، ربيع اخر 1442هـ/ كانون أول2020م
ISSN 2311-0538

جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (7), Number (3), Rbye Akhar 1442, December 2020

ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد السابع، العدد (٣) ربيع أخر ١٤٤٢هـ /كانون أول ٢٠٢٠م

ISSN 2311-0538



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية

عمّان/ المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد السابع، العدد (٣) ربيع أخر ١٤٤٢هـ /كانون أول ٢٠٢٠م

ما ورد في هذه المجلة يعبّر عن آراء الباحثين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير

أو جامعة العلوم الإسلامية العالمية أو سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



تُوجّه جميع المراسلات إلى العنوان الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

عمادة البحث العلمي- جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٥٦٠٠٢٣٠ ٦ ٩٦٢+) فاكس (٥٦٠٠٢٣٧ ٦ ٩٦٢+)

البريد الإلكتروني: **al_mishkat.journal@wise.edu.jo**

موقع الجامعة الإلكتروني: **www.wise.edu.jo**

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد السابع، العدد (٣) ربيع أخر ١٤٤٢هـ /كانون أول ٢٠٢٠م

رئيس هيئة التحرير
الأستاذ الدكتور خلوق ضيف الله آغا

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور عبدالملك السعدي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمد خلف بني سلامة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور غسان سالم الطالب جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عماد يوسف الشيخ جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور شاكر الخشالي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور أحمد حسن العياصرة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمود مبارك عبيدات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور علي خالد قطيشات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عمر المومني جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور هارون نوح معابده جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور مبارك محمد الطراونة جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سمير الدروبي| جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور محمد السعودي رئيس مجمع اللغة العربية
الأستاذ الدكتور ناصر النعيمي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور علي الحمد جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور محمد القضاة الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور محمد نايف العمايرة جامعة مؤتة
الأستاذ الدكتور عبد الحكيم حجازي جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور أحمد الكيلاني جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الرحيم ابو سويلم جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور إبراهيم الزعبي جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور صالح الشرفات جامعة آل البيت

المحرّر اللغوي/ اللغة العربية: د. محمد الحجوج المحرّر اللغوي/ اللغة الإنجليزية: د. جبريل السعودي

أمين سر مجلة المشكاة: شيماء عبدالكريم خصاونه
و
اخراج العدد: ثناء أنيس طيفور





مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

مجلة علمية عالمية محكّمة

قواعد النشر:

يُشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلا وليس مقدما لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطيا عند تقديم البحث للنشر.

- إذا كان البحث مدعوما من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم ممانعتها نشر البحث.

-يمكن ان يكون البحث مُستل من رسالة ماجستير او أُطروحة دكتوراة مع اعلام المجلة بذلك .

- لا يجوز نشر البحث في اي مجلة اخرى.

- يصبح البحث بعد قبوله حقا محفوظا للمجلة ولا يجوز النقل منه إلا بإشارة إلى المجلة.

- يتولى تقييم البحث محكّمان ويمكن أن يرسل إلى ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.

- تحتفظ هيئة التحرير بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.

- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه او إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلُّمه القرار.
- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.
- تقدم المجلة للباحث نسخة من عدد المجلة المنشور بحثه فيه مع عشرين مستلة من البحث.
- البحوث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة.

تعليمات النشر:

- أن يُكتب ملخص للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكلٍّ منهما، وعلى ورقتين منفصلتين، بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث، واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية، وتُكتب الكلمات الدالة **(Keywords)** في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات، بحيث تعبّر عن المحتوى الدقيق للبحث.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: [١]، [٢]، [٣]، ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١)، ولا يُعاد إيراد المصادر والمراجع عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقِّق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر، وسنته، ورقم المجلد – إن تعددت المجلدات– والصفحة. مثال:

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ/ ٨٦٩م): الحيوان. تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، ط٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج٣، ص٤٠. ويُشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، الحيوان، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متبوعاً باسمه الأول والثاني وملحقاً به تاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت٧٣٠هـ/ ١٣٣٠م): الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور. مخطوط مكتبة البودليان بأكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي- مدخل"، مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، ص١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

- ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص " "، واسم الكتاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرّر أو المحرّرين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياري، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص٤١٧.
- تُكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية وتكتب بعدها مباشرة بالإنجليزية محصورة بين قوسين ( ).
- يُراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- تُرسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين ﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية، وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين مزدوجين « » بعد تخريجها من مظانها.
- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس هيئة تحرير مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية

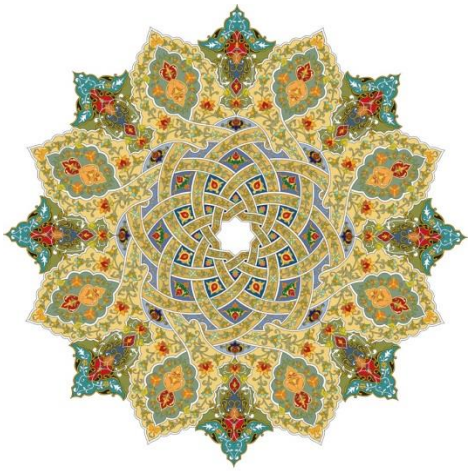
عمادة البحث العلمي/ جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠)

البريد الالكتروني: **al_mishkat.journal@wise.edu.jo**

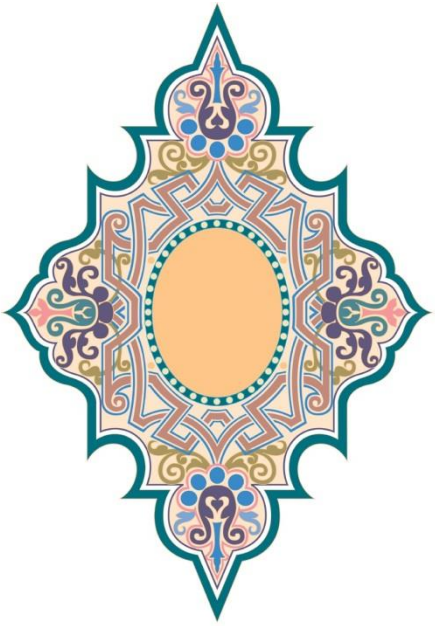
موقع الجامعة الالكتروني: **www.wise.edu.jo**



محتويات العدد (باللغة العربية)

المجلد السابع، العدد (3) ربيع أخر ١٤٤٢هـ /كانون أول ٢٠٢٠م		
الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د.أحمد ضياء الدين حسين و ليلى أبو السمن	آيات العدل في القرآن الكريم: آثارها وتطبيقاتها التربوية	١٣-٣٩
أ.د محمد الدُرُوبي	الكِتابات المنقوشة على خواتم الخلفاء الفاطميين دراسة وتوثيقا	٤١-٥٤
د. رغدة علي الزبون	صورة الأب في شعر المعتمد بن عباد	٥٥-٨٢
د.رعد عودة الخريشة	روايات عمر بن شبة في "أخبار قضاة البصرة" في العهدين الراشدي والأموي جمع وتحقيق	٨٣-١٣٣
د. بشير الحجاحجة	البنية القصصية في قصيدة(حبلى)للشاعر نزار قباني (دراسة تحليلية)	١٣٥-١٥٦
د. أمجد عيسى طلافحة و د.عبدالعزيز علي	الشاهد النحوي بين مثالية الأصول وواقعية الاستدلال(مثل في التقعيد عند سيبويه)	١٥٧-١٧٧
د.محمد محمود محاسنة	المرجعيات الدينية في شعر محمد إقبال	١٧٩-١٩٤
د محمود حسين الزهيري	جماليات التناص القرآني في شعر أبي فراس الحمداني	١٩٥-٢٢٣

أ.د.ليث قهير الهيتي	إقامة الدليل على صحة التمثيل وفساد التأويل تأليف أبي محمد عبد الله جمال الدين ابن هشام الأنصاري(ت٧٦١هـ	٢٢٥-٢٥٨
د. أحمد الشريدة	الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر والسودان والقرن الإفريقي (١٨٧٠-١٩٤٥م)	٢٥٩-٢٨٩
د اشراق العموش	Murder in the Cathedral and Northrop Frye's Criticism	٢٩١-٣٠٢
د. عرين خليفة	**Intercultural Dialogue in Leila Aboulela's *The Translator***	٣٠٣-٣١٤
د رامي القران ود معين النصراوين ود أحمد الخزاعلة ود. هيام التاج	**The Level of Organizational Training Needs for Secondary School Teachers in Ramtha City in Jordan**	٣١٥-٣٤٧
أ. د. هناء خالد الرقاد و آلاء عبد الإله الحنيطي	الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة	٣٤٩-٣٨٠
د. منير رضوان ود. أحمد اللوح	درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية	٣٨١-٤١٢
محمد أمين المومني ود. عصام الجدوع	اشتقاق معايير الأداء للصورة الأردنية لمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية ٢,٥ – ١٢,٥ سنة	٤١٣-٤٥٢



آيات العدل في القرآن الكريم: آثارها وتطبيقاتهاالتربوية

د.أحمد ضياء الدين حسين* ليلى أبو السمن**

تاريخ وصول البحث١/٩/٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٢٩/٥/٢٠١٩

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى بيان مفهوم العدل و مكانته في المجتمعات، ويهدف كـذلك إلى بيان الآثار التربوية للآيات العدل في القرآن الكريم، وتطبيقاتها التربوية في عهد الرسول ﷺ والصحابه رضوان الله عليهم، كذلك في مجال الأسرة ، والمؤسسات التعليميـة ، والعلاقـة مع غير المسلمين والقضاء.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن للعدل علاقة وثيقة بالأخلاق الإسـلامية، وهو ضابط له، وأن للعدل آثار تربوية حيث يحقق رضاء الله، وتتحقق بتحقيقه الحضارات وتقدمها، وبتطبيق العدل في مجال الأسرة تتحقق وتستمر الأسرة.

ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستنباطي، وقد اشتملت الدراسة على ثلاثة مباحث: المبحـث الأول: تعريـف العـدل ومكانتـه، المبحـث الثاني: آيات العدل في القرآن الكريم وآثارها التربوية، المبحث الثالث: التطبيقـات التربويـة للعدل.

وأظهرت النتائج أن للعدل آثارا تربوية كثيرة منها؛ تحقيق رضا الله تعالى، وشيوع الحب بين الناس، وانه أساس رئيس في الحياة العملية لذلك وجـب تطبيقـه في جميـع المؤسسـات التربوية وغيرها.

وفي ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثان الباحثين القائمين علـى الدراسـات التربويـة بتكثيف الجهود البحثية فيما يتعلق بالعدل من آثار وتطبيقات تربوية. ضرورة ترسيخ قيمـة العدل في الأسرة، لأنها أساس قيام وبقائها واستمرارها.

الكلمات المفتاحية: آيات العدل، التطبيقات التربوية.

* أستاذ مشارك، أصول التربية،جامعة اليرموك

** باحثة/ طالبة دكتوراة.

Verses of justice in the Holy Quran, its impact and applications

Ahmed Diaa Al-Din Hussein Laila Abu Al-Samen

Abstrct

The purpose of this study is to explain the concept of justice and its place in societies. It also aims to explain the educational effects of the verses of justice in the Holy Quran and its educational applications in the era of the Prophet (peace and blessings of Allah be upon him). Non-Muslims and the judiciary.

The study reached several results, the most important of which is that justice has a close relationship with Islamic ethics, and it is an officer for it, and that justice has educational effects where it satisfies the satisfaction of God and achieves the achievement of civilizations and progress, and the application of justice in the field of family.

To achieve this goal, the researchers followed the analytical descriptive approach and the deductive approach. The study included three topics: The first topic: definition of justice and its place, the second topic: the verses of justice in the Holy Quran and its educational effects.

The results showed that justice has many educational effects, including achieving the satisfaction of God, and the prevalence of love among people, and that it is a major basis in the practical life of this must be applied in all educational institutions and others.

In the light of the previous findings, the two researchers recommend that researchers in the field of educational studies intensify research efforts with regard to justice and the effects of educational applications , The need to consolidate the value of justice in the family, because it is the basis for survival, survival and continuation..□

Keywords: verses of justice, educational applications.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المبعوث رحمة للعالمين سيدنا وقائدنا وقرة أعيينا نبينا محمد ﷺ وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد:

فتقوم الحياة الإنسانية على منظومة من القيم والمبادئ والأخلاقية، التي تعتبر أساسا في بقاء المجتمعات وتطورها، حيث تعمل هذه المنظومة على تنظيم حياة الإنسان مع نفسه ومع غيره، وتكفل له تحقيق الأمن والرخاء في جميع جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

ويعد القران والسنة النبوية هما المصدران الأساسيان اللذان تستمد منهما المنظومة القيمية الأخلاقية لدى الأمة الإسلامية، بصرف النظر على اختلاف التواجد المكاني والزماني، أو التنوع العرقي واللغوي لها.

ومن القيم التي دعا الإسلام إلى التمثل بها وإحقاقها على وجه البسيطة؛ العدل، وذلك لما له من أهمية في الحياة الإنسانية بين الأفراد. فأهميته تبرز في عدة نتائج منها؛ تحقيق رضى الله ﷻ من خلال تحقيق أوامره حيث قال في كتابه حيث حيث قال في كتابه العزيز: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ﴾ [النحل: ٩٠]، وتحقيق سعادة البشرية الناجم عن إعطاء كل ذي حق حقه في هذه الحياة الدنيا. ولم يكن أمر الله بالعدل مجرد نصوصا نظرية اشتمل عليها كتابه ﷻ فحسب؛ وإنما تمثل عبر العصور بتطبيقات وممارسات عملية قام بها ﷺ على أرض الواقع، واتبعه من بعده صحابته الأخيار ثم تابعيهم إلى تابعيهم حتى وقتنا الحاضر.

وبناء على ما تقدم من أهمية العدل، ستقوم الدراسة الحالية باستقراء آيات العدل الواردة في القرآن الكريم، وذكر المستفادة منها والآثار التربوية الناجمة عن تطبيق العدل، وذكر بعض المواقف التطبيقية له في عهد النبوة وعهد الصحابة، واقتراح تطبيقات تربوية في الميدان الأسري والمؤسسات التربوية يرى الباحثان أن لها أهمية في تحقيق فائدة في هذين المجالين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية العدل في الإسلام والحياة العملية، وغياب تطبيق هذه القيمة الإسلامية العظيمة في المؤسسات التربوية، وما نجم عن هذا الإغفال من تداعيات سياسية واقتصادية واجتماعية، جاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس: ما آيات العدل في القران الكريم وأثارها وتطبيقاتها التربوية؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١-ما مفهوم العدل ومكانته في المجتمعات؟

٢- ما آيات العدل والآثار التربوية المستنبطة منها؟

٣-ما التطبيقات التربوية للعدل؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١-بيان مفهوم العدل ومكانته.

٢-بيان آيات العدل في القران الكريم والآثار التربوية المستنبطة منها.

٣-بيان التطبيقات التربوية للعدل.

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في جانبين هما:

الجانب النظري:

١-أنها تضيف للباحثين في المجال التربوي، دراسة نظرية تربوية يمكن الاستفادة منها في المجال التربوي.

٢-قلة الدراسات في هذا الموضوع من الناحية التربوية.

الجانب العملي:

١-أنها تضيف إلى الجهات المعنية مادة تطبيقية يمكن تفعيلها من القائمين على المؤسسات التربوية.

منهجية الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الاستنباطي، وذلك من خلال:

١-استقراء مفهوم العدل ومكانته في المجتمعات.

٢-استقراء آيات العدل من القران الكريم واستنباط آثار تربوية منها.

٣-استقراء تطبيقات تربوية من حيات الرسول والصحابة.

٤-وضع مقترحات تربوية يمكن تطبيقها في المجال التربوي.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ذكر بعض آيات العدل في القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية في عصر النبي ﷺ والصحابة، وفي مؤسسة الأسرة والتربية والتعليم كإنموذج للمؤسسات التربوية.

مصطلحات الدراسة:

العدل: "رفع الظلم من الظالم وإيصال الحق إلى المستحق والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر"[1].

التعريفات الإجرائية.

١-العدل: صفة خلقية تعني عدم الميل عن جادة الحق في الحكم على الأمور.

٢-آيات العدل: هي الآيات التي دعت إلى عدم الميل عن جادة الحق في القران الكريم.

٣-الأثر التربوي: هو النتيجة الايجابية أو السلبية الملاحظة بالحواس، التي يتركها الفعل على الواقع التربوي بعد وقوعه.

٤-التطبيقات التربوية: هي الجوانب العملية والتطبيقية التي تؤديها ايات العدل في المؤسسات التربوية والتعليمية.

الدراسات السابقة:

من خلال البحث استطاع الباحثان التوصل إلى دراستين سابقتين فيما يتعلق في موضوع الدراسة:

١-دراسة (الدليمي ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م)[2]:

هدفت الدراسة إلى بيان منهج القران والسنة في الدعوة إلى العدل وإقامته، ولتحقيق هذه الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، وقد احتوت الدراسة على مبحثين، تناول الباحثان في المبحث الأول تعريف العدل وأهميته في الإسلام، ثم تناول المبحث

الثاني؛ تحقيق العدل في الإسلام؛ مسؤولية تحقيقه، ومعينات تحقيقه، ومقوماته.

٢-دراسة (أحمد) ١٤٣٢هـ-(٢٠١١م)[٣]:

هدفت الدراسة إلى بيان آيات العدل في القرآن الكريم من خلال دراسة موضوعية ولتحقيق هذه الدراسة سلك الباحث المنهج الوصفي التحليلي. وقد احتوت الدراسة على ثلاثة مباحث؛ احتوى المبحث الأول على تعريف العدل لغة، أما المبحث الثاني فقد اقتصر على الآيات القرآنية التي تحدثت عن العدل، ثم ناقش الباحث في المبحث الثالث ما استقر إليه رأي الباحث من مضامين لآيات العدل، كأمر الله سبحانه بالعدل، وأمر الأنبياء لإتباعهم بالعدل، والأشياء التي اشترط فيها العدل، والنهي عن مفارقة إقامة العدل.

وقد اتفقت الدراسات السابقة وتمايزت معها في عدة مواضع تمثلت بالتالي:

نقاط الاتفاق:

١-اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الدليمي في تعريف العدل وتبيان أهميته.

٢-اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة أحمد في الموضوع حيث تناولت الدراسة السابقة دراسة آيات العدل في القران الكريم دراسة موضوعيه، وتناول المبحث الأول تعريف العدل، وذكر آيات القران الكريم التي تناولت قيمة العدل.

نقاط التمايز:

افترقت الدراسة الحالية عن دراسة الدليمي وأحمد، باستقصاء الدراسة الحالية آيات العدل في القران الكريم وإدراجها تحت عناوين تبيان المقصود الموضوعي من ذكرها، ثم قامت الدراسة الحالية باستنباط آثار تربوية للعدل، وذكر تطبيقات للعدل في عصر النبوة والخلافة الراشدة، وذكر تطبيقات للعدل في مؤسسة الأسرة والتعليم.

السؤال الأول: ما مفهوم العدل ومكانته في المجتمعات؟

مفهوم العدل لغة واصطلاحا.

العدل لغة:

جاء في معجم مقاييس اللغة في المعنى اللغوي للفظة (عدل): العين والدال واللام أصلان صحيحان، لكنهما متقابلان كالمتضادين أحدهما: يدل على استواء والآخر: يدل على اعوجاج. أما الذي يدل على الاستواء فيكون في معنى العدل: الحكم بالاستواء، وعدل الشيء: أقامه وسواه. ويقال عدل المكيال والميزان والحكم أو الطلب: غيره مما هو أولى عنده، والعدل: الإنصاف، وهو إعطاء المرء ما له واحد ما عليه. أما المعنى الذي يدل على الاعوجاج فما يقال في معنى عدل وانعدل أي انعرج ويقال: عدل عن الطريق[٤].

لقد جاء معنى العدل في اللغة على أصلين كما بين الباحثان أحدهما يخدم موضوع الدراسة وهو الحكم بالاستواء وما انبثق عنه من معان لغوية أما الأصل الآخر فهو مضاد لهدف الدراسة.

العدل اصطلاحاً:

يعد العدل من المصطلحات التي تنوعت فيه عبارات العلماء من فلاسفة وفقهاء ومتخصصين قانونين، وقد جاء في تعريفه عند الفلاسفة على أنه: "إعطاء كل حقه"[٥]، ويعني أيضاً: "أن يرد المرء للغير رداً تاماً ما وصله منه"[٦]، أما فقهاء المسلمين فقد رأوا أن العدل يعني: "رفع الظلم من الظالم وإيصال الحق إلى المستحق والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر"[٧]. وعرف أيضاً على أنه: "صفة راسخة في النفس تلزم صاحبها على رفع الظلم وترك الميل"[٨]. وهو "إعطاء كل ذي حق ما يعادل حقه ويساويه دون زيادة ولا نقصان، والمساواة بين التصرف وبين ما يقتضيه الحق دون زيادة أو نقصان"[٩]. أما في القانون فيعني: "المساواة المجردة التي تضمن إقامة النظام وتوفير الاستقرار في المجتمع"[١٠].

وعند إمعان النظر في التعريفات على اختلاف مصادرها يرى الباحثان أن للعدل منظوراً واحداً عند العلماء على اختلاف تخصصاتهم وأزمان تواجدهم فهم يؤكدون على ايجابية هذا الخلق وعلى تحقيقه المصلحة للفرد والجماعة. ويقترحان تعريفاً جزائياً للعدل مفاده؛ أن العدل صفة خلقية تعني عدم الميل عن جادة الحق في الحكم على الأمور.

مكانة العدل:

إن الإنسان مفطور على حب الحق والاعتراف به، ولذلك فهو يميل في أصل فطرته إلى الصدق والأمانة وإقامة العدل وسائر الفروع الأخلاقية التي ترجع إلى أصل حب الحق، ثم بعد ذلك يأتي دور التنشئة والتربية في تنمية هذه الفطرة أو طمسها، لذلك كان العدل سمة من سمات الإسلام تميز به، فالإسلام هو دين الفطرة [١١]. قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴾ [الروم: ٣٠]، وقال ﷺ: "ما من مولود إلا يولد على الفطرة"[١٢].

والإنسان بدون العدل لا يستطيع أن يحيا حياة سوية على هذه الأرض، والعدل كقيمة مثالية ليس شيئاً دون أن يكون هناك إنسان يعمل على تحقيقها في عالم الواقع. فالعدل ضروري للإنسان مثلما أن الإنسان ضروري لتحقيق العدل، والإسلام يذكرنا بأن العدل قيمة مطلقة ويحثنا على الوقوف بجانبه في كل مكان، فهو أمر يعلو فوق كل أشكال التحيز، فالله هو إله كل

الناس، ليس إلهاً لجماعة معينة أو شعب معين، والعدل مطلوب لكل الناس من حيث المبدأ دون استثناء[١٣].

كما أن للعدل علاقة وثيقة بالأخلاق الإنسانية، كالحرية فهو ليس ضدها، ولكنه ضابط لها، وذلك أن حرية الإنسان مشروطة دائماً بعدم الاعتداء على حقوق الغير، أي أنها مشروطة بالعدل. وللعدل علاقة بالحقوق: ففحوى العدل ومجاله يتمثل في أن يأخذ كلٌ حقوقه ولا يسلب أحد حقاً له، كما أن للعدل علاقة بالموضوعية، حيث إن الموضوعية تعني: النظر إلى الأشياء والحكم عليها وفقاً لما هي عليه بالواقع، دون انحياز، ودون تدخل أية عوامل كالتعصب والميل النفسي أو البغض أو غير ذلك من عوامل تجعل الحكم على الوقائع يحيد عن الحقيقة، ويجافي مقتضيات العدل الذي يشترط النزاهة والتجرد، فإنه يوصف بالظلم ومجافاة العدل من يُقيّم الناس أو يحكم على سلوكياتهم دون أن يراعي متطلبات الموضوعية[١٤].

ويؤكد مكانة العدل أيضاً أن لله اسماً مشتقاً من العدل: وهو الذي لا يظلم الناس مثقال ذرة، وأمر رسله جميعا بالعدل، وتمم الأمر بالعدل على جميع عباده وجعله في مقدمة السبعة الذين يظلهم الله في ظله يوم لا ظل إلا ظله، كما أن الأمة المسلمة لا يشفع لها إسلامها في استحقاق التأييد من الله إذا كانت ظالمة، فمن أسباب التمكين في الأرض والتأييد من الله، أن يحال دون تفشي الظلم وأن يعم العدل حياة الناس[١٥]، فقد قال ابن تيمية: "إنَّ الله يقيم الدولة العادلة –وإن كانت كافرة–، ولا يقيم الدولة الظالمة –وإن كانت مؤمنة، ويقال الدنيا تدوم مع العدل والكفر ولا تدوم مع الظلم والإسلام"[١٦].

لقد قدر فلاسفة الغرب أهمية العدل فقال أرسطو موصيا لاسكندر المقدوني لاستمرار دوام حكمه فقال: اعلم أن العدل ميزان الله في أرضه، به يؤخذ للضعيف من القوي، وللمحق من المبطل، فمن أزال ميزان الله عما وضعه له بين عباده جهل أعظم جهالة، وأعور أشد الإعوارار، واغتر بالله أشد الاغترار واستعن على أمورك بخلتين؛ تآلف الأهواء، والأخر: التثبت في الأمور[١٧].

ومن هنا يرى الباحثان أن للعدل الأهمية العظيمة الجليلة في حياة الإنسان، وأن حياة البشرية جمعاء لا يمكن أن تستقيم دون قيام العدل؛ الذي هو ميزان إحقاق الحق ودحض الباطل فالعدل صفة الله وصفة الأنبياء والصدقين أكسبها الله لعباده الصالحين ليتمثلوا بها ما استطاعوا، فالعدل المطلق لله والعدل الجزئي للبشر، ولا يحمل الله نفساً إلا وسعها وطاقتها، فعلى البشرية تحريه ما استطاعوا،

والتخلق به لينالوا رضا الله وخير الدنيا والآخرة، فبالعدل تقوم الحضارات، ويتم ضمان بقاء الأمم.

السؤال الثاني: ما آيات العدل في القرآن الكريم والآثار التربوية المستنبطة منها؟

يعد العدل من القيم الإنسانية الأساسية التي جاء بها الإسلام، وجعلها من مقومات الحياة الفردية والأسرية والاجتماعية والسياسية، حتى أن الله تعالى في كتابه العزيز بين للناس أن هدف الرسالات السماوية كلها هو إقامة العدل، قال تعالى في كتاب العزيز:﴿ لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ وَأَنْزَلْنَا الْحَدِيدَ فِيهِ بَأْسٌ شَدِيدٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَنْصُرُهُ وَرُسُلَهُ بِالْغَيْبِ إِنَّ اللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٌ ﴿٢٥﴾ ﴾[الحديد: ٢٥]. فليس ثمة تنويه بقيمة القسط والعدل أعظم من أن يكون المقصود الأول في إرسال الله تعالى رسله وإنزال كتبه، فبالعدل أنزلت الكتب وبعثت الرسل، وبالعدل قامت السموات والأرض[١٨].

وسوف يقوم الباحثان في هذا المبحث بجمع بعض الآيات القرآنية التي المختصة في الحديث عن العدل وذكر التفسير المتعلق بهذه الآيات، ومن ثم استنباط بعض المضامين التربوية المستفادة منها ما أمكن.

آيات العدل في القرآن الكريم:

أولا: الآيات المتعلقة بأمر الله الناس على الالتزام بالعدل.

-قال تعالى:﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالْإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ ﴾ [النحل : ٩٠].

-قال تعالى:﴿ قُلْ أَمَرَ رَبِّي بِالْقِسْطِ وَأَقِيمُوا وُجُوهَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَادْعُوهُ مُخْلِصِينَ لَهُ الدِّينَ كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ ﴾[الأعراف: ٢٩].

-وقال في موضع آخر: قَالَ تَعَالَى:﴿ إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ إِنَّ اللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُمْ بِهِ إِنَّ اللَّهَ كَانَ سَمِيعًا بَصِيرًا ﴾ [النساء: ٥٨].

-وقال: قَالَ تَعَالَى:﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ شُهَدَاءَ لِلَّهِ وَلَوْ عَلَى أَنْفُسِكُمْ أَوِ الْوَالِدَيْنِ وَالْأَقْرَبِينَ إِنْ يَكُنْ غَنِيًّا أَوْ فَقِيرًا فَاللَّهُ أَوْلَى بِهِمَا فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَى أَنْ تَعْدِلُوا وَإِنْ تَلْوُوا أَوْ تُعْرِضُوا فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرًا ﴾ [النساء: ١٣٥].

-وقال: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ شُهَدَاءَ بِالْقِسْطِ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ عَلَى أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى

وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢا بِمَا تَعۡمَلُونَ ﴾ [المائدة: ٨].

-وقال تعالى:﴿ سَمَّٰعُونَ لِلۡكَذِبِ أَكَّٰلُونَ لِلسُّحۡتِۚ فَإِن جَآءُوكَ فَٱحۡكُم بَيۡنَهُمۡ أَوۡ أَعۡرِضۡ عَنۡهُمۡۖ وَإِن تُعۡرِضۡ عَنۡهُمۡ فَلَن يَضُرُّوكَ شَيۡـٔٗاۖ وَإِنۡ حَكَمۡتَ فَٱحۡكُم بَيۡنَهُم بِٱلۡقِسۡطِۚ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ ﴾ [المائدة: ٤٢].

-وقال تعالى:﴿ وَلَا تَقۡرَبُواْ مَالَ ٱلۡيَتِيمِ إِلَّا بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُ حَتَّىٰ يَبۡلُغَ أَشُدَّهُۥۖ وَأَوۡفُواْ ٱلۡكَيۡلَ وَٱلۡمِيزَانَ بِٱلۡقِسۡطِۖ لَا نُكَلِّفُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۖ وَإِذَا قُلۡتُمۡ فَٱعۡدِلُواْ وَلَوۡ كَانَ ذَا قُرۡبَىٰۖ وَبِعَهۡدِ ٱللَّهِ أَوۡفُواْۚ ذَٰلِكُمۡ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ ﴾[الأنعام: ١٥٢].

-وقال: ﴿ فَلِذَٰلِكَ فَٱدۡعُۖ وَٱسۡتَقِمۡ كَمَآ أُمِرۡتَۖ وَلَا تَتَّبِعۡ أَهۡوَآءَهُمۡۖ وَقُلۡ ءَامَنتُ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِن كِتَٰبٖۖ وَأُمِرۡتُ لِأَعۡدِلَ بَيۡنَكُمُۡۖ ٱللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمۡۖ لَنَآ أَعۡمَٰلُنَا وَلَكُمۡ أَعۡمَٰلُكُمۡۖ لَا حُجَّةَ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمُۡۖ ٱللَّهُ يَجۡمَعُ بَيۡنَنَاۖ وَإِلَيۡهِ ٱلۡمَصِيرُ ﴾[الشورى: ١٥].

-وقال: ﴿ وَإِن طَآئِفَتَانِ مِنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ٱقۡتَتَلُواْ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَهُمَاۖ فَإِنۢ بَغَتۡ إِحۡدَىٰهُمَا عَلَى ٱلۡأُخۡرَىٰ فَقَٰتِلُواْ ٱلَّتِي تَبۡغِي حَتَّىٰ تَفِيٓءَ إِلَىٰٓ أَمۡرِ ٱللَّهِۚ فَإِن فَآءَتۡ فَأَصۡلِحُواْ بَيۡنَهُمَا بِٱلۡعَدۡلِ وَأَقۡسِطُوٓاْۖ إِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُقۡسِطِينَ ﴾[الحجرات: ٩].

يخبر الله تعالى في الآيات السالفة الذكر أنه يأمر عباده بالعدل: وهو القسط والموازنة، وقال علي بن أبي طلحة عن ابن عباس أنه قال أن: (أن الله يأمر بالعدل) أي: شهادة أن لا إله إلا الله، وقال سفيان بن عيينه: أن العدل هو استواء السريرة والعلانية من كل عامل لله عملاً[١٩]، وجاء في موضع آخر أن العدل هو التوحيد والإنصاف وفي آية أخرى جاءت بمعنى القول بالصدق[٢٠]. فالعدل الذي أمر به الله في هذه الآيات يشمل في حقه وفي حق عباده، فمن العدل أداء الحقوق كاملة موفورة، فيؤدي العبد ما أوجب الله عليه من الحقوق المالية والبدنية والمركبة منها في حقه وحق عباده ويعامل الخلق بالعدل التام، فيؤدي كل وال ما عليه تحت ولايته سواء في ذلك ولاية الإمامة الكبرى، وولاية القضاء، ونواب الخليفة. فالعدل: ما فرضه الله في كتابه على لسان رسوله[٢١].

ويتضح من الآيات السابقة أن العدل المأمور به الإنسان، حيث يبدأ من التوحيد: الذي هو أساس عدل الإنسان على نفسه، فقد قال تعالى: ﴿ وَإِذۡ قَالَ لُقۡمَٰنُ لِٱبۡنِهِۦ وَهُوَ يَعِظُهُۥ يَٰبُنَيَّ لَا تُشۡرِكۡ

بِٱللَّهِۖ إِنَّ ٱلشِّرۡكَ لَظُلۡمٌ عَظِيمٞ ﴾ [لقمان: ١٣]، والظلم نقيض العدل وضده، ثم يمتد إلى جميع أمور الإنسان في مختلف مجالات حياته، وحتى يتحقق العدل، وجب على الإنسان اتباع منهج الله الذي فرض لعباده، فهو العالم بما ينفعهم وما تستقيم به حياتهم.

ثانيا: آيات العدل التي تتعلق بحق الله ونفي الظلم عن نفسه:

إن صفة العدل لله تعالى من الصفات التي أجمعت عليها كل الديانات السماوية المنزلة من عنده ، وحتى ما وضعت من قبل البشرية واتخذها الناس ديانة في وقتنا الحاضر، يقول ابن القيم رحمه الله في وصف الله سبحانه وتعالى: "إنه العدل الذي لا يجور ولا يظلم، ولا يخاف عباده منه ظلماً، فهذا مما اتفقت عليه جميع الكتب والرسل، وهو من المحكم الذي لا يجوز أن تأتي شريعة بخلافه، ولا يخبر نبي بخلافه أصلاً"[٢٢]. فالعدل اسم من أسماء الله الحسنى التي يسلم بها المسلم دون جدل ولا نقاش، وقد قال صاحب الظلال رحمه الله في عدل الله "إنه جاء بالعدل الذي يكفل لكل فرد ولكل جماعة ولكل قوم قاعدة ثابتة للتعامل، لا تميل مع الهوى، ولا تتأثر بالود والبغض، ولا تتبدل مجاراة للصهر والنسب، والغنى والفقر، والقوة والضعف، إنما تمضي في طريقها تكيل بمكيال واحد للجميع، وتزن بميزان واحد للجميع"[٢٣].

وليس هذا الأمر أو هذا الاعتقاد مما تدل عليه الشواهد والإشارات الكثيرة المتمثلة بالأدلة النقلية التي سبقت إليها الإشارة فحسب، بل إنَّ الفطرة والأدلة العقلية الأخرى تسلم بهذه الحقيقة، وذلك لترسخ جملة ثابتة من الاعتقادات البديهية في العقل البشري، والتي يمكن الإشارة إلى بعض منها:

١-لما علمنا بأن صفات الله تبارك وتعالى الثبوتية هو كونه عالماً وحكيماً، وأن الظلم قبيح عقلاً فكيف يمكن الجمع بين النقيضين، وهذا يعني أن الله سبحانه وتعالى عادل، وهو موافق للبديهة دون خلاف.

٢-لما ثبت أن الفعل القبيح -الظلم- منبعث من علل وأسباب معروفة ومشخصة تتحدد أفعالها بالمفردات التالية:

أ- الجهل بأن هذا الفعل قبيح، وهذا محال بحق الله، فالله الحكيم الذي لا يخلوا أي فعل له من علمه وحكمته.

ب-العبث واللهو: وهو محال أيضاً ممتنع قطعياً على الله ﷻ.

ج-الحاجة إليه، ولا حاجة لله عزّ وجلّ إلى الظلم لأنه قادر غير محتاج إنما أمره محصور بين الكاف والنون، فلا تقع عليه مصاريف فعل الظلم وارتكابه[٢٤].

ثالثا: آيات العدل التي تتعلق في المعاملات بين الناس.

قال تعالى:﴿ وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ ۝٧ أَلَّا تَطۡغَوۡاْ فِي ٱلۡمِيزَانِ ۝٨ وَأَقِيمُواْ ٱلۡوَزۡنَ بِٱلۡقِسۡطِ وَلَا تُخۡسِرُواْ ٱلۡمِيزَانَ ﴾[الرحمن: ٧ - ٩]، وقال:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ بِٱلۡقِسۡطِ شُهَدَآءَ لِلَّهِ وَلَوۡ عَلَىٰٓ أَنفُسِكُمۡ أَوِ ٱلۡوَٰلِدَيۡنِ وَٱلۡأَقۡرَبِينَۚ إِن يَكُنۡ غَنِيًّا أَوۡ فَقِيرٗا فَٱللَّهُ أَوۡلَىٰ بِهِمَاۖ فَلَا تَتَّبِعُواْ ٱلۡهَوَىٰٓ أَن تَعۡدِلُواْۚ وَإِن تَلۡوُۥٓاْ أَوۡ تُعۡرِضُواْ فَإِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِمَا تَعۡمَلُونَ خَبِيرٗا ﴾[النساء: ١٣٥]، وقال:﴿ لَقَدۡ أَرۡسَلۡنَا رُسُلَنَا بِٱلۡبَيِّنَٰتِ وَأَنزَلۡنَا مَعَهُمُ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡمِيزَانَ لِيَقُومَ ٱلنَّاسُ بِٱلۡقِسۡطِۖ وَأَنزَلۡنَا ٱلۡحَدِيدَ فِيهِ بَأۡسٞ شَدِيدٞ وَمَنَٰفِعُ لِلنَّاسِ وَلِيَعۡلَمَ ٱللَّهُ مَن يَنصُرُهُۥ وَرُسُلَهُۥ بِٱلۡغَيۡبِۚ إِنَّ ٱللَّهَ قَوِيٌّ عَزِيزٞ ﴾[الحديد: ٢٥]، وقال:﴿ مَّن ذَا ٱلَّذِي يُقۡرِضُ ٱللَّهَ قَرۡضًا حَسَنٗا فَيُضَٰعِفَهُۥ لَهُۥ وَلَهُۥٓ أَجۡرٞ كَرِيمٞ ﴾ الحديد: ١١]، وقال:﴿ وَتِلۡكَ ٱلۡقُرَىٰٓ أَهۡلَكۡنَٰهُمۡ لَمَّا ظَلَمُواْ وَجَعَلۡنَا لِمَهۡلِكِهِم مَّوۡعِدٗا ﴾[الكهف: ٥٩]، وقال:﴿ وَيۡلٞ لِّلۡمُطَفِّفِينَ ۝١ ٱلَّذِينَ إِذَا ٱكۡتَالُواْ عَلَى ٱلنَّاسِ يَسۡتَوۡفُونَ ۝٢ وَإِذَا كَالُوهُمۡ أَو وَّزَنُوهُمۡ يُخۡسِرُونَ ﴾[المطففين: ١ - ٣]، وقال:﴿ وَلَا تَبۡخَسُواْ ٱلنَّاسَ أَشۡيَآءَهُمۡ وَلَا تَعۡثَوۡاْ فِي ٱلۡأَرۡضِ مُفۡسِدِينَ ﴾[الشعراء: ١٨٣].

وتتجلى حقيقة العدل في الآيات السابقة في دعوة الناس إلى الالتزام بالحق والإنصاف في مختلف التصرفات في الأقوال والأفعال والمعاملات؛ ليوثق روابط العلاقات في المجتمع، وليدفع عوامل الظلم التي تخلق الأحقاد والأضغان، وتمزق الصلات الاجتماعية، وتجعل المجتمع بعيدًا عن الاستقرار والأمن والطمأنينة، بل تجعله بعيدًا عن رحمة الله وعونه[٢٥].

ويوصف تحقيق العدل في الإسلام بالميزان الذي تكال به المقادير، وقد قال ابن فارس في تفسير آية: ﴿ وَٱلسَّمَآءَ رَفَعَهَا وَوَضَعَ ٱلۡمِيزَانَ ﴾ [الرحمن: ٧]: أي العدل بين العباد في الأقوال والأفعال، وليس المراد به، الميزان المعروف وحده، بل يدخل فيه الميزان المعروف والمكيال الذي تكال به الأشياء، والمقادير، والمسافات التي تضبط بها المجهولات، والحقائق التي يفصل بها بين المخلوقات ويقام بها العدل بينهم، ولهذا قال "ألا تطغوا في الميزان" أي: أنزل الله الميزان، لئلا تتجاوزوا الحد في الحقوق والأمور، فإن الأمر لو كان يرجع إلى عقولكم وآرائكم لحصل من الخلل ما الله به عليم، ولفسدت السموات والأرض[٢٦].

"وإن العدل يسع البهائم مثلما يسع الناس، ومن الخير ألا يظلم مخلوقاً في الدنيا من إنسان أو حيوان وأن يبادر إلى أداء الحقوق في هذه الدنيا

مختاراً قبل أن يقاد بها يوم القيامة"[٢٧]، قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱللَّهَ غَٰفِلًا عَمَّا يَعْمَلُ ٱلظَّٰلِمُونَ ۚ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ ٱلْأَبْصَٰرُ ﴾ [إبراهيم: ٤٢]، وقوله عز وعلا في موضع آخر:﴿ وَكَذَٰلِكَ أَخْذُ رَبِّكَ إِذَآ أَخَذَ ٱلْقُرَىٰ وَهِىَ ظَٰلِمَةٌ ۚ إِنَّ أَخْذَهُۥٓ أَلِيمٌ شَدِيدٌ ﴾ [هود: ١٠٢].

الآثار التربوية للعدل:

وبعد استعراض بعض آيات العدل في القرآن الكريم الأمر بالعدل، ونفي الله الظلم عن نفسه، العدل التي تتعلق في المعاملات بين الناس.

يخلص الباحثان إلى أن للعدل مساحة واسعة في كتاب الله العزيز وذلك للأهمية البالغة لقيمة وخلق العدل التي إن تحققت تحقق الخير كله، وسوف يستخلص الباحثان بعض الآثار الناجمة عن تحقيق العدل، والتي تتلخص بما يلي:

١-يحقق رضا الله على عباده ورحمته بهم: وقد اتضح ذلك من خلال تنديد الله بالأقوام الذين لا يطبقون العدل في حياتهم ومعاملاتهم.

٢-العدل أساس بقاء الملك والدعامة الأساسية له: "فمن عدل في حكمه وكف عن ظلمه نصره الحق وأطاعه الخلق وصفت له النُعمة، وأقبلت عليه الدنيا فتهنأ بالعيش واستغنى عن الجيش وملك القلوب وأمن الحروب وصارت طاعته فرضاً وظلت رعيته جنداً"[٢٨].

٣-العدل يشيع الحب بين الناس:

فعندما تؤدى الحقوق إلى أصحابها، ويرفع الظلم عن المظلوم، ويعرف الإنسان قدر حدوده وماله من حق ما عليه من واجب، ولا يسلب من أي خاصيته تعم الطمأنينة ويأمن كل على أهله وممتلكاته، فيزيد ذلك من قوة الأواصر الاجتماعية فيعم الحب والوآم والمنصحة وحب المنفعة للآخرين مما يؤدي إلى إيجاد مجتمع متماسك قوي البنيان يشد بعضه بعضاً، قال ﷺ: "**مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم كمثل الجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى**"[٢٩].

١-العدل أساس الشعور بالولاء والانتماء للأمة والوطن:

إن توزيع الحقوق والمستحقات في الدولة بشكل عادل من قبلها له الدور الأكبر في شعور المواطن بالحب والانتماء والخوف على الوطن والأمة، وإن ما تعيشه مجتمعاتنا من اضطرابات سياسية وهجرة الكفاءات من بلد إلى آخر إنما هو نتيجة غياب العدل في بلادنا، حيث هضمت الحقوق في العزة والكرامة والعمل والصحة وشاعت المحسوبية والوساطة والعشائرية، مما أدى أبناء الأمة إلى السخط على حكامهم والاستهانة بمصلحة البلاد والهجرة لتحقيق حياة كريمة بعيداً عن الأوطان.

٢-العدل ضابط للتصرفات:

يمنع الظالم عن ظلمه والجشع عن جشعه ويحمي حقوق الناس وأملاكهم. إن الدولة التي تحكم بالعدل، وتقيم شرع الله في أكنافها، وتحاسب كل مسيء على إساءته، وتوقع القصاص العادل به تردع الظالم والجشع والسارق عن أفعالهم وتحد من ارتكاب وتفشي الجريمة في أرجائها لأن القصاص أساس من الأسس التي تحيا بها البلاد، وهو صورة من صور العدل، قال تعالى: قَالَ تَعَالَىٰ:﴿ وَلَكُمْ فِي ٱلْقِصَاصِ حَيَوٰةٌ يَٰٓأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ﴾[البقرة: ١٧٩]، فيأمن الناس على أعراضهم وممتلكاتهم.

٣-العدل أساس قيام الحضارات وتقدم الأمم:

إن تقدير عمل العامل في أي من مجالات العمل وتحقيق الحياة الكريمة له، لكفيل بإشعار الفرد بالمسؤولية الجسيمة أمام عمله الموكل له، فيعمل بجد وإخلاص ويقتدي بقول رسول الله ﷺ: **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**[٣٠]، وهذا الإتقان يؤدي إلى جودة الإنتاج مما يزيد في نماء اقتصاد البلاد في التصدير الذي يجعل الأمة أمة منتجة بدلاً من أن تكون مستهلكة ويزيد من تقدم البلاد وظهورها بين دول العالم فتصبح صاحبة الكلمة بدل من أن تكون هي المتلقية الضعيفة المحتاجة.

٤-العدل يطوع الأمم المعادية و وسيلة لنشر الدعوة الإسلامية:

لقد كان لأخلاقه ﷺ ولصاحبته من بعده الأثر الأكبر في نشر الدعوة الإسلامية في كافة بقاع الأرض من خلال التجارة ما بين البلدان، فقد كان خلقه القرآن، والقرآن يأمر بالعدل والإحسان، وكان هو وصحابته عليهم السلام ترافقهم أخلاقهم في الحل والترحال وتلازمهم في جميع معاملاتهم، ولو كانت على أنفسهم فيعطون كل ذي حق حقه حتى انتشر حسن أخلاقهم في البلاد وعم وشاع، وأعجب الناس في أشخاص يتصفون بالعدل في زمن شاع فيه الفساد وعم الظلم والخرافة وساد الكهنة والسلطات الفاسدة، فانجذب الناس للتعرف على هذا الدين وأهله وسافروا إليه عبر الفيافي والقفار ليتعرفوا على صاحب الأخلاق الحميدة، وكان أصحابه كذلك سفراء الخلق الحسن لدينهم، مما جعل الأمم تدخل في الدين الإسلامي بقوة العدل لا بقوة السلاح وتأتي طائعة لا مرغمة.

ومن الجدير بالذكر في هذا المجال أن يذكر الباحثان أن الرسول ﷺ عندما أمر بالهجرة إلى الحبشة وسأله الصحابة لماذا الحبشة يا رسول الله، قال ﷺ: **إن بها ملكاً لا يظلم عنده أحد**[٣١] فلم يذكر ﷺ قوة جاه ولا مال ولا سلاح وإنما ذكر

القوة التي تعهد الله ببقاء حياة الأقوام ببقائها، ألا وهي إقامة العدل.

السؤال الثالث: ما التطبيقات التربوية للعدل؟

أولا:التطبيقات التربوية في عهد الرسول ﷺ والصحابة:

لقد تطرق الباحثان في المبحث الثاني إلى ذكر أن صفة العدل والأخلاق الحسنة للرسول كان لها الأثر الأكبر في نشر الدعوة الإسلامية، وسوف يقوم الباحثان في هذا المطلب بالتعريج على بعض ما وردنا من الأثر عن عدله ﷺ وعدل الصحابة رضوان الله عليهم.

- ما جاء في سرقة المخزومية[٣٢]:

عن عائشة رضي الله عنها **أن قريشاً أهمهم شأن المخزومية التي سرقت، فقالوا: من يكلم فيها رسول الله ﷺ؟ فقالوا: ومن يجترئ عليه إلا أسامة بن زيد حب رسول الله ﷺ، فكلمه أسامة، فقال: أتشفع في حد من حدود الله؟ ثم قام فاختطب، فقال: إنما هلك الذين من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وأيم الله: لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها**.

ويرى الباحثان أن النص السابق يبين صورة من صور العدل القائم على المساواة بين الناس في الأحكام، وعدم التفرقة بينهم على أساس نسب أو قرابة، وصورة أخرى في رفض الوساطة رفضاً قطعياً باتاً، مما يعمق المودة بين الناس، ويربي على عدم التجريء على مخالفة حدود الله المتمثلة بالقوانين الملزمة على الأرض، ويوثق الصلة بين الحاكم والمحكوم، ويردع الناس عن استغلال المكانة والوساطة لتحقيق مكاسب مادية أو معنوية.

- ما جاء في خُطبة أبو بكر الصديق عند توليه الخلافة[٣٣]:

لما بويع أبو بكر بالخلافة بعد بيعة السقيفة تكلم أبو بكر فحمد الله وأثنى عليه، ثم قال: **أما بعد أيها الناس فإني وليت عليكم ولست بخيركم فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوّموني، ألا أن الضعيف فيكم قوي عندي، حتى آخذ الحق له ألا وأن القوي فيكم ضعيف عندي حتى آخذ الحق منه، أطيعوني ما أطعت الله ورسوله، فإن عصيت فلا طاعة لي عليكم**[٣٤].

- ما جاء في خُطبة عمر ﷺ عند توليه الخلافة[٣٥]:

قال عمر ﷺ عند توله الخلافة: "بلغني أن الناس هابوا شدتي، وخافوا غلظتي وقالوا: قد كان عمر يشتد ورسول الله بين أظهرنا، ثم اشتد علينا وأبو بكر وإلينا دونه، فكيف وقد صارت الأمور إليه، إلا من قال هذا فقد صدق، فإني كنت مع رسول الله ﷺ عونه وخادمه وكان عليه السلام من لا يبلغ أحد صفته من اللين والرحمة، وكما قال الله تعالى: ﴿ لَقَدْ جَآءَكُمْ رَسُولٌ مِّنْ أَنفُسِكُمْ

عَزِيزٌ عَلَيْهِ مَا عَنِتُّمْ حَرِيصٌ عَلَيْكُم بِالْمُؤْمِنِينَ رَءُوفٌ رَّحِيمٌ ﴾[التوبة: ١٢٨]، فكنت بين يديه سيفاً مسلولاً حتى يغمدني أو يدعني فأمضي، فلم أزل مع رسول الله ﷺ على ذلك حتى توفاه الله وهو عني راض والحمد لله على ذلك كثيراً، وأنا به أسعد، ثم ولي أمر المسلمين أبو بكر فكان من لا تنكرون عنه، كرمه ولينه فكنت خادمه وعونه أخلط شدتي بلينه فأكون سيفاً مسلولاً حتى يغمدني فأمضي، فلم أزل معه كذلك حتى قبضه الله ﷻ وهو عني راض، والحمد لله على ذلك كثيراً وأنا به أسعد.

"ثم إني قد وليت أموركم أيها الناس، فاعلموا أن تلك الشدة قد ضعفت ولكنها إنما تكون على أهل الظلم والتعدي، فأما أهل السلامة والقصد، فأنا ألين من بعضهم لبعض".

وتتمثل مظاهر العدل في النصين السابقين في عدة أمور أولها: عدم كبر الحاكم على الرعية ومساواة نفسه بهم، وثانيها: طلب الحاكم من الرعية مراقبة أفعاله ضمن المقياس الإلهي في القبول والرفض، والسماح إلى الرعية بمقاضاة الحاكم إن زل عن الشرع، ثم حرص الحاكم على إعادة الحقوق إلى أهلها وعدم الركون إلى قوة القوي في حكمه، مما يؤدي ذلك إلى إزالة الفوارق الطبقية بين الحاكم والمحكوم، ويعطي الجرأة على المطالبة في الحقوق، وينمي مشاعر الانتماء عند أفراد الأمة.

- ما جاء في إبل عبدالله ابن عمر[٣٦]:

خرج عمر يوماً في جولة تفقدية للسوق "فرأى إبلاً سماناً، تمتاز عن بقية الإبل بنموها وامتلائها، فسأل: إبل لمن هذه؟ قالوا: إبل عبدالله بن عمر، فانتفض أمير المؤمنين كأنما القيامة قامت، وقال: عبد الله ابن عمر؟ بخ بخ يابن أمير المؤمنين، وأرسل في طلبه من فوره، وأقبل عبدالله يسعى...وحين وقف بين يدي والده، أخذ عمر يفتل سبله شاربه -وتلك كانت عادته إذا همه أمر خطير- وقال لابنه: ما هذه الإبل يا عبدالله؟ فأجاب: إنها إبل أنضاء -أي هزيلة- اشتريتها بمالي، وبعثت بها إلى الحمى -أي المراعي- أتاجر فيها، وابتغي ما يبتغي المسلمون، فعقب عمر في تهكم لاذع "ويقول الناس حين يرونها...ارعوا إبل ابن أمير المؤمنين...اسقوا إبل ابن أمير المؤمنين وهكذا تسمن إبلك، ويربو ربحك يا ابن أمير المؤمنين، ثم صاح به: يا عبدالله بن عمر خذ رأس مالك الذي دفعته في هذه الإبل، واجعل الربح في بيت مال المسلمين".

- ما جاء في محمد بن عمرو بن العاص وقبطي مصر[٣٧]:

عن أنس بن مالك، رحمه الله، قال: كنا عند عمر بن الخطاب رضوان الله عليه، إذ جاءه

رجل من أهل مصر فقال: يا أمير المؤمنين هذا مقام العائذ بك ومالك؟ قال: أجرى عمرو بن العاص بمصر الخيل فأقبلت فرسي، فلما رآها الناس، قام محمد بن عمرو فقال: فرسي ورب الكعبة، فلما دنا مني عرفته فقلت، فرسي ورب الكعبة، فقام إليّ يضربني بالسوط ويقول: خذها وأنا ابن الأكرمين قال: فوالله ما زاده عمر على أن قال له: اجلس.

ثم كتب إلى عمرو: إذا جاءك كتابي هذا فأقبل وأقبل معك ابنك محمد. فدعا عمرو ابنه فقال: أأحدثت حديثاً؟ أجنيت جناية، قال: لا. قال: فما بال عمر يكتب، حتى إذا نحن عنده وقد أقبل في إزار ورداء فجعل عمر يلتفت هي يرى ابنه، فإذا هو خلف أبيه، فقال ابن المصري؟ ها أنا ذا قال: (دونك الدرة فاضرب ابن الأكرمين، اضرب ابن الأكرمين) قال: فضربه حتى أثخنه، ثم قال: أجلها على صلعة عمر فو الله ما ضربك إلا بفضل سلطانه، فقال: يا أمير المؤمنين قد ضربت من ضربني، قال: أما والله لو ضربته ما حللنا بينك وبينه، حتى تكون أنت الذي تدعه: أبا عمرو متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً، ثم التفت إلى المعري فقال انصرف راشداً فإن رابك ريب فاكتب لي".

-ما جاء في درع علي بن أبي طالب ﷺ واليهودي عند شريح[٣٨]:

وجد علي بن أبي طالب له درعاً عند يهودي التقطها، فعرفها فقال: درعي سقطت عن جمل لي أورق فقال اليهودي: درعي وفي يدي، ثم قال اليهودي، بيني وبينك قاضي المسلمين فأتوا شريحاً، فلما رأى علياً قد أقبل تحرف عن موضعه، وجلس على فيه، ثم قال علي: لو كان خصمي من المسلمين لساويته في المجلس، ولكني سمعت رسول الله يقول: لا تساووهم في المجلس، قال شريح: ما تشاء يا أمير المؤمنين، قال: درعي وفي يدي، قال شريح: صدقت والله يا أمير إنها لدرعك، ولكن لا بد لك من شاهدين، فدعا قطرباً والحسن ابن علي فشهدا أنهما لدرعه، فقال شريح: أما شهادة مولاك فقد أخذناها، وأما بشهادة ابنك فلا نجيزها فقال علي عليه السلام: ثكلتك أمك أما سمعت عمر بن الخطاب: يقول رسول الله ﷺ الحسن والحسين سيدا شباب أهل الجنة، قال: اللهم نعم، قال، أفلا تجيز شهادة سيد شباب أهل الجنة؟ ثم قال لليهودي: خذ الدرع؟ فقال اليهودي: أمير المؤمنين جاء معي إلى قاضي المسلمين فقضى لي ورضى، صدقت والله يا أمير المؤمنين، إنها لدرعك سقطت عن جمل لك فالتقطها، أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله. فوهبها له علي عليه وأجازه بتسعمائة، وقتل معه يوم صفين.

ويستخلص الباحثان من النصوص السابق عدة آثار تربوية منها؛ أن الناس سواسية في الشرع الإسلامي من حيث الحقوق والواجبات، وأن لا أفضلية للحاكم على محكوم، وأن عدل الخلفاء الراشدين تبين أيضا في صفة من يختارون لسياسة الرعية بين الناس، ودقة تطبيق الشرع الإسلامي بين الأفراد دون النظر إلى اختلاف عرق أو دين أو هوية، فالحق ملازم للبشرية ولو اختلفت دياناتهم وأنسابهم.

ثانيا: تطبيقات العدل في المؤسسات التربوية:

١- تطبيقات العدل في الأسرة:

إن لغياب العدل كما أسلف الباحثان سابقاً آثارا سلبية على المجتمعات، فالظلم كما يقول ابن خلدون "مؤذن بزوال العمران"[٣٩] بمعنى أنه يقوض الحضارة، وهو مبعث للكراهية والأحقاد والضغائن في المجتمع، مما يترتب عليه تزايد الصراعات الظاهرة والخفية، الكامنة والسافرة، المعبر عنها بالعدوان الصريح أو التي تتخذ شكل الأحجام من الإنتاج، وقلة الولاء، على نحو يؤثر سلباً في النتيجة الاجتماعية والتطور[٤٠].

لذا وجب التنبيه إلى إقام العدل في جميع مؤسسات الدولة قطاعاتها العامة والخاصة، وسوف يقتصر الباحثان في هذا المبحث على عرضهما لبعض المؤسسات التربوية كالأسرة والمؤسسات التربوية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

تطبيقات تربوية للعدل في الأسرة:

يعد العدل المنظم الأساسي للعلاقات بين أفراد جماعة المسلمين بداية بالأسرة وانتهاء بالدولة والعالم أجمع، إلا أن الإسلام اهتم بالأسرة اهتماماً كبيراً لأن في صلاحها صلاح المجتمع والأمة، لذلك شرع الزواج والطلاق، وفرض النفقة للزوجة على الزوج، وأقرها أيضاً للأبناء عدم وادلهم، بل وأوجبها كذلك على الابن لأبويه، كما أباح تعدد الزوجات واشترط ذلك بالعدل بينهن، وإن خشي الرجل ظلم إحداهن فضّل الزواج من واحدة لأنّ إقامة العدل أمر صعب تحقيقه بينهن[٤١].

فكما أن الإسلام وضع قوانين تنظم جميع الأمور المتعلقة بالأسرة وجب على الآباء تبصرة أبنائهم بهذه الأمور والقوانين، وأن يكونوا القدوة الحسنة لأبنائهم في تطبيق العدل في جميع شؤونهم الحياتية، فبعدل الآباء تجاه الأبناء ذكوراً وإناثاً، في الحب الظاهري والمعاملة وفي إتاحة فرص التعليم، والعطاء المادي والمعنوي، وإكساب الأبناء الخلال الحميدة كل على حد سواء، وذلك بملاحظة تصرفاتهم؛ فإن تسرع أحدهم في حكمٍ نبه على ذلك، وإن وُصف أحد بما ليس فيه عورض في ذلك، وإن بدت

إساءة من أحد الأخوة نحو الآخر قام الآباء بدراسة هذا الخلاف بتجرد وإعطاء الرأي العادل بين المتخاصمين، والإصلاح بينهما؛ لأن مراعاة الحقوق في ما بين الأبناء ترسخ الألفة والمحبة بينهم ونقيضه -الظلم- له آثاره السلبية عليهم[٤٢].

فقد قال ﷺ: **اتقوا الله واعدلوا بين أولادكم**[٤٣]، فقد جاء الخطاب شديد اللهجة في حديثه ﷺ حيث وصف العدل بين الأبناء ضرورة واجبة، فجاء خطابه بفعل الأمر، واختص هذا الفعل بالتقوى لما للعدل من أهمية بالغة بين أفراد الأسرة. ومن العدل أيضا عدم تكليف أحد الأبناء بالواجبات التي تثقل كاهله وترك الآخر دون تكاليف، فيجب على الآباء إيكال أعمال مخصصة لجميع أفراد الأسرة كل حسب قدرته، وعمره، وعدم التمييز لتحقيق التكافل الأسري، وعدم زرع الأحقاد بين الأبناء.

وتتجلى صور العدل أيضاً في الاهتمام بتربية الأبناء اجتماعياً وتوسيع قدراتهم، وتنبيههم إلى ما ينتظرهم في الدائرة الأوسع خارج المنزل وإكسابهم مهارة التعامل مع الناس ومواجهة العقبات الخارجية وتبصرتهم بالقواعد الإسلامية في التعامل التي تضبط تصرفاتهم وتقييم حياتهم على منهج الله تعالى.

والتربية في الأسرة على العدل تربية مستمرة لا تنتهي في عمر أو مرحلة معينة بل مطلوبة من الآباء مدى الحياة في كافة الأمور في تعاملاتهم مع أبناءهم وإكسابهم هذا الخلق حتى يتأصل في أنفسهم ويرافقهم في مستقبلهم إلى أن ينهي كل واجبه كما أوجب الله حتى انتهاء الخليقة ويرث الله الأرض ومن عليها.

العدل في العلاقات الزوجية:

ومن صور العدل أيضا في مجال الأسرة على أنه من أوجب الواجبات واحد أسس الحياة الزوجية المهمة، لأنه يقوي بناء الاسرة ويحقق صفاء القلوب وتآلف النفوس، ويؤدي إلى التوازن في النظر إلى إيجابيات شريك الحياة وفي سلبياته، وقد أشار النبي ﷺ إلى ذلك بقوله: **لا يفرك مؤمن مؤمنة ،إن كره منها خلقا رضي منها آخر).**[٤٤]، ومن ذلك الاعتراف بفضل العشير وشكره والثناء عليه وتقدير ما يقدمه وتكرار ذلك ، لطيب اثره على العلاقة الزوجية ،وقد ضرب لنا رسول الله ﷺ مثلا في العدل بذكر الحسنات بعد الموت بوفائه لذكرى ام المؤمنين خديجة –رضي الله عنها–، حتى غارت عائشة من ذكره لها فتقول: (**ما غرت على امرأة لرسول الله كما غرت على خديجة لكثرة ذكر رسول الله إياها وثنائه عليها، وقد أوحى الله لها ببيت لها في الجنة من قصب**)[٤٥].

٢-التطبيقات التربوية للعدل في المؤسسات التعليمية.

ويقصد الباحثان بالمؤسسات التعليمية: هي كل مؤسسة حكومية أو خاصة تنتمي إلى وزارة التربية والتعليم وتعنى بتنشئة الفرد تنشئة أكاديمية، حيث ينتهي به المطاف إلى احتراف حرفة أو إنهاء دراسة جامعية تؤهله إلى خدمة المجتمع بوظيفة رسمية أو غير رسمية. ويأتي دور هذه المؤسسات جنباً إلى جنب مع الأسرة في ترسيخ قيمة العدل في نفس الأجيال التي ستكون وارثة الحضارة وإعمار الأرض، وسوف يقوم الباحثان في طي الصفحات القادمة بذكر بعض التطبيقات التربوية التي إن سارت على نهجها هذه المؤسسات حققت الفائدة للفرد والأمة.

أ-وضع الشخص المناسب في المكان المناسب:

ويكون ذلك بمراعاة عدة معايير عند التوظيف تبدأ في المؤهل العلمي للمتقدمين للعمل من أعلى مسمىً وظيفياً إلى أدناه، فلا يوظف أي شخص إلا إذا توافقت الدرجة العلمية والمكانة التي ستوكل له، ويرافق ذلك النظر في الكفاءة الإدارية، والاجتماعية، والعملية والنفسية؛ لأن النظر في المؤهل العلمي وحده لا يكون كافياً في معظم الأحيان. وبعد النظر في هذين المجالين يجب التركيز على التوجه الفكري سواء كان ذلك من الناحية العقدية أو السياسية، وذلك بالتقصي الحثيث والتحدي عن هؤلاء الأشخاص وإجراء المقابلات وطرح الأسئلة التي تخدم هذه العملية؛ لما لهذه التوجهات من خطورة على أبنائنا، فلواضعي المناهج والمعلمين والمحاضرين في الجامعات الدور الأكبر في توجيه أفكار أبنائنا وبناء عقولهم.

فلا يصح إيكال هذه المهمة إلى شخوص يجذرون أفكاراً هدامة فيها وتوجهات غير سوية تؤدي إلى تفكك الأمة وتشويه اعتقاداتها، كما وجب الاهتمام بمظهر وهيئة العاملين في هذه المؤسسات الخارجية، ومتابعة ذلك على الدوام والتكرار فلا يقبل إلا صاحب المظهر الحسن؛ لأن للمظهر تأثيراً كبيراً ودوراً رئيسياً في إظهار هذه المؤسسات بمظهر لائق أمام المستفيدين سواء كانوا مراجعين أم طلاب، فليس من العدل تعيين مدرسين يمتاز مظهرهم بالصبيانية وعدم الاتزان ليتلقى أبنائنا العلم على أيديهم، لأنَّ ذلك سوف يؤثر على المخرجات التعليمية، فالمعلم في معظم الأحيان يكون قدوة؛ فإما أن يكون قدوة حسنة أو عكس ذلك.

ب-إسقاط الوساطة والمحسوبية:

وهذا ما ألفه وورثه أبناؤنا في الأمة العربية من الأجداد، وساروا على نهجه جيلا بعد جيل، فالقبولات والترفيعات في الوظائف والجامعات، لا توضع على أساس الكفاءة والعلامات وإنما

توضع العلامات والترفيعات بناء على القبيلة، والعشيرة، والمنصب الإداري للأب، ومكانته في الدولة، ومن لا يملك هذه المميزات أصبح يندب حظه ويشعر بخيبة الأمل على مستقبله ومسيرة حياته. فليس من العدل أن تقوم الأمور على هذه الشاكلة ولا أن توزن الشخصيات وتكال بهذه المكاييل، حيث إن الإسلام نهى عن هذه الأمور، ودعا إلى تكليف الأكفاء في المجتمعات لما لمخافة هذا الأمر من ضرر على المجتمعات والأمة برمتها.

ج-تقييم مخصصات الأفراد بما يتناسب مع الجهد والحالة الاقتصادية:

يعاني الكثير من العاملين في المؤسسات التربوية من عدم تقديم مخصصات تتناسب مع مكانتهم وجهودهم والحالة الاقتصادية للأفراد، وعلى رأس هؤلاء المعلم. فالمخصصات التي تدفع له لا تكاد تسد الكفاف، مما يؤدي به أحياناً إلى السعي لطلب الرزق في بلاد أخرى لتحقيق حياة مقبولة نوعاً ما، أو الالتجاء إلى البحث عن وظيفة أخرى، أو إعطاء دروس خصوصية، مما يستنزف قدراته وطاقاته، فينعكس ذلك سلباً على قدرته في العطاء مما يؤثر ذلك سلبا على الطالب المتلقي، ويضعف القدرات العلمية لدى أبنائنا.

د-الاهتمام بتطوير المدارس وتهيئة البنية التحتية:

ويقصد الباحثان في البنية التحتية هي كل ما يخص المدرسة من سعة البناء وحداثة وسعة الغرف الصفية والتهوية ودرجة الحرارة والمرفقات الصحية والأدراج وغرف المختبرات وكل ما يخص المدرسة من تقنيات لها دور في تحسين العملية التعليمية، وتحقيق الجو المناسب للتعلم سواء كان ذلك للمعلم أو المتعلم، وهذا ما تفتقر إليه مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية كالجامعات، وعلى سبيل المثال ننظر في البنية التحتية للمدارس الابتدائية، فنجد أن أعداد الطلبة لا يتناسب مع سعة القاعات ولا يتناسب مع ما هيئ لهم من مختبرات وساحات للعب وحتى مرافق صحية، وإذا نظرنا للجامعات نجدها تعاني من نفس النقص التي تعانيه المدارس الابتدائية وحتى الثانوية مما يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية وقدرة المخرجات التعليمية، فمن حق المتعلم أن يحصل على بيئة تربوية مريحة تكفل له الشعور بالراحة حتى يستطيع تركيز ذهنه في المادة والمحتوى التعليمي وان يبعد عن جميع المشتتات الذهنية.

وهناك الكم الكثير من التطبيقات التربوية التي لا يتسع المجال لذكرها وتفصيلها في هذا المبحث، ويرى الباحثان أن ما كان مطبقاً من عدل في عهد الرسول والصحابة وما ذكرت من تطبيقات تربوية في الأسرة والمؤسسات التربوية

لا يطبقها إلا القليل من المجتمعات وتكاد تكون مغيبة في المجتمعات العربية، مما أدى ذلك إلى نشوب الخلافات السياسية والاقتصادية والاجتماعية في هذه المجتمعات، وعدم مواكبة الحضارة والتقدم لغياب العدل في مختلف أمور الحياة.

ويقول الدكتور ماجد الكيلاني في هذا المجال: "فالمجتمعات القائمة في أقطار ما يسمى بدول العالم الثالث مجتمعات لا تأمر بالعدل ولا تسير على صراط مستقيم، فهي مجتمعات تقوم علاقاتها الداخلية على أساس "القوة فوق القانون" ولذلك يشيع الظلم والتسلط والدكتاتورية في مؤسساتها الإدارية والاجتماعية والسياسية ويجف مفهوم العدل من نظمها التربوية التي تشحن مناهجها وتطبيقاتها بالعصبات العائلية والقبلية والطائفية والإقليمية والعرقية. ونتيجة لذلك كله تتحطم فيها المساواة وتساوي الفرص، وتعي معيشة الأبكم لا تنطق بعلم ولا تسهم في معرفة، وتظل عاجزة أينما تتوجه في سياساتها لا تأتي بخير"[٤٦].

العدل في العلاقة مع غير المسلمين:

العدل شريعة الله في الكون والخلق، وقيمة ربانية عليا. وركيزة قيام السموات والأرض. وأساس الملك. والعدل عماد دين الإسلام، وهو قانون وشرط قيام الاستخلاف في الأرض. وبالعدل تنتظم باقي قيم الشريعة الإسلامية المثلى. فبالعدل تتحقق الطمأنينة في الأرواح والأبدان والبلدان...وبالعدل تتحقق التقوى التي هي مناط الشريعة وعمدتها في تمثّل الحكام وتنزيلها، وبالعدل تتحقق الرحمة والتراحم بين الناس. وبالعدل تشيع المحبة والاحترام والتقدير.

وما يهمنا في هذا المقام، هو استعراض بعض صور العدل مع غير المسلمين. ولهذا ما يحثّ عليه وجوبا في كتاب**الله، بقوله تعالى**: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلْقِسْطِۖ وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَـَٔانُ قَوْمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعْدِلُواْۚ ٱعْدِلُواْ هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعْمَلُونَ ﴿٨﴾ [المائدة: ٨].

ومن صور عدل الرسول في تعامله مع غير المسلمين أيضا، ما حكم به في اختصام بين رجلين؛ أحدهما من صحابة الرسول والآخر يهودي...فيأتيان إلى رسول الله ليحكم بينهما، فلا يجد أمامه إلا أن يطبّق الشرع فيهما دون محاباة ولا تحيُّز، والشرع يُلزم المدّعي -وهو الأشعث بن قيس رضي الله عنه بالبينة أو الدليل، فإن فشل في الإتيان بالدليل فيكفي أن يحلف المدّعَى عليه -وهو اليهودي- على أنه لم يفعل ما يتّهمه به المدعي، فيُصَدّقُ في ذلك؛ وذلك مصداقًا لقول رسول الله ﷺ: «**الْبَيِّنَةُ عَلَى الْمُدّعِي**

وَالْيَمِينُ عَلَى مَنْ أَنْكَرَ)[٤٧]، لأنه لم يكن يقيم حكمًا على أحدهم إلا ببينة، مهما كان المُدعِي قريبًا منه.

العدل في القضاء: ما جاء في درع علي بن أبي طالب ﷺ واليهودي عند شريح[٤٨].

وجد علي بن أبي طالب له درعاً عند يهودي التقطها، فعرفها فقال: درعي سقطت عن جمل لي أورق فقال اليهودي: درعي وفي يدي، ثم قال اليهودي، بيني وبينك قاضي المسلمين فأتوا شريحاً، فلما رأى علياً قد أقبل تحرف عن موضعه، وجلس على فيه، ثم قال علي: لو كان خصمي من المسلمين لساويته في المجلس، ولكني سمعت رسول الله يقول: لا تساووهم في المجلس، قال شريح: ما تشاء يا أمير المؤمنين، قال: درعي وفي يدي، قال شريح: صدقت والله يا أمير إنها لدرعك، ولكن لا بد لك من شاهدين، فدعا قطرباً والحسن ابن علي فشهدا أنهما لدرعه، فقال شريح: أما شهادة مولاك فقد أخذناها، وأما بشهادة ابنك فلا نجيزها فقال علي عليه السلام: ثكلتك أمك أما سمعت عمر بن الخطاب: يقول رسول الله ﷺ الحسن والحسين سيدا شباب أهل الجنة، قال: اللهم نعم، قال، أفلا تجيز شهادة سيد شباب أهل الجنة؟ ثم قال لليهودي: خذ الدرع؟ فقال اليهودي: أمير المؤمنين جاء معي إلى قاضي المسلمين فقضى لي ورضى، صدقت والله يا أمير لمؤمنين، إنها لدرعك سقطت عن جمل لك فالتقطها، أشهد أن لا إله إلا الله وأن محمداً رسول الله. فوهبها له علي عليه وأجازه بتسعمائة، وقتل معه يوم صفين.

العدل حق من حقوق الإنسان: إن الإنسان مفطور على حب الحق والاعتراف به، ولذلك فهو يميل في أصل فطرته إلى الصدق والأمانة وإقامة العدل وسائر الفروع الأخلاقية التي ترجع إلى أصل حب الحق، ثم بعد ذلك يأتي دور التنشئة والتربية في تنمية هذه الفطرة أو طمسها، لذلك كان العدل سمة من سمات الإسلام تميز به، فالإسلام هو دين الفطرة[٤٩]. قال تعالى: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾ [الروم: ٣٠].

والإنسان بدون العدل لا يستطيع أن يحيا حياة سوية على هذه الأرض، والعدل كقيمة مثالية ليس شيئاً دون أن يكون هناك إنسان يعمل على تحقيقها في عالم الواقع. فالعدل ضروري للإنسان مثلما أن الإنسان ضروري لتحقيق العدل، والإسلام يذكرنا بأن العدل قيمة مطلقة ويحثنا على الوقوف بجانبه في كل مكان، فهو أمر يعلو فوق كل أشكال التحيز، فالله هو إله كل

الناس، ليس إلهاً لجماعة معينة أو شعب معين، والعدل مطلوب لكل الناس من حيث المبدأ دون استثناء[٥٠].

كما أن للعدل علاقة وثيقة بالأخلاق الإنسانية، كالحرية فهو ليس ضدها، ولكنه ضابط لها، وذلك أن حرية الإنسان مشروطة دائماً بعدم الاعتداء على حقوق الغير، أي أنها مشروطة بالعدل. وللعدل علاقة بالحقوق: ففحوى العدل ومجاله يتمثل في أن يأخذ كلٌ حقوقه ولا يسلب أحد حقاً له، كما أن للعدل علاقة بالموضوعية، حيث إن الموضوعية تعني: النظر إلى الأشياء والحكم عليها وفقاً لما هي عليه بالواقع، دون انحياز، ودون تدخل أية عوامل كالتعصب والميل النفسي أو البغض أو غير ذلك من عوامل تجعل الحكم على الوقائع يحيد عن الحقيقة، ويجافي مقتضيات العدل الذي يشترط النزاهة والتجرد، فإنه يوصف بالظلم ومجافاة العدل من يُقيّم الناس أو يحكم على سلوكياتهم دون أن يراعي متطلبات الموضوعية[٥١].

الخاتمة:

النتائج والتوصيات:

النتائج:

في ضوء الدراسة الحالية توصل الباحثان إلى النتائج الآتية:

١-أن العدل هو الميزان الذي تقاس به الأمور، ويبدأ بالتوحيد الذي هو أساس عدل الإنسان مع نفسه، ثم يمتد إلى جميع امور حياته،وان هناك مكانة للعدل في الحياة الإنسانية؛ حيث لا تستقيم إلا به، ولا تدوم إلا بقيامه.

٢-ان للعدل علاقة وثيقة بألأخلاق الإسلامية، فهو ليس ضدها ولكنه ضابط لها، ولا يمكن أن تستقيم حياة الإنسان دون قيام العدل الذي هو ميزان احقاق الحق، وهو المنظم الأساسي للعلاقات بين الأفراد.

٣-أن للعدل آثاراً تربوية كثيرة من أهمها أنه يحقق رضا الله تعالى، ويشيع الحب بين الناس، ويشعر الإنسان بولائه وانتمائه لأمته، وبتحقيقه تحقق الحضارات وتقدمها ورقيها؛ لأنه أساس قيام الحضارات وتقدم الامم.

٤-اتسام حياة النبي ﷺ بالعدل، واستمرار ذلك في حياته صحابته -رضوان الله عليهم-. ووجوب تطبيق العدل في الأسرة بين الأبناء وذلك لأنه أساس في بقاء الأسرة واستمرارية تماسكها، وتفعيله في المؤسسات التعليمية من خلال إسقاط الوساطة والمحسوبية وتقييم مخصصات الأفراد بما يتناسب مع الجهد والحالة الاقتصادية وتطوير المدارس وتهيئة البنية التحتية وغيرها من الأمور. وعدم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان:

١-ضرورة تفعيل معايير العدل في قرارات المؤسسات التعليمية المختصة بالتعيين والتوظيف ووضع المناهج والتعامل في المدارس مع الطلاب وغيرهم.

٢-إعادة النظر في القوانين الضابطة لعمل المؤسسات الحكومية لترسيخ مبدأ العدالة في القرارات والتعاملات وإلغاء الوساطة والمحسوبية.

٣-إجراء دراسات وبحوث علمية تجريبية ووصفية حول آثار العدل في حياة الطلبة والمعلمين والعاملين في المؤسسات التربوية والحكومية.

٤-ضرورة ترسيخ قيمة العدل في الاسرة ،لأنها أساس قيام وبقائها واستمرارها، من خلال تضمينها في المناهج التعليمية.

الهوامش:

(١) الرومي، قاسم بن عبدالله، **أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء**، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٤م، ح١، ص٨٣.

(٢) الدليمي: عبدالوهاب بن لطف، **منهج القران والسنة في إقامة العدل، مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية**، صنعاء، العدد (١٤)، ١٤٣٠هـ، ٢٠٠٩، ص٥-٦٨.

(٣) أحمد، محمد عيدان، **العدل في القران الكريم** (دراسة موضوعية)،**مجلة تكريت للعلوم الإسلامية**، العدد الثامن، ١٤٣٢هـ-٢٠١١،ص ص١-٢٤..

(٤) انظر ابن فارس: أبو الحسن أحمد بن زكريا، **مقاييس اللغة**، دار الحديث، القاهرة، د. ط، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ج١، ص٦٤٦. إبراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط**، د. ط، ص٦١٧.

(٥) أفلاطون، **جمهورية أفلاطون**، دار الأندلس، د.ط، د.ت، ص٥٧.

(٦) طاليس، أرسطو، **علم الأخلاق**، دار الكتب المصرية، ١٩٢٤م، ج٢، ص٧٨.

(٧) الرومي، قاسم بن عبدالله، **أنيس الفقهاء في تعريفات الألفاظ المتداولة بين الفقهاء**، دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٤م، ح١، ص٨٣.

(٨) البركتي، محمد عميم الإحسان، **التعريفات الفقهية**، دار الكتب العلمية،ط١ ،١٤٢٤ه، ٢٠٠٣م، ج١، ص٢١.

(٩) الميداني: عبدالرحمن حسن حبنكة، **الوجيز في الأخلاق الإسلامية وأسسها**، مؤسسة الريان، بيروت، ط١، ١٤١٨هـ، ١٩٩٧م، ص٢٥٧-٢٥٨.

(١٠) البكر، عبدالباقي، وآخرون، **المدخل إلى القانون**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ١٩٨٢م، ص٣٨.

(١١) الحافظ: ثناء محمد إحسان، **العدل جوهر الاقتصاد الإسلامي**-دراسة مقارنة، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ص٨١-٨٢.

(١٢) البخاري: أبو عبدالله محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، دار الشعب، القاهرة، ١٩٨٧م كتاب الجنائز، باب إذا أسلم الصبي فمات هل يصلى عليه، حديث رقم ١٢٦٩.

(١٣) انظر: أحمد: فتحي السيد عبده أبو سيد، **الإسلام والعدالة الاجتماعية -رؤية اجتماعية في الأحكام الشرعية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، د.ط، ٢٠٠٩م، ص٣٤-٣٥.

(١٤) انظر: كشت: إبراهيم، **المعاني السامية -إضاءات على مفاهيم وجوانب وأبعاد أربعين قيمة إنسانية إيجابية**، دار وائل للنشر، عمان، ط١، ٢٠١٠، ص٩٩-١٠١.

(١٥) الخزندار: محمود محمد، **هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقاً**، دار طيبه للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٤١٦هـ-١٩٩٦م، ص٢٣٤.

(١٦) ابن تيمية: أحمد عبدالحليم، **الاستقامة**: تحقيق: محمد سالم، جامعة الإمام محمد بن سعود، المدينة المنورة، ط١، ١٤٠٣م، ج١، ص٢٤٧.

(١٧) ابن فاتك، أبو الوفاء المبشر، **مختار الحكمة ومحاسن الكلم**، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، ص١٤٩.

(١٨) السرجاني، راغب، موقع على الانترنت: www.islamstory.com، **العدل في الإسلام أهميته وحقيقته**، الساعة العاشرة صباحاً، التاريخ: ١١-٨-٢٠١٨م.

(١٩) انظر: ابن كثير: الحافظ عماد الدين أبي الفداء إسماعيل، **تفسير القرآن العظيم**، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، مج٢، م٢، ١٤٢٤هـ-٢٠٠١م، ص٧٥٨.

(٢٠) انظر: المحلى: جلال الدين محمد بن أحمد، والسيوطي: جلال الدين عبدالرحمن ابن أبي بكر، **تفسير الجلالين**، دار الغد الجديد، القاهرة، ط١، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م، ص١٤٨-٢٢٧

(٢١) انظر: السعدي: عبدالرحمن بن ناصر، **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، دار الفجر للتراث، القاهرة، ط٢، ج١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ص٧٩٥.

(٢٢) ابن القيم: محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد، **هداية الحيارى في أجوبة اليهود والنصارى**، الجامعة الإسلامية، المدينة المنورة، د.ط، ص١٥٩.

(٢٣) قطب: سيد، **في ظلال القرآن**، دار الشروق، بيروت، ط١٥، ج٤، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م، ص٢١٩.

(٢٤) انظر: الدياجي، أبو القاسم، **العدل دراسة معاصرة**، ط١، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م، ص٢١-٢٢.

(٢٥) مذكور، عبدالحميد، **عوامل القوة في حياة الأمة وتميزها**، موقع الانترنت: www.aluka.net، الساعة العاشرة مساء، التاريخ: ١٢-٨-٢٠١٨م.

(٢٦) السعدي: تيسير **الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان**، مرجع سابق، ص٦٩٧.

(٢٧) الخزندار: هذه أخلاقنا حين نكون مؤمنين حقاً، مرجع سابق، ص٢٣٥.

(٢٨) الحمود، سامي بن خالد، **الملك يبقى مع الكفر ولا يبقى مع الظلم**، موقع الانترنت: صيد الفوائد www.saaid.net/gesah/sami/k/1.htm، الساعة التاسعة صباحاً، التاريخ: ١٢-٨-٢٠١٨م.

(٢٩) مسلم: مسلم بن حجاج، صحيح مسلم، دار الجيل، بيروت، باب تراحم المؤمنين وتعاطفهم وتعاضدهم، ج٨، ص٢٠، حديث رقم ٦٧٥١.

(٣٠) التميمي، أحمد بن علي، **مسند أبي يعلى**، تحقيق: حسين أسد، دار المأمون للتراث، دمشق، ط١، ١٩٨٤م، باب مسند عائشة، ج٧، ص٣٤٩، حديث رقم ٤٣٨٦.

(٣١) حنبل، أحمد بن حنبل، **مسند الإمام أحمد**، مؤسسة قرطبة، القاهرة، باب حديث محمد بن حاطب، د.ت، ج٤، ص٢٥٩، حديث رقم ١٨٣٠٤.

(٣٢) ابن دقيق: تقي الدين العبد، **أحكام الأحكام شرح عمدة الأحكام**، كتاب الحدود، باب حد السرقة، حديث وأيم الله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها، مسألة رقم ٣٥٧.

(٣٣) خالد: خالد محمد، **الخلفاء الراشدين**، المرجع السابق، ص١٥٥-١٥٦.

(٣٤) خالد: خالد محمد، **خلفاء الرسول**، دار الجيل، بيروت، د.ط، ١٤١٩هـ-١٩٩٦م، ص١٥٥.

(٣٥) العقاد، عباس محمود، **عبقرية عمر**، دار الفكر، دمشق، د.ط، ١٩٠٠م، ص١٥.

(٣٦) المرجع السابق، ص١٥١-١٥٢.

(٣٧) الشحود: علي، **موسوعة الدفاع عن رسول الله ﷺ**، ج٦، د.ت، ص٤٦٢.

(٣٨) الشحود: علي بن نايف، **موسوعة الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة**، ج٢٤، ص٣٣٧.

(٣٩) ابن خلدون: عبدالرحمن، **مقدمة ابن خلدون**، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٧٧م، ص٣٠.

(٤٠) انظر: كشت: إبراهيم، **المعاني السامية**، مرجع سابق، ص١٠٣.

(٤١) انظر: عبده: فتحي السيد، **الإسلام والعدالة الاجتماعية رؤية اجتماعية في الأحكام الشرعية**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، د.ط، ٢٠٠٩م، ص١٢٨-١٢٩.

(٤٢) انظر: مبيض: محمد سعيد، **أخلاق المسلم وكيف نربي أبنائنا عليها**، دار الإعلام، عمان، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ص٣٠٠-٣٠١.

(٤٣) البخاري، محمد بن إسماعيل، **صحيح البخاري**، مرجع سابق، ج٣، ص٢٠٦، حديث رقم ٢٥٨٥.

(٤٤) **مسلم، صحيح مسلم**، كتاب الرضاع، باب الوصية بالنساء، حديث رقم-٢٦٨٠، مرجع سابق.

(٤٥) البخاري، **صحيح البخاري**، كتاب النكاح، باب غيرة النساء ووجدهن، حديث رقم ٤٩٣١، مرجع سابق.

(٤٦) الكيلاني، ماجد عرسان، **فلسفة التربية دراسة مقارنة بالفسفات المعاصرة**، دار الفتح، عمان، ط١، ٢٠٠٩، ص١٧١-١٧٢.

(٤٧) سلم، **صحيح مسلم**، كتاب الأقضية، باب اليمين على المدعي عليه، حديث رقم ١٧١١، مرجع سابق.

(٤٨) الشحود، علي بن نايف، **الرد على المذاهب الفكرية المعاصرة**، ج ٢٤، ص٣٣٧.

(٤٩) الحافظ، ثناء محمد إحسان، **العدل جوهر الاقتصاد الإسلامي**-دراسة مقارنة، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ص٨١-٨٢.

(٥٠) أحمد، فتحي السيد، **الإسلام والعدالة الاجتماعية رؤية اجتماعية في الأحكام الشرعية**، مؤسسة شباب الجامعة الاسكندرية، ٢٠٠٩، ص ٣٤-٣٥.

(٥١) كشت، ابراهيم، **المعاني السامية: إضاءات على مفاهيم وجوانب وأبعاد أربعين قيمة إنسانية إيجابية**، دار وائل، عمان ط١، ٢٠١٠، ص ٩٩-١٠١.

الكِتاباتُ المَنْقُوشَةُ عَلى خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين دِراسَةً وتَوْثِيْقاً

أ.د محمَّد الدُّرُوبيّ *

تاريخ وصول البحث١٥/ ١٠/ ٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٢٦/ ٢/ ٢٠١٩

الملخص

تَناولَتْ هذه الدِّراسَةُ الكِتاباتِ الشِّعارِيَّةَ المُخْتَزَلَةَ المَنْقُوشَةَ عَلى الخَواتِمِ التي اتَّخَذَها الخُلَفاءُ الفاطِمِيُّونَ الذينَ تَعاقَبُوا عَلى الحُكْمِ على مَدارِ أَكْثَرَ مِنْ قَرْنَيْنِ ونِصْفِ القَرْن (٢٩٧-٥٦٧هـ= ٩٠٩-١١٧١م) فِي ضَوءِ ما قَدَّمَتهُ المَصادِرُ العَرَبِيَّةُ مِنْ مَعارِفَ مُتَعَلِّقَةٍ بِهذه النُّقُوش. واشْتَمَلَتْ الدِّراسَةُ عَلى جانِبَيْنِ رَئِيسَيْنِ قَدَّمَ الأَوَّلُ تَحْلِيْلاً لِتِلكَ النُّقُوش، مُتَناولاً مَصادِرَها التُّراثِيَّة، ومَضامِيْنَها المَوْضُوعِيَّة، ومَلامِحَها البارِزَة، وسِماتِها الأُسْلُوبِيَّة. فِيما قَدَّمَ الجانِبُ الآخَرُ جَمْعاً وتَوْثِيْقاً لِبقايا تِلْكَ النُّقُوش، وجَرى نَسْقُها بِالنَّظَرِ إِلى أَصْحابِها مِنَ الخُلَفاء، عَلى وَفْقِ تَسَلْسُلِهم الزَّمَنِيّ، مَع الاعْتِناءِ بِالتَّخْرِيْجِ والتَّوْثِيْقِ وبَيانِ وجُوهِ صُوَرِ النَّقْشِ واخْتِلافِ قِراءتِه.

الكَلِماتُ المِفْتاحِيَّة: نُقُوشُ الخَواتِم، الخِلافَة، الخُلَفاءُ الفاطِمِيُّون.

Ingraved writing on the rings of Fatimid caliphates study and investigated

D.r Mohammed Al-Droubi

Abstract

The study has investigated the stenographed writings that are Inscriped on the rings by Fatimid Caliphates who ruled over more than two centuries and a half (267-569A.H) i.e (٩٠٩-1171A.D) according to Arabic sources related to these Inscriptions.

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربة وآدابها،كلية الآداب، جامعة آل البيت.

The study consists of two main parts; the first part contains an analysis of these inscriptions with regard to their heritage sources, subject matter, prominent features and stylistic merits whereas, the second part contains a collection and documentation to the remainings of these inscriptions according to their owners (Caliphates) taking into consideration their ruling periods and giving special care to the documentation process and all the possibilities of reading the inscription.

Keywords: Rings inscriptions, Caliphate, Fatimid Caliphate

المُقدِّمَة:

يُمَثِّلُ أَدَبُ النَّقْشِ عَلى الخاتَمِ لَوْناً طَرِيْفاً مِنَ أَلوانِ النُّقُوشِ الإِسْلامِيَّة، فَفَضْلاً عَنْ قِيْمَتِهِ التَّارِيْخِيَّةِ والحَضارِيَّةِ والسِّياسِيَّةِ والإِداريَّة، فَهُو ذُو أَهَمِّيَّةٍ أَدَبِيَّةٍ لُغَوِيَّة، إِذْ يَنْهَضُ شاهِداً عَلى قُدْرَةِ العَرَبِيَّةِ عَلى تَحْقِيْقِ فِكْرَةِ الاقْتِصادِ اللُّغَوِيِّ والتَّكْثِيْف، وإِرْسالِ وَفِيْرِ المَعانِي فِي يَسِيْرِ الأَلْفاظ.

يَرْجِعُ تارِيْخُ التَّخَتُّمِ إِلى عَهْدٍ سَحِيْق، فَقَد شاعَ اتِّخاذُ الخَواتِمِ عِنْدَ كَثِيْرٍ مِنَ الأُمَمِ والشُّعُوبِ القَدِيْمَة[1]، واسْتَعْمَلُوها لأَغْراضٍ رَسْمِيَّةٍ وشَخْصِيَّة، وارْتَبَطَتْ بِالرُّسُومِ السِّياسِيَّة، والتَّقالِيْدِ الاجْتِماعِيَّة، والتَّعالِيمِ الدِّينِيَّة، وعُدَّ الخاتَمُ رَسْماً ثابِتاً لِلحُكْمِ والسُّلْطَة، ودَلِيلاً عَلى المَنْزِلَةِ الاجْتِماعِيَّة، ورَمْزاً لِلرابِطَةِ الزَّوْجِيَّة.

وبِالمِثْل، عَرَفَ العَرَبُ قَبلَ نُزُولِ الرِّسالَةِ الخَواتَمَ وشاعَ اسْتِعْمالُها عِنْدَهُم لأَغْراضِ الزِّيْنَةِ وخَتْمِ الوَثائِقِ المُخْتَلِفَة، وتَجَذَّرَ هذا الاسْتِعْمالُ مُنْذُ اتِّخاذِ النَّبِيِّ ﷺ الخاتَمَ الشَّرِيْف؛ لِغَرضِ دَمْغِ المُكاتَباتِ والوثائِقِ النَّبوِيَّة؛ ضَماناً لِسِرِيَّتِها ودَرْءاً لَها مِنَ التَّزْوِيرِها. واقْتَدى بِهذا التَّدبِيْرِ النَّبوِيِّ خُلَفاءُ الإِسْلام: الرَّاشِدُون والأُمَوِيُّون والعبَّاسِيُّون[2]، فَضْلاً عَنْ غَيْرِهم مِنْ أَرْبابِ السُّلْطَةِ والإِدارَة، فَكانَ لِكُلِّ واحِدٍ خاتَمٌ -أَو أَكْثَر- يَحْمِلُ عِبارةً مُوجَزةً مَنْقُوشَةً عَلى فَصِّ الخاتَم، تَتَضَمَّنُ دِلالَةً شِعارِيَّةً رَمْزِيَّةً عَلى شَخْصِ حامِلِها.

وقَدْ جَرَى خُلَفاءُ الدَّوْلَةِ الفاطِمِيَّةِ العُبَيْدِيَّةِ عَلَى سَنَنِ خُلَفاءِ الإِسْلامِ فِي اتِّخاذِ الخَواتِمِ السُّلْطانِيَّةِ المُزْدانَةِ بِالنُّقُوشِ الشِّعارِيَّة، عَلى اعْتِبارِ أَنَّ الخاتَمَ رَمْزُ الخِلافَةِ وشارَةُ المُلْكِ وعَلامَةُ شَرْعِيَّةِ الحُكْم، واتَّخَذَ كُلُّ واحِدٍ مِنَ

الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ الذينَ تَعاقَبُوا عَلى الحُكْمِ – فِي المَغْرِبِ ومِصْرَ – خاتَماً رَسْمِيًّا – أو أَكْثَر – يَحْمِلُ كِتابَةً عَلامِيَّةً خاصَّةً بِالخَلِيْفَةِ صاحِبِ النَّقْش، تُشْبِهُ أَنْ تَكُونَ وَسْماً ثابِتاً لَه، يَخْتِمُ بِهِ سائِرَ ما يَصْدُرُ عَنْهُ مِنْ وَثائِقَ ومُكاتَبات، دِيْوانِيَّةٍ وشَخْصِيَّة، وظَلَّ تَقْلِيْدُ الخاتَمِ مُتَبَعاً طِيْلَةَ مُدَّةِ الخِلافَةِ الفاطِمِيَّةِ إلى انْقِضائِها. وصَعُبَ فِي كَثِيْرٍ مِنَ الأَحْيانِ التَّمْيِيزُ بَيْنَ الخَواتِمِ الرَّسْمِيَّةِ والشَّخْصِيَّةِ الفاطِمِيَّة؛ لأَنَّ المَصادِرَ لَمْ تُفارِقْ عَلى نَحْوٍ جَلِيٍّ بَيْنَ الخاتَمِ الرَّسْمِيِّ الذي يُتَّخَذُ لأَغْراضٍ إداريَّةٍ حُكومِيَّةٍ عامَّةٍ والخاتَمِ الشَّخْصِيِّ الذي يُتَّخَذُ لأَغْراضٍ خاصَّةٍ.

ويُلاحِظُ الدَّارِسُ أَنَّ نُقُوشَ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ تَفَرَّقَتْ فِي بُطُونِ المَظانّ، وتَسَرَّبَ الضَّياعُ إلى طائِفَةٍ مِنْها، ولَمْ تَلْقَ كَبِيْرَ عِنايَةٍ مِن لَدُن جَمْهَرَةِ العُلَماءِ المُسْلِمِيْنَ والمُؤَرِّخِيْنَ الذينَ اهْتَمُّوا بِتَقْيِيدِ نُقُوشِ خَواتِمِ خُلَفاءِ الإِسْلامِ المُتَعاقِبِيْنَ إلى نِهايَةِ الخِلافَةِ العَبَّاسِيَّة، ولَعَلَّهُ لا يَخْفى أَنَّ مَوْقِفَ كَثِيْرٍ مِنَ العُلَماءِ مِنَ الخِلافَةِ الفاطِمِيَّةِ وإِنْكارَهُم مَبْدأَ شَرْعِيَّتِها هُو ما جَعَلَهُم يَصْدِفُونَ عَنْ رَصْدِ شِعاراتِ خُلَفائِها المَرْقُوشَةِ عَلى خَواتِمِ المُلْك، ويُوجِّهُونَ عِنايَتَهُم- عَلى نَحْوٍ لافِتٍ- تِلْقاءَ تَتَبُّعِ نُقُوشِ الخِلافاتِ الإِسْلامِيَّةِ السُّنِّيَّةِ المُتَعاقِبَة.

وانْسَحَبَ هذا الحُكْمُ بِصُورَةٍ مُناظِرَةٍ عَلى بَقايا النُّقُوشِ الفاطِمِيَّة، إِذْ لَمْ تَحْظَ بِاهْتِمامِ جُلِّ الدَّارِسِيْنَ المُعاصِرِيْنَ- عَرَباً ومُسْتَعْرِبِيْنَ- مِمَّن انْصَبَّتْ دِراساتُهُم عَلى نُقُوشِ الخَواتِمِ الرَّاشِدِيَّةِ والأُمَوِيَّةِ والعَبَّاسِيَّة[3]، ولَمْ يَلْتَفِتُوا إلى ما نَقَشَهُ الخُلَفاءُ الفاطِمِيُّونَ على خَواتِمِهِم إِلَّا لِماماً، مِمَّا دَعانا إلى الاعْتِناءِ بِجَمْعِ ما تَناثَرَ مِنْها، وتَقْدِيْمِ هذه الدِّراسَةِ التَّحْلِيْلِيَّةِ التَّوْثِيقِيَّةِ الَّتي تُنِيْرُ عَلَى مَصادِرِ هذه الجُمْلَةِ الباقِيَةِ مِنَ النُّقُوشِ الخَلِيْفِيَّةِ الإِسْلامِيَّة، وتَقِفُ عَلى أَهَمِّ مَضامِيْنِها، وتَسْتَكْنِهُ مَلامِحَها البارِزَة، وتَفْحَصُ- أَخِيراً- عَنْ سِماتِ أُسْلُوبِها، بِقَدْرِ ما تَأْذَنُ بِهِ عِبارَةُ النَّقْشِ الشِّعارِيَّةِ التي يُسَيْطِرُ عَلَيها الإِيْجازُ الشَّدِيْد.

مَصادِرُ نُقُوشِ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين.

يُعَدُّ كِتابُ "اتِّعاظِ الحُنَفا بِأَخْبارِ الأَئِمَّةِ الفاطِمِيِّينَ الخُلَفا"، لِلمَقْرِيزِيّ ت ٨٤٥هـ=١٤٤١م، مِنْ أَهَمِّ المَظانِّ العَرَبِيَّةِ الَّتي اهْتَمَّتْ بِإِثْباتِ نُقُوشِ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين، مِمَّا جَعَلَهُ –بِحَقٍّ– أَغْنى مَصْدَرٍ عَرَبِيٍّ ضَمِنَ لَنا الإِطْلالَةَ عَلى هذه الجُمْلَةِ مِنَ النُّقُوشِ الخَلِيْفِيَّةِ الفاطِمِيَّةِ النَّادِرَة، فهُو مَرْجِعٌ أَصِيْلٌ فِي هذه البابَة، تَفَرَّعَ لِرَصْدِ نُقُوشِ طائِفَةٍ مَخْصُوصَةٍ مِنَ النُّقُوشِ الإِسْلامِيَّةِ المُتَقَدِّمَة.

ويُلاحِظُ النَّاظِرُ أَنَّ المَقْرِيزِيَّ تابَعَ إِثْباتَ جُلِّ نُقُوشِ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين، مُنْذُ المَهْدِيّ[4]، إلى العاضِدِ بِالله[5]، ولَمْ يُخِلّ سِوى بِنَقْشِ خاتَمِ

الظَّاهِرِ لإعْزازِ دِيْنِ الله، فَضْلاً عَنْ اهْتمامِهِ بِذِكْرِ نُقُوشِ بَعْضِ الشَّخْصيَّاتِ الفاطِمِيَّةِ الأُخْرى مِنْ غَيْرِ الخُلَفاء[٥]. وكانَتِ النُّقُوشُ تَرِدُ عِنْدَهُ فِي سِياقِ التَّرْجَمَةِ لِلخَلِيْفَة، مَع اطِّراحِ التَّوثِيْق، وهُو ما نُعايِنُهُ فِي أَكْثَرِ مَصادِرِ نُقُوشِ الخَواتِمِ العَرَبِيَّةِ الإِسْلامِيَّة.

وفَضْلاً عَنْ هذا المَصْدرِ الثَّمِيْن، تَبَعْثَرتْ طائِفَةٌ قَلِيْلَةٌ مِنْ بَقايا نُقُوشِ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ فِي عَدَدٍ مِنَ المَصادِرِ المَشْرِقِيَّةِ والمَغْرِبِيَّة، لَعلَّ أَهَمَّها: كِتابُ "عُيُون المعارف[٧] لِلقُضاعِيّ، وكِتابُ "بُلْغة الظُّرفاء[٨] لِلرَوْحِيّ، وكِتابُ "أَخْبار الدُّول المُنْقطِعَة[٩] لِظافر الأَزدِيّ، وكِتابُ "أَخْبار مُلُوك بَنِي عُبَيْد"[١٠] لابنِ حَمَّاد، وكِتابُ "البَيان المُغرب"[١١] لابنِ عِذاري، وكِتابُ "نِهاية الأَرَب[١٢] لِلنُّويريّ، وكِتابُ "الوافي بالوفيات"[١٣] لِلصَّفدِيّ، وكِتابُ "مُستَودع العلَامَة[١٤] لابنِ الأَحْمَر، وكِتابُ "المَواعِظ والاعْتِبار"[١٥] لِلمَقْرِيزِيّ، وكِتابُ "عُيُون الأَخْبار"[١٦] لِلدَّاعِي إِدْرِيس، وكِتابُ "النُّجُوم الزَّاهِرة"[١٧] لابنِ تَغْرِي بَرْدِي.

ولَعَلَّهُ لا يَخْفى عَلى المُتَبَصِّرِ أَنَّ النَّزْعَةَ المَذْهَبِيَّةَ كانَتْ تُحَرِّكُ بَعْضَ أَصْحابِ هذه المُؤَلَّفاتِ لِتَقْدِيْمِ ما تَسَنَّى لَهُم جَمْعُهُ مِنْ نُقُوشِ خَواتِمِ خُلَفاءِ الدَّولَةِ الفاطِمِيَّةِ التي تَعَرَّضَ كَثِيْرٌ مِنْ تُراثِها الثَّقافِيِّ–كَما هُو مَعْرُوف– لِلضَّياع، مِمَّا يُؤَكِّدُ أَنَّهُ لَولا الباعِثُ المَذْهَبِيُّ لَما تَهَيَّأَ الوقُوفُ عَلى هَذه الجُمْلَةِ الباقِيَةِ مِنَ العِباراتِ المَنْقُوشَةِ عَلى خَواتِيْمِهِم.

بَلَغَ مُجْمَلُ النُّقُوشِ التي تَسَنَّى جَمْعُها وتَوْثِيْقُها خَمْسَةَ عَشَرَ نَقْشاً تَعُودُ لأَحَدَ عَشَرَ خَلِيْفَةً فاطِمِيًّا مِنْ أَصْلِ أَرْبَعَةَ عَشَرَ خَلِيْفَةً تَوالَوا عَلى الحُكْمِ تِباعاً، ولَمْ يَتَسنَ الوقُوفُ عَلى نُقُوشِ خَواتِمِ ثَلاثَةٍ مِنْ خُلَفائِهِم، وهُم: الحافِظُ والظَّافِرُ والفائِز. ولَعلَّ هذا العَدَدَ الذي أَمْكَنَ مَعْرِفَتُهُ لا يُمَثِّلُ عَدَداً نِهائِيًّا، إِذْ يُقدِّرُ الدَّارِسُ أَنَّ ثَمَّةَ نُقُوشاً أُخْرى لَمْ تُسْعِفْنا المَصادِرُ المُتاحَةُ فِي الوقُوفِ عَلَيها، وربَّما تَكُونُ سَلَكَتْ سَبِيْلَ الضَّياع.

مَضامِيْنُ نُقُوشِ خَواتِمِهم:

تَرَكَّزَتْ النُّقُوشُ الفاطِمِيَّةُ التي اتَّخَذَها الخُلَفاءُ حَولَ مَعانٍ جَوْهَرِيَّةٍ مَحْدُودَة، لَعلَّ أَهَمَّها مَعْنى تأْيِيدِ اللَّهِ لَهُم، ونُصْرَتِهِ لِدَعْوَتِهِم التي قامُوا لأَجْلِها، وقَدْ تَرَدَّدَ هذا المَعْنى المِحْوَرِيُّ فِي أَكْثَرِ نُقُوشِهِم، فَهُو يُمْسِكُ بِزِمامِ نُقُوشِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ الأَوائِلِ الذينَ تَتَوَحَّدُ صُورَةُ نُقُوشِهِم، مَضْمُوناً وبِناءً، كَما فِي نَقْشِ المَهْدِيّ: "بِنَصْرِ الإِلَه المُمَجَّد يَنْتَصِرُ الإِمامُ أَبُو مُحَمَّد"[١٨]، ونَظِيرُهُ نَقْشُ القائِمِ بِأَمرِ الله: "بِنَصْرِ الدَّائِم يَنْتَصِرُ الإِمامُ أَبُو القاسِم"[١٩]، وعَلَى شاكِلَتِهِ نَقْشُ المَنْصُور بِنَصْرِ الله: "بِنَصْرِ الباطِنِ الظَّاهِرِ يَنْتَصِرُ الإِمامُ أَبُو طاهِر"[٢٠]، ومِثْلُهُ نَقْشُ المُعِزِّ لِدِيْنِ الله: "بِنَصْرِ العَزِيْزِ

العَلِيْم يَنْتَصِرُ الإمامُ أَبو تَمِيْم[٢١]، وعَلى صُورَتِهِ نَقْشُ العَزِيْزِ بِالله: "بِنَصْرِ العَزِيْزِ الجَبَّار يَنْتَصِرُ الإمامُ أَبو نِزار"[٢٢]، وعَلى غِرارِهِ نَقْشُ الحاكِمِ بِأَمْرِ الله: "بِنَصْرِ العَلِيِّ الوَلِي يَنْتَصِرُ الإمامُ أَبو عَلِيّ"[٢٣]، وعَلى مِنْوالِهِ نَقْشُ المُسْتَنْصِرِ بِالله: "بِنَصرِ السَّمِيْعِ العَلِيْم يَنْتَصِرُ الإمامُ أَبو تَمِيْم"[٢٤].

يَبْدُو واضِحاً لِلقارئ أَنَّ هذه النُّقُوشَ تَتَوَحَّدُ فِي مَعْناها ومَبْناها، فَثَمَّةَ أَلْفاظٌ مَرْكَزِيَّةٌ نَمَطِيَّةٌ تَرَدَّدَتْ فِي كُلِّ نَقْشٍ: "بِنَصْرِ... يَنْتَصِرُ الإمامُ....."، وثَمَّةَ أَلْفاظٌ مُتَحَوِّلَةٌ مِنْ نَقْشٍ إِلى آخَر، تَمَثَّلَتْ بِاسْتِبْدالِ أَسْماءِ اللَّهِ وصِفاتِه، بِما يَتَناسَبُ مَع تَغَيُّرِ كُنْيَةِ صاحِبِ النَّقْش. والمُهِمُّ أَنَّ هذا النَّمَطَ الشَّائِعَ فِي النُّقُوشِ الفاطِمِيَّةِ دارَ حَولَ مَعْنى التَّأْيِيدِ والاسْتِنْصارِ بِاللهِ ﷻ، وهَذا يَتَناغَمُ مَع الفِكْرَةِ التي أَشاعَها الفاطِمِيُّونَ فِي دَعْوَتِهِم، وأَنَّهُم جاءوا بِاخْتِيارِ اللَّهِ وتأْيِيدِه، وأَنَّهُم مَنْصُورُونَ بِنَصْرِ اللَّهِ لَهُم.

وخَرَجَتْ بَعْضُ نُقُوشِهِم لِتأْكِيدِ مَبْدأ التَّوْحِيْدِ الذي قامَتْ عَلَيه الدَّعْوَةُ الفاطِمِيَّةُ، ويَظْهَرُ جَلاءُ هذا المَعْنى فِي نَقْشَي المُعِزِّ لِدِيْنِ الله، وهُما: "لِتَوْحِيْدِ الإِلَهِ الصَّمَد دَعا الإمامُ مَعَدّ"[٢٥]، و"لِتَوْحِيْدِ الإِلَهِ العَظِيْم دَعا الإمامُ أَبو تَمِيْم"[٢٦]. ويَقومُ هَذانِ النَّقْشانِ المُتَّسِقانِ بِناءً عَلى فِكْرَةٍ واحِدَة، وهِي أَنَّ الإمامَ الفاطِمِيَّ كانَ قائِماً بِالدَّعْوَةِ إِلى التَّوْحِيْدِ الذي هُو جَوهرُ الدِّيْن السَّماويّ، مُحامِياً عَنْ هذا الأَصْلِ الذي قامَتْ عَلَيه الدَّعْوَةُ الإِسْلامِيَّة.

وتَتَضَمَّنُ بَعْضُ نُقُوشِهِم مَعْنًى ثالِثاً، هُو حَمْدُ اللهِ تَعالى وشُكْرُهُ عَلى نِعْمَتِه، ويَبْدُو هَذا المَعْنى حاضِراً فِي نَقْشِ الظَّاهِرِ لإِعْزازِ دِيْنِ الله: "الحَمْدُ لِلَّه؛ شُكْراً لِنِعْمَتِه"[٢٧]، ونَقْشِ المُسْتَعْلِي بِالله: "الحَمْدُ لِلَّهِ عَلى آلائِه"[٢٨]. إِنَّ حَمْدَ اللَّهِ وشُكْرَهُ هُو واجِبُ العَبْدِ تِجاهَ خالِقِه، إِذْ أَنْعَمَ عَلَيه نِعَماً كَبِيْرَةً وحَباهُ آلاءً كَثِيْرَة. ومِنْ هَذا المُنْطَلَق، يَسْتَشْعِرُ الخَلِيفَتانِ الفاطِمِيَّانِ فِي نَقْشَيْهِما هَذا المَعْنى ويَسْتَحْضِرانه، إِذْ أَعْطاهُما اللَّهُ مِنْ واسِعِ نَعْمائِه، فَفَضَّلَهُما عَلى غَيْرِهِما، وصَيَّرَهُما إِمامَيْنِ يَنْقادُ النَّاسُ لأَمْرِهِما، فَهُما فِي رُتْبَةٍ مُنِيْفَةٍ ونِعْمَةٍ سابِغَةٍ تَسْتَحِقُّ الحَمْدَ لِمَنْ وَهَبَها وحَباها.

تِلْكُم هِي أَهَمُّ المَعانِي الرَّئِيسَةِ التي انْضَمَّتْ عَلَيها نُقُوشُ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين، وواضِحٌ لِلعِيانِ أَنَّها مَعانٍ مَحْدُودَةٌ بِسَبَبِ وَجازَةِ عِبارَةِ النَّقْش، وضِيْقِ مِساحَةِ الفَصِّ التي يُنْقَشُ عَلَيها، ورُبَّما أُضِيفَ إِلى ذلكَ نَوعُ الخَطِّ وطَرِيْقَةُ رَسْمِ الحَرْفِ نَفْسِه. ولَعَلَّهُ لا يَخْفى أَنَّ هذه المَعانِي جاءتْ مُسْتَمَدَّةً مِنَ المَبادئ التي كانَ الفاطِمِيُّونَ يَدْعُونَ إِلَيها، إِذْ حاوَلُوا أَنْ يَظْهَرُوا عَلَى النَّاسِ بِلَبُوسٍ دِيْنِيّ؛ لِتَوْطِيْدِ مُلْكِهِم السِّياسِيّ، وتَحْقِيْقِ مآرَبِهِم الباطِنِيَّة، بِوَصْفِهِم الأَئِمَّةَ المُطْلَقِيْن، المُؤَيَّدِيْنَ بِشَرْعِ الله، الحاكِمِيْنَ بِأَمْرِه.

المَلامِحُ البارِزَةُ في نُقُوشِ خَواتِمِهم:

يَتَراءى لِلنَّاظِرِ في جُمْلَةِ ما بَقِيَ مِنَ النُّقُوشِ العائِدةِ لِلخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ بَعْضُ المَلامِحِ اللَّافِتَةِ المُتَعلِّقَةِ بِهذه النُّقُوش، ممَّا يَسْتَدعي الوقُوفَ عَلَيه؛ لأَهَمِّيتِهِ في إضاءةِ مَشْهَدِ نُقُوشِ الخَواتِمِ الخِلَافِيَّةِ الفاطِمِيَّةِ وإظْهارِ مَيْسَمِها العامّ.

أَمَّا المَلْمَحُ الأَوَّل، فَيَبْدُو فِي حِرْصِ أَكْثَرِ نُقُوشِهِم عَلى إثْباتِ شَيءٍ مِنْ أَسْماءِ اللَّهِ الحُسْنى وصِفاتِهِ العُلْيا، بِما يَنْسَجِمُ مَع الهالَةِ الدِّينِيَّةِ التي أَحاطُوا بِها أَنْفُسَهُم، وتَعْزِيزاً لِمَبْدأ التَّأْيِيدِ والنُّصْرَةِ الإلَهِيَّةِ لَهم. وإذا كانَتْ نُقُوشُ عَدَدٍ مِنْ خُلَفاءِ الإسْلامِ: الرَّاشِدِيْنَ والأُمَوِيِّينَ والعَبَّاسِيِّينَ قَدْ نَحَت هذا المَنْحى مِنْ قَبْل، فإنَّها لَمْ تَبْلُغْ ما بَلَغَتهُ نُقُوشُ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ في هَذا المِضْمار، إذْ لاحَظْنا أَنَّ نُقُوشَ الخُلَفاءِ آنِفاً كانَتْ تَقْتَصِرُ – فِي الغالِب- عَلى ذِكْرِ لَفْظِ الجَلالَةِ "الله"، عَلى خِلافِ النُّقُوشِ الفاطِمِيَّةِ التي رُقِنَتْ عَلَيها، فَضْلاً عَنْ هذا الاسْمِ الأَعْظَم، أَسْماءٌ وصِفاتٌ أُخْرى، مِثْل: "الإلَه"[29]، و"المُمَجَّد"[30]، و"الدَّائِم"[31]، و"الباطِن"[32]، و"الظَّاهِر"[33]، و"الصَّمَد"[34]، و"العَظِيْم"[35]، و"العَزِيْز"[36]، و"العَلِيْم"[37]، و"الجَبَّار"[38]، و"العَلِي"[39]، و"الوَلِيّ"[40]، و"السَّمِيْع"[41]. وقَدْ ظَهَرتْ بَعْضُ هذه الأَسْماءِ مَرَّةً واحِدَة، ودارَ بَعْضُها وتَرَدَّدَ فِي النُّقُوشِ غَيْرَ مَرَّة، ولا سِيَّما: "الإلَه"[42]، و"العَزِيز"[43]، و"العَلِيْم"[44].

ويَظْهَرُ المَلْمَحُ الثَّاني فِي إلحاحِ نُقُوشِهِم عَلى الأَلْقابِ الدِّينِيَّةِ التي اتَّخَذُوها، ولا سِيَّما لَقَبُ "الإمام" الذي يَحْظى بِدِلالاتٍ وظِلالٍ لَدى الفاطِمِيِّين خاصَّة، والشِّيْعَةِ عامَّة، فَقَدْ ثَبَتَ هذا اللَقَبُ المَذْهَبِيُّ الذي يُشِيْرُ إلى مَفْهُومِ الزَّعامَةِ الدِّينِيَّةِ والمَرْجِعِيَّةِ السِّياسِيَّةِ فِي عَدَدٍ مِنْ نُقُوشِهِم، كَنَقْشِ المَهْدِيّ[45]، ونَقْشِ القائِمِ بِأَمْرِ اللَّه[46]، ونَقْشِ المَنْصُورِ بِنَصْرِ الله[47]، ونُقُوشِ المُعِزِّ لِدِيْنِ اللَّهِ وعَدَدُها ثَلاثَة[48]، ونَقْشِ العَزِيْزِ بِالله[49]، ونَقْشِ الحاكِمِ بِأَمْرِ الله[50]، ونَقْشِ المُسْتَنْصِرِ بِالله[51]، ونَقْشِ الآمِرِ بِأَحْكامِ الله[52]. والواضِحُ لِلعِيانِ أَنَّ ظُهُورَ لَقَبِ "الإمام" كانَ تَقْلِيْداً مُحافَظاً عَلَيه مِنْ قِبَلِ جَمِيْعِ خُلَفائِهِم، ويَبْدُو أَنَّ نُقُوشَ بَعْضِ الخُلَفاءِ الذينَ لَمْ يَظْهَرْ عَلَيها هذا اللَقَبُ لَمْ تَصِلْ إلينا، ولَعلَّها سَلَكَتْ سَبِيْلَ الضَّياع.

ويَرى المُتَأَمِّلُ أَنَّ بَعْضَ الخُلَفاءِ نَقَشَ عَلَى خاتَمِهِ لَقَبَهُ الرَّسْمِيّ، مَقْرُوناً بِلَقَبِ "الإمام"، كَما ظَهَرَ ذَلكَ فِي نَقْشِ المُسْتَعْلِي: "الإمامُ المُسْتَعْلِي بِالله"[53]، ونَقْشِ الآمِرِ بِأَحْكامِ الله: "الإمامُ الآمِرُ بِأَحْكامِ اللَّهِ أَمِيْرُ المُؤْمِنِيْن"[54]. وواضِحٌ أَنَّ هذا النَّمَطَ لَمْ يَظْهَرْ إلَّا فِي نُقُوشِ مُتَأَخِرِي خُلَفائِهِم، مَع مُلاحَظَةِ أَنَّ لَقَبَ "أَمِيْرِ المُؤْمِنِيْن" لَمْ يَظْهر إلَّا فِي هذا النَّقْشِ اليَتِيمِ مِنْ نُقُوشِهِم التي اسْتَطَعْنا العُثُورَ عَلَيها، إذْ ظَلَّ لَقَبُ "الإمام" اللَقَبَ الأَثِيْرَ لَدَيْهِم، ولَمْ يَزْحَمْهُ لَقَبٌ آخَر. ويُلاحِظُ الدَّارِسُ

أَنَّ لَقَبَ "الإمام" لَمْ يَظْهَرْ فِي نُقُوشِ خَواتِمِ خُلَفاءِ الإِسْلامِ الرَّاشِدِيْنَ والأُمَوِيِّينَ والعَبَّاسِيِّين، ولَمْ نَجِدْه إِلَّا فِي أَحدِ خَواتِمِ الخَلِيْفَةِ القاهِرِ بِاللهِ العَبَّاسِيّ: "بِاللهِ مُحَمَّدُ الإِمامُ القاهِرُ بِاللهِ أَمِيْرُ المُؤمِنِيْنَ يَثِق"[٥٥]، كَذلكَ يُلاحِظُ الدَّارِسُ أَنَّ عُمُومَ نُقُوشِ خَواتِمِ الأَئِمَّةِ الشِّيْعَةِ الاثْني عَشَرَ خَلَتْ مِنْ هَذا اللَقَبَ بِالمِثْل[٥٦].

وإِلى جانِبِ مَلْمَحِ الأَلْقاب، سَجَّلَتْ أَكْثَرُ نُقُوشِهِم الَّتِي تَحْتَ أَيْدِينا شَيْئاً مِنْ كُناهُم وأَسْمائِهِم. أَمَّا الكُنى، فَقَدْ ظَهَرَتْ مِنْها كُنْيَةُ المَهْدِيّ: "أَبو مُحَمَّد"[٥٧]، وكُنْيَةُ القائِم: "أَبو القاسِم"[٥٨]، وكُنْيَةُ المَنْصُور: "أَبو الطَّاهِر"[٥٩]، وكُنْيَةُ المُعِزّ: "أَبو تَمِيْم"[٦٠]، وكُنْيَةُ الحاكِمِ: "أَبو عَلي"[٦١]، وكُنْيَةُ المُسْتَنْصِر: "أَبو تَمِيْم"[٦٢].

ويَبْدُو هذا المَنْحى لافِتاً بِالنَّظَرِ إِلى نُقُوشِ خَواتِمِ خُلَفاءِ الإِسْلامِ عامَّة، إِذْ لُوحِظَ - آنِفاً - أَنَّ ظُهُورَ الكُنى لَمْ يَكُنْ مُحَبَّذاً نَقْشُهُ عَلى خَواتِمِ خُلَفاءِ الإِسْلام[٦٣]، ولَمْ يُطالِعنا نَقْشٌ لأَيٍّ مِنَ الخُلَفاءِ الرَّاشِدِيْنَ والأُمَوِيِّينَ والعَبَّاسِيِّينَ ظَهَرَتْ فِيهِ الكُنْيَة، سوى نَقْشٍ أَوْحَدَ ظَهَرَتْ فِيهِ كُنْيَةُ الخَلِيْفَةِ المُعْتَصِمِ العَبَّاسِيّ"[٦٤]، والرَّاجِحُ أَنْ يَكُونَ المُعْتَصِمُ اتَّخَذَ هذا النَّقْشَ - وهُو أَمِيْرٌ - قَبْلَ أَنْ يَتَوسَّدَ الخِلافَة، مَع مُلاحَظَةِ أَنَّ بَعْضَ الرِّواياتِ الأُخْرى الَّتِي ساقَتْ صُورَةَ الكِتابَةِ المَنْقُوشَةِ ذَكَرَتْ اسْمَهُ لا كُنْيَتَه[٦٥].

ولَعَلَّ أَهَمَّ ما يُسْتَشَفُّ مِنْ تِلْكَ النُّقُوشِ الَّتِي ظَهَرَتْ عَلَيها كُنى الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ حِرْصُهُم عَلَى إِظْهارِ كُناهُم، بَل تأْكِيْدُ ذَلكَ بِصُورَةٍ واضِحَة، رُبَّما عَلى سَبِيْلِ مُخالِفَةِ نُقُوشِ خُصُومِهِم الخُلَفاءِ العَبَّاسِيِّينَ الذينَ دَرَجُوا عَلى نَقْشِ أَلْقابِهِم وأَسْمائِهِم، دُونَ كُناهُم.

ولَمْ تَظْهَر أَسْماءُ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين إِلَّا عَلى نِطاقٍ ضَيِّقٍ فِي بَعْضِ نُقُوشِ خَواتِيْمِهِم، كَنَقْشِ المُعِزِّ: لِتَوْحِيْدِ الإِلَهِ الصَّمَد دَعا الإِمامُ مَعَدّ"[٦٦]، ونَقْشِ العَزِيْز: "بِنَصْرِ العَزِيْزِ الجَبَّار يَنْتَصِرُ الإِمامُ نِزار"[٦٧]. والمُلاحَظُ أَنَّ المُعِزَّ راوحَ فِي نُقُوشِهِ بَيْنَ إِثْباتِ كُنْيَتِهِ تارَةً، واسْمِهِ تارَةً أُخْرى.

وأَمَّا آخِرُ هَذه المَلامِح، فَيُظْهِرُ مَدى المُناسَبَةِ بَيْنَ لَقَبِ الخَلِيْفَةِ الرَّسْمِيِّ وعِبارَةِ النَّقْشِ ذاتِها، مِمَّا يُشِيْرُ إِلى أَنَّ بَعْضَ الخُلَفاءِ كانَ يَرُومُ تَحْقِيْقَ قَدْرٍ مِنَ التَّوافُقِ والانْسِجامِ بَيْنَ ظاهِرِ لَقَبِهِ ودِلالَةِ نَقْشِه، ويَتَلامَحُ هَذا الرَّبْطُ فِي نَقْشِ المَهْدِيِّ الآيَةَ الكَرِيْمَةَ: ﴿أَفَمَن يَهْدِيٓ إِلَى ٱلْحَقِّ أَحَقُّ أَن يُتَّبَعَ أَمَّن لَّا يَهِدِّيٓ إِلَّآ أَن يُهْدَىٰ ۖ فَمَا لَكُمْ كَيْفَ تَحْكُمُونَ﴾[٦٨]. فَالآيَةُ تَتَحَدَّثُ عَنِ الهِدايَةِ بِمَفْهُومِها الواسِع، ويَبْدُو هَذا مُنْسَجِماً مَع لَقَبِ الخَلِيْفَةِ الذي يَدُلُّ عَلى الهِدايَةِ أَيْضاً. وبِالمِثْل، يَتَناغَمُ لَقَبُ المَنْصُور بِنَصْرِ اللَّهِ مَع نَقْشِهِ: "بِنَصْرِ الباطِنِ الظَّاهِر يَنْتَصِرُ الإِمامُ أَبو الطَّاهِر"[٦٩]،

فالنَّقْشُ يُشِيْرُ إلى مَعْنى استِمْدادِ النَّصْرِ مِنَ الله، بما يَفْتَحُ عَلى مَعْنى لَقَبِ الخَلِيْفَةِ نَفْسِه.

سِماتُ نُقُوشِ خَواتِمِهم الأُسْلُوبيَّة:

يُستَبانُ عِنْدَ النَّظَرِ فِي السِّماتِ الأُسْلُوبيَّةِ لِنُقُوشِ الخَواتِمِ العائِدةِ لِلخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ اشْتِراكُها مَع نُقُوشِ الخَواتِمِ العَرَبيَّةِ الإسْلاميَّةِ في كَثِيْرٍ مِنْ مَلامِحِها، ولا سِيَّما مَلْمَحُ الإيْجازِ الذي يُعَدُّ الخَصِيْصَةَ الأُسْلُوبيَّةَ الجامِعَةَ لِنُقُوشِ الخَواتِمِ عامّة. ورُغْمَ أَنَّ الخُلَفاءَ الفاطِمِيِّينَ زادُوا فِي طُولِ النَّقْشِ، وشَحَنُوهُ بِالأَلْقابِ والكُنى والأَسْجاعِ، فإنَّ الإيْجازَ ظَلَّ السِّمَةَ الغالِبةَ التي تأخُذُ بِجِماعِ نُقُوشِهِم، فَقَد جاءَ بَعْضُها غايَةً فِي الوَجازَة، كَنَقْشِ العاضِدِ لِدِيْنِ اللهِ: "اللَّهُ رَبِّي"[٧٠]، وتَراوَحَ أَكْثَرُها بَيْنَ سِتَّةِ أَلْفاظٍ إلى سَبْعَة[٧١]، وطالَ أَحَدُ نُقُوشِهِم المُقْتَبَسَةِ إلى بِضْعَةَ عَشَرَ لَفْظاً[٧٢].

ولَعَلَّهُ يَبْدُو واضِحاً أَنَّ مِساحةَ فَصِّ الخاتَمِ الضَّيِّقَةَ كانَتْ تَسْتَدْعِي الإيْجازَ وتَتَطَلَّبُهُ لِزاماً، وهَذا ما جَعَلَ كِتابَةَ النُّقُوشِ عامَّةً تَمِيْلُ إلى الاقْتِصادِ والتَّكْثِيْف، وتَنْفِرُ مِنَ الإطالَةِ والإطْناب، وتُعبِّرُ عَنِ المَعْنى الشِّعارِيِّ المُرادِ بِأَقلِّ الأَلْفاظِ وأَيْسَرِها؛ لأَنَّ المَنْطقَةَ التي تُرْقَنُ عَلَيها الكِتابَةُ مَحْصُورَةٌ لا يَتَّسِعُ فَضاؤها إلَّا لِعَدَدٍ مِنَ الكَلِماتِ قَلِيْل. وتَبْدُو هَهُنا القُدْرَةُ التَّعْبِيريَّةُ عَلى تَرْكِيْزِ المَعْنى وحِسابِ الأَلْفاظِ بِدِقَّةٍ وتَحْمِيلِها أَعْمَقَ الدِّلالاتِ المُبْتَغاة.

وظَهَرتِ الصَّنْعَةُ اللَفْظِيَّةُ جَلِيَّةً فِي الكَثِيْرِ مِنْ نُقُوشِهِم، وبَدا ذلكَ مَلْمُوساً فِي الْتِزامِ السَّجْعِ بَيْنَ أَسْماءِ اللهِ عَزَّ وجَلَّ وكُنْيَةِ صاحِبِ النَّقْشِ أَو اسْمِه، وقَدْ اسْتُهِلَّ هذا المَلْمَحُ الأُسْلُوبِيُّ فِي نَقْشِ الخَلِيْفةِ الفاطِمِيِّ الأَوَّل المَهْدِيّ: "بِنَصْرِ الإِلَهِ المُمَجَّد يَنْتَصِرُ الإمامُ أَبُو مُحَمَّد"[٧٣]، واسْتَمَرَّ فِي نُقُوشِ عَدَدٍ مِنْ خُلَفائِهِ اللَاحِقِيْن، كَما رأَينا.

ولَعَلَّهُ لا يَخْفى أَنَّ السَّجْعَ لَمْ يَكُنْ يَرِدُ فِي نُقُوشِهِم عَفْوَ الخاطِرِ دَوْماً، بَلْ كانَ يُجْتَلَبُ اجْتِلاباً؛ لأَجْلِ المُناسَبَةِ الصَّوْتِيَّةِ لِلَقَبِ صاحِبِ النَّقْشِ أَو كُنْيَتِهِ أَو اسْمِه، ولِذا اخْتِيرَ لَفْظُ "المُمَجَّد" فِي نَقْشِ الخَلِيْفَةِ الفاطِمِيِّ الأَوَّل لِتَحْقِيْقِ التَّوافُقِ الصَّوتِيِّ مَع لَفْظِ "مُحَمَّد"، وكانَ مِنَ المُمْكِنِ اخْتِيارُ لَفْظِ "الماجِد"، وهُو اسْمٌ مِنْ أَسْماءِ اللَّهِ الحُسْنى، بَيْدَ أَنَّ هذا الاخْتِيارَ لَمْ يَكُنْ لِيُحقِّقَ الانْسِجامَ السَّجْعِيَّ المُبْتَغى.

ومِثْلُ هذا يُقالُ عَنْ تَحَقُّقِ السَّجْعِ بَيْنَ لَفْظَتَي: "الدَّائِم" و"القاسِم" فِي نَقْشِ القائِم[٧٤]، وبَيْنَ لَفْظَتَي: "الظَّاهِر" و"الطَّاهِر" فِي نَقْشِ المَنْصُور[٧٥]، وبَيْنَ لَفْظَتَي: "الصَّمَد" و"مَعَدّ" فِي نَقْشِ المُعِزّ[٧٦]، وبَيْنَ لَفْظَتَي: "العَظِيْم" و"تُمِيْم" فِي نَقْشِ المُعِزِّ الآخَر[٧٧]، وبَيْنَ لَفْظَتَي: "الجَبَّار" و"نِزار" فِي نَقْشِ العَزِيْز[٧٨]، وبَيْنَ لَفْظَتَي: "الوَلِي" و"عَلِيّ" فِي نَقْشِ

الحاكِم[٧٩]، وبَيْنَ لَفْظَتَي: "العَلِيْم" و"تَمِيْم" فِي نَقْشِ المُسْتَنْصِر[٨٠].

جاءَ ظُهُورُ السَّجْعِ المَقْصُودِ صَدًى لاسْتِشْراءِ ظاهِرةِ السَّجْعِ والتَّلْوِيْنِ فِي القَرْنِ الهِجْرِيِّ الرَّابِعِ وما تَلاه[٨١]، وقَدْ تَسَرَّبَ هَذا التَّيَّارُ القائِمُ عَلى التَّزْوِيْقِ والتَّزْيِين إلى نُقُوشِ الخَواتِمِ الإسْلامِيَّةِ عامَّة، ولَكِنَّ انْعِكاسَهُ بَدا فِي النُّقُوشِ الفاطِمِيَّةِ أَعْمَقَ مِنْ غَيْرِه، إذْ أَصْبَحَ السَّجْعُ غايَةً يَسْعى إليها صاحِبُ النَّقْش، ويَبْحَثُ عَنْ بَدائِلِ الأَلْفاظِ مِنْ أَجْلِ تَحْقِيْقِها. ورُغْمَ ظُهُورِ الاقْتِباسِ النَّصِّي الكامِلِ مِنَ القُرآنِ الكَرِيْمِ فِي أَحَدِ نَقْشَيِ الخَلِيْفَةِ الفاطِمِيِّ الأَوَّل[٨٢]، فإنَّ هذا المَنْحى لَمْ يَسْتَمِرَّ فِي نُقُوشِ الخُلَفاءِ اللاَحِقِيْنَ الذينَ آثَرُوا نَقْشَ أَلْقابِهم وكُناهُم وأَسْمائِهم، ولَكِنَّهُم ضَمَّنُوا تِلْكَ النُّقُوشَ – كَما رأَيْنا – طائِفةً مِنْ أَسْماءِ اللَّهِ الحُسْنى التي هِي فِي لُبِّ الأَمْرِ مِنْ أَلْفاظِ القُرآنِ الكَرِيْم.

قامَتْ كَثِيْرٌ مِنَ النُّقُوشِ الفاطِمِيَّة – كَما وَضُحَ آنِفاً – عَلى أَساسِ التَّقْلِيْدِ والمُحاكاةِ لِنَقْشِ الخَلِيْفَةِ الفاطِمِيِّ الأَوَّل: "نَصْرُ الإلَهِ المُمَجَّد يَنْتَصِرُ الإمامُ أَبُو مُحَمَّد[٨٣]، إذْ أَخَذَ أَكْثَرُ الخُلَفاءِ اللاَحِقِيْنَ يُجارُونَ هذا النَّقْش، مَعْنًى ومَضْمُوناً، وبِناءً وتَرْكِيْباً، ويَصُوغُونَ عَلى مِنْوالِه، مَع إجْراءِ شَيءٍ مِنَ التَّحْوِيْرِ والتَّبدِيْل، بِما يُناسِبُ تَغَيُّرَ كُنْيَةِ الخَلِيْفَةِ صاحِبِ النَّقْشِ فِي كُلِّ مَرَّة.

وقَدْ أَفْضى هَذا المُسْتَوى مِنَ التَّقلِيْدِ إلى تَوَحُّدِ البِنى التَّرْكِيْبِيَّةِ لِكَثِيْرٍ مِنَ النُّقُوشِ الفاطِمِيَّة، فَهِي تُسْتَهَلُّ بِشِبْهِ الجُمْلَةِ النَّمَطِيَّةِ: "نَصْرٌ....."، وتَتَّصِفُ بِالجُمْلَةِ الفِعْلِيَّةِ النَّمَطِيَّةِ: "يُنْتَصِرُ الإمام....."، وتُخْتَتَمُ بِكُنْيَةِ صاحِبِ النَّقْش: "أَبُو....."، مِمَّا يَعْنِي أَنَّ النُّقُوشَ تَشابَهَتْ فِي مَبانِيها، وتَشَكَّلَتْ مِنَ الوحْداتِ اللُّغَوِيَّةِ نَفْسِها فِي الغالِب. وفَضْلاً عَنْ تَقْلِيْدِ الخَلِيْفَةِ اللاَحِقِ لِلسَّابِق، وتأَسِّيهم بِنُقُوشِ أَسْلافِهم فِي كَثِيْرٍ مِنَ الأَحْيان، وجَدْنا بَعْضَ نُقُوشِهم المُتأَخِرةِ تُباينُ ذَلِكَ النَّمَطَ القارَّ فِي نُقُوشِهم، وتَخْرُجُ إلى مُحاكاةِ نُقُوشِ غَيْرِ الفاطِمِيِّين، كَما فِي نَقْشِ الخَلِيْفَةِ الأَخِيْرِ العاضِدِ لِدِيْنِ الله، إذْ حاكَى نَقْشُهُ: "اللَّهُ رَبِّي"[٨٤]، نُقُوشَ عَدَدٍ مِنَ خُلَفاءِ الإسْلامِ الرَّاشِدِيْنَ والأُمَوِيِّينَ والعَبَّاسِيِّين، كَعَلِيِّ بنِ أَبِي طالِب[٨٥]، ويَزِيْدَ بنِ مُعاوِيَة[٨٦]، والهادِي[٨٧]، والرَّشِيْد[٨٨].

ويَصِلُ القارئُ بَعْدَ هذه الوقْفَةِ مَع أَبْرزِ خَصائِصِ النُّقُوشِ الفاطِمِيَّةِ إلى القَولِ إنَّ هذه الجُمْلَةَ مِنَ النُّقُوشِ – وإنْ حازَتْ سَمْتَ النُّقُوشِ الإسْلامِيَّةِ ووافَقَتْها فِي كَثِيْرٍ مِنَ القَسَماتِ- شَقَّتْ لِنَفْسِها طَرِيْقاً جَدِيْدَةً فِي البِنْيةِ والتَّرْكِيْب، مَع الالْتِزامِ بِذِكْرِ الكُنى، و ظُهُورِ السَّجْعِ، والابْتِعادِ عَنِ المَنْزَعِ الوَعْظِيّ.

الخاتِمَة:

تَغَيَّتْ هذه الوَرَقةُ دِراسَةَ الكِتاباتِ الباقِيَةِ المَرْقُونَةِ عَلى خَواتِمِ خُلَفاءِ الدَّولَةِ الفاطِمِيَّة، فِي ضَوءِ ما أَمدَّتنا بِهِ المَظانُّ العَرَبِيَّة، ولا سيَّما كِتابُ "اتِّعاظ الحُنَفا"، لِلمَقْريزِيّ (ت٨٤٥هـ = ١٤٤١م)، الذي يُمْكِنُ تَصْنِيفُهُ عَلى أَنَّه أَهمُّ مَصْدَرٍ عَرَبِيٍّ عِنايَةً بِالمَوضُوع، فَضْلاً عَنْ غَيْرِهِ مِنَ مَصادِرَ نَوَّهَتْ الدِّراسَةُ بِأَهمِّها.

وقَدْ حاولَتِ الدِّراسَةُ طاقَتَها اسْتِجْلاءَ صُورَةِ المَوضُوعِ وافِيَةً مِنْ أَرْبَعَةِ جَوانِب، فَتَناولَتْ مَصادِرَ الكِتاباتِ المَنْقُوشَةِ عَلى الخَواتِمِ الفاطِمِيَّةِ العائِدَةِ لِلخُلَفاء، وتَكلَّمَتْ عَلى أَهمِّ ما اشْتَمَلَتْ عَلَيه تلك العِباراتُ المُوجَزَةُ مِنْ مَضامِين، ومَلامِحَ بارِزَة، وسِماتٍ أُسْلُوبِيَّة، بِقَدْرِ ما سَنَحَتْ بِهِ طَبِيْعَةُ الكِتاباتِ العَلامِيَّةِ المُخْتَزَلَة. ولَحِقَ الدِّراسَةَ التَّحْلِيليَّةَ جُهْدٌ تَوْثِيْقِيٌّ كانَ وُكْدُهُ رَصْدَ ما وَقَفَ البَحْثُ عَلَيهِ مِنْ عِباراتِ النُّقُوشِ العائِدةِ إِلى الخُلَفاء، بِالنَّظَرِ إِلى تَعاقُبِهِم الزَّمَنِيّ.

وانْتَهتِ الدِّراسَةُ إِلى تَسْجِيْلِ النَّتائِجِ الآتِية:

أَوَّلاً: دارتْ مَضامِيْنُ الكِتاباتِ المَنْقُوشَةِ عَلى الخَواتِمِ الفاطِمِيَّةِ التي اتَّخَذَها الخُلَفاءُ حَولَ مَعانٍ مُحَدَّدَة، لَعَلَّ أَهَمَّها: تأْكِيْدُ تأْيِدِ اللهِ ونُصْرَتِهِ لَهم، والإِلْحاحُ عَلى مَبدأ التَّوْحِيْدِ الذي قامَتْ عَلَيه دَعْوَتُهُم، وحَمْدُ اللهِ وشُكْرُهُ عَلى نِعَمِهِ وآلائِه. وقَدْ جاءتْ هذه المَعانِي مُتَعانِقَةً مَع المَبادِئ الدِّيْنِيَّةِ والسِّياسِيَّةِ التي قامَتْ عَلَيها الدَّعْوَةُ الفاطِمِيَّة.

ثانِياً: تَضَمَّنَتْ أَكْثَرُ نُقُوشِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ شَيْئاً مِنْ أَسْماءِ اللهِ الحُسْنى وصِفاتِهِ العُلى، فَضْلاً عَنِ التَّقَيُّدِ بِأَلْقابِهم الدِّيْنِيَّة، وكُناهُم، ولُوحِظَ الانْسِجامُ والتَّوافُقُ بَيْنَ مَعانِي بَعْضِ النُّقُوشِ وأَلْقابِ أَصْحابِها مِنَ الخُلَفاء.

ثالِثاً: اتَّسمَتِ النُّقُوشُ الخَلِيْفِيَّةُ الفاطِمِيَّةُ بِالإِيْجازِ الذي يُعَدُّ مَلاكَ نُقُوشِ الخَواتِمِ الإِسْلامِيَّةِ عامَّة، وضافَرَتْ هَذه السِّمَةَ سِمَةُ الالْتِزامِ بِالسَّجْع، وظَهَرَ مَلْمَحُ المُحاكاةِ واضِحاً.

رابِعاً: انْمازَتْ نُقُوشُ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ عَنْ مَجْمَلِ النُّقُوشِ التي اتَّخَذَها خُلَفاء الإِسْلامِ بِتَوحُّدِ بِناها التَّرْكِيْبِيَّة، والتزامِها بِإِثباتِ الكُنى، وظُهُورِ السَّجْعِ بِشَكلٍ لافت.

خامِساً: تَفْتَحُ نُقُوشُ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّينَ نافِذَةً عَلى طَبِيْعَةِ الدَّعْوةِ الفاطِمِيَّةِ ووَحْدَةِ مَبادِئِها وأَهْدافِها، وحِرْصِ الخُلَفاءِ المُتعاقِبِيْنَ عَلى مَدارِ أَكْثَرَ مِنْ قَرْنَيْنِ ونِصْفِ القَرْنِ عَلى التَّمَسُّكِ بِأَهْدابِ تِلْكَ الدَّعوةِ وأُصولِها، كَما يَتَراءى مِنْ تَوَحُّدِ العِباراتِ الشِّعارِيَّةِ المَنْقُوشَةِ عَلى خَواتِيمِهم فِي مَعانِيْها ومَبانِيْها.

وأَخِيْراً، يُوصِي الباحِثُ بِإِجراءِ مَزِيْدٍ مِنَ الدِّراساتِ التَّحْلِيْلِيَّةِ المُعَمَّقَةِ والتَّوثِيقِيَّةِ التَّحْقِيقِيَّةِ التي تَتَناوَلُ نُقُوشَ بَعْضِ الفِئاتِ السِّياسِيَّةِ

والاجْتِماعِيَّةِ التي لَمْ تَحْظَ نُقُوشُ خَواتِمِها بالدِّراسَةِ الوافِيةِ بَعْد، لِما فِي ذلكَ مِنَ الكَشْفِ عَنِ القِيَمِ المُخْتَلفةِ لِتِلْكَ النُّقُوش، ولا سِيَّما أَنَّ الخَواتِمَ ذائِعَها ضاعَ جُلُّها بِداعٍ مِنَ التَّقادُمِ وضَعْفِ العِنايَةِ بِالمَوروُثِ الحَضارِيِّ الإِسْلامِيّ، ولَمْ يَبْقَ ما يَدلُّ عَلَيها سوى تِلْكَ الكِتاباتِ التي حَفِظَتْها المَصادِرُ فِي بُطُونِها.

نُقوشُ خَواتِمِ الخُلَفاءِ الفاطِمِيِّين (التوثيق)

المَهْدِيّ

عُبَيْدُ اللَّهِ بنُ مُحَمَّدِ الحَبِيبِ بنِ الحُسَيْنِ ابنِ جَعْفَرِ الصَّادِقِ الفاطِمِيّ (ت ٣٢٢هـ= ٩٣٤م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "بِنَصْرِ الإِلَهِ المُمَجَّدِ يَتَّصِرُ الإِمامُ أَبو مُحَمَّدْ"[٨٩].

*نَقْشٌ آخَرَ: ﴿أَفَمَنْ يَهْدِي إِلى الحَقِّ أَحَقُّ أَنْ يُتَّبَعَ امَّنَ لا يَهِدِّي إِلَّا أَنْ يُهْدَى فَما لَكُم كَيْفَ تَحْكُمُون﴾[٩٠].

القائِمُ بِأَمْرِ الله

مُحَمَّدُ بنُ عُبَيْدِ اللَّهِ المَهْدِيِّ ابنِ مُحَمَّدِ الحَبِيبِ بنِ الحُسَيْنِ الفاطِمِيّ (ت ٣٣٤هـ= ٩٤٦م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "بِنَصْرِ[٩١] الدَّائِمِ يَتَّصِرُ الإِمامُ أَبو القاسِمِ"[٩٢].

المَنْصُورُ بِنَصْرِ الله

إِسْماعِيْلُ بنُ مُحَمَّدِ القائِمِ بِأَمْرِ اللَّهِ ابنِ عُبَيْدِ اللَّهِ المَهْدِيِّ الفاطِمِيّ (ت ٣٤١هـ= ٩٥٣م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "بِنَصْرِ الباطِنِ الظَّاهِرِ يَتَّصِرُ الإِمامُ أَبو الطَّاهِرِ[٩٣].

المُعِزُّ لِدِينِ الله

مَعَدُّ بنُ إِسْماعِيْلَ المَنْصُورِ بِنَصْرِ اللَّهِ ابنِ مُحَمَّدِ القائِمِ بِأَمْرِ اللَّهِ الفاطِمِيّ (ت ٣٦٥هـ= ٩٧٥م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "لِتَوْحِيْدِ[٩٤] الإِلَهِ الصَّمَد دَعا[٩٥] الإِمامُ[٩٦] مَعَدّ[٩٧]"[٩٨].

*نَقْشٌ آخَرَ: "لِتَوْحِيْدِ الإِلَهِ العَظِيْم دَعا الإِمامُ أَبو تَمِيْم"[٩٩].

*نَقْشٌ آخَرَ: "بِنَصْرِ العَزِيْزِ العَلِيْم يَتَّصِرُ الإِمامُ أَبو تَمِيْم"[١٠٠].

العَزِيْزُ بِالله

نِزارُ بنُ مَعَدِّ المُعِزِّ لِدِيْنِ اللَّهِ ابنِ إِسْماعِيْلَ المَنْصُورِ بِنَصْرِ اللَّهِ الفاطِمِيّ (ت ٣٨٦هـ= ٩٩٦م)

* نَقْشُ خاتَمِهِ: "بِنَصْرِ[١٠١] العَزِيْزِ الجَبَّارِ يَتَّصِرُ[١٠٢] الإِمامُ نِزارُ[١٠٣].

الحَاكِمُ بِأَمْرِ الله

مَنْصُورُ بنُ نِزارِ العَزِيْزِ بِاللَّهِ ابنِ مَعَدِّ المُعِزِّ لِدِيْنِ اللَّهِ الفاطِمِيّ (ت ٤١١هـ= ١٠١٢م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "نَصْرِ العَلِيّ الوَلِيّ[١٠٤] يَتَّصِرُ الإِمامُ أَبو عَلِيّ"[١٠٥].

الظَّاهِرُ لِإِعْزازِ دِيْنِ الله

عَلِيُّ بنُ مَنْصُورِ الحاكِمِ بِأَمْرِ اللَّهِ ابنِ نِزارِ العَزِيْزِ بِاللَّهِ الفاطِمِيّ (ت ٤٢٧هـ= ١٠٣٦م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "الحَمْدُ لِلَّهِ؛ شُكْراً لِنِعْمِتِه[١٠٦].

المُسْتَنْصِرُ بِالله

مَعَدُّ بنُ عَلِيٍّ الظَّاهِرِ لِإِعْزازِ دِيْنِ اللَّهِ ابنِ مَنْصُورِ الحاكِمِ بِأَمْرِ اللَّهِ الفاطِمِيّ

(ت ٤٨٧هـ= ١٠٩٤م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "بِنَصْرِ السَّمِيْعِ العَلِيْم يَتَّصِرُ الإِمامُ[١٠٧] أَبو تَمِيْم[١٠٨].

المُسْتَعْلِي بالله

أَحْمَدُ بنُ مَعَدِّ المُسْتَنْصِرِ بِاللَّهِ ابنِ عَلِيٍّ الظَّاهِرِ لِإِعْزازِ دِيْنِ اللَّهِ الفاطِمِيّ (ت ٤٩٥هـ= ١١٠١م)

*نَقْشٌ خاتَمِهِ: "الحَمْدُ لِلَّهِ عَلى آلائِه[١٠٩].

*نَقْشٌ آخَرَ: "الإِمامُ المُسْتَعْلِي بالله"[١١٠].

الآمِرُ بِأَحْكامِ الله

مَنْصُورُ بنُ أَحْمَدَ المُسْتَعْلِي بِاللَّهِ ابنِ مَعَدِّ المُسْتَنْصِرِ بِاللَّهِ الفاطِمِيّ (ت ٥٢٤هـ= ١١٣٠م)

*نَقْشُ خاتَمِهِ: "الإمامُ"(١١١) الآمِرُ بِأَحكامِ اللَّـهِ أَميرُ المُؤْمِنِينَ"(١١٢).

العاضِدُ لِدِينِ اللهِ(١١٣)

عَبْدُاللَّـهِ بنُ يُوسُفَ بنِ عَبْدِ المَجِيْدِ الحافِظِ الفاطِمِيّ (ت ٥٦٧هـ= ١١٧١م)

نَقْشُ خاتَمِهِ: "اللهُ رَبِّي"(١١٤).

الهوامش:

(١)George F.Kunz, Rings for the Finger, NewYork, 1917, PP.1-32.

(٢) مِنْ أشهر العُلماءِ الذين عُنوا بجمع نُقُوش خَواتِمِ الخُلفاءِ المُسلمينَ على امتدادِ حلقاتِ التَّاريخ الإسلاميّ: الهيثم بن عَدي في كتابه "خَواتِيم الخُلفاء- مفقُود" (انظر: الصَّفَديّ، الوافي بالوفيات، ج٢٧، ٢٣٨)، والمَدائنيّ في كتابه "حَلي الخُلَفاء – مفقُود" (انظر: ياقُوت، مُعْجم الأدباء، ج٢، ص١١٥)، والسَّهميّ في كتابه "الخَواتِيم- مفقُود" (انظر: ابن رَجَب، أحكام الخَواتِم، ص٢٦، ١١١، ١٤٣)، وابن رَجَب في كتابه "أحكام الخَواتِم" (منشُور). وعُني نَفرٌ آخرُ منهم برصدِ نُقُوشِ الخُلفاءِ في ثنايا تآليفهم، ومن أبرزهم: ابن عَبْد ربِّه الأَنْدلُسيّ في "العِقْد الفَريد"، والمسعُوديّ في "التَّنبيه والإشراف"، والصاحِب ابن عبَّاد في "عُنْوان المعارِف"، والقُضاعيّ في "عُيُون المعارِف"، وابن عَرَبيّ في "مُحاضرة الأَبْرار"، وابن الكازرُونيّ في "مُخْتصر التَّاريْخ"، والإربليّ في "خُلاصة الذَّهب المسبُوك"، والقَلْقَشَنديّ في كِتابيه: "صُبْح الأعشى"، و"مآثر الإنافة".

(٣)من أهمِّ تِلْك الدِّراسات:

-شريف، تاريْخ الخَواتِم ونُقُوشها، مجلَّة الهِلال، المُجلَّد١، الجُزء١، القاهرة، ١٣١٦هـ = ١٨٩٨م، ص١٥-١٦.

-شريف، خَواتِم الخُلفاء، مجلَّة المُقتَطف، المُجلَّد٢٨، الجُزء٢، القاهرة، ١٣٢٠هـ = ١٩٠٣م، ص١٣٧-١٤٠.

-عَمون، الخَواتِم، مجلَّة الزُّهور، السّنة ٣، العَدد ٢٢، القاهِرة، ١٣٣٠هـ= ١٩١٢م، ص١١- ٢٣.

-المعلُوف، ما كُتِبَ على الخَواتِم منذُ القديم حتى الآن، مجلَّة الآثار، السَّنة٢، الجُزء٩، رَحْلة، ١٣٣١هـ = ١٩١٣م، ص٣٢١- ٣٢٦.

-الجميل، الخواتم الإسلاميَّة في القَرْنين: الأوَّل والثَّاني الهِجْريين، مجلَّة جامعة الملك عبد العزيز(سِلْسلة الآداب والعُلُوم الإنسانيَّة)، المُجلَّد٢، جدَّة، ١٤٠٩هـ = ١٩٨٩م، ص٤٧-٦٩ ,

-الشَّرعان، العِبارات المنقُوشَة على خَواتِم الخُلفاء المُسلمين، مجلَّة الدِّرعيَّة، السَّنة٢، العددان٦-٧، الرِّياض، ١٤٢٠هـ = ١٩٩٩م، ص٤٧٥-٤٩٦.

-الحديثيّ، صفة الخُلفاء ونقش خَواتِيمهم، مجلَّة المورد، المُجلَّد٣٠، العدد٢، بغداد، ١٤٢٣هـ = ٢٠٠٢، ص٦٠-٧٥.

-الكبيسيّ، النَّقش على الخاتَم: أدَب وعِبر، مجلة الأَحمديَّة، العدد١٣، دار البُحُوث الإسلاميَّة وإحياء التُّراث، دبي، ١٤٢٤هـ = ٢٠٠٣م، ص٣٨٩-٤١٨.

-الدُّرويّ، نُقُوش خَواتِم الخُلفاء الأُمَويِّين: جَمْع ودِراسَة وتَحْقِيْق، مجلَّة المَنارة، جامعة آل البَيْت، المُجلَّد١٧، العدد٢، المفرق، ١٤٣٢هـ = ٢٠١١م، ص٤٣-٨٤.

-الدُّرويّ، نُقُوش خواتِم الخُلفاء العبَّاسيِّين: دِراسَة وتَحْقِيْق، حَوليَّات الآداب والعُلُوم الاجتماعيَّة، جامِعَة الكُويت، الرِّسالة ٤٠٣، الحَوليَّة٤، الكُويت، ١٤٣٥هـ =٢٠١٤م (نشرة مُستقلَّة).

Hammar-Purgstall, Abhandlung über die Siegel der Araber, Perser und Türken, Vienna, 1848.

(٤)انظر: المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٧٣.

(٥)انظر: المصدر نفسه، ج٣، ص٣٠٣.

(٦)انظر: المصدر نفسه، ج٣، ص١٦٣.

(٧)انظر: ص ٢٥٧، ٢٥٩.

(٨)انظر: ص٣٠٤.

(٩)انظر: ج١، ١٨٢، ٢١٣، ٢١٦.

(١٠)انظر: ص٩٢، ٩٤، ١٠٥.

(١١)انظر: ج١، ص١٥٩.

(١٢)انظر: ج٢٨، ص١٥٢، ٢٠٢، ٢٤٣.

(١٣)انظر: ج٢٢، ص١٤٩.

(١٤)انظر: ص٢٣.

(١٥)انظر: ج٤، ٦٩، ٨١.

(١٦)انظر: ج٦، ص٢١٠.

(١٧)انظر: ج٥، ص١٧٤.

(١٨)المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنَفا، ج١، ص٧٣.

(١٩)المصدر نفسه، ج١، ص٨٧.

(٢٠)المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٢١)النُّويريّ، نِهاية الأَرب، ج٢٨، ص١٥٢، والمقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٣٥.

(٢٢)القُضاعيّ، عُيُون المعارِف، ص٢٦٩، والمقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٩٢.

(٢٣)الأَزديّ، أَخبار الدُّول المُنْقطعة، ج١، ص٢١٣، والمقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(٢٤)النُّويريّ، نِهاية الأَرب، ج٢٨، ص٢٤٣، والمقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج٢، ص٣٣٤.

(٢٥)القُضاعيّ، عُيُون المعارِف، ص٢٦٧، والمقريزيّ، اتِّعاظ الحُنَفا، ج١، ص١١٦.

(٢٦)النُّويريّ، نهاية الأَرب، ج٢٨، ص١٥٢.

(٢٧)الأَزديّ، أَخبار الدُّول المُنْقطعة، ج١، ص٢١٦، والصَّفَديّ، الوافي بالوفيات، ج٢٢، ص١٤٩.

(٢٨)ابن حَمَّاد، أَخبار مُلُوك بني عُبَيْد، ص١٠٥.

(٢٩)المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٧٣، ١١٦.

(٣٠)المصدر نفسه، ج١، ص٧٣.

(٣١)المصدر نفسه، ج١، ص٨٧.

(٣٢)المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٣٣)المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٣٤)المصدر نفسه، ج١، ص١١٦.

(٣٥)النُّويريّ، نِهاية الأَرب، ج٢٨، ص١٥٢.

(٣٦)المصدر نفسه، ج٢٨، ص١٥٢.

(٣٧)المصدر نفسه، ج٢٨، ص١٥٢.

(٣٨)المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٩٢.

(٣٩)القُضاعيّ، عُيُون المعارِف، ص٢٦٩.

(٤٠)المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(٤١)المصدر نفسه، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(٤٢)المصدر نفسه، ج١، ص٧٣، ١١٦.

(٤٣)المصدر نفسه، ج١، ص٢٣٥، ٢٩٢.

(٤٤)المصدر نفسه، ج١، ص٢٣٥، ج٢، ص٣٣٤.

(٤٥)المصدر نفسه، ج١، ص٧٣.

(٤٦)المصدر نفسه، ج١، ص٨٧.

(٤٧)انظر: المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٤٨)انظر: المصدر نفسه، ج١، ص١١٦، ٢٣٥، والنُّويريّ، نِهاية الأَرب، ص٢٨، ١٥٢.

(٤٩)انظر: المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٩٢.

(٥٠)انظر: المصدر نفسه، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(٥١)المصدر نفسه، ج٢، ص٣٣٤.

(٥٢)المصدر نفسه، ج٣، ص١٣٣.

(٥٣)المصدر نفسه، ج٣، ص٢٧.

(٥٤)المصدر نفسه، ج٣، ص١٣٣.

(٥٥)مسكويه، تجارب الأُمم، ج١، ص٢٩٠.

(٥٦)انظر: عقيل، موسُوعة الأَحجار الكَرِيمَة، ص ٤٣-٧٩.

(٥٧)المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٧٣.

(٥٨)المصدر نفسه، ج١، ص٨٧.

(٥٩)المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٦٠)المصدر نفسه، ج١، ص١١٦.

(٦١)المصدر نفسه، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(٦٢)المصدر نفسه، ج٢، ص٣٣٤.

(٦٣)الدُّرويّ، نُقُوش خَواتِم الخُلَفاء العبَّاسِيِّين، ص٣٧.

(٦٤)انظر: ابن عَبْد ربِّه، العِقْد الفَرِيْد، ج٥، ص١٢١، والقُضاعيّ، عُيُون المعارِف، ص٢١٧.

(٦٥)انظر: مجهُول، العُيُون والحدائق، ج٣، ص٤١٠، وابن رَجَب، أَحكام الخَواتِم، ص١٢٧.

(٦٦)المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص١١٦.

(٦٧)المصدر نفسه، ج١، ص٢٩٢.

(٦٨)سُورة يُونس، الآية٣٥. والنَّقشُ في: ابن عِذاري، البيان المُغرب، ج١، ص١٥٩.

(٦٩) المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنَفا، ج١، ص٩١.

(٧٠)المصدر نفسه، ج٣، ص٣٠٣.

(٧١) انظر: المصدر نفسه، ج١، ص٧٣، ٨٧، ٩١، ١١٦، ٢٩٢، ٢٣٥، ج٢، ص٩٤، ١٢٢، ٣٣٤.

(٧٢)انظر: ابن عِذاري، البيان المُغرب، ج١، ص١٥٩.

(٧٣) المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٧٣.

(٧٤)المصدر نفسه، ج١، ص٨٧.

(٧٥)المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٧٦) المصدر نفسه، ج١، ص١١٦.

(٧٧)انظر: النُّويريّ، نِهاية الأَرب، ج٢٨، ص١٥٢.

(٧٨)انظر: المقريزيّ، اتِّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٩٢.

(٧٩)انظر: المصدر نفسه، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(٨٠)انظر: المصدر نفسه، ج٢، ص٣٣٤.

(٨١) انظر: ضيف، شوقي، الفنّ ومذاهبه في النّثر العربيّ، ص٢٢٧– ٢٣٠.

(٨٢) انظر: ابن عِذاري، البيان المُغرب، ج١، ص١٥٩.

(٨٣) المقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج١، ص٨٣.

(٨٤) المصدر نفسه، ج٣، ص٣٠٣.

(٨٥) ابن عَربي، مُحاضرة الأبرار، ج١، ص٥١.

(٨٦) المسعوديّ، التّنبيه والإشراف، ص٢٨١، والقُضاعيّ، عُيُون المعارف، ص١٥٧.

(٨٧)ابن عَبْد ربِّه، العِقْد الفريد، ج٥، ص١١٦، والمسعوديّ، التّنبيه والإشْراف، ص٣١٤.

(٨٨) القُضاعيّ، عُيُون المعارف، ص٢٠٣، والصّفَديّ، الوافي بالوفيات، ج٢٧، ص١١٩.

(٨٩)المقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج١، ص٧٣.

(٩٠) سُورة يُونس، الآية ٣٥. والنَّقْشُ في: ابن عِذاري، البيان المُغرب، ج١، ص١٥٩.

(٩١)يبدو أنَّ كلمة "الإله" سَقَطتْ مِنَ النَّقْش.

(٩٢)المقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج١، ص٨٧.

(٩٣)المصدر نفسه، ج١، ص٩١.

(٩٤)في: أخْبار مُلُوك بني عُبَيْد: "توحيد".

(٩٥)في: عُيُون المعارف وأخْبار الدُّول المُنقطعة: "دعاء".

(٩٦)في: أخْبار مُلُوك بني عُبَيْد: "الآمِر".

(٩٧)جاءَ النَّقْشُ في: اتّعاظ الحُنفا، بتَقْديم وتأخير، على هذا النّحو: "دعا الإمامُ مَعدّ بتوحيدِ الإلَه الصَّمَد".

(٩٨)القُضاعيّ، عُيُون المعارف، ص٢٦٧، والأزديّ، أخْبار الدُّول المُنقطعة، ج١، ص١٨٢، وابن حمّاد، أخْبار مُلوك بني عُبَيْد، ص٩٢، والنُّويريّ، نِهاية الأرَب، ج٢٨، ص١٥٢، والمقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج١، ص١١٦، والكيسيّ، النَّقْش على الخاتَم: أدَب وعِبَر، مَجلّة الأحمديّة، العدد١٣، ص٤٠٧.

(٩٩)النُّويريّ، نِهاية الأرَب، ج٢٨، ص١٥٢.

(١٠٠)المصدر نفسه، ج٢٨، ص١٥٢، والمقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٣٥.

(١٠١)في: بُلْغة الظُّرفاء: "يُنْصر" وبعد هذا الكلمة في: عُيُون المعارف واتّعاظ الحُنفا، لفظ الجلالة: "الله".

(١٠٢)في: أخْبار مُلُوك بني عُبَيْد: "يُنْصر" وفي: بُلْغة الظُّرفاء: "يَنصر".

(١٠٣) القُضاعيّ، عُيُون المعارف، ص٢٦٩، والرَّوحيّ، بُلْغة الظُّرفاء، ص٣٠٤، وابن حمّاد، أخْبار مُلُوك بني عُبَيْد، ص٩٤، والمقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج١، ص٢٩٢، والمقريزيّ، المواعظ والاعتبار، ج٤، ص٦٩، والدّاعي إدْريس، عُيُون الأخْبار، ج٦، ص٢١٠، والكيسيّ، النَّقْش على الخاتَم: أدَب وعِبَر، مَجلّة الأحمديّة، العدد١٣، ص٤٠٤.

(١٠٤)في: إحدى رواياتِ اتّعاظ الحُنفا: "الوَلي العَلي" وفي الرِّواية الأخْرى: "الله العظيم".

(١٠٥)الأزديّ، أخْبار الدُّول المُنقطعة، ج١، ص٢١٣، والنُّويريّ، نِهاية الأرَب، ج٢٨، ص٢٠٢، والمقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج٢، ص٩٤، ١٢٢.

(١٠٦)الأزديّ، أخْبار الدُّول المُنقطعة، ج١، ص٢١٦، والصّفَديّ، الوافي بالوفيات، ج٢٢، ص١٤٩، وابن الأحمَر، مُستودع العَلامة، ص٢٣. ذُكِرَ أنَّ القاضي أبا عَبْد الله القُضاعيّ كانَ يُعلِّمُ عن الخليفة الظّاهر بهذه العلامَة.

(١٠٧)في: اتّعاظ الحُنفا، بدل هذه الكلمة: "المُستنصر".

(١٠٨)النُّويريّ، نِهاية الأرَب، ج٢٨، ص٢٤٣، والمقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج٢، ص٣٣٤، والكيسيّ، النَّقْش على الخاتَم: أدَب وعِبَر، مَجلّة الأحمديّة، العدد١٣، ص٤٠٧.

(١٠٩)ابن حمّاد، أخْبار مُلُوك بني عُبَيْد، ص١٠٥. ذكَرَ المؤلّفُ أنّه رأى كِتاباً لِلمُستعلي وفيه عَلامته، وذكَرَ النَّقْش.

(١١٠)المقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج٣، ص٢٧.

(١١١)سَقَطت الكلمةُ من: النُّجوم الزّاهرة.

(١١٢)المقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج٣، ص١٣٣، والمقريزيّ، المواعظ والاعتبار، ج٤، ص٨١، وابن تَغْري بَرْدي، النُّجوم الزّاهرة، ج٥، ص١٧٤.

(١١٣)لم أجدُ نُقُوشَ خَواتِمِ الخُلَفاء الفاطِمِيِّنَ الواقِعيْنَ بَيْنَ الآمِرِ والعاضِد، وهُم: الحافِظ والظّافِر والفائِز.

(١١٤)المقريزيّ، اتّعاظ الحُنفا، ج٣، ص٣٠٣.

صورة الأب في شعر المعتمد بن عباد

د. رغدة علي الزبون*

تاريخ وصول البحث١٦/ ١٢/ ٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٣١/ ٣/ ٢٠١٩

الملخّص

سعى هذا البحث إلى دراسة جانب من جوانب شعر المعتمد بن عبّاد وحياته في مرحلة شبابه (الإمارة) إبّان حكم والده المعتضد بن عبّاد، وهو صورة الأب في شعره، وذلك بالوقوف على الأشعار التي نظمها فيه ودراستها دراسة تحليليّة تكشف عن صورة الأب وعلاقته بابنه، وما تميّز به خطابه الشّعري في هذا الجانب. وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ صورة الأب في شعر المعتمد بن عبّاد تمحورت حول: البذل والعطاء المادّي، والقوّة والشّجاعة، وسلطة الأب المربّي والمقوّم لسلوك أبنائه والمعزّز لهم إن أجادوا، والمعاتب لهم إن أخطأوا، وقد جاءت هذه الجوانب منسجمة مع ما عُرِف به المعتضد من مميّزات اتسمت بها شخصيته وكانت علامة فارقة فيها. ومن تحليل هذه المضامين تبيّنت الدّراسة أمورا عدّة منها: فهم المعتمد لشخصيّة والده ونفسيته؛ وذلك بالتّركيز على الجوانب والصّفات التي كان يحبها وامتداحه بها، ومنها أيضا سلطة الأب المربي وحزمه مع أبنائه، إذ كان المعتمد يرجع إليه في قضاء الحوائج الماديّة، ويأخذ رأيه في سلوكه ورغباته، ويعتذر إليه على التّقصير والزّلل إن بدا منه ما يستوجب هذا. ومن الجوانب التي وقفت عندها الدّراسة لغة المعتمد والصّورة الفنيّة التي وظّفها في مخاطبة أبيه، فأشارت إلى أنّ هيبة السّلطة والمُلك خيّمت بظلالها على خطاب الولد لأبيه، إذ وظّف الألقاب السّلطانية، وتحدّث عن نفسه بلسان المحكوم مع الحاكم والعبد مع سيّده، ولم يدرج في خطابه أيّ لفظ يدل على عاطفة الأبوة، وأما الصّورة الفنيّة فجاءت تقليديّة، اتّبع فيها ما ألفناه عند الشّعراء في وصفهم للكرم والشّجاعة.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الاداب العلوم، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Image of father in the al-mu'tamid bin abbad poetry

Abstract

This research investigates one aspect of poetry adopted by Al-Mo'tamid Ben Abad and his life in his youth (the Emirate) during the reign of his father Al-Mu'tadid Ben Abad, as the image of the father in his poetry. This is revealed by reviewing the poems composed by him, studying them analytically to unveil the image of the father and his relationship with his son, and considering his poetic discourse in this direction. The study showed that the father's image in Al-Mo'tamid Bin Abad's poetry concentrates on giving and affording material, strength and courage, and the power of the educator father, and the behavior advisor of his sons, who reinforced them when doing well, and the reproacher when making mistakes. All these aspects are entangled with what distinguished Al-Mu'taDid and his attributes, which characterized his personality as marked. Given the analysis of such aspects, the study indicates the following results: Al-Mo'tamid understood his father's personality and his ego, as presented by focusing on the aspects and traits that he loved and ha used to praise him. The study also shows the power of the educator father and his strictness with his children, as Al-Mo'tamid used to depend on him for living, seek his advice about behaviour and desires, and apologize to him for negligence and fault. Additionally, the study reveals the poet's language and the artistic image that he employed in addressing his father, showing that the prestige of the power overshadowed the son's discourse to his father, as he employed the royal titles and spoke about himself using the language of the leader. Al-Mo'tamid never introduced the passion of paternity in his poetry, whereas the artistic image was traditional, as he followed what is familiar among the poets in their description of generosity and courage.

المقدّمة:

شكّلت حياة المعتمد بن عبّاد من النّاحيتين:السّياسيّة والأدبيّة مادّة خصبة للدارسين؛ وذلك لما فيها من مفارقات ومحطّات متنوّعة، سواء في عصره (ملوك الطّوائف)، الذي كان عصر ازدهار فكري وأدبي وفي الوقت ذاته عصر اضطراب وفتن وصراعات [1]، أم في حياته التي كانت أيضا متقلّبة ما بين: اللهو والجدّ، والرّخاء والشّدة، والملك والأسر، ولم تثبت على حال واحدة وإنّما مرّت بمراحل

ثلاث تبعا للظّروف السّياسية والأسرية التي عاشها، وكان لكل مرحلة منها ما ميّزها عن غيرها، وهذه المراحل هي[٢]: مرحلة الشّباب/ الإمارة، ومرحلة الملك، ومرحلة الأسر.

وكان لكلّ مرحلة من هذه المراحل خصوصية جعلت حياة المعتمد وشخصيته وواقعه الذي كان يعيشه مختلفا في كلّ مرحلة عن المراحل الأخرى، وقد شكّل شعره مرآة واضحة ظهرت فيها حياته بمحطّاتها وتقلّباتها المتنوّعة؛ إذ كان[٣]: "كلّه صادق، إن كان في لهوه وعزّه فشعره عزّة ولهو، وإن مات بعض أولاده فشعره رثاء وحنين، وإن وقف فارسا فشعره بكاء وحزن وذكر لماض، وكلها أدب صادق حيّ، يستطيع القارئ أن يلحظ هذه الفترات كلّها في شعره، فهو ظلّ له".

وقد حظي المعتمد بن عبّاد وشعره بدراسات عدّة -لا يتسع المقام لذكرها[٤]- تناولت جوانب من حياته وشعره مضمونا وأسلوبا، وأمّا موضوع هذه الدّراسة "صورة الأب في شعر المعتمد بن عبّاد" فلم نقف في حدود اطّلاعنا على دراسة تناولت هذا الجانب الذي يعرض لعلاقة المعتمد بن عبّاد بأبيه المعتضد بن عبّاد أحد أشهر ملوك الطّوائف في عصره. وتأتي أهميّة هذه الدّراسة من جهتين: أوّلهما أنّها تصوّر لنا علاقة المعتضد الأب والملك بأبنائه، وثانيهما أنّها تصوّر لنا شخصيّة المعتمد في مرحلة ما قبل الملك وعلاقته بأبيه، هذه الحقبة التي لم تنل العناية الكافية من الدّارسين؛ إذ كانت أكثر الدّراسات التي كتبت حوله تتناول مرحلة الملك وما بعدها (الأسر).

ولتحقيق الغاية المرجوّة من هذه الدّراسة ابتدأت الدّراسة بالتّعريف بالمعتضد بن عبّاد والمعتمد بن عبّاد، وممّا تجد الإشارة إليه هنا أن الغاية بالحديث عن المعتضد وابنه المعتمد في مطلع هذه الدّراسة لم تكن تعريفا بهما؛ فهما من أشهر الملوك في عصرهما، وفي التّاريخ الأندلسي برمّته، وإنّما ارتأت الدّراسة ذلك لغاية أخرى تهدف إلى الوقوف على شخصيّة المعتضد وعلاقته بولده المعتمد، وأبرز ما اشتهر به كلّ واحد منهما من طبائع وخلال سلبيّة كانت أم إيجابيّة، وكيف اتّفقت أو اختلفت ملامح هذه الصّورة مع ما رسمه المعتمد لأبيه من صورة في شعره؛ فالشعر كما هو معروف وثيقة نفسية وتاريخية، تتصل بحياة الشّاعر ومجتمعه من جوانبها المتنوّعة. ومن هنا فإننا نتساءل عن صورة المعتضد الأب، فهل كانت متوائمة مع الصورة التي ذكرها من ترجم له حيث: قسوة القلب وحدّة الطّبع، وكرم اليدّ، والسّعي نحو المعالي والمجد[٥] وغيرها من الجوانب التي ذكرها المؤرّخون عنه؟ أم أنّ للأب مع أبنائه طبيعة

خاصّة تسقط أمامها السّلطة وكلّ مظهر من مظاهرها؟

وتناولت الدّراسة بعد التّعريف بالمعتمد وأبيه مضامين شعره الذي كتبه فيه أو خاطبه من خلاله؛ لتبين أبرز ملامح صورة الأب عنده، وطبيعة علاقة الملك الأب بأبنائه، وأبرز ما اتّسم به خطاب المعتمد لأبيه مضمونا ولغة.

المعتضد بن عبّاد:

هو عبّاد بن ذي الوزارتين القاضي أبي القاسم محمّد بن عبّاد، أفضى الأمر إليه سنة ثلاث وثلاثين وأربعمائة، وتسمّى أوّلا بفخر الدّولة ثمّ المعتضد[٦].ذكره المراكشي في المعجب و قال عنه :" جرى على سنن أبيه في إيثار الإصلاح وحسن التّدبير، وبسط العدل، مدّة يسيرة، ثمّ بدا له أن يستبدّ بالأمور وحده، وكان شهما صارما حديد القلب شجاع النّفس بعيد الهمّة ذا دهاء.. وجملة أمر هذا الرّجل أنّه كان أوحد عصره شهامة وصرامة وشجاعة قلب وحدّة نفس، وكانوا يشبهونه بأبي جعفر المنصور من ملوك بني العبّاس[٧]، ووصفه ابن حيان بقوله: "زعيم جماعة أمراء الأندلس في وقته، أسد الملوك، وشهاب الفتنة، وراحض العار، ومدرك الأوتار، وذو الأنباء البديعة، والحوادث الشّنيعة، والوقائع المبيرة، والهمم العلية، والسّطوة الأبية[٨].

وكان المعتضد بن عبّاد مشهورا بقسوته المفرطة، فقد" حمل عليه على مرّ الأيّام في باب فرط القسوة وتجاوز الحدود، والإبلاغ في المُثلة، والأخذ بالظّنّة[٩] ولم يأت وصفه بتلك(القسوة والحدّة) من فراغ وإنّما لأنّه لم يكن يتهاون مع أحد حتّى أقرب النّاس له؛ فقد قتل أكبر أبنائه واسمه إسماعيل؛ وذلك لما بلغه أنّه تآمر على قتله[١٠]، وقد كان لهذا الأمر أثره في النّفوس؛ إذ ولّد الخوف والرّعب منه حتّى" استوى في مخافته ومهابته القريب والبعيد"[١١]، وكيف لا يهابه النّاس ويذعرون منه وقد كانت حديقته مزينة برؤوس قتلاه؟! إذ" اتّخذ خشبا في ساحة قصره جللها برؤوس الملوك والرّؤساء عوضا عن الأشجار التي تكون في القصور، وكان يقول: في مثل هذا البستان فليتنزّه"[١٢]، وكان لعبّاد " وراء هذه الحديقة المالئة قلوب البشر ذعرا، مباهاة بخزانة بلوى أكرم لديه من خزانة جوهر مكنونة جوف قصره أودعها هام الملوك الذين أبادهم بسيفه[١٣]، وكانت هذه الحديقة محلّ فخره واعتزازه، حتّى إنّ الشّعراء اتّخذوها بابا من أبواب مديحهم له، ففيها قال صاعد ابن الحسين[١٤]:

جـــلاء العين مُبْهجةُ النّفـوسِ
حـدائقُ أطـــلعتْ ثمرَ الرّؤوسِ
هـــناك الله مهـديّ المســاعـــي
جنى الهامات من تلك الغروس
فلـــم أر قبلـــها وحشا جميلا
كـــريهُ روائـــهِ أنـسُ الأنـيس

فمـــاذا يـــملأ الأسماع منهـا
إذا مُلـــــئت مـــــن أنبـــاء الطّروس
وافتخر بها هو بقوله[١٥]:

زهـرُ الأسـنّة في الهيجـا غـدتْ زهـري
غرسـتُ أشـجارَها مســتجزل الثّمـرِ
ما إن ذكرتُ لها مـن مـــعركٍ جـــلل
إلا تـــجللته بـالصّـــارمِ الـــذّكرِ
حتّى غدوتُ وأعـــدائي تـــخاطـــبني
يا قاتل الـــنّاسِ بالأجـــنادِ والـــفكرِ

وتميّز المعتضد بن عبّاد بـ:"جمال الصّورة، وتمام الخلقة، وفخامة الهيئة، وسَباطة البنان، وثقوب الذّهن، وحضور الخاطر، وصدق الحس، ما فاق أيضا به على نظرائه، ونظر في الأدب قبل ميل الهوى به إلى طلب السّلطان .. وقرض قطعا من الشّعر ذات طلاوة، في معان أمدّته فيها الطّبيعة، وبلغ فيها الإرادة، واكتنبها الأدباء للبراعة، جمع هذه الخلال الظّاهرة والباطنة إلى جود كفّ بارى بها السّحاب[١٦]. وذكر ابن الأبّار أن له ديوان شعر جمعه له ابن أخيه إسماعيل[١٧].

وكانت وفاة المعتضد في شهر رجب من سنة ٤٦١هـ واختلف في سبب وفاته فقيل: إنّ ملك الرّوم سمّه في ثياب أرسل بها إليه، وقيل: إنّه مات حتف أنفه[١٨].

المعتمد بن عبّاد:

هو أبو القاسم محمّد بن عبّاد بن محمّد بن إسماعيل بن عبّاد [١٩] عهد إليه المعتضد بالأمر بعد أن قتل ابنه إسماعيل ولقّبه بـ"المعتمد على الله" فحسنت سيرة أبي القاسم في حياة أبيه وبعد وفاته[٢٠]. وتسلّم المعتمد زمام الأمر في إشبيلية بعد أبيه وله سبع وثلاثون سنة [٢١].

وصفه ابن الأبّار بقوله: "وكان المعتمد من الملوك الفضلاء، والشّجعان العقلاء، والأجواد الأسخياء المأمونين، عفيف السّيف والذّيل، مخالفا لأبيه في القهر والسّفك والأخذ بأدنى سعاية"[٢٢].

وكان المعتمد "يشبّه بهارون الواثق بالله من ملوك بني العبّاس، ذكاء نفس وغزارة أدب، وكان شعره كأنّه الحلل المنشّرة. واجتمع له من الشّعراء وأهل الأدب ما لم يجتمع لملك قبله من ملوك الأندلس، وكان مقتصرا من العلوم على علم الأدب وما يتعلّق به وما ينضمّ إليه، وكان فيه مع هذا من الفضائل الذّاتية ما لا يحصى، كالشّجاعة والسّخاء والحياء والنّزاهة، إلى ما يناسب هذه الأخلاق الشّريفة، وضرب فيها له بأوفى سهم، وإذا عدّت حسنات الأندلس من لدن فتحها إلى هذا الوقت، فالمعتمد هذا أحدها، بل أكبرها[٢٣] .

ولم يكن المعتمد بن عبّاد ملكا مشهورا فحسب وإنّما كان شاعرا مشهورا تجاوزت

شهرته الآفاق، أشار إليها القدماء والمعاصرون، حتى عدّه بعضهم" أشهر الملوك الشّعراء على الإطلاق وأجزلهم شعرا[٢٤]، وعنه قال ابن الأبّار: وكان له في الأدب باع وساع، ينظم وينثر، وفي أيّامه نفّقت سوق الأدباء، فتسابقوا إليه وتهافتوا عليه، وشعره مدوّن موجود بأيدي النّاس، ولم يك في ملوك الأندلس قبله أشعر منه ولا أوسع مادّة[٢٥]، وأشار ابن خاقان إلى تميّز نظمه وبراعته فيه بقوله:" وقد أثبتّ من نظمه العذب الجنا، الرّائق السّنا، الفائق اللفظ والمعنى ما يمتزج بالنّفوس والقلوب، ويتأرّج به مسرى الصّبا والجنوب[٢٦]، ووصفه ابن الخطيب فقال:" بارع في النّظم والنّثر، كثير الأدب، جزل الألفاظ كثير المعاني، حرّ المآخذ.. لم ينشده أحد من الوزراء والشّعراء أشعر منه[٢٧].

وذكر ابن الأبّار بعض الجوانب السّلبيّة في شخصية المعتمد، فقال إنّه: " كان مولعا بالخمر، منغمسا في اللذات، عاكفا على البطالة، مخلدا إلى الرّاحة، فكان ذلك سبب عطبه وأصل هلاكه[٢٨]، ولعلّ هذه الصّفات كانت في مرحلة ما قبل الملك وتولي زمام الأمر، وليس أدل على هذا من معاتبة والده له على تقصيره، واعتذاره(المعتمد) إليه في غير مقطوعة نظمها فيه ووجهها إليه طالبا رضاه[٢٩].

وفي حياة المعتمد بن عبّاد محطّة مؤلمة ألغت كل نعيم عاشه من قبل، تمثّلت بخلعه عن الحكم وحبسه بأغمات وذلك بعد " استعانته على الرّوم بملك المغرب حينئذ-وهو يوسف بن تاشفين- وسعيه في استقدامه، وجدّه في ملاقاة الطّاغية ملك النّصارى، والإيقاع به بالموضع المعروف بالزّلاقة في رجب سنة تسع وسبعين وأربعمائة. وبدخول اللمتونيين إذ ذاك تسببوا إلى خلعه.. بعد حصاره مدّة، يوم الأحد لإحدى وعشرين ليلة خلت من رجب سنة أربع وثمانين، واحتملوه وأهله إلى المغرب وأسكنوه أغمات، وبها مات.. وكانت وفاته في شهر ربيع الأوّل سنة ثمان وثمانين، على حال يوحش سماعها فضلا عن مشاهدتها[٣٠].

صورة الأب في شعر المعتمد

لقد دارت أشعار المعتمد بن عبّاد التي نظمها في أبيه المعتضد حول محاور ومضامين جاءت في مجملها منسجمة مع ما عرف به المعتضد بن عبّاد من صفات، فهو الكريم سخيّ اليد، رمز البذل والعطاء، وهو الحازم الشّجاع الذي لا يهاب أحدا، وهو الملك المسيطر الذي لا يتغاضى عن الخطأ ولا يسامح فيه. ومن هنا فإنّ صورة الأب في شعر المعتمد بن عبّاد جاءت وفق الآتي:

أوّلا: الأب رمز البذل و العطاء

ثانيا :الأب رمز الشجاعة والقوة

ثالثا: الأب المربي والسلطة

أوّلا الأب رمز البذل والعطاء والكرم

ممّا لا شكّ فيه أنّ الأب هو المسؤول الأوّل عن الإنفاق على أبنائه ما داموا تحت رعايته ولا يستطيعون كفاية أنفسهم من النّاحية المادّية، لذا فإنّه من الطبيعي أن يتحدّث المعتمد بن عبّاد عن هذا الجانب في علاقته مع والده؛ فهو المعيل وهو المكلّف بهذا، ولكن المعتمد في تناوله لهذا الجانب لم يقف عند هذا الأمر فحسب وإنّما عرض له في سياقات متعدّدة، شكّل مدح المعتمد لأبيه بالكرم والجود أحد المحاور التي وقف عليها، ومن تلك السّياقات: شكره على العطاء، أو طلبه منه ، والاعتذار، والفخر ...

فمن الأمثلة التي تدلل على أنّ الأب هو القِبْلة التي يُيمّم الولد وجهه إليها طالبا عطاءه وبذله قول المعتمد:[٣١].

أمُعتضداً باللهِ دعوةَ آمل
رجاك على بُعد فأصبح ذا قُربِ
فَأمّمَ مأمولاً وأمّ ميّمماً
وَحَامت أمانيهِ عَلى موردٍ عذبِ
مَواردُ ما حلأنَ عنهنَّ حائما
ولا غادَرته غير مستعذَب الشّربِ
وهَا أنا ذا ظمآنٌ لمنهلِ وِرْدكم
وحسبيَ موقوفٌ على وِردكم حَسبي
أفز بالذي أمّلت مُذْ كنتُ آملا
وتحتلُّ مَنْ عليا ه في المنزل الرَّحبِ

ويركز المعتمد على جانب في شخصية والده يتمثّل بحب المعتضد للفروسيّة والتّميّز في القتال والبطش بالأعداء وإذلالها، فيذكر له أنه سيكون قائدا[٣٢]:

نَوالٌ جزيلٌ يُنهرُ الشّكرَ والحَمْدَا
وصَنعٌ جميلٌ يوجبُ النّصحَ والودّا
لَقَد جُدتَ بالعِلق الذي لو أُباعهُ
بَذلتُ ولم أُغبَنْ بهِ العِيشة الرّغدا
جوادٌ أتاني من جوادٍ تطابقا
فيا كرم المُهدِي وَيَا كَرَم المهدَى
وكِمْ مِنْ يدٍ أوليت موقعُها ندٍ
لديَّ ولكِن أينَ مَوْضع ذا الأصدا

ويؤكد المعتمد صفة البذل والعطاء عند أبيه وأثرها في نفسه؛ إذ كفاه ما يريد وعمّه فضله حتى لم يبق عنده شيء يبتغيه، فيخاطبه مُمْتَنا على أعطياته التي لا مثيل لها فيقول[٣٣]:

لعلـي يومـا أن أوفّـي حقّـه
فأنعله ممّـن عصـى أمـرك الخـدّا

ويؤكد المعتمد صفة البذل والعطاء عند أبيه وأثرها في نفسه؛ إذ كفاه مـا يريـد وعمّـه فضـله حتى لم يبق عنده شـيء يبتغيـه، فيخاطبـه مُمْتَنـا على أعطياته التي لا مثيل لها فيقول[٣٤]:

أيـــا ملـــكا عمّنـــي فـضـــله
ولم ألـــفِ في بحـــرِ نعمـــاه زَجْـــرَا
عَهـــدِنا البحـــارَ لجـــزرٍ ومـــدٍّ
وتأبى بـــحار أياديـــكَ جـــزرا
دعونـــا الأمـــاني لمـــّا رضـــيتَ
فـــجاءَتْ تـــوالى عليـــنا وتَثْـــرَى
فلـــم يـــبقَ لـــي أمـــلٌ أرتـــجيه
ســـوى أن أقـــومَ بِنُعْمـــاك شُـــكْرا

وفي سياق الفخر بنفسه فارسا مقداما، كـان يستهلّ خطابه لأبيه بالحديث عن كرمه الفيّـاض واصفا إيّاه بالسحابة الماطرة، وكأنّه يريد أن يتّخذ من هذا مدخلا ينفذ من خلالـه للحـديث عـن نفسـه، فاتخـذ مـن وصـف أبيـه بـالكرم وسـيلة يسترعي بها انتباهه لما سيقوله عن نفسـه وتميّـزه في مجال الفروسية، ولم يأت تركيـز المعتمـد علـى صـفة البـذل والكـرم عبثـا أو مـن بـاب المـدح المتعارف عليه عند الشّعراء، وإنّما جاء هذا لأنـه يعي أن والده نفسه يفتخر بهذه الصّفة ويكثر من ترادهـا في سـياق شـعره، إذ كانـت مـن أبـرز الصّفات التي "حرص على أن يجعلها مـن معـالم فخره وتميّزه، (و) من أبرز هذه الصّفات: الكـرم والسّخاء، وسماحة النّفس بالبذل والعطاء، فقـد تناول الشّـاعر هـذه الصّـفة في كـثير مـن شـعر الفخر، ونوّع في سياقاته عند تناولها تنويعا كثيرا"[٣٥] فهو يتوسّل بصفة يحبها أبوه ليتخذها وسيلة يلـج منها إلى نفسيته فيبلغ بها الغاية التي يسعى إليهـا، ومن هذا ما افتتح به فخـره (المعتمـد) بنفسـه في مقطوعة وجهها لأبيه، مشيرا فيها إلى كرمه: [٣٦]:

مـــــولاي يـــــا ذا الأيـــــادي
كواكفـــــــات الغـــــــوادي

ويتخذ المعتمد من الحديث عن كرم أبيه وسيلة من الوسائل التي توسّل بها لاستعطافه وقد عاتبه على تفريطه في أمر مالقة[٣٧]:

منْ مثلُ قومكَ والملكُ الـــهمامِ أبـــو
عـــــمروٍ أبـــوكَ لـــه مجـــدٌ ومفتخـــرُ
سميدع يَـــهَبُ الآلافَ مقتـــــدرا
ويســـتقلُّ عطـــــاياه ويـــحتقرُ
له يدٌ كـــلُّ جـــبّارٍ يـــقبـــّلـــها
لولا نـــداها لقلـــنا إنّـــها الحجرُ

وكان ندى المعتضد هو المحفز لإبداع المعتمد الشّعري، والملهم له، وهو الذي جعله يجود بالفكر والمعاني الرائقة، التي صوّرها المعتمد بالشّجر الذي أنبته ندى المعتضد، لا الطّل ولا المطر:[٣٨]:

إليك روضةَ فكري جادَ منبتَها
ندى يمينكَ لا طلٌّ ولا مطرُ
جعلتُ ذكركَ في أرجائها شَجراً
فكلُّ أوقاتها للمجتنى ثمرُ

ويشير المعتمد إلى أنّ عطاء المعتضد متميز لا يدانيه عطاء، وكل عطاء أمامه يقصر عنه ولا يطاوله، وقد جاء هذا في مقطوعة مدح فيها أباه ووقف عند بعض فضائله مركّزا على بذله وعطائه، وفيها يقول[٣٩]:

الشّمسُ تخجلُ من جمالك
فتغيب مسرعةً لذلكْ
والغيث يخجلُ أن يصوب
لما يراهُ من نوالكْ
والبدرُ يطلع ناقصا
حتى يُتمّم من كمالكْ

ويكرّر هذا المعنى ويؤكّده في إحدى مقطعاته التي نظمها في أبيه جوابا على تحفة، ركّز فيها على تميّز عطائه ومنحه حتّى ضاق عليه القول في ذلك؛ لعجزه عن وصف كرمه الذي تجاوز الحد، فيقول[٤٠]:

يا ملكاً قدْ أصبَحتْ كفّهُ
ساخرة بالعارضِ الهاطلِ
قدْ أفحَمَتني منّةٌ مثلها
يضيّقُ القولَ على القائلِ
وإن أكن قصّرتُ عن وصفها
فحسنها عن وصفها شاغلي

وقد كان المعتمد يقرن صفة الكرم مع صفة الشّجاعة والإقدام ويجمع بينهما في خطابه لأبيه، عادّا هذا الأمر من الأمور التي يشتهيها المعتضد نفسه، وهي أيضا من الجوانب التي تميّزه وترتقي به عاليا، ومن ذلك[٤١]:

يا أيّها الملكُ الذي لم يزلْ
يسري إلى غُرّتهِ السّاري
وجامعاً في كفّهِ بالنّدى
والبأسِ بين الماءِ والنّارِ
اهنأ فقد نلت الذي تشتهي
نفسُك واشكُر نعمَ الباري

يبدو أنّ المعتمد في جمعه بين صفتي الكرم والشجاعة كان متفهّما لنفسيّة والده الذي كان يرى أنّ التّفوق والتّميّز وتحقيق المجد لم يكن في "طلب الطّموح وبسط السّلطان والنّفوذ وإبراز الإقدام وتحمّل المخاطر، وغير ذلك من سمات الشّجاعة والقوّة هي المجالات التي تستحوذ على اهتمام المعتضد ومحل افتخاره واعتزازه وحسب، بل كان هناك من الصّفات ما حرص على أن يجعلها من معالم فخره وتميّزه، من أبرز هذه الصّفات الكرم والسّخاء، وسماحة النّفس بالبذل والعطاء"[٤٢].

ثانيا الأب رمز الشجاعة والقوة والإقدام

ركّز المعتمد بن عبّاد في أشعاره التي مدح فيها أباه المعتضد على تصوير ما كان عليه من شجاعة وقوة بأس تميّز بها والده، وقد كان هذا الأمر لافتا للنّظر في شعر المعتضد نفسه؛ الذي أكثر فيه من الفخر بقوته وشجاعته وشدّة بأسه وتنكيله بأعدائه[٤٣]، وهذه الصّورة أكّدتها أيضا المصادر التي ترجمت للمعتضد بن عبّاد، حيث جاءت فيها إشارة واضحة إلى قوته وشجاعته، وإفراطه في هذا الجانب حتى وصف بالتّجبر والطّغيان[٤٤]،وكان المعتضد نفسه يشير في شعره إلى قسوته وتجبره وبطشه بالأعداء، ويعدّ هذا من مفاخره التي يفخر بها في شعره[٤٥]، ومن ذلك قوله[٤٦]:

زُهرُ الأسنّةِ في الهيجا غدَتْ زَهري
غرستُ أشجارها مُستجزلَ الثّمرِ
ما إن ذكرتُ لها من معركٍ جلل
إلا تجلته بالصّارمِ الذّكر
حتّى غدوت وأعدائي تخاطبني
يا قاتل النّاس بالأجنادِ والفكرِ

وتجلّت صورة الأب (المعتضد) القائد الفذّ الشّجاع في شعر المعتمد واضحة، متجاوزا فيها ما عرف عن أبيه من التّجبّر والقسوة، مركّزا في هذا الجانب على قوته وشجاعته في ميادين القتال وفتكه بالأعداء، متّخذا من هذا الجانب وسيلة ينفذ من خلالها إلى نفسية أبيه -كما فعل في حديثه عن كرمه وجوده-، فهو على معرفة تامّة بأنّه معتزّ بقوته وشجاعته ومفتخر بها، فلا يملك تجاوز هذا الجانب أو التّغاضي عنه في حديثه عنه، بل على العكس استند عليه في خطابه له في معظم مقطعاته التي كتبها فيه سواء أكان، طالبا منه العطاء، أم شاكرا له عليه، أم سائلا العفو عنه، أم مادحا له ومفتخرا به.

ومن الشّواهد التي تجلّت فيها صورة المعتضد فارسا مقداما ما كتبه المعتمد في سياق اعتذاره له حين خرج من مالقة، إذ خاطبه

بالضّيغم والفارس وصوّر بلاءه في قتل الأعداء، فقال[٤٧]:

يا ضيغماً يقتلُ الفرسانَ مفترساً
لا توهنّي فإنّي النّابُ والظّفرُ
وفارسا تحذرُ الأقرانُ صولَتَه
صنْ عبدكَ القنّ فهو الصّارمُ الذّكر

وفي سياق مدح المعتمد لأبيه يشير إلى قوّته وشدّة بأسه، ويجمع –كما تقدّم – بين هذه الصّفة وصفة الكرم داعيا له بأن يبقى لدماء أعاديه مريقا فيقول[٤٨]:

قرنتَ في كفّكَ بحرَ النّدى
بصارمٍ أسكنتَه الهامَا
وَجمّعتْ فيك خصالُ الورى
وحزتَ آراءً وإقداما
أثقلتَ بالإنعامِ ظهري فقد
أُفحِمتُ عن شكركَ إفحاما
فاسلمْ لإهراقِ دماءِ العدا
ما طَرَدَ الإصباحُ إظلاما

وتظهر صورة الأب القائد الشّجاع الذي طالما نكّل بأعدائه وجرّعهم السّم في صدر مخاطبته إيّاه وقد أصابته الحمّى فقال فيه[٤٩]:

يا ليتَ حرباً ذاق الأعادي
طعمينِ منّا أرياً وسمّا
هذا إذا ما ناشبوه حربا
وذا إذا استوهبوه سلما
لا غرو إن حُمَّ منك جسمٌ
فعادةُ الأُسْدِ أن تُحَمّا

ولهذا الجانب (القوة والبأس)من جوانب شخصية المعتضد إضافة إلى محاسنه الأخرى مكانته الكبيرة عند ابنه المعتمد؛ فهو من المفاخر التي افتخر بها في المقطوعة سابقة الذّكر حيث يقول[٥٠]:

وليهنني أن طلعتَ بدرا
لأعينِ الخلقِ مستتما
لا زلتَ يلقى العُداةُ بؤسَى
منك ويلقى الولاةُ نعمى

ويظهر تركيز المعتمد بن عباد على صورة الأب القائد الشّجاع في سياق أشعاره التي قدّمها لأبيه في سياق مطالبه التي كان يستعين به على قضائها، سواء منها ما كان ماديّا كطلب جواد مثلا، أو عندما كان يسأذنه في فعل أمر ما، ومن ذلك أنّه استأذنه بالخروج إلى الصّيد شعرا فتحدث قبل طلب حاجته عن جماله وبأسه وشجاعته ومحاسنه التي امتاز بها فقال[٥١]:

أوجــهَ البــدرِ يشــرقُ في الظّــلامِ ... ســألتُكَ صــفراءَ بكــراً فَجُــد

وســـــترَ اللهِ مُـــدَّ علـــى الأنـــامِ ... علـــيَّ بـــها شافعـــا للـــمَنْ

وليــثَ الغــابِ إقدامــــاً وبأســــاً ... تـــــردُّ الســــنّانَ إذا أمّـــــها

وربَّ الفضـــلِ والـــنّعمِ الجســـام ... وإن كنـــتُ مـــن معشـــرٍ في الـــوغى

أقـــاموا القلـــوبَ مقـــامَ الجُـــنَنْ

ثم صرّح له بعد هذا الثّناء بحاجته التي يريدها منه، مختتما طلبه بالدّعاء له بأن يبقى داء للأعادي يسقيهم كأس الحمام؛ وما ختم المعتمد طلبه بهذه المعاني إلا لأنّه يعلم بأنّ الحديث عن قوّة أبيه وشجاعته وبطشه بأعدائه من الأمور المحببة عنده القريبة إلى نفسه والمؤثّرة فيه، فكأنّه جعلها وسيلة يقضي من خلالها حوائجه، إذ قال[٥٢]:

عُبيدكَ مولَعٌ بالصّيدِ قِدما

وحــبُّ الصّــيدِ مــن شــيمِ الكِــرامِ

فإذنــكَ فـــيه واســلَمْ للأعــادي

تـــــديرُ علـــيهمُ كـــــأسَ الحمـــامِ

ويظهر المعتضد رمزا للمجد والشّموخ وعلوّ الهمّة عند المعتمد في مستهلّ إحدى مقطعاته التي طلبه فيها مجنّا، فافتتحها بقوله[٥٣]:

أيـــا ماجـــداً لم يـــرم شامـــخا

مـــن المجـــدِ فاحتَـــلّ غـــيرَ القُـــنَنْ[٥٤]

ثالثا الأب رمز للتّربية والسّلطة

ممّا لا شكّ فيه أن المحور الأساسي في علاقة الآباء بأبنائهم هو التربية والتّقويم والتّوجيه من ناحية السّلوك والأخلاق، والدّعم المادّي والمعنوي، وذلك من جهة الاحتياجات المادّية(المال والنّفقة)، ومن الناحيّة النّفسية العطف والحنان، ليصلوا إلى برّ الأمان، ويصبحوا قادرين على الاعتماد على أنفسهم. وقد كشفت أشعار المعتمد عن طبيعة علاقته بوالده المعتضد من النّاحية التّربويّة بصورة واضحة، ظهرت من خلالها مميزات شخصية المعتضد (المربي) جلية في مضامين الأشعار التي نظمها المعتمد فيه، إذ دارت في مجملها -كما تبينا بعض جوانبها سابقا- حول البذل والعطاء؛ والشّجاعة والحزم والإقدام، والاعتذار والاستعطاف.

أمّا من الناحية المادّية فقد برز دور المعتضد الأب في أشعار المعتمد التي كتبها يطلب منه الأعطيات نحو: مجن، وجواد ..وقد ركّز المعتمد في هذا الجانب على صفة البذل والعطاء عنده،

حتى كان هو المعين الذي لا ينضب عطاؤه وبذله، وكان قبلة المعتمد التي يُيمّم وجهه إليها لقضاء حوائجه، ومن ذلك قوله يصفه بأنّه مورده العذب [٥٥]:

مواردُ ما حلأنَ عنهنَّ حائما
ولا غادَرته غيرَ مُستعذَب الشّربِ
وها أنا ذا ظمآن لمنهلِ وردكمْ
وحسبيَ موقوفٌ على وِردكم حسبي

ولأنّ الأب بطبعه حريص على تنمية قدرات أبنائه وصقلها نجد المعتمد يستفيد من الجانب عند أبيه، فيطلب منه جوادا مبيّنا له أنّ غايته من طلبه هذا تنمية قدراته ومواهبه، للوصول إلى المجد الذي ينتظره، فيقول[٥٦]:

ألا يا غرّةَ السّعدِ
وقرّةَ ناظرِ المجدِ
ومولايَ الذي ما زا
لَ يسحبُ حلّة الحمدِ
لعبدكَ همّةٌ هامت
بركضِ الضُّمّرِ الجُردِ
ويرغبُ ضارعاً منها
إلى عليّاكَ في الوَرْدِ

ويبيّن المعتمد لوالده أن عطاءه باب من أبواب التّميّز الذي يسعى لتحقيقه، ويؤكّد أنه ساع إلى استثماره للبروز في ميادين الشّجاعة والإقدام، فيتوجّه له بالشّكر على استجابة طلبه (الجواد) مشيرا إلى هذا المعنى بقوله : [٥٧]

خَلعتِ ثوبَ الصّفيّ
على العُبيد الوفيّ
يا مُسترقّا بنُعماهُ
كلَّ حرٍّ سريّ
أتى على الوَرْدِ سَرْجٌ
كالهَدْيِ فوقَ الهَدِي
فسوفَ أوردُ رمحي
عليهِ قلبَ الكميّ

ويطلب منه مجنّا بأسلوب يظهر من خلاله معرفته بمفاتيح القبول عند أبيه وكيف يؤثّر فيه، ويجعله يحقق مبتغاه؛ إذ يركّز على حبّه للقتال وميادينه، فيسأله مجنّا بصفات خاصّة؛ لم يستخدمه أحد قبله؛ وذلك ليتميّز به في ميادين القتال، وقد افتتح خطابه له بصفة (الماجد)مبتغيا من ورائها الإشارة إلى أنّه بهذا المطلب يريد المجد

والمعالي ليصل إلى ما تهواه نفس أبيه قبله، فقال[٥٨]:

أيا ماجداً لم يرمْ شامخا
من المجدِ فاحتلَّ غيرَ القُننْ
سألتكَ صفراءَ بَكراً فجدْ
عليَّ بها شافعا للمِننْ
ترُدُّ السّنانَ إذا أمّها
شبا حدّه عن قويم السَّنَن
وإن كنتُ من معشرٍ في الوغى
أقاموا القلوبَ مقامَ الجُنَنْ

ويظهر دور المعتضد الأب في التّوجيه والمتابعة، فهو مرجعية المعتمد الأولى التي لا يتجاوزها في سلوكه ورغباته، ولا يغفل استشارته في كبير الأمر وصغيره، ومن هذا أنّه كان يستأذنه في طلب الخروج إلى الصّيد، فيقول[٥٩]:

امْنُنْ على عبدٍ رجاك ساعةً
يرتاحُ فيها باصطيادِ أرانبَ
حتّى يصيدَ بسعدكَ الأبطال في
يومِ الوغى بأسنّة وقواضبَ

ويتّضح من خطاب المعتمد السّابق ذكاؤه الحاد في فهمه لنفسية والده، إذ أشار أنّ غايته من الصّيد ليست ترفيهيّة فحسب وإنما هي من وسائل التّدريب على الصّيد عموما لا سيّما في ساحات القتال، وهذا الجانب من الجوانب التي يتميّز بها المعتضد وبها يفتخر كما تبيّنا من صورته(الشجاعة والإقدام) التي عرضها المعتمد في شعره.

ويرسل المعتمد لأبيه أبياتا يبدو أنّه كتبها بعد عودته من صيد الأرانب، يشكره فيها على سماحه له بالخروج إلى الصّيد، ويعده بأن يرضيه ويقرّ عينه لا في ذلك فحسب وإنّما بصيد الأبطال من أعدائه، وفيها يقول[٦٠]:

وساعةٍ للزّمان مُسعفة
قنصتُ فيها أرانبا وحَجَلْ
فلا أراني الإلهُ منكَ رضا
إن لم أصِدْ من عداكَ كلَّ بطلْ

ويستأذن المعتمد والده للذّهاب إلى الصّيد، مبيّنا له أنّه من المواهب التي يحب ممارستها، ملمحا إلى أنّها ليست موهبة عاديّة وإنّما هي من صفات كرام القوم، وما هذا الوصف لها إلا لأنّه يعلم حبّ والده للمعالي وكلّ ما يوصل إليها، وفي هذا يقول[٦١]:

عُبَيْدكَ مولعٌ بالصّيدِ قِدما

وحــبُّ الصَّــيدِ مــن شــيمِ الكــرامِ
فإذنُــكَ فيــه واســلمْ للأعَــادي
تُــــديرُ علــيهم كــأسَ الحِمــامِ

وظهرت صورة المعتضد المربي والمقوّم لسلوك أبنائه في سياق اعتذار المعتمد وطلب العفو منه شعرا، وذلك في غير مقطوعة من أشعاره التي نظمها فيه، وظهرت في هذا الجانب أيضا مكانة المعتضد الكبيرة في نفس ولده المعتمد الذي لم يرض غضبه، ولم يأل جهدا في طلب رضاه والعفو عنه، ومن ذلك قوله يسترضيه[٦٢]:

أيــا ملكــاً يجــلّ عــــن الضّريــبِ
ومــــن يــلتذُّ غُــفرانَ الذّنــــوبِ
ومــــن في كــــفّه بُؤسى ونُعمــى
تصــرّفُ في الــعدوِّ وفــي الحبيــبِ
تســخّطكَ المُــمضُّ أعــلَّ نفســي
ومــا لي غيرَ عــفوكَ مــن طبيبِ

ويظهر حرص المعتمد على استرضاء أبيه من خلال إقراره بذنبه واستعداده لقبول عقوبته إن أراد ذلك، مقدّما طلب العفو والصّفح على العقوبة إذ يقول[٦٣]:

ولستُ بمنكرٍ ذنبي ولكــــــــنّني
قــدْ جئــتُ في حــالِ الــمريبِ
فــإن عــاقبتني فجــزاءُ مثلــي
وإن تصــفْح فلــيس مــن الغريــبِ
بقيــتَ مؤيّــدا مــــا لاح بــرقٌ
ومــا غنّــى الحمــامُ علــى قضــيبِ

وللمعتمد مقطوعة أخرى يظهر فيها شدّة غضب المعتضد (الأب) على ولده المعتمد، وصف فيها انكساره بين يدي والده وهو يسترضيه ويطلب عفوه، وصوّر فيها الألم النفسي والجسدي الذي أصابه من غضبه عليه، وهو يتوسّل بهذا ليظهر لوالده ندمه من جهة ومكانته الكبيرة عنده وعدم قدرته على احتمال غضبه عليه من جهة أخرى، وفيها يقول [٦٤]:

مــولاي أشــــكو إليــكَ داءً
أصــــبحَ قلــبي بــهِ قريحــا
إن لم تُوجــه رضــاكَ عنّــي
فلســتُ أدري لــــه مــريحا
سُــخطُكَ قــد زادنــي سَــقَاما
فابــعث إلــيّ الرّضــى مسـيحا
واغفــرْ ذنــوبي ولا تُضــيّقْ

عـــن حـــــملها صـــدركَ الفســـيحا فـــلا مَـــردَّ لـــما يـــأتي بـــه الـــقدرُ

ويظهر من الرّائيـة الـتي نظمهـا المعتمـد في اسـتعطاف أبيـه واسترضـائه أنّ المعتضـد الأب المربي كان عنيفا في غضبه على ابنه المعتمـد غـير متجاوز عن هفواته، لا سيّما ما اتّصل منها بأمور القتال وتدبير شؤون ملكه، وقد بدا هذا واضحا من هذه القصـيدة الطّويلـة الـتي اسـتعطفه فيهـا لتفريطه في أمر مالقة عندما أخرج عنها ولجـأ إلى رندة؛ الأمر الذي أثار حفيظة أبيـه وغضـبه كمـا ظهر من مضامين هذه القصـيدة ومعانيهـا الـتي عبّر عنها المعتمد، الذي افتتحها بتصوير صـراعه النّفسي والحزن الذي ألمّ به جـرّاء هـذه الحادثـة، وكأنّه يريد أن يخبر والده بطريقة غير مباشرة عن الأذى النّفســي الــذي عانــاه وأنّــه متحمــل للمسـؤلية وشـاعر بعظـم هـذا الأمـر، فبـدأها بمخاطبة نفسه في محاولة منه للتسرية عنهـا، طالبـا منه أن يوقف الحزن والبكاء ويتذكر أن مرد الأمر لقدر الله قائلا[٦٥]:

سكّــن فؤادك لا تــذهبْ بـك الفِكَـرُ

مــاذا يـُعيد علــيك البــثّ والحــذرُ

وازجُرْ جفونـك لا تـرْضَ البُكـاء لــها

واصبر فقد كنتَ عــند الخطـبِ تَصْـطبرُ

وإن يكـــن قدرٌ قد عاق عـــن وَطـرٍ

يبدو أنّ المعتضد كان حازمـا مـع بنيـه حـدّا يصل إلى القسوة وعدم الرّحمة في العقـاب، فمـن المعـروف أنّـه لم يبـال بولـده إسماعيـل المرشّـح لولاية عهده؛ إذ قتله لّما علـم أنّـه كـان قـد دبّـر لقتله[٦٦]، ولعل المعتمد بـن عبّـاد كـان يخـاف أن يستثير غضب والده و كان يحرص على ان يبدو أمامه بصورة الولد المطيع لأوامره الحريص علـى رضاه إن أخطأ، فنجده في هذه القصـيدة ينكسـر بين يديه ويستعطفه بتصوير حالته النّفسـية والألم الذي ألمّ به جرّاء هذه الحادثة؛ آملا بهذا أن يحرّك مشـاعره تجـاه ضـعفه وانكسـاره، فـيلين قلبـه الغاضب عليه، فنجده يعبّـر عـن نفسـيته المتعبـة بقوله[٦٧]:

فــالنّفسُ جازعــةٌ والعــينُ دامعــةٌ

والصّــوتُ مرتفــعٌ والسّــرُّ متشــرُ

وزاد همّـي مـا بالجسـمِ مـن سَـقَمِ

وشـبْتُ رأسـاً ولـــم يـبلغنيَ الكِبَـرُ

وذبْـــتُ إلا ذمـاءً فـــيَّ يُمسـكني

إنّـي عَـــهدتُكَ تعفـو حـين تقتـدرُ

ولعلّه من فـرط خوفـه مـن أبيـه حـاول أن يتنصّل من مسؤوليته عـن تلـك الهزيمـة، وذلـك بإلقاء اللوم على الآخرين إذ يقول[٦٨]:

كم يـأتِ عـبدُك ذنبا يستحقّ بـه
عُـتبى وها هـو قد نَـادَاك يعتـذر
ما الذّنبُ إلا على قـومٍ ذوي دَغَـلٍ
وَفَّى لهم عهـدُك المعهـودُ إذْ غـدروا
قـومٌ نصيحتُهم غِـشٌّ وصدقُهم
مَـيْنٌ ونفْعهـم إن صُـرّفوا ضَـرَرُ
يُميّـزُ الـبُغضُ في الألفـاظ إنْ نطقـوا
ويُعـرفُ الحقـدُ في الألحـاظِ إن نظـروا
إنْ يَحرقِ القلبَ نـفثٌ من مَقـالَهمُ
فإنّما ذاك مـن نـارِ القِـلى شَـرَرُ

ومن الواضح جدّا في هذه القصيدة أنّ غضب المعتضد (الأب) كان كبيرا على المعتمد؛ وقد تجلّى هذا في إلحاح المعتمد على طلب العفو منه والحرص على أن يحظى به بكل ما أوتي من قدرة في التّعبير، فنجده حاول أن يقدّم لوالده صورة مثالية عنه، فادّعى-وهو خلاف ذلك كما يظهر في ديوانه وسيرة حياته- أنه لم يكن للملذّات من خمر ونساء سبيل إلى نفسه، وأن غايته التي يحرص علها هي رضى أبيه، وبه يستعيض عن كل متعة، وتظهر هذه الصّورة واضحة في قول المعتمد [٦٩]:

مـولايَ دعـوة مـملوك بـه ظـمأٌ
بـرْحٌ وفي راحـتيكَ السّلسَلُ الخَصِـرُ
أجـبْ نـداءَ أخـي قـلبٍ تـملّكه
أسـى وذي مُـقلةٍ أودَى بـَها السّـهرُ
لـم أوتَ مـن زمـني شـيئا أُسَـرّ بـه
فلـستُ أعـهدُ ماكـأسٌ ولا وَتَـرُ
ولا تمـلّكنـي دلٌّ ولا خفـر
ولا سبى خَـلَدي غُـنْجٌ ولا حور
رضـاكَ راحةُ نـفسي لا فُـجعتُ بـه
فهو الـعتـادُ الذي للـدّهرِ أدّخِـرُ
وهوَ الـمدامُ التـي أسلو بـها فـإذا
عـدمتها عَـبِئَت في قـلبي الفـِكَرُ

ويتوسّل المعتمد في طلب العفو من أبيه بمعرفته بنفسيّته ومداخلها التي يلج منها إليه، فهو يعلم مقدار احتفائه بالقتال والفروسيّة وعلوّ الهمّة، فيذكّره ببعض انتصاراته (المعتمد)ومآثره في هذا الجانب، في محاولة منه للتخفيف من حنقه عليه بسبب هذه الكبوة، ليخبره بأنّه إن كان قد أخطأ هذه المرّة فإن في سيرته ما يشفع له عنده:

أجلْ ولي راحةٌ أخرى علّقتُ بـها

نظْـم الكلـى في القـــنا والهـامُ تنثـرُ
كم وقعة لـي فـــي الأعـداءِ واضـحة
تفنـى الليـالي ومـــا يفـنى لهـا الخـبرُ
سارت بها العيسُ في الآفاقِ فانْتَشَـرَتْ
فلـــيسَ فـــي كـلِّ حـيٍّ غيرهـا سمـرُ

ومن الجوانب الأخرى المتّصلة بصورة الأب المربّي (المعتضد) التي أشار إليها المعتمد في سياق اعتذاره لأبيه، أنّه يشكّل عنده القدوة، الذي يرى فيه أبناؤه الصورة المثالية، فهو في عينه صاحب المكانة العالية، وهو صاحب العقل والتدبير الذي يستنير برأيه، وهو القوّة وقت الضّعف وإليه يأوي وقت الشّدائد، وقد ظهرت هذه الصّورة في قوله[٧٠]:

لا زلـتَ ذا عِـزّةٍ قعـــساء شامـــخةٍ
لا يبلـغُ الـوهمُ أدناهـا ولا البصـر
ولا يـزلْ وَزَرٌ مـن حسـن رأيـك لـي
آوي إليـهِ فـنعمَ الكهـفُ والـوَزَر

وقد ظهر هذا المعنى (الأب القدوة، والملاذ وقت الشّدائد)أيضا في قوله[٧١]:

ألا يا مليكاً ظلَّ في الخطـب مَفْزَعـا
ويا واحدا قد فاق ذا الخلقِ أجمعا

ويشير إلى تفرّده بقوله[٧٢]:

وَجُمِّعت فيـكَ خصـالُ الـورى
وحُـــــزْتَ آراءً وإقـــــداما

وبعد النّظر في الأشعار التي استعرضنا من خلالها صورة الأب المربي في شعر المعتمد بن عبّاد نجد أنّها كانت علاقة مبنية على البذل المادّي المتمثّل بطلب المعتمد العطاء المادّي من أبيه، أو التوجيه والتّعديل لسلوك المعتمد، وذلك بتوجيهه سلوكيّا، أو معاتبته إن أخطأ وتعنيفه على ذلك، والتّركيز على جانب تنمية الشّخصية القيادية والقتالية، في محاولة من المعتضد لتأهيله لتولي السّلطة والقيادة من بعده، أو حرصا منه على أن يكون كلّ من يعمل بمعيّته من القادة الأفذاذ، الذين لا يقبل منهم التّفريط أو التهاون حتّى لو كانوا من أبنائه، ومن اللافت للنّظر في هذا السّياق أن صورة المعتضد(الأب) في شعر المعتمد أكّدت ما عرف عنه من شدّة وقسوة، وظلت سلطة الحكم وسطوته مخيّمة بظلالها على خطابه له لفظا ومضمونا، وليس أدلّ على هذا من أنّنا لم نلمس أنّ ابنا يخاطب والده، وإنّما كان الخطاب يدور بين (حاكم ومحكوم، سيّد ومولى) فالمخاطَب ملك مهيب الجانب، والمخاطِب له أحد أفراد رعيته السّاعين إلى نواله حينا، وعفوه حينا آخر، والمادحين له بالكرم والبذل والقوة والشّجاعة، الآخذين برأيه في

الصّغيرة والكبيرة؛ حرصا على رضاه وتجنّبا لغضبه.

وبدت سيطرة السّلطة على خطاب المعتمد لفظا واضحة من الألقاب والنّعوت التي وظّفها فيه، فلم نجده –مثلا– يستعين بالألفاظ التي تشير إلى الرّابطة الأسريّة بينهما(الأبوّة) وما يدور في فلكها من ألفاظ العطف والحنو والرّفق نحو: (أبتِ، أبي، والدي..)، تلك الألفاظ وظّفها الأنبياء وأبناؤهم؛ وهم أرفع درجة وأعظم شأنا من المعتضد وابنه المعتمد، وإنّما خاطبه بلسان المولى الذي لا يشاهد في حضرة سيّده إلا هالة الملك المحيطة به، فلا يجرؤ على إزالة الحواجز بينهما، ولا يستطيع في مخاطبته تجريده من ألقاب الملك والسيادة وغيرها من الألفاظ التي تدلّ عليها، وفي الجدول الآتي دلالة واضحة على هذا الملمح:

اللقب	المشار إليه ودلالته	السّياق	رقم الصّفحة
غرّة السّعد، قرّة ناظر المجد	المعتضد/ السّلطة والمُلك	يطلب جوادا/ البذل والعطاء	٨١
مولاي لعبدك ،يرغب ضارعا، تمنّ به على عبد	المعتمد/ المولى المحكوم	يطلب جوادا/ البذل والعطاء	٨١
عُيدك مولع بالصّيد	المعتمد / المولى	يطلب الإذن	٨٢
مولاي يا ذا الأيادي،	السّلطة والحكم/ المعتضد	مدح المعتضد	٨٤
أنا عُيد مُعدّ لحسم داء الأعادي	المعتمد/ يعمل تحت راية سيّده	يفخر بنفسه	٨٤
أيا ماجدا..سألتك صفراء	المعتضد/ السّلطة والحكم/ مصدر الدّعم المادّي	يطلب مجنا منه	٨٥
أمعتضدا بالله دعوة آمل	المعتضد/ السّلطة وولاية الأمر	المدح وطلب العطاء	٨٦
يا أيّها الملك	المعتضد/ السّلطة والملك	الشّكر على العطاء	٨٧
خلعت ثوب الصّفي على العُبيد	المعتمد/ المولى	الشّكر على العطاء	٨٨
أيا ملكا عمّني فضله	المعتضد/ السّلطة	الشّكر والامتنان على العطاء	٩٠
يا ملكا	المعتضد/ السّلطة والحكم	الشّكر على العطاء	٩١
يا أيّها الملك	المعتضد/ السّلطة والملك	المدح	٩٣
مولاي	المعتضد/ السّلطة والملك	الاعتذار	٩٦
ألا يا مليكا	المعتضد/ السّلطة و والملك	الاعتذار	٩٧
ترفّق بعبد تجد عبدا	المعتمد/ المولى	الاعتذار	٩٧
ترفّق بعبد تجد عبدا	المعتمد/ المولى	الاعتذار	٩٧

صن عبدك/ كم يأتي عبدك	المعتمد/ المولى	الاعتذار	١٠١
مولاي دعوة مملوك	المعتمد/ المولى	الاعتذار	١٠١

بناء الصّورة الفنيّة

اتسم خطاب المعتمد بن عباد الشّعري الذي دارت مضامينه حول أبيه المعتضد وبيّنت صورة العلاقة بينهما بالوضوح والمباشرة في أغلب أحواله سواء من ناحية اللفظ أو المعنى، وجاءت الصّورة الفنيّة التي وظّفها واضحة أيضا ومنسجمة مع الألفاظ والمعاني في وضوحها ومباشرتها، فكانت معبّرة عن المعاني التي يريدها دون تعقيد أو تعمية، أو إغراق في الخيال، ولعلّ مردّ هذا الملمح يعود إلى طبيعة المضامين التي عبّر عنها المعتمد؛ فهو كما تبيّنا إمّا طالب للعطاء، أو شاكر عليه، وإمّا معتذر عن ذنب اقترفه، أو مستئذن في قضاء حاجة، وقد عبّر المعتمد عن هذا كله في أغلب الأحيان بمقطوعات قصيرة – خلا قصيدته الاعتذارية الرّائية- لا يتسع المقام فيها إلا إلى المباشرة والوضوح.

لقد أسهمت الصّورة الفنيّة التي وظّفها المعتمد في مخاطبة أبيه المعتضد أو في حديثه عنه في إبراز صورة الأب في شعر المعتمد، إذ وظّف في رسمها ما درج عليه الشّعراء في تعبيرهم الشّعريّ، ولم يستغن عن توظيفها؛ فهي وسيلة أساسية في التعبير الشّعري يتّخذها الشّاعر لينقل أفكاره ومضامين خطابه إلى المتلقين، وتشكّل الصوّغ اللساني، الذي بواسطته يجري تمثّل المعاني، تمثّلا جديدا ومبتكرا، بما يحيلها إلى صور مرئية معبّرة، وذلك الصّوغ المتميّز والمتفرّد، هو في حقيقة الأمر عدول عن صيغ إحالية من القول إلى صيغ إيحائية، تأخذ مدياتها التّعبيريّة في تضاعيف الخطاب الأدبي، وما تثيره الصّورة في حقل الأدب يتّصل بكيفيات التّعبير لا بماهيّاته. وهي تهدف إلى تحويل غير المرئي من المعاني إلى المحسوس، وتعويم الغائب إلى ضرب من الحضور[٧٣].

وسار المعتمد في رسم صورة الأب: رمز العطاء، ورمز الشّجاعة، والأب رمز التّربية والسّلطة، سار على ما ألفناه من صور فنيّة عند غيره من الشّعراء، وذلك عندما يشبهون: "الإنسان بالقمر والشّمس، والغيث والبحر، وبالأسد والسّيف، وبالحيّة والنّجم"[٧٤] ففي صورة الأب رمز العطاء والكرم نجده قد شبهه بالبحر والنّدى، ومن ذلك تصوير عطاء يديه بالسّحابة الماطرة[٧٥]:

مولايَ يا ذا الأيادي

كواكفاتِ الغوادي[٧٦]

ويشبه عطاءه بالمورد العذب، الذي يقصده ظامئا ليرتوي منه[٧٧]:

فـــأمَّم مَأمـــــولاً وأمَّ مُيممَّـــا
وحامـــت أمانيـه علـى مـورد عـذْبِ
مـــواردَ مـــا حـــلأنَ عـــنهن حائمـــا
ولا غادرتـــه غـيرَ مُسْـتعذب الشِّـرب

ويشبّه عطاء يديه وسيبه بالبحر، ولكنها تزيد على البحر في هذا وتتجاوزه؛ فهي تـأبى الجـزر وتبقى في حلة مد دائم[٧٨]:

أيـــا ملـــــكاً عمّـــــني فضـــلُه
ولمْ أُلـــف في بحـــر نعمـــاه زجْـــرا
عهـــدنا البحـــارَ لزجـــر ومـــدّا
وتـأبى بحـــــارُ أيـــاديكَ جـــزْرا

ويشـير إلى كثـرة عطائـه ويشـبيها أيضـا بالبحر[٧٩]:

قرنْـــتَ في كفّـــكَ بحـــرَ النّـــدى
بصـــــارمٍ أســـــكنته الهامـــــا

ويشببه بالصّارم[٨٠]:

فألفيْـتُ أعلـى النّـاسِ قـدرا وسـؤْدُدا
وعَدْلا فَدتْه الـنَّفسُ صـدقا بـلا كـذب
يهـشُّ إلى راجيـهِ كـالوامق الصّـبِّ
ويهتـزّ للمعـروفِ كالصّـارمِ العَضْـبِ

ويشّبه شجعان الرّجال بالأسود قائلا[٨١]:

تخشـــــاهُ آســـــادُ الرِّجـــــال
كمـــا تهـــيمُ بـــه القيـــانْ

ومن الصّور المألوفة في شعره تصوير القسوة بالحجر، وقد كان هذا في اعتذاره من أبيه، الذي ضمّنه المدح، فتحدّث عن كرمه وشدّة بأسه، فيده كانت قاسية كالحجر على الأعداء يقبّلها كل جبّار، ولكن نداها وكرمها حال دون تلك القسوه[٨٢]:

لـــه يـــدُ كـــلُّ جبّـــارٍ يقبلـــها
لـــولا نـــداها لقلنـــا إنّهـــا الحجـــرُ

وأمـا الصّـور المألوفـة في ميـدان الشّـجاعة والقـوّة فتمثّلـت بتصـويره بالأسـد والضّـيغم والصّارم والجواد، ومـن تشـبيهه لـه بـالجواد مـا أورده في معرض شـكره لـه علـى جـواد جـاءه منه[٨٣]:

جـــوادٌ أتـــني مـــن جـــوادٍ تطابقـــا
فيا كـرمَ المُهـدي ويـا كـرمَ المُهـدَى

ويصـــــوّره في المعركـــــة بصـــــورة الضّيغم(الأســـد)المفترس، ويصـــوّر نفســـه بالصّارم[٨٤]:

يـا ضـيغماً يقتـلُ الأبطـالَ مفترسـا
لا تـوهنّني فإنّـي النّـابُ والظّـفرُ
وفارسـاً تحـذرُ الأقـرانُ صـَوْلته
صُنْ عبدك القَـنّ فهـو الصّـارمُ الـذّكرُ

ومن الصّور المألوفة في سياق الحديث عن الشجاعة والقوّة تشبيه قتل الفرسان في القتال بالصّيد، ومن ذلك قوله[٨٥]:

وســـاعةٍ للزّمـــانِ مســـعفة
قَنصـــْتُ فيـــها أرانبـا وحـــجلْ
فـلا أرانـي الإلـه منـك رضـا
إن لم أصـد مـن عـداك كـلّ بطـل

وقوله[٨٦]:

امـننْ علـى عبـــدٍ رجـاكَ سـاعةً
يرتـــاحُ فيهـــا باصـــطيادٍ أرانـــبَ
حتّـى يصـيدَ بسـعدكَ الأبطـالَ في
يـــومِ الـــوغى بأسـنّةٍ وقواضـــبَ

ويصـوّر شـجاعته الفريـدة الـتي أوصـلته أعلى المراتب حتى غدت النّجوم نعـالا لـه، في إشـارة منـه إلى أنّ مكانتـه علـت لتصـل عنـان السّماء؛ فهو يتعل النّجـوم وعـدوّه ذليـل قتيـل خدّه في التّراب، وقد عرض هذا المشهد بقوله[٨٧]:

لا زلـــــتّ تتَعـــــل النُّجُـــــو مَ
وخـــــدُّ قِتْلـــــكَ في التّـــــرابِ

وممّا تجدر الإشارة إليه في سياق الحـديث عن الصّورة الفنيّة في شعر المعتمد الذي نظمه في أبيه المعتضد بن عبّاد، وتبيّنـا مـن خلالـه صـورة الأب في شـعره، أنّهـا جـاءت كمـا اتّضـح مـن النّماذج التي عرضناها سابقا واضـحة ومباشـرة، بسيطة لا تعقيد فيها، وهو في هـذا الجانـب جـاء متّفقا مـع كـثير مـن شـعراء الأنـدلس، إذ كـانّ التّصوير الحسّي المباشـر والاتّكـاء علـى التّشـبيه والاستعارة من أهم مقوّمات الصّورة الأدبيّة عند الأندلسـيين، ويرجـع ذلـك في المقـام الأوّل إلى جمال طبيعة الأندلس، وهو ما حـدّ مـن جنـوح الخيـال ووقـف بالتّصـوير عنـد حـدود الحـسّ غالبا[٨٨].

وأمّا مضامين المعتمد بن عبّاد الشّعريّة الأخرى فلم تتسم الصّـورة الفنيّـة فيهـا كلّهـا بالبسـاطة والبعد عن الخيـال والتّشـخيص، وإنّمـا جـاءت متنوّعـة، اسـتعان المعتمـد بالخيـال والتّمثيـل والتّشخيص، لا سيّما في أشعاره التي نظمها وهو صـاحب الكلمـة الأولى (مرحلـة الملـك)وفي

المرحلة الأخيرة من حياته وهو أسير في أغمات، وقد تناولت غير دراسة هذا الجانب ومثّلت عليه[٨٩].

الخاتمة:

تناولت هذه الدّراسة صورة الأب في شعر المعتمد بن عبّاد، وسعت إلى بيان طبيعة علاقة المعتضد بن عبّاد (الأب) بابنه المعتمد بن عبّاد، وذلك بالوقوف على الأشعار التي نظمها المعتمد بن عبّاد فيه، ودراسة خطابه الشّعري وبيان محاوره التي دار حولها.

وبدأت هذه الدّراسة بالتّعريف بالمتعضد بن عبّاد والمعتمد بن عبّاد، أجلَ تبيّن ملامح شخصيّة كل واحد منهما وأبرز ما اتّصفا به، وكيف انعكس ذلك في صورة الأب كما صوّرها المعتمد بن عبّاد.

كشفت مضامين الأشعار التي نظمها المعتمد بن عبّاد في أبيه عن صورة الأب في شعره؛ إذ دارت حول موضوعات عدّة، يمكننا إجمالها بـ: طلب العطاء، والشّكرعلى العطاء والهدايا التي كان يقدّمها له، والاعتذار والاستعطاف. وتبيّنت الدّراسة بعد النّظر في هذه المضامين أنّ بؤرتها المركزيّة كانت تتمحور حول مجموعة من الصّفات التي ركّز عليها المعتمد في خطابه لأبيه، تلك الصّفات التي ظهرت من خلالها صورة الأب واضحة عنده؛ إذ كانت تُظْهِرَ أبرز ملامح شخصية المعتضد، وما اشتهر به من صفات يعرفها القريب والبعيد عنه، وذكرتها المصادر التي ترجمت له، علاوة على افتخاره بها في شعره. فكان الأب كما صوّره شعر المعتمد رمز البذل والعطاء، ورمز الشجاعة والقوة، والأب هو المربي والسلطة.

وجاء تركيز المعتمد على صفتي البذل والعطاء، والقوّة والشّجاعة عند أبيه في سياق طلب العطاء وما يحتاجه من مطالب ماديّة ومعنويّة، وظهر أيضا في سياق الشّكر على العطاء بعد نواله، إذ كان يركّز في هذا الجانب على مدحه بالكرم والجود، والقوّة الشّجاعة، متّخذا من هذا الجانب وسيلة اتّكأ عليها ليؤثر في أبيه ويحظى بما يريده منه سواء كان مطلبه ماديّا أم معنويّا؛ فهو يعلم أنّ هاتين الصّفتين من أبرز الخلال التي اتّصف بها والده، وهو نفسه كان يفخر بها في شعره.

وأمّا فيما يتّصل بصورة الأب المربّي والسّلطة، فقد كشفت عنها عموم الأشعار التي نظمها المعتمد في أبيه، إذ بيّنت أنّه كان مصدر الدّعم المادّي والمعنوي، وذلك حينما كان يطلب منه العطاء المادّي ويشكره عليه، وكان أيضا هو المربي والموجّه لابنه في سلوكه، فهو محطّ رأيه ومشورته، ولا يتجاوز استشارته والأخذ برأيه في سلوكه عموما، فهو إن أراد

الخروج للصّيد طلب موافقته، وقدّم له مسوّغاته لهذا المطلب. وكان يعتذر إليه إن أخطأ أو حاد عن الصّواب باقتراف ما يغضب أباه منه، وقد ظهرت في هذا الجانب صورة الأب المقوّم للسّلوك الخطأ، والمعاتب عليه إن وقع، وبرزت في هذا السّياق أيضا صورة الشّدة والحزم عند المعتضد بن عبّاد حتّى مع أبنائه؛ إذ لم يكن يتغاضى عن الخطأ ولا يتهاون فيه، وليس أدل على هذا من حرص المعتمد على استرضائه واستعطافه، وإقراره بالذّنب، وطلب العفو منه، وممّا يؤكد حزم المعتضد وشدّته في تربيته لأبنائه علاوة على ما تقدّم أسلوب المعتمد في مخاطبته؛ إذ ظلت ظلال السّلطة(الملك/ الحكم) مخيّمة على ألفاظه، فخاطبه بلسان المحكوم، أو المولى، ولم يوظّف ما يدلل على جانب الأبوّة من ألفاظ وإنّما كانت الألقاب السّلطانية هي سبيله إلى أبيه، ومنها: الملك، المعتضد، الماجد، المولى، وكان يصف نفسه في خطابه له بالعبد والمولى وغيرها من ألفاظ المحكوم مع حاكمه والمولى مع سيّده.

وتبيّنت الدّراسة بعد النّظر في بناء الصّورة الفنيّة التي وظّفها المعتمد في خطابه لأبيه أنّه أنّها جاءت واضحة لا غموض فيها، ولم يغرق فيها بتوظيف الخيال والمجاز، وإنّما سار فيها على ما ألفناه من تشبيهات ردّدها الشّعراء في سياق المدح، كتشبيه القوي بالأسد، والكريم بالبحر والنّدى.

الهوامش:

١. ينظر في:عزّام، عبد الوهاب، المعتمد بن عبّاد، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص٢١. وينظر تفصيل هذا في:أدهم، علي، المعتمد بن عبّاد، وزارة الثّقافة والإرشاد القومي، مكتبة مصر، ص١٠.

٢. ينظر تفصيل هذه المراحل في:أمين، أحمد، ظهر الإسلام، مؤسسة هنداوي، مصر، ج١، ص٥٩٩-٦٠٣ وفي: إدريس، الفاتح الشّيخ، المعتمد بن عبّاد صاحب إشبيلية/ شاعرا أم ملكا، مجلة آداب، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، السّودان، ع٢٠٠٦،٢٤م، ص٨٩،٨٠،٧٦.

٣ . أمين، أحمد ظهر الإسلام، ج١، ص٦٠٤.

٤ منها على سبيل المثال لا الحصر:الاستعطاف في شعر المعتمد بن عبّاد دراسة فنيّة،جامعة محمّد خيضر، بسكرة، إعداد ميرة غضاب،٢٠١٢ م٢٠١٣م. وشعر السجن عند المعتمد بن عبّاد دراسة فنيّة/ إعداد بسمة مخلوف، جامعة محمد خيضر ، بسكرة،٢٠١٤م/ ٢٠١٥م. والمعتمد

بن عبّاد / دراسة نفسيّة،إعداد محمد خيط، جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة،٢٠٠٤ ٢٠٠٥م. وأسريات المعتمد بن عبّاد دراسة نقدية، إعداد محمد السعودي، وخالد الخلفات، جامعة دمشق، مجلد ٢٧،العدد الأوّل والثّاني، ٢٠١١م.وغيرها الكثير عدتُ إلى بعضها في هذه الدّراسة وأثبت توثيقه في الهوامش.

٥ . ذكرت المصادر التي ترجمت له هذه الصّفات ، وسيتم توثيقها من المصادر عند الترجمة له.

٦ . الشّنتريني، ابن بسّام، الذّخيرة في محاسن أهل الجزيرة، تحقيق إحسان عبّاس، دار الغرب الإسلامي، ط١، ٢٠٠٠م، ج٢، ص٢٢.

٧ . المراكشي، عبدالواحد بن علي، المعجب في تلخيص أخبار المغرب، شرحه واعتنى به صلاح الدّين الهوّاري، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ٢٠٠٦م، ص٧٣.

٨ . ينظر في الذّخيرة، ج٢، ص٢٢. وفي الحلّة السّيراء، ص٤٠/ ٤١.

٩ . الشّنتريني، الذّخيرة في محاسن أهل الجزيرة، ج٢، ص ٢٣.

١٠ .المعجب، ص٧٤. وتفصيل هذا الخبر كما ذكره المراكشي" أنّ ولده المذكور-وكان اسمه إسماعيل- كان يبلغه عنه أخبار مضمونها استطالة حياته وتمنّي وفاته، فيتغاضى المعتضد ويتغافل تغافل الوالد، إلى أن أدّى ذلك التّغافل أن سكر إسماعيل المذكور ليلة وتسوّر سور القصر الذي فيه أبوه في عبدان وأراذل معه، ورام الفتك بأبيه، فانتبه البوابون والحرس، فهرب أصحاب إسماعيل، وأُخِذ بعضهم فأقرّ وأخبر بالكائنة على وجهها، وقيل: إنّ إسماعيل لم يكن معهم وإنّما بعثهم على ذلك، وجعل لمن قتل أباه المعتضد جُعْلا سنيّا والله أعلم".

١١ . نفسه ص ٧٤.

١٢ . المعجب، ص ٧٣/ ٧٤.

١٣ ابن عذاري، أحمد بن محمّد، البيان المغرب،ط٢٠١٣،١م دار الغرب الإسلامي، تحقيق بشار عوّاد معروف ومحمّد بشار عوّاد، ج٢،ص ٤٤٦.

١٤ . الذّخيرة ، ج ٢، ص٢٥.

١٥ . ديوان المعتضد، تحقيق محمّد مجيد السّعيد، المورد، العراق، مجلد ٥، عدد٢، ١٩٧٦م، ص١٠٨.

١٦ . الشّنتريني، ابن بسّام، الذّخيرة، ج٢، ص٢٥.

١٧ . ابن الأبّار، الحلة السيراء، ج٢، ص٤٣. الديوان حققه رضا الحبيب السّويسي، ونشره في مجلّة كليّة التّربية، جامعة طرابلس، ع٤، ١٩٧٤م،ص١٣٧-٢٢٩، وحققه أيضا محمّد مجيد السّعيد، ونشره في مجلّة المورد ، مجلّد٥،عدد٢، ١٩٧٦م.

١٨ . المعجب، ص٧٦.

١٩ . ينظر الحلّة، ج٢، ص ٥٢/ ٥٣، والمعجب ص ٧٦.

٢٠ . المعجب، ص٧٦.

٢١ . ينظر في المعجب، ص ٧٧.

٢٢ . ابن الأبّار، الحلّة السيراء، ج٢، ص٥٤.

٢٣ . المعجب، ص٧٧.

٢٤ . جبّور، جبرائيل، الشّعراء الملوك، دار الآفاق الجديدة، بيروت، ط١، ١٩٨١م، ص ٢٧١.

٢٥ . ابن الأبّار، الحلّة السّيراء، ج٢، ص ٥٥.

٢٦ . ابن خاقان، أبو نصر الفتح بن عبيد الله القيسي، قلائد العقيان، تحقيق حسين خريوش، عالم الكتب، ٢٠١٠م، ص٥٤.

٢٧ . ابن الخطيب، لسان الدّين، أعمال الأعمال، تحقيق ليفي بروفنسال، ط١، مكتبة الثّقافة الدّينيّة، القاهرة، ٢٠٠٤م،ص١٥٧.

٢٨ ، ابن الأبّار، الحلّة السّيراء، ج٢، ص٥٤.

٢٩ . سنقف على هذا الأمر في حديثنا عن الأب رمز البذل والعطاء، والأب المربّي والسّلطة.

٣٠ . ابن الأبّار، الحلّة السّيراء، ج٢، ص٥٥.

٣١ . المصدر نفسه، ص٨٦.

٣٢ . ديوان المعتضد، ص ٨٩.

٣٣ . المصدر نفسه، ص٩٠.

٣٤ . المصدر نفسه، ص٩٠.

٣٥ .بدوي، ناجي فؤاد، الفخر في شعر المعتضد بن عباد ملك إشبيلة/ دراسة في محاوره الفكرية وخصائصه الفنية/ مجلة كليّة اللغة العربيّة بالزّقازيق/ جامعة الأزهر، مصر، عدد ٢٢، ٢٠٠٢م،ص٢٠٥.

٣٦ .المصدر نفسه ص٨٤.

٣٧ . ابن الأبار، جذوة المقتبس، تحقيق حسين مؤنس، ج٢، دار المعارف،ط٢، ١٩٨٥م ، ص٥٦، جاء في هامش هذه الصّفحة أن مالقة كانت تحت سلطان باديس بن حبوس صاحب غرناطة، وكان أهلها يكرهون حكمه ويتمنون أن يصيروا إلى حكم المعتضد بن عباد..فانتهزوا فرصة ابتعاد باديس في غرناطة وأرسلوا للمعتضد، فأرسل ابنيه جابرا ومحمدا(المعتمد)فأسرعا إلى مالقة من رندة، واستوليا على البلد إلا القصبة، إذ تحصن فيها جماعة من جند باديس السّود، وأرسلوا يستغيثون به فأرسل إليهم الأمداد، فلمّا وصلت مزّقت شمل قوات ابني عباد، وفرا واعتصما في رندة.الأبيات في الديوان، ص ١٠٢.

٣٨ .ديوان المعتمد، ص١٠٤.

٣٩ .المصدر نفسه، ص ٩٤.

٤٠ . المصدر نفسه، ص٩١.

٤١ . المصدر نفسه، ص٩٣.

٤٢ . بدوي، ناجي فؤاد، الفخر في شعر المعتضد بن عباد ملك إشبيلة/ دراسة في محاوره الفكرية وخصائصه الفنية/ مجلة كليّة اللغة العربيّة بالزّقازيق/ جامعة الأزهر، مصر، عدد ٢٢، ٢٠٠٢م،،ص ٢٠٤/ ٢٠٥.

٤٣ . الزّبون ، رغدة، شعر الملوك والأمراء في الأندلس، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، ٢٠١٠م، ص ٥٣.وينظر أيضا بدوي، ناجي فؤاد، الفخر في شعر المعتضد بن عباد ملك إشبيلة/ دراسة في محاوره الفكرية وخصائصه الفنية/ مجلة كليّة اللغة العربيّة بالزّقازيق/ جامعة الأزهر، مصر، عدد ٢٢، ٢٠٠٢م،ص٢٠٢-٢٠٥.

٤٤ . أشرنا إلى هذا الجانب من شخصيته في معرض التّعريف بالمعتضد بن عبّاد في مقدّمة هذه الدّراسة.

٤٥ . ينظر تفصيل هذا في بحث بعنوان: ثقافة العنف في شعر المعتضد بن عبّاد: الدّوافع والتّجليات، العجيلي، هادي طالب محسن، مجلّة مركز بابل للدّراسات الإنسانية، جامعة بابل، العراق، ع٣،م٧.

٤٦ .المعتضد، ابن عباد، الدّيوان، تحقيق رضا الحبيب السّويسي، مجلّة كليّة التّربية، جامعة طرابلس، ع٤، ١٩٧٤م، ص١٨٩.
٤٧ . ديوان المعتمد، ص١٠١.
٤٨ . المصدر نفسه، ص٩٣.
٤٩ . المصدر نفسه، ص٩٥.
٥٠ . ديوان المعتمد، ص٩٥.
٥١ . المصدر نفسه، ص٨٢.
٥٢ . المصدر نفسه، ص٨٢.
٥٣ . المصدر نفسه، ص٨٥.
٥٤ . قنّة أي شيء أعلاه
٥٥ . ديوان المعتمد، ص٨٦.
٥٦ . المصدر نفسه، ص٨١.
٥٧ . ديوان المعتمد، ص٨٨.
٥٨ . ديوان المعتمد، ص٨٥.
٥٩ . المصدر نفسه، ص٨٣.
٦٠ . المصدر نفسه، ص٨٣.
٦١ . المصدر نفسه، ص٨٢.
٦٢ . ديوان المعتمد، ص٩٨.
٦٣ . المصدر نفسه،ص٩٨.
٦٤ . المصدر نفسه، ص٩٦.
٦٥ . ديوان المعتمد، ص٩٩.
٦٦ . تمّت الإشارة إلى هذه الحادثة في تعريفنا بالمعتضد في بداية هذه الدّراسة.
٦٧ . ديوان المعتمد، ص١٠١.
٦٨ ديوان المعتمد، ص١٠١/ ١٠٢.
٦٩ .ديوان المعتمد، ص١٠٢.
٧٠ . ديوان المعتمد، ص١٠٣.
٧١ . المصدر نفسه، ص٩٧.
٧٢ .المصدر نفسه، ص٩٢.
٧٣.صالح، بشرى موسى، الصّورة الشّعريّة في النّقد الأدبي الحديث، المركز الثّقافي العربي،بيروت، ط١، ١٩٩٤،ص ٣.
٧٤ . الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، الحيوان، تحقيق عبد السّلام هارون، دار الجيل، بيروت، ج١، ص ٢١١.
٧٥ .ديوان المعتضد ص٨٤.
٧٦ . الغوادي، مفردها غادي، وهي السّحابة التي تنشأ صباحا.ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٩٩٤م،مادة غدا.
٧٧ . ديوان المعتمد، ص٨٦.
٧٨ . المصدر نفسه، ص ٩٠.
٧٩ .المصدر نفسه، ص٩٢.
٨٠ .ديوان المعتمد، ص٨٦.الوامق، المحب.عضب السّيف صار قاطعا
٨١ . ديوان المعتمد، ص ٩٤.
٨٢ . المصدر نفسه، ص١٠٠.
٨٣ . المصدر نفسه،ص٨٩.
٨٤ . المصدر نفسه، ص١٠١.
٨٥ . المصدر نفسه، ص٨٣.
٨٦ . المصدر نفسه، ص٨٣.
٨٧ . المصدر نفسه، ص ٨٧.
٨٨ . الشّريف العربي سالم، دراسات في الأدب الأندلسي،ط١، دار شموع الثّقافة، لبنان، ٢٠٠٣م، ص١٨٨/ ١٨٩.
٨٩. ينظر على سبيل المثال شعر الملوك في الأندلس في القرن الخامس الهجري/ المعتمد بن عبّاد أنموذجا، لقمان، شاكر، رسالة ماجستير،٢٠٠٨م،الجزائر، جامعة العقيد الحاج لخضر-باتنة- ص١٠١-١١١. وينظر أيضا:

الزّبــون، رغــدة، شــعر الملــوك والأمــراء في الأندلس، رسـالة دكتـوراه، الجامعـة الأردنيـة، ٢٠١٠م، ص٢٠٧-٢١٠. وينظر أيضا: أقدح، حسناء، الصّورة الشّعرية عند المعتمد بن عبّـاد، مجلــة جامعــة دمشــق، مجلــد،٢٨ ، العــدد الثّاني،٢٠١٢م.

روايات عمر بن شبّة في أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي جمع وتحقيق

د.رعد عودة الخريشة *

تاريخ وصول البحث ١/ ١٢/ ٢٠١٨ تاريخ قبول البحث ١٠/ ٦/ ٢٠١٩

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى جمع بعض روايات عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي وتحقيقها بضبطها ووضع الشروحات والتعليقات عليها، لعلّها تكون جزءاً من كتاب عمر بن شبة المفقود والموسوم بـ: "أخبار قضاة البصرة".

وابتدأت هذه الدراسة بترجمة لعمر بن شبة ومنزلته العلمية وتراثه المعرفي ومنهجه في عرض أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي، ثم عرض ما تم جمعه من نصوص للروايات المذكورة مع تحقيقٍ لها . وقد توصلت الدراسة إلى أن الروايات المذكورة يمكن أن تكون جزءاً من كتاب عمر بن شبة "أخبار قضاة البصرة" المفقود، وذلك لاتفاق محتواها مع موضوع الكتاب، ولإشارة العديد من المصادر إلى عمر بن شبة أثناء اقتباسها منهُ، مثل كتاب ابن قدامة المقدسي الموسوم بـ"المغني" وكتاب ابن رجب الحنبلي "فتح الباري"، كما توصلت الدراسة إلى أن هذه النصوص تمثل أحد مصادر الدراسات الفقهية والتاريخية والأدبية لِمَا احتوته من معلومات عن: أهمية القضاء وقواعده وأحكامه في المعاملات المالية وقضايا الأحوال الشخصية والقضايا الاجتماعية ، وتواريخ القضاة وتراجمهم وصفاتهم ونوادرهم وسني ولايتهم في تولي القضاء، وأعطت هذه الروايات صورة عن الوضع الحضاري لمدينة البصرة في العهدين الراشدي والأموي.

* أستاذ مساعد، قسم العلوم الإنسانية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The narrations of Omar ibn Shabbah's "The News of Basra Judges" in the Rashidi and Umayyad Ears, collection and investigation

Ra'ed Alkharisha

Abstrct

This study aimed at collecting some narrations of Omar ibn Schabba on news of the judges of Basra during the Al-Rashidi and Umayyad ears through investigating, explaining and commenting on the news of the judges. Such narrations could be part of ibn Schabba's Book entitled: "News of the Judges of Basrah."

This study began with a translation of Omar ibn Schabba's life ،his scientific status ،heritage and his methodology in presenting the news of the judges of Basra. Then, the study reviewed the collected narrations and investigated them

The study concluded that these narrations could be part of Omar ibn Schabba's book "News of the Judges of Basrah" ،due to the similarity between the narrations and content of the book. Moreover, many resources pointed out to ibn Schabba as quotations such as Ibn Qudāmah al-Maqdīsī in Al Mughana and Ibn Rajab al-Hanbali in Fath al-Bari.

The study also indicated that the outlined narrations and texts could be viewed as a main source for jurisprudential historical and literary studies due to the importance of their contents mainly in the fields of judiciary and its implications in all fields of life. The narrations also underlined characteristics of the judges as well as the situation in Basra during the Al-Rashidi and Umayyad ears.

المقدمة:

يعدُّ التراث العربي الإسلامي المعرفي شاهدا مهماً على تطور الحضارة العربية الإسلامية والحضارات الأخرى، ولم يتهيأ للعلماء والباحثين الوصول إلا للقليل منه، فالكثير منه مفقودٌ لم يصل إلينا منه غير اسمه، وهناك مصنفات غفلت عن ذكر أسمائها الكتب المختصة بذكر عناوين المصنفات مع مصنفيها، غير أننا وقفنا على بعض أسمائها من خلال إشارات أصحاب المؤلفات الذين أحالوا بعض أخبارهم إليها؛ وللوصول إلى هذا التراث المفقود وإحيائه -بقدر الإمكان- لا بدّ للباحث من تتبع

روايات أصحاب التصانيف المفقودة المتطابقة موضوعاتها في عناوين تلك الكتب؛ وذلك فيما تهيأ له من المصادر المختصة في إطارها العام في موضوعه؛ فغالباً مايضمّن المؤلف تلك الروايات ذلك الكتاب، ومن هذه الكتب: كتاب: أخبار قضاة البصرة لعمر بن شبة، الذي وقفنا على اسمه في بعض متون المصادر الحديثية والفقهية.

وسنقدم في هذا البحث دراسة وتحقيقاً لما جمعناه من نصوصٍ رواها عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة، في العهدين الراشدي والأموي، وهذه النصوص يمكن أن يكون ضمّنها كتابه: أخبار قضاة البصرة، في ضوء ما تهيأ لنا من مصادر، مبتدئين بذكر النصوص التي ذكرت أهمية القضاء والحثّ عليه ثم نصوص أخبار قضاة البصرة مقدمين المتقدِّم منهم على المتأخّر، واضعين النصوص المقتبسة من مصدر واحد بين علامتي تنصيص، وخلاف ذلك النصوص المأخوذة من أكثر من مصدرٍ، لوقوع بعض الاختلاف في بعض الأسانيد؛ فبعض المصادر يُذكر فيه السند مفصلاً، وفي آخر يُذكر على سبيلِ الاختصار، بالإضافة إلى وقوع الاختلافات البسيطة في ألفاظ النصوص التي قابلنا بعضها على بعض وأثبتنا منها ما اعتقدنا أنه صحيح، وسنقدم قبل ذلك ترجمة لعمر بن شبّة ومكانته العلمية، وتراثه المعرفي، وشيوخه، ومنهجه في روايته لأخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي.

عُمر بن شبَّة (ت٢٦٢هـ)[١]:

هو أبو زيد، عمر بن زيد بن عبيدة النميريّ، بصريٌّ، ولد سنة هـ، وتوفي في مدينة سامراء سنة ٢٦٢هـ، واشتُهر بابن شبة لأن جدته أم أبيه كانت تراقص ابنها زيداً والد عمر وهو صغير وتلاعبه، وتقول:

بابا وشبا وعاش حتى

دبا شيخا كبيرا أحنا

فسمي زيد بشبَّة[٢] واشتهر عمر بابن شبّة، ولقَّبه القاضي أبو بكر محمد بن خلف المعروف بوكيع، بالنميري، لانتسابه لقبيلة نمير بن عامر بن صعصعة العربية، وذلك في كتابه الموسوم ب: أخبار القضاة[٣].

منزلته العلمية:

أثنى العلماء على علم ابن شبّة وعدَّوه من مشاهير أهل العلم؛ فهو عند الخطيب البغدادي (ت ٤٦٣هـ): عالمٌ بالسير وأيام الناس[٤]، وكذا قال عنه ابن الجوزي (ت ٥٩٧هـ)[٥]، وعند ياقوت الحموي (ت٦٢٦هـ) من العلماءِ بالآثار ورواة الأخبار[٦]، وقال عنه الحافظ ابن خلكان(ت٦٨١هـ): كان صاحب أخبار ونوادر ورواية واطلاع كثير[٧]وهو علّامة إخباري عند الذهبي (ت٧٤٨هـ)[٨]، وعدّه الصفدي:

(٧٦٤هـ)[٩] من العلماء الفقهاء الأدباء، ورواة الأخبار والعلماء بالآثار، ووثّق علماء الرجال، روايته الحديثية[١٠].

بيئته السياسية:

عاصر ابن شبّة الأحداث الساسية ابتداءً من الربع الأخير من القرن الثاني وبدايات النصف الثاني من القرن الثالث للهجرة، وهي فترة اضطراب سياسي وفتن وتمرد، ناتجة عن تزايد النفوذ الفارسي والتركي في مؤسسة الخلافة، لتحقيقهم المكاسب المادية والساسية على حساب نفوذ الدولة وقوتها، مما أدي إلى ضعفها وتراجع هيبة مؤسسة الخلافة.

فشهد ابن شبة النفوذ الفارسي، ومنه ماجرى من تدخلٍ للبرامكة في شؤون الحكم والإدارة في عهد هارون الرشيد، ثم إدراكه لخطرهم ونكبته لهم بالقتل والحبس وذلك سنة ١٨٧هـ/ ٧٩٤م[١١].

وعاصر ابن شبة تعاظم دور الفرس في الفتن الكبرى، وتدخلهم في عزل الخليفة ومبايعة خليفة مكانه [١٢].

كما شهد عمر بن شبة فترة النفوذ التركي، الذين بدا ظهورهم منذ عهد المنصور الذي اتخذهم قيّمين على أسراره، واستخدمهم في بلاطه[١٣] وأعلى المعتصم من شأنهم فأكثر من استخدامهم في جيشه وبلاطه[١٤]، وعظم أمرهم في عهده حتى إن جماعة منهم حجبوه عن الناس وبنى لهم مدينة سامراء سنة ٢٢١هـ/ ٨٣٥م حينما تأذّى منهم الناس[١٥]، وعاصر -ابن شبّة- اتساع نفوذهم وتدخلهم في اختيار الخلفاء وعزلهم وتعذيبهم وقتلهم أحيانا الأمر الذي أدى إلى تراجع نفوذ الخلفاء ونقص هيبتهم[١٦]؛ واستمرت فترة النفوذ التركي طوال ماتبقى من القرن الثالث وأوائل القرن الرابع الهجري.

البيئة الثقافية والتراث المعرفي لعمر بن شبة:

على الرغم من فترة الانحطاط السياسي التي شهدتها مؤسسة الخلافة العباسية، إلا أنّ الحياة العلمية شهدت في القرنين الثاني والثالث الهجريين ازدهاراً كبيراً نتيجة لتنافس الخلفاء والأمراء في تشجيعهم للعلم والعلماء لتحسين صورة عصرهم وتجميله[١٧]؛ فَعَلا شأن العلم والعلماء؛ فأمّ العلماء حاضرة الخلافة الاسلامية بغداد من مختلف أنحاء الدولة، وألّفت الكتب في مختلف صنوف العلم ومنها المصنفات التاريخية التي شهدت تطوراً مهماً تمثّل بتدوين التاريخ والاهتمام بأسانيد الرواية فيه وتبويبه وتبلور مناهجه في نمطين رئيسين من أنماط الكتابه التاريخية، هما: المنهج الحولي بحسب السنين، والمنهج الموضوعي بحسب المواضيع، فظهر كتابة التواريخ العامة والمحلية، وتواريخ الأعلام والتراجم، والأنساب وغيرها.

ويعدُّ عمر بن شبة من أبرز من عُني بالتواريخ المحلية فألف: "كتاب أخبار المدينة"،

وكتاب الكوفة"، و"كتاب البصرة"، وكتاب مكة"، و كتاب أمراء الكوفة"، و"كتاب أمراء البصرة"، وكتاب أمراء المدينة"، وكتاب أُمراء مكة"[١٨].

ومما ألفه في التواريخ المحلية أيضاً كتاب:"أخبار قضاة البصرة" الذي تم الوقوف عليه في متون بعض الكتب الحديثية والفقهية؛ فقد أثارت رواية وكيع في كتابه: "أخبار القضاة" ما يزيد على (١٠٠) رواية عن عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة"[١٩] الاهتمام في البحث في بطون كتب فهارس الكتب وكتب التواريخ والتراجم التي تذكر لصاحب الترجمة آثاره المعرفية، عن كتاب لعمر بن شبّة في القضاء، فلم يتم الوقوف على شيءٍ من ذلك؛ ثم تم البحث في المصادر الحديثية والفقهية عن أحدٍ اعتمد على مصنفٍ لابن شبّة يتعلق موضوعه بقضاة البصرة؛ فتم العثور على إشارةٍ لابن رجب الحنبلي في كتابه "فتح الباري"؛ ذكر فيها في معرض إحالته لأحد أخباره عبارة: "وروى عمر بن شبة في كتابه أخبار قضاة البصرة"[٢٠]، ثم الوقوف على أربع إشارات مماثلة في كتاب ابن قدامة المقدسي الموسوم بـ:" المغني"[٢١]، إضافة إلى إشارة واحدة مماثلة أيضا ذكرها البهوتي في كتابه: "كشاف القناع عن متن الإقناع"[٢٢].

ولم يقف اهتمام ابن شبة على هذا الجانب من الكتابة التاريخية، بل صنّف كتاب: "التاريخ" وهو على ما يبدو من اسمه في التاريخ العام[٢٣].

وصنّف أيضاً في التواريخ المتعلقة بأخبار الأعلام والقبائل فألّف: "كتاب "مقتل عثمان"، و"كتاب أخبار المنصور"، وكتاب محمد وإبراهيم ابني عبدالله بن حسن"، و"كتاب أخبار بني نمير"[٢٤].

ومما عُني به في الجانب التاريخي أيضاً الأنساب فألف فيها "كتاب النسب"[٢٥].

ولم يقتصر اهتمام عمر بن شبّة المعرفي على الجانب التاريخي فحسب، بل اهتم أيضاً بعلوم الأدب والنحو والأشعار واللغة؛ مما يعكس تنوعاً ثقافياً واسعاً لديه، شأنه شأن معظم علماء عصره؛ فألف فيها العديد من المصنفات؛ مثل "كتاب الشعر والشعراء"، و"كتاب الأغاني"، و"كتاب أشعار الشراة"، و"كتاب ما يستعجم الناس فيه من القرآن"، و"كتاب الاستعانة بالشعر وما جاء في اللغات"، و"كتاب الاستعطام للنحو ومن كان يلحن من النحويين"[٢٦].

ولم يصلنا إلينا من هذه الكتب إلا "كتاب أخبار المدينة"[٢٧]، ووصل إلينا نصوص من بعض هذه المصنفات من خلال عدد من المؤلفات التي صنّفها بعض العلماء المتقدين القريبين من عصره ككتاب: "تاريخ الرسل والملوك" لأبي جعفر، محمد بن جرير الطبري (ت: ٣١٠هـ/ ٩٢٢م)، وكتاب "أخبار القضاة" لأبي بكر، محمد بن خلف المعروف بوكيع (ت: ٣١٦هـ/ ٩١٨م) وغيرها.

منهج عمر بن شبّة في رواياته لأخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي:

واستفاد ابن شبّة من نضوج الكتابة التاريخية المسندة المبوّبة وازدهارها وتبلور مناهجها، ويظهر تأثر منهجه بهذا التطور جليا في تصنيفه عناوين كتبه التي ألفها، وتحتاج دراسة منهجه فيها إلى دراسة مطوّلة لذا سنقصر الحديث في هذه الدراسة على أبرز ملامح منهج ابن شبّة في في عرضه لأخبار قضاة البصرة في العهدين المذكورين؛ وأبرز ما تميز به منهجه في هذا التصنيف ما يلي[٢٨]:

-استخدم أُسلوب التمهيد لعرض الأخبار؛ فقد ذكر في عرضه لأخبار قضاة البصرة أحاديثاً عن رسول الله ﷺ وروايات عن عمر بن الخطاب، وعثمان بن عفان تُبيّن أسس القضاء وما يجب أن يكون عليه القاضي.

-الدمج بين المنهجين الموضوعي والحولي؛ فقسّم أخباره حسب القضاة، مقدِّماً المتقدّم منهم زمنياً على المتأخّر.

-عنايته بالأسانيد المتواترة إلى صاحب الخبر إيماناً منه بضرورة الأمانة العلمية.

-استخدامه للإسناد الجمعي، كقوله: "حَدَّثَنَا عَمْرو بْن عاصم، وموسى بْن إسماعيل، قَالا: حَدَّثَنَا حماد بْن سلمة، عَن حميد" وأيضاً: "حدثني غير واحد، من أهل واسط، منهم إِسْمَاعِيل بْن إِبْرَاهِيم بْن هود".

-التنوع في المادة العلمية؛ فأورد إضافةً لأخبار القضاة بعضاً من نوادرهم والأشعار التي قيلت فيهم.

-إتمام الرواية برواية كقوله: "حَدَّثَنَا عَمْرو بْن عاصم، وموسى بْن إسماعيل، قَالا: حَدَّثَنَا حماد بْن سلمة، عَن حميد، وزاد مُوسَى".

-عرض الروايات المختلفة في الواقعة في الرواية الوحدة: كقوله " عَن أبي الحسن المدائني: قضى إياس سنة، ثم هرب، وكَانَ سبب هربه، أنه خاف عدي بْن أرطأة، قال: وقد اختلف أَبُو عُبَيدة، وأبو الحسن فِي سبب ذاك.

موارد عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي:

بلغ ما رواه عمر بن شبة من أخبارٍ عن قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي حوالي (١٠٤) رواية نقلها عن مجموعة من العلماء ممن حازوا مكانة متقدمة بين العلماء ومن موثوقي الرواية الحديثية؛ وأغلبهم من شيوخه الذين روى عنهم بطرق التحمّل المباشرة بقوله: "حدثني"، و"حدثنا"، و"سمعت"، و"أخبرنا"، وهي أرفع طرق تحمل الرواية، ومن هؤلاء على سبيل المثال –ممن روى عنهم أكثر من ثلاث روايات:

-شيخه أبو سلمة موسى بن إسماعيل التبوذكي(ت٢٢٣هـ/ ٨٣٧م)، وروى عنه (سبع عشرة رواية) بعضها صرح بطريقة نقلها المباشرة

عنه وهي: "حدثنا"، وبعضها اختصر هذه الطريقة على ما يبدو بقوله: "عن" أشاد بعلمه ابن معين (ت: ٢٣٣هـ/ ٨٤٧)[٢٩] .

-شيخه الأرقط، خلّاد بن يزيد الباهلي البصري (ت:٢٢٠هـ/ ٨٣٥) وروى عنه (خمس روايات) نقلها مباشرة بقوله: "حدثنا"، و"حدثني"، و"سمعت"، والأرقط ثقة[٣٠].

-شيخه أبو خالد، يزيد بن هارون بن زادي (زاذي) السلمي الواسطي (ت٢٠٦هـ/ ٨٢١م)، روى عنه ابن شبة (ثلاث روايات) نقلها مباشرة بقوله: "حدثنا" وهو ثقة [٣١].

-شيخه أبو عاصم النبيل، الضحاك بن مخلد (ت٢١٢هـ/ ٨٢٧م)، (ثلاث روايات)، واحدة منها بقوله: "حدثنا" واثنين بقوله: "عن"، والنبيل ثقة[٣٢]

-شيخه الموصلي، أحمد بن إبراهيم (ت:٢٣٦هـ/ ٨٥٠م)، روى عنه ابن شبّة (ثلاث روايات)، بالطريقة المباشرة بقوله: "حدثنا" وهو ثقة[٣٣].

-شيخه عبدالواحد بن غياث يكنى بأبي بحر (ت٢٤٠هـ/ ٨٥٤م)، روى عنه ابن شبّة (ثلاث روايات) بالرواية المباشرة بقوله: "حدثنا"، وهو ثقة [٣٤].

كما استفاد على نطاق ضيق من مجموعة أخرى من شيوخة الثقات الذين روى عنهم بالرواية المباشرة روايتين أو رواية نذكر منهم على سبيل المثال: أبا المثنى معاذ بن معاذ العنبري (ت:١٩٦هـ/ ٨١١م)، وأبا سهل عبدالصمد بن عبدالوارث العنبري البصري (ت:٢٠٧ هـ/ ٨٢٢م) وسعيد بن عامر الضبعي (ت: ٢٠٨هـ/ ٨٢٣م) وعمرو بن عاصم الكلابي (ت: ٢١٣هـ/ ٨٢٨م) والقاضي محمد بن عبدالله الأنصاري (٢١٥هـ/ ٨٣٠م) وعفان بن مسلم الصفار (٢٢٠هـ/ ٨٣٥م) ومسلم بن إبراهيم الفراهيدي (ت:٢٢٢/ ٨٣٦م) ومحمد بن الفضل السدوسي المعروف بعارم (ت: ٢٢٤هـ/ ٨٣٨م) والطيالسي، هشام بن عبدالملك (ت:٢٢٧هـ/ ٨٤١م) وغيرهم.

استفاد عمر بن شبة من العلماء الذين أكثروا التصنيف، وربما أخذ عدداً من الأخبار من مصنفاتهم ومنهم على سبيل المثال:

-المدائني، أبو الحسن، علي بن محمد بن أبي سيف (ت٢٢٤هـ/ ٨٣٨م) روى روى عنه ابن شبة (ست روايات)، أجمع العلماء على سعة علمه بالأخبار والأنساب والمغازي[٣٥] وأكثر التصنيف في هذه العلوم وغيرها، فزادت مصنفاته عن (٢٦٠) كتاباً[٣٦] منها كتاب: "قضاة أهل البصرة"، وكتاب: "أخبار إياس بن معاوية" وذكر له صاحب "كشف الظنون"[٣٧]: كتاب: "زكن"[٣٨] إياس".

-أبو عبيدة، معمر بن المثنى(ت ٢١٠هـ/ ٨٢٥)، روى عنه ابن شبة (أربع روايات)، وهو من العلماء المتميزين في مختلف العلوم، أثنى عليه معظم العلماء وعدوه في مقدمتهم: وممن أشاد بعلمه الجاحظ[٣٩]، وياقوت[٤٠]، ولأبي معمر مايزيد عن (٧٠) مصنفاً[٤١] تدل عناوينها على التنوع المعرفي لديه منها كتاب: "قضاة البصرة"، الذي لابد وأن ابن شبة قد اطلع عليه واستفاد منه.

-الأصمعي، أبو سعيد، عبدالملك بن قريب بن علي بن أصمع البصري (ت٢١٦هـ/ ٨٣١م) نقل عنه ابن شبّة (رواية واحدة)، لغوي وصاحب نوادر ومُلح، أشاد بعلمه العلماء ووضعوه في مكانة عالية في العلم؛ قال عنه أبو زكريا يحيى بن معين (ت٢٣٣هـ/ ٨٤٧م): "من أعلم الناس في فنه[٤٢]، ذكر له ابن النديم[٤٣] نحو(٤٥) مصنفاً في النحو والأدب والنوادر والنسب وغيرها.

-ابن سلّام الجُمحي، أبو عبدالله محمد بن سلام (ت٢٣٠هـ/ ٨٤٤م)، أشاد أهل العلم بفضله وتميزه في الأدب وعدوه من أئمته وأعيانه[٤٤]،وأورد له ابن النديم[٤٥] عدداً من المصنفات في الأخبار والأشعار .

-الزيّادي، أبوحسّان، الحسن بن عثمان بن حماد بن حسّان البغدادي (ت٢٤٢هـ/ ٨٥٦م) روى عنه ابن شبة (رواية واحدة) أثنى القاضي وكيع على علمه وذكر أن الناس كتبوا عنه الكثير من العلم[٤٦]، صنف أبو حسان الزيادي عدداً من المصنفات في التاريخ والأدب[٤٧].

أهمية روايات عمر بن شبَّة في أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي:

تعد روايات عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي أحد المراجع الفقهية والتاريخية والأدبية لما تضمّنته من مواضيع تبين أهمية القضاء في الإسلام ومصادر التشريع فيه ودلائل الإثبات في القضية عند المسلمين وغيرهم، وما يجب أن يكون عليه القاضي؛ كما تبين بعض أحكام القضاة في المعاملات المالية وقضايا الأحوال الشخصية، والقضايا الاجتماعية، وتناولت رويات ابن شبة المذكورة أيضا تواريخ بعض الأعلام من القضاة وتراجمهم وسني توليهم القضاء وأعمارهم وصفاتهم وذكائهم ونوادرهم وتمنع بعضهم عن القضاء، كما تعكس صورةً عن الحياة الاجتماعية والثقافية في هذين العصرين.

ومن أوائل من روى عن عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة في العهد الراشدي تلميذه[٤٨] البلاذري، أحمد بن يحيى (ت ٢٧٩هـ/ ٨٩٢م) فقد روى روايتين في كتابه: "جمل من أنساب الأشراف"؛ الأولى تضمنت كتاب عمر بن الخطاب لأبي موسى الأشعري قاضي البصرة

ووالیها والذي حدد فيه عمر أُسس القضاء، وقواعده[٤٩] والثانية تتعلق بنادرة من نوادر قاضي البصرة في العهد الأموي بلال بن أبي بردة[٥٠].

وقد استفاد القاضي وكيع، محمد بن خلف بن حيان (ت ٣١٦ هـ/ ٩١٨م) استفادةً واسعةً من روايات عمر بن شبة المذكورة في تصنيفه لكتابه: "أخبار القضاة"؛ فروى في هذا الكتاب ما يزيد على (١٠٥)[٥١] روايات في أخبار قضاة البصرة منها حوالي (٦٠) رواية في العهدين الراشدي والأموي، وتضمنت هذه الروايات العديد من أقضية قضاة البصرة في المعاملات المالية وقضايا الأحوال الشخصية والاجتماعية وبعض تواريخهم ونوادرهم وبعض صفاتهم، وعلى الأرجح أنَّ عمر بن شبة قد ضمّن هذه الروايات كتابه: "أخبار قضاة البصرة".

وممن نقل عن ابن شبة في روايته لأخبار قضاة البصرة أيضاً ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م)، الذي صرح بالنقل عن كتاب "أخبار قضاة البصرة" لعمر بن شبة في أربعة مواضع[٥٢] في كتابه: "المغني" وهو كتاب في الفقه الحنبلي بقوله: "وروى عمر بن شبة في كتاب أخبار قضاة البصرة"؛ وتناولت هذه الروايات بعض أحكام القضاء وقواعده، وما يجب أن يكون عليه القاضي من صفاتٍ ومن فطنةٍ وذكاء، إضافة إلى طرق الإثبات في القضية.

ونقل المزي جمال الدين أبو الحجاج يوسف(ت ٦٤٢هـ/ ١٣٤١) في كتابه: "تهذيب الكمال في أسماء الرجال" ما يزيد عن(٥٠)[٥٣] رواية عن عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة؛ وذلك في نقله لتراجم وأخبار العديد من القضاة الذين تولوا القضاء في البصرة في العهدين الراشدي والأموي، وغالباً ما يقول المزي في بداية هذه النقول: "قال عمر بن شبة"، ويختمها بقوله: "إلى هنا عن عمر بن شبة". وستأتي الإحالة عليها في ثنايا هذه الدراسة.

وصرح ابن رجب الحنبلي، أبو الفرج عبدالرحمن بن أحمد بن فرج السلامي(٧٩٥هـ/ ١٣٩٢)، بالنقل عن كتاب "أخبار قضاة البصرة" لعمر بن شبة في كتابه "فتح الباري" وذلك في بيان حكم القاضي الحسن بن أبي الحسن البصري فيمن يصلي في المسجد بين السواري[٥٤].

ونقل البهوتي، منصور بن يونس (ت١٠٥١هـ/ ١٦٤١م) رواية في كتابه: "كشّاف القناع عن متن الإقناع" عن كتاب "أخبار قضاة البصرة" لعمر بن شبة بقوله: "روى عمر بن شبّة في كتاب قضاة البصرة" وتضمّن هذا النقل بعض القواعد التي يجب على القاضي أن يلتزم بها في القضاء[٥٥].

نصوص روايات عمر بن شبة في أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي:

في أهمية القضاء وفضائله:

روى عمر بن شبة في كتاب "قضاة البصرة" بإسناده عن أم سلمة أن النبي ﷺقال: من ابتلي[٥٦] بالقضاء بين المسلمين فليعدل بينهم في لفظه وإشارته ومقعده ولا يرفعن[٥٧] صوته على أحد الخصمين ما لا[٥٨] يرفعه على الآخر[٥٩].

قَالَ عثْمانُ بن عَفَّانَ لابنِ عمرَ: إنَّ أَبـاك قَـدْ كانَ يقْضِي وهوَ خيرٌ منْك. قَالَ: إنَّ أَبي قَدْ كـانَ يقْضِي، وإِنْ أَشكلَ علَيهِ شيءٌ، سأَلَ عَنهُ رسـولَ اللَّهِ ﷺ[٦٠].

"روى عمر بـن شـبة في كتابـه أخبـار قضـاة البصرة"بإسـناده عـن الشـعبي أن "عمـر وأُبيّـاً[٦١] احتكما إلى زيد[٦٢] في نخل ادعاه أُبـيّ، فتوجهـت اليمين على عمر، فقال زيد: اعف أمير المؤمنين، فقال عمر: ولِمَ يعفي أمير المـؤمنين؟ إن عرفـتُ شيئاً استحققته بيميني وإلا تركته، والله الـذي لا إله إلا هو إن النخل لنخلي وما لأُبيّ فيـه حـق. فلما خرجا وهبَ النخل لأُبيّ، فقيل له: يا أمـير المؤمنين هلّا كان هذا قبل اليمين؟ قال: خفتُ أن لا أحلفَ فلا يحلفُ الناس على حقوقهم بعدي فتكون سُنّة[٦٣].

أبو مَريم، إيَاس بن ضُبَيح[٦٤]:

"عن النميري، عن الضحاك بـن مخلـد، عَـن ابـن عون، عن محمد؛ قال: خرج عمـر مـن الخـلاء، وهو يذاكر شيئاً من القرآن، فَقَال لَه رجل: إنـك خرجت من الخلاء؛ فقال: أمر فينا مسيلمة ؟ هذا وكـانوا يقولـون: في عمـر عليـه شـدة، وكـانوا يقولون: قتل زيد ابن الخطاب يوم اليمامة، فلمـا كان بعد، كان يقول إن الله أكرم زيداً بيـدي، ولم يهنّي[٦٥] بيده[٦٦].

"وقال: أَخبرنا محمّد بن الفضل، عَن أبـي هـلال، عن ابن بريدة؛ أن الذي قتل زيـد بـن الخطـاب: سلمة بن ضبيح أخو أبي مريم، وكان خالد أوفد عشرة إِلَى أبي بكـر؛ فـيهم أَبـو مـريم، فحسـن إسلامه بعد ذلك، ويقَال: إن عمر قَال لَه: أقتلت زيداً ؟ لا أحبك حتى تحب الأرض الدم؛ قـال: أو يمنعني ذاك حقي عنـدك؛ قَـال: لا؛ قَـال: فـلا ضير إذاً"[٦٧].

كَعبُ بن سُور[٦٨]:

"وروى عمر بن شبة عن الشعبي أن كعب بن سوار كان جالساً عند عمر فجاءته امرأة فقالـت: يا أمير المؤمنين هل رأيت رجلا قط أفضـل مـن زوجي والله أنه ليبيت ليلـه قائمـا ويظـل نهـاره صائما في اليوم الحار ما يفطر فاستغفر لها وأثنـى عليها وقال مثلك اثنى الخير قال واستحيت المرأة فقامت راجعة فقال كعب يا أمـير المـؤمنين هـلا أعديت المرأة على زوجها قال ومـا شـكت قـال شـكت زوجهـا أشـد الشـكاية؟ قـال أو ذاك أرادت؟ قال نعم قال ردوا علـي المـرأة فقـال لا بأس بالحق أن تقوليه إن هذا زعـم أنـك جئـت

تشكين زوجك أنه يجتنب فراشك قالت أجل إني امرأة شابة وإني لأبتغي ما يبتغي النساءُ فأرسل إلى زوجها فجاء، فقال لكعب اقض بينهما قال أمير المؤمين أحق أن يقضي بينهما قال عزمت عليك لتقضين بينهما فإنك فهمت من أمرهما ما لم أفهم قال فإني أرى كأنها امرأة عليها ثلاث نسوة هي رابعتهن فاقضي له بثلاثة أيام ولياليهن يتعبد فيهن ولها يوم وليلة فقال عمر والله ما رأيك الأول أعجب إلي من الآخر اذهب فأنت قاض على البصرة[٦٩].

"عن النميري، عن عمر بن عمران السدوسي، عن الْحسنِ بن أبي جعفر، أن المرأة التي أتت عمر بن الخطاب تثني على زوجها، فَقَال لَه كعب بن سور: إنها تشكوه، فَقَال عمر: اقض بينهما، تكلمت، فقالت:

يا أيها القاضي الحكيم رشده...ألهى خليلي عَن فراشي مسجده

زهّده في مضجعي تعبّده... نهاره وليله ما يرقده

ولست في أمر النِّسَاء أَحْمَده...فاقض القضاء يا كعب لا تردده

فَقَالَ: الزوج:

إني امرءاً[٧٠] أذهلني ما قد نزل...في سورة النور وفي السّبع الطول

زهّدني في فرشها وفي الحجل...وفي كتاب الله تخويف جلل

فحثها في ذا على حسن العمل

فَقَالَ: كعب:

إن أحق القاضيين من عقل ... ثمّ قضى بالحق جهداً وفصل

إن لها حقاً عليك يا بعل... نصيبها من أربع لمن عدل

فأعطها ذاك ودع عنك العلل

فبعثه عُمَر على البصرة[٧١] .

"عَن النميري؛ قال: حَدَّثَنَا موسى بْن إسماعيل؛ قال: حَدَّثَنَا حماد بْن سلمة، عَن أيوب، عَن ابن سيرين، وحبيب، عَن ابن سيرين، عَن كعب بْن سور أنه استحلف يهودياً؛ فقال: أدخلوه الكنيسة وضعوا التوراة على رأسه، واستحلفوه بالله الذي أنزل التوراة على موسى"[٧٢]

"عَن النميري، عَن أحمد بْن إبراهيم، عن حفص، عَن حجاج، عَن قتادة؛ قَالَ: التقى: رجل على حمار، ورجل على جمل، أو قال: حمار، ففزع الحمار فصرعه فكسر، فاختصما إِلَى كعب ابن سور فلم يضمنه"[٧٣].

"وقَال: النميري: حدّثنا أحمد بْن إبراهيم الموصلي؛ قال: حدَّثَنَا خالد بْن ابن الحارث، عَن ابن عون، عَن مُحَمَّد: أن امرأتين رقدتا، ومع كل واحدة ولدها؛ فانقلبت إحداهما على أحد الصبيين فقتلته، وأصبحتا، وكل واحدة منهما تدعى الباقية، فاختلفتا إِلَى كعب بْن سور؛ لا أدري كم

قال، فبعث إِلَى القافة[٧٤] فأوطوا[٧٥] المرأتين والصبي، فألحق الشبه بإحدى المرأتين، فَقَالَ: كعب: إني لست بسليمان بْن داود، ولم أجد شيئاً أفضل من أربعة من المسلمين شهدوا"[٧٦].

أبو مُوسَى الأشعَرِيّ:

"وقَال عمر بن شَبَّةَ: حدَّثني هارون بن عمر عن محمدِ بنِ شعيب عن عيسى بنِ موسى أَنَّ عمر كتب: أَمَّا بعد: فَإِنَّ الْقَضاء فَرِيضَةٌ محكَمَةٌ، وسنَّةٌ مُتَّبعةٌ، وَفَهمٌ يَقسِمهُ اللَّهُ، افْهم إِذَا أُدْلِي إِلَيْكَ، وَاقْضِ إِذَا فَهمت، وَأَنْفِذْ إِذَا قَضَيْتَ، ثُمَّ اعْرِفْ أَهْلَ الْمحكِ والشَّغبِ واللَّظِّ في الخصُومةِ، فَإِذَا عَرفتَ أُولَئكَ فَأنكر وغيِّر فانه من لَمْ يَزعِ النَّاسَ عَنِ الباطلِ لَم يحملْهُم على الحَقِّ، قَاتِلِ هواكَ كَما تُقَاتل عدوَّكَ، وَأَوجبِ الحقَّ غيرَ مُضارٍّ فيهِ، وَإِذَا حضرَكَ الخَصمُ فَرأيتَ مِنهُ الْعيَّ وَالفَهاهَةَ فسَدِّدهُ وَارفُق به في غيرِ مَيلٍ وَلا جَورٍ عَلَى صَاحبِهِ، وَشاورْ ذوي الرَّأْيِ مِن جُلَسَائِكَ وَإِخوَانكَ فإنه مجلس لا يحابى فيه قريب، ولا يُجفَى فيه بعيدٌ، عَادِ وَلَدكَ وَأَهلَ بيتِكَ فيمَا ولِّيتَ من الحكمِ، فَإن فيه مقحمات جهنَّم، وَلَيس لِوالٍ ولا قَاضٍ أَن يأْخذَ بِظنَّةٍ، ولا بِعلْمه دون ما وضحَ لَهُ بالبيِّنات العَادلَة، وأَبلغ النَّاسَ ريقَهُمْ، وأَفْهِمهُم حُججَهُم، وإِيَّاكَ والضَّجرَ والتَّبرُّم بِالْخصومِ والتَّأَذِّيَ بِهِم، والسَّلامُ"[٧٧].

عَمِيرَة بْنُ يَثْرِبِي[٧٨]:

"عَن النميري؛ قال: حَدَّثَنَا معاذ بْن معاذ، عَن ابن عون، عَن ابن سيرين؛ أن رجلاً استعار من قوم متاعاً فرهنه، فأتوا عميرة بْن يثربي فأمرهم أن يفتكوا متاعهم"[٧٩].

"عَن النميري، عَن مُحَمَّد بْن سليمان الثمامي، عَن موسى بْن الفضل الربعي، عَن أيوب بْن عتبة؛ قال: كان عميرة بْن يثربي، وكان قاضياً، يقول في المكاتب[٨٠] إِذَا هلك وترك مالا، وعليه دين، وعليه بقية من مكاتبته، يبدأ بالمكاتبة قبل الدينة[٨١].

زُرَارَة بْنُ أَوْفَى[٨٢]:

"عَن النميري، عَن أبي داود، عَن المستمر بْن الريان؛ قال: حضرت زرارة بْن أوفى، وهو يومئذ على القضاء، وعنده جابر بْن يزيد؛ فَقَالَ: لجابر: إنه رُفِعَ إِلَيَّ غُلام أُعتق، فرأيت ألا أجيز ذلك حتى يشبُّ الغلام، ويجب المال، فإن شاء أُعتِق، وإن شاء أمضى، وإن شاء ترك؛ فَقَالَ: جابر: نِعم ما قضيت[٨٣].

"وقال: حَدَّثَنَا موسى بْن إسماعيل؛ قال: حَدَّثَنَا أَبو هلال، عَن قتادة، عَن زُرَارَة بْن أوفى؛ قال: لا يبلغني عن رجل يأخذ في النيروز والمهرجان[٨٤] شيئاً إِلَّا أبطلت شرطه الذي كان شارط عليه الغلمان"[٨٥].

"وقال: حَدَّثَنَا عَبْدُ الصمد؛ قال: حَدَّثَنَا أَبو خلدة؛ قَالَ: رأيت زرارة ابن أوفى باع حراً في دين[٨٦].

"عَن النميري، عَنْ عَبْدِ الواحد بن[٨٧] أبي جناب القصاب؛ قال: رأيت زرارة بْن أوفى، وهو قاضي المسلمين، خرج وعليه ثوبان أصفران إزار ورداء، وكان يصلي بالحي، قَالَ: أَبو جناب: ورأيته يخضب بالحناء[٨٨].

القاضي شُرَيْح[٨٩]:

"عَن النميري، عَنْ عَبْدِ الوهاب الثقفي، عَن أيوب، عَن مُحَمَّد؛ أن شريحاً قضى في البصرة، في رجل اشترى أمة، فوهبها[٩٠]، ثم وجد بها حبلاً، فاختصموا إِلَى شُرَيح؛ فقال: أتحب أن أقول: إنك زنيت، قال: ثم تبينت؛ اختصم إليه فيها، أو في مثلها بعد ذلك، فردها ومعها عقرها[٩١].

"قال: حَدَّثَنَا يزيد بْن هارون؛ قال: أَخْبَرَنَا هشام، عَن مُحَمَّد: أن رجلاً اختط داراً في بني عدي حَيْثُ اختط الناس، فنزلها رجل، فجاء صاحبها الذي اختطها، فخاصمه، فجعل شريح يقول: يا مستعير القدر ردها، وجعل زِيَاد[٩٢] يقول: يا مستعير القدر لا تردها"[٩٣].

"عَن النميري، عَن هشام بْن عَبْدالملك، عن قتادة؛ قال: قلت لسعيد بْن المُسيب: إن هشام بْن هُبيرة كتب إِلَى شريح في مكاتب ترك ديناً، وترك بقية من مكاتبته، ولم يدع وفاء؛ فكتب إليه: إنه بالحِصص؛ فَقَالَ: سعيد: أخطأ شريح، وكان قاضياً؛ قضاء زيد بْن ثابت أن الدين أحق من المكاتبة[٩٤].

هِشَامُ بن هُبَيرَة[٩٥]:

وقال[٩٦]: حَدَّثَنَا هشام: قال: حَدَّثَنَا شريك، عَن سالم بْن ثوبان، قال: جلبت بغالاً إِلَى البصرة، فعرف رجل بغلاً، أو بغلة، فخاصمني إِلَى هشام، فقضى له عليَّ، وكتب إِلَى شُريح، فقدَّمت صاحبي إليه؛ فقال: بعته هَذَا البغل، أو البغلة؟ قال: نعم؛ قال: فقضى لي عليه[٩٧]

"وقال: حَدَّثَنَا موسى بْن إسماعيل، قال: حَدَّثَنَا حماد، عَن قتادة، أن امرأة وهبت ولاء مولى لها لزوجها؛ فَقَالَ: هشام بْن هبيرة: أما أنا فاجعله له ما عاش؛ إِذَا مات الزوج رجع الولاء إِلَى عصبته[٩٨].

"قال: وَحَدَّثَنَا أَحْمَد بْن إبراهيم الموصلي؛ قال: حَدَّثَنَا حماد بْن يزيد، عَن أبيه؛ قال: رُفع إِلَى هشام بن هُبيرة قوم يخلطون دقيق الشعير ودقيق البر[٩٩]، فحلق أنصاف رؤوسهم، وأنصاف لحاهم؛ قَالَ: حماد: وأنا أراه قال: أنا رأيتهم[١٠٠].

عَبدالرَّحمَن بن أُدَيْنَة[١٠١]:

"عَن النمري[١٠٢]، عَن عَمْرو بْن عاصم، عَن حماد ابن سلمة، عَن خالد بْن ذكوان أبي الحسين؛ أن رجلاً يُقَالُ لَهُ: نوبخت من أهل أصبهان توفي وله أخ، فشهد أَبو زينب، وشهدت امرأة من أهل أصبهان أنه أخوه من الأصل،

وشهدت امرأة من بني تميم أنها سمعته يقول: هو أخي، فخاصم سُفْيَان الثقفي، وكان مولاه، فكتب فِيْهِ الحجاج إِلَى عَبْدِالملك بْن مروان أن يسأله عَن ذاك، فكتب إليه عَبْدالملك: إن شهد ذو عدل أنه أخوه، فورثه فإني لا أجد في كتاب الله أحداً أحق من ميراثه من أخيه، فأمر ابن أُذينة أن ينظر في أُمورهم؛ فشهد أَبُو زينب، وامرأة من أصبهان، أنه أخوه، وشهدت امرأة من بني تميم: أنها سمعته يقول: إنه أخي، فورثه[١٠٣].

"قال: وَحَدَّثَنَا معاذ بْن معاذ؛ قال: حَدَّثَنَا عوف؛ قال: اقتص عَبْدالرحمن ابن اذينة لرجل من رجل، حارصتين[١٠٤] في رأسه، ثم جلس المقتص له حتى ينظر ما يصنع المقتص منه"[١٠٥].

"قال: وَحَدَّثَنَا يزيد بْن هارون؛ قال: أَخْبَرَنَا سليمان التيمي، عَنْ عَبْدِالرحمن بْن أذينة؛ أنه قَالَ: في رجل ظاهر من امرأته فوطئ قبل أن يكفر عَن يمينه: إنما عليه كفارة واحدة ويستغفر الله[١٠٦].

"قال: وَحَدَّثَنَا حماد بْن مسعد، عَن ابن عون، عَن مُحَمَّد؛ قال: قلت لابن أذينة في عَبْد باعه، كان مُحَمَّد ولي شيئاً من أمره: ألا تبينون ما لِهَذَا العَبْد ؟ قالا: ماله مدينه"[١٠٧].

"وَقَال عُمَر بْن شبة: حَدَّثَنا مُحمَّد بْن حَاتِم، قال: حَدَّثَنا إِسْماعِيلُ بن إِبْراهِيم، قال: حدَّثَنا أَيُّوب، قال: لما مات عبد الرحمن ابن أذينة، طلب أَبُو قلابة للقضاء، فهرب حَتَّى أتى الشام، فوافق ذَلِكَ عزل قاضيها، فذكر للقضاء، فهرب حَتَّى أتى اليمامة"[١٠٨].

"قال عمر بْن شبة: وكَانَ موت ابن أذينة، و زرارة بْن أوفي، وهشام بْن هبيرة، متقاربا، كأنه كَانَ فِي سنة خمس وتسعين أَوْ قُبيلها قليلا"[١٠٩].

مُوسَى بن أنس[١١٠]:

"عَن النميري، عَن موسى بْن إسماعيل، عَن أبي هلال الراسبي، قال: قَدِّمْتُ إِلَى موسى بْن أنس قصاراً[١١١] دفعت إليه كرابيس[١١٢]، فجحدني فاستحلفه"[١١٣].

إِيَاسُ بن مُعَاوِيَة[١١٤]:

"عَن عمر بْن عبيدة، عَن علي بْن مُحمَّد، وعن الْحَسَن بْن عثمان، عَن أبي عبيدة؛ أن عُمَر بْن عَبْدالعزيز لما ولي عدي بْن أرطاة البصرة ولي عدي إياس بْن معاوية بْن قرة القضاء"[١١٥].

"عَن النميري، عَن موسى بْن الفضل عَن مطر بْن حمران؛ قال: شهدت إياساً وجئ بغلام قد سرق أكسية الجمّالين[١١٦]، فقامت عليه بينة؛ فقال: اكشفوا عنه فكشفوا، فلم يكن احتلم، فقال: لو كان احتلم لقطعته، اذهبوا به حَيْثُ سرق، فسودوا وجهه، وعلقوا في عنقه العظام، واضربوه حتى يدمي ظهره، وطوفوا به، فجاء رجل يسعى؛ فقال: أصلحك الله أنه مملوك لي، فإن فعلت ذاك به كسرت ثمنه؛ فَقَالَ: إياس:

يعمد أحدكم إِلَى الغلام لم يحتلم، فيكلفه الضريبة، ولا يحسن عملاً يعمله، فإنما يأمره أن يسرق ويطعمه، ويعمد أحدكم إِلَى الجارية، فيقول لها: اذهبي فأدي الضريبة فإنما يقول لها: اذهبي، فازني وأطعميني[١١٧].

"قال: حَدَّثَنَا أَبُو نعيم؛ قَالَ: حَدَّثَنَا عَبْدُاللهِ بْن حبيب بْن أبي ثابت؛ قال: سئل عامر[١١٨] عَن شهادة الغلمان؛ فقال: هو ذا إياس بْن معاوية؛ لا يجيز شهادة الغلمان[١١٩]".

"عَن النميري، عَن عارم، عَن حماد بْن سلمة عَن إياس بْن معاوية، في الرجل يؤجر داره إِلَى أجل وثم يموت؛ قال: تمضي الإجارة، والعارية[١٢٠]إِلَى ذلك الأجل[١٢١]".

"قال: حَدَّثَنَا موسى بْن إسماعيل؛ قال: حَدَّثَنَا حماد بْن سلمة؛ قال: سألت إياساً عَن رجل ترك ابنه وجده ومولى له، قال: إِذَا كان صاحب قرب منه، فليس له من الولاء شيء، إنما الولاء لمن له لما بقي[١٢٢]".

عَن النميري، عَن موسى، عَن حماد؛ قال: وقَالَ: إياس، في رجل أعتق رجلاً، وآخر أعتق ابنه؛ قال: ولاء الأب لمن أعتقه، وولاء الابن لمن أعتقه، قال: وسمعت إياساً يقول: الولاء لا يباع ولا يوهب ولا يورث[١٢٣]".

"عَن النميري، عَنْ عَبْدِ الصمد بْن عَبْدالوارث، عَن أبيه؛ قال: حَدَّثَنِي سكين أَبُو قبيصة، كاتب إياس بْن معاوية، قال: كان إياس يقول في الرجل يطلق المرأة وقد أحدثت في بيتها أشياء، ما كان من متاع المرأة، فهو لها إِلَّا أن يقيم الرجل البينة أنه له[١٢٤]".

"عَن النميري؛ قال: حَدَّثَنَا عفان؛ قال: حَدَّثَنَا حماد قال: سمعت إياس بْن معاوية يقول، في الذي به الفالج[١٢٥]، والجذام[١٢٦]، والبرص[١٢٧]، ويذهب ويشتري، ويبيع، قال: يجوز طلاقه وشراه وبيعه[١٢٨]".

"قال[١٢٩]: وسمعت إياساً يقول: من زوج غائباً، فهو ضامن حتى يقدم، وإذا زوج رجل رجلاً، فقال: أنا برئ من الصداق، فهو ضامن، وإن اشترط رضى غائب فله شرطه[١٣٠]".

"قال: وَحَدَّثَنَا مسلم؛ قال: حَدَّثَنَا أَبُو شُعَيْب عَبْدالله بْن أبي عبيدالله؛ قال: سمعت إياس بْن معاوية يقضي بالخلوة، فلقيت الْحَسَن، فأخبرته فقال: رياء وسمعة، ولا يقضي به إِلَّا مراء، وأتيت ابن سيرين، فسألته؛ فقال: ليفعل ما قال، فأتيت قتادة فسألته؛ فقال: باطل وخديعة لأنها ضغطة[١٣١]".

"عَن النميري، عَن موسى، عَن أبي هلال، عَن أشعث؛ قال: وجاء رجل إِلَى الْحَسَن؛ فقال: يا أبا سعيد؛ إن إياساً رد شهادتي، فانطلق الْحَسَن معه، فلقي إياساً، فقال: ما حملك على أن رددت شهادة هَذَا ؟ أما بلغك أَنَّ رَسُوْلَ اللهِ

صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قال: "من استقبل قبلتنا، وأكل ذبيحتنا، فذلك المسلم، له ذمة الله، وذمة رسوله[١٣٢]، فَقَالَ لَهُ الآخر: أيها الشيخ إن الله يقول: ﴿ مِمَّن تَرْضَوْنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ ﴾[١٣٣] [البقرة: ٢٨٢] وإن صاحبك ليس ممن يرضى من الشهداء[١٣٤].

"عَن النميري، عَن مُحَمَّد بْن حاتم، عَن إبراهيم بْن مرزوق؛ قال: جاء رجلان إِلَى إياس بْن معاوية يختصمان في قطيفتين، وهو قاض، إحداهما حمراء، والأخرى خضراء؛ فَقَالَ: أحدهما: دخلت الحوض لأغتسل ووضعت قطيفتي، وجاء هَذَا، فوضع قطيفته بجنب قطيفتي، ثم دخل فاغتسل فخرج قبل، فأخذ قطيفتي فمضى بها، ثم خرجت فاتبعته فزعم، أنها قطيفته[١٣٥]، فقال: لك بيّنة؟ فقال: لا، فقال: إيتوني بمشط فأتى بمشط فسرح رأس هَذَا، ورأس هَذَا فخرج من رأس أحدهما صوف أحمر، وخرج من رأس الآخر صوف أخضر، فقضى بالحمراء للذي خرج من رأسه صوف أحمر، وبالخضراء للذي خرج من رأسه صوف أخضر[١٣٦].

"قال: وَحَدَّثَنَا موسى؛ قال: حَدَّثَنَا حماد، عَن حبيب بْن الشهيد؛ قال: توضأ إياس فرأى على عقبه مكاناً لم يصبه الماء، فقيل له يا أبا واثلة: عقبك لم يصبه الماء، فوضع عقبه بين إصبعيه الإبهام والتي تليها فمسح ببلل الماء[١٣٧].

"عَن النميري، عَنْ عَبْدِ الواحد، عَن حماد بْن سلمة؛ قال: قَالَ: إياس: إِذَا شارك المسلم النصراني أو اليهودي؛ وكانت الدراهم مع المسلم هو الذي يتصرف بها بالشراء والبيع، فلا بأس،ولا يدفعها إِلَى اليهودي أو النصراني يعملان بها، لأنهما يربيان[١٣٨].

"قال: حَدَّثَنَا مسلم؛ قال: حَدَّثَنَا جميل بْن عبيد الطائي؛ قال: سبقنا يوم جمعة بالصلاة، صلاة الجمعة، ومعنا إياس بْن معاوية، وهو يومئذ قاض، فدخلنا المسجد فاصطففنا ونحن نفر، فتقدم إياس فصلى بنا أربعا"[١٣٩].

عَن النميري، عَن موسى، عَن أبي هلال عن أيوب؛ قال: قَالَ: إياس: إنه لتأتيني القضية لها وجهان، فأيهما أخذت عرفت أن قد أصبت الحق[١٤٠].

"وقَالَ: النميري، عَن ابن عاصم؛ قال: كان رزق إياس بْن معاوية مائة درهم"[١٤١] .

"عَن النميري، عَن موسى، عَن حماد؛ قال: لما ماتت أم إياس بكى؛ فقيل له: ما يبكيك ؟ فقال: كان لي بابان؛ فأغلق أحدهما[١٤٢].

عَن النميري، عَن يزيد بْن هارون، عَن العوام بْن حوشب قال: التقيت أنا وإياس بْن معاوية بذات عرق[١٤٣]، فذكرت[١٤٤] إبراهيم، يعني

التيمي[145]؛ فقال: لولا كرامته علي لأثنيت عليه؛ فقلت: أتعرفه ؟ قال: نعم؛ قلت: فلم تكره أن تثني عليه؛ قال: إنه كان يُقَالُ: إن الثناء من الجزاء[146].

عَن النميري، عَن خلاد بْن يزيد، وغيره، أن إياس بْن معاوية أتى المدينة فصلى في مسجد النبي ﷺ ثم لبث في مقعده[147] فنظر إليه أهل الحلقة، فزكنوه[148] حتى صاروا فرقتين فرقة تزعم أنه معلم[149]، وفرقة تزعم أنه قاض، فوجهوا إليه رجلاً، فجلس إليه يحادثه[150] شيئاً، ثم أخبره خبر القوم، وما صاروا إليه من الظن به؛ فَقَالَ: قد أصاب الذين ذكروا أنني[151] قاض، ورويداً أخبرك عَن القوم، أما الذي من صفته كذا فهو كذا، وأما الذي يليه فهو كذا، فلم[152] يخطئ في واحدٍ[153] منهم إِلَّا في[154] شيخ فإنه[155] قال: وأما ذلك[156] الشيخ فإنه نجار، قالوا[157]: فَقَالَ لَهُ الرجل: في كلهم والله أصبت إِلَّا في هَذَا الشيخ، فإنه شيخ من قريش؛ فَقَالَ: إياس: وإن كان من قريش فإنه نجار، فقام الرجل إِلَى أصحابه فقال: جئتكم والله من عند أعجب الناس، لا والله إن منكم من أحدٍ [158] إلا أَخْبَرَنِي عَن صناعته، فأصاب، إِلَّا فيك يا أبا فلان فإنه زعم أنك نجار، فأخبرته أنك من قريش، فقال: وإن كان من قريش فإنه نجار؛ قال: صدق والله أني أعمل عيدان جواري[159]؛ قَالَ: النميري: فحدثت به عَبْد الملك بْن عَبْد العزيز بْن عَبْد اللهِ ابن أبي سلمة الماجشون[160]؛ فقال: أخلق بهَذَا الحديث أن يكون كان بمكة لأنهم أهل قيافة وأزكان[161]، فأما أهل المدينة فلا أعلم، ولكن يوسف بْن الماجشون خالي حَدَّثَنِي: أن إياساً قدم المدينة، فعمل عَبْدالرحمن بْن القاسم بْن مُحَمَّد[162] طعاماً ونزههم[163] بالعقيق[164]، ودعا إياساً وكان للماجشون لونان يعملان في منزله فيجاد صنعتهما، فعملا ووجه بهما إِلَى العقيق، فقدما في[165] أصناف[166] طعام عَبْد الرحمن، والماجشون لا يعلم ولا عَبْد الرحمن بْن القاسم؛ فَقَالَ: إياس: ينبغي لهذين اللونين ألا يكونا عملا ههنا، وينبغي أن يكونا عملا في منزل الماجشون، فَقَالَ: عَبْدالرحمن: لا علم لي، وقَالَ: الماجشون: وأنا[167] لا علم لي، قَالَ: يوسف فسألني أبي فقلت: صدق؛ في منزلنا عملا فقيل لإياس: ومن أين علمت ذاك[168]؟ قال: جئ بهما على غير مقادير سائر الطعام في حره وبرده ورأيت الماجشون نظر إِلَى وجه ابنه حين وضع اللونان[169].

قال: وحَدَّثَنِي خلاد بْن يزيد؛ قال: كان لإياس صديق قد وطئ أمة له، تخرج[170] في بعض حوائجه، فولدت غلاماً فشك فِيْهِ الرجل، فلم يدعه ولم ينكره، وكان على باب الرجل كتّاب، وكان الغلام يختلف إِلَى ذلك الكتّاب، فجاء إياس يريد صديقه ذلك، فتصفح وجوه

الغلمان، ثم أقبل على ذلك الغلام، فَقَالَ لَـهُ[١٧١]: يا ابن فلان قم إِلَى أبيك فأعلمه أني بالباب؛ فَقَالَ: معلم الكتاب لإياس: ومن أين علمت يا أبا واثلة أنه ابنه ؟ فقال: شبهه فيه أبين من ذاك[١٧٢]؛ فقام المعلم إِلَى الرجل، فأخبره خبر إياس والرجل[١٧٣]، فخرج الرجل بنفسه فرحاً بما أخبره المعلم؛ فقال: يا أبا واثلة أحق ما قَالَ لي: المعلم[١٧٤]؟ قال[١٧٥]: نعم شبهه فيك وشبهك فِيْهِ أبين من ذاك [١٧٦]، فادعى الرجل الغلام ونسبه إِلَى نفسه[١٧٧].

عَن عُمَر بْن عبيدة، عَن الأصمعي، قال: رأى[١٧٨] إياس رجلا فَقَالَ: تعال[١٧٩] يَا يمامي[١٨٠]، فَقَال[١٨١]: لست بيمامي، قال: فتعال[١٨٢] يَا أضاخي[١٨٣]. قال: لست بأضاخي، قال: فتعال[١٨٤] يَا ضروي[١٨٥]، فجاء فسأله عن نفسه، فَقَالَ: ولدت باليمامة، ونشأت بأضاخ[١٨٦] ثم تحولت إِلَى ضرية[١٨٧].

"وَقَال[١٨٨]أيضا: حدثني غير واحد، من أهل واسط، منهم إِسْمَاعِيل بْن إِبْرَاهِيم بْن هود بإسناد فيه سفيان بْن حسين إن شاء اللَّه: أن إياس بْن مُعَاوِيَة كَانَ جالساً، فنظر إِلَى رجل دخل المسجد، مسجد واسط فَقَالَ: هَذَا الرجل من أهل البصرة، من ثقيف، قد أرسل حماماً له، فذهب ولم يرجع إليه، فقام رجل فسأل ذَلِكَ الرجل، فأخبر عن نفسه بما قال إياس، فسألوا إياسا عن ذَلِكَ؟ فَقَالَ: أما معرفة البَصْرِيّين، فلا أَحْمَد عليه، وأما قولي: ثقفي، فإن لثقيف هيأة لا تخفى، وأما قولي: فقد حماما لَهُ، فإني رأيته يتصفح الحمام، لا يرى ناهض[١٨٩]، ولا طائراً، ولا ساقطا، إلا ونظر إليه، فقلت: إنه قد فقد حماما لنفسه"[١٩٠].

قال: وحدثوني أن إياسا كَانَ يلي سوق واسط، فكلمه أبان بْن الوليد[١٩١]، فِي درهم يحطه عن رجل من كراء حانوته، قال: انظر إليه، فإن كَانَ يمكنني أن أحط عنه، حططت، فنظر إِلَى الحانوت فرآه فِي باب البصرة، فَقَالَ: هَذَا فِي ديباجة[١٩٢]الحرم، ليس إِلَى الحط منه سبيل، ثم كلم إياس فِي كلام أبان بن الوليد، في حط مئة ألف من خراج رجل، فَقَالَ: رددت رجلا فِي درهم، وأكلمه في مئة ألف! ثم اعتزم فكلمه، فَقَالَ لَهُ أبان: إني والله ما أعجب منك، ولكني أعجب ممن يخدمك[١٩٣]، رددتني عن درهم، وتكلمني فِي مئة ألف؟ قال لَهُ إياس: فلا تعجب من ذَلِكَ، فإني كنت رادا عن الدرهم، من هُوَ فوقك، وكنت مشفعاً في المئة الألف من هُوَ دوني، ثم جرى الكلام بينهما، حَتَّى قال لَهُ أبان بْن الوليد: يَا مفلس، فَقَالَ: أنت أفلس مني. قال: وهذه أعجب أيضاً، أنا أفلس منك؟ ! وأنا أشتغل كذا وكذا، قال: نفقتك أكثر من غلتك، وغلتي أكثر من نفقتي."[١٩٤]

قال: وحدثني مُحَمَّد بْن سلام -إن شاء اللَّه، عَن مسلمة بْن محارب، قال: تقدم إِلَى إياس رجل من عنزة أعيمش[١٩٥]، تخاصمه امرأة كالقلعة، ومعها نفر فيهم فتى شاب لَهُ منظر ورواء[١٩٦]، فأقبلت المرأة تكلم بلسان سليط، فَقَالَ لَهَا إياس: أجملي في منازعة بعلك، فقالت: لو كَانَ لذلك أهلا فعلت، ولكنه هلباجة[١٩٧] نؤوم[١٩٨]، لكل معروف عدوم، فَقَالَ بعلها: أما إذ أبت، فوالله لا أكتم خبرها، ثم أنشده:

نبت عينها عني وراق فؤادها...فتى من بني جلان رخو المكاشر[١٩٩]

فتى لو أجاريه إِلَى المجد فته...وفصر[٢٠٠] *عن إدراك حر المآثر*

رأته جميلا ذا رواء فأذعنت...إليه ورامتني بإحدى القناطر

ودون الَّذِي رامت من الموت عارض...على رأسها جم[٢٠١] *كثير الزماجر*[٢٠٢]

فرفع إياس رأسه، فنظر فِي وجوه القوم، فَقَالَ لفتى[٢٠٣]: ما اسمك؟ قال: روق بْن عَمْرو، فَقَالَ: أجلاني أنت، قال نعم. قال: أدنه، فدنا منه، فأخذ بأذنه وَقَال: والله لئن بلغني أنك دخلت بينهما لأطيلن حبسك. فَقَالَ البعل: أما إذ أظهرت ما كنت أخفي، فهي طالق ثلاثا، فَقَالَ لَهُ إياس: إنك لكريم، ثم قال للمرأة: انهضي فغير فقيدة ولا حميدة، قبحك اللَّه، وما تاقت إليه نفسك[٢٠٤].

"قال: وحَدَّثَنَا مُحَمَّد بْن حميد، قال: حَدَّثَنَا جرير، عن صالح ابن مسلم، عن إياس بْن مُعَاوِيَة قال: لو جلست على باب واسط، لم يمر بي أحد إلا أخبرتكم بعمله، وصناعته[٢٠٥].

وَقَال أيضا: حَدَّثَنَا موسى بْن إِسْمَاعِيل قال: حَدَّثَنَا القاسم بْن الفضل عن إياس بْن مُعَاوِيَة، قال: إذا عمل الرجل عملا، يريد به اللَّه، فإن ذَلِكَ يقبل منه وإن عرض الشيطان فيه، وإن أراد به اللَّه والناس، فإن ذَلِكَ يرد عليه[٢٠٦].

"وَقَال: حَدَّثَنَا موسى بْن إِسْمَاعِيل، قال: حَدَّثَنَا حماد بْن سلمة قال: قال إياس: لا تنظر إِلَى ما يصنع العالِم، فإن العالِم قد يصنع الشيء يكرهه، ولكن سله حَتَّى يخبرك بالحق[٢٠٧].

"قال: وَقَال إياس: إذا فزع الناس فلا تكن أول من يقوم"[٢٠٨].

"وَقَال: حَدَّثَنَا عَبْد الْوَاحِدِ بْن غياث قال: سمعت عُبَيداللَّه بْن الحسن يقول: قال إياس بْن مُعَاوِيَة: التاجر الفقيه، أفقه من الفقيه الَّذِي ليس بتاجر، قال: فلم أفهم ذَلِكَ حَتَّى تبين لي بعد[٢٠٩].

"وَقَال: حَدَّثَنَا هارون بْن معروف، قال: حَدَّثَنَا ضمرة بْن ربيعة، عن ابن شوذب قال: شهدت إياس بْن مُعَاوِيَة يقول: ما بعد عهد قوم بنبيهم، إلا كَانَ أحسن لقولهم وأسوأ لفعلهم[٢١٠].

"وَقَال: حَدَّثَنَا أَحْمَد بْن مُعَاوِيَة قال: حَدَّثَنَا عَبداللَّهِ بْن بكر السهمي، قال: حَدَّثَنَا بعض أصحابنا: أن إياس بْن مُعَاوِيَة، كَانَ فِي حلقة، فتذاكروا: الولد أبر أم الوالد؟ فاجتمع رأيهم على أن الوالد أبر، وإياس مشتغل فِي شيء، فلما فرغ، أقبل عليهم فأخبروه، قال: فإني أخالفكم، أزعم أنهما إذا كانا برين جميعا، فالولد أبر. قَالُوا: وكيف؟ قال: لأن بر الوالد طباع يطبعه اللَّه عليه، لا يستطيع إلا ذاك، وبر الولد بوالده تشدد منه لما افترض اللَّه عليه من حقه"[٢١١].

"وَقَال: حَدَّثَنَا هارون بْن معروف قال: حَدَّثَنَا ضمرة، عن، حفص بْن عُمَر الكندي قال: قال إياس: أكره للرجل أن يكون رفيعا، لأن أولئك أقرب الناى من الذنوب[٢١٢].

"وَقَال: حَدَّثَنَا الوليد بْن شجاع، قال: حَدَّثَنَا ضمرة بْن ربيعة، عن رجاء بْن أَبي سلمة قال: قال خَالِد بْن صفوان[٢١٣] لإياس: لولا خصال فيك، كنت أنت الرجل، قال: وما هي؟ قال: تقضي قبل أن تفهم، ولا تبالي مع من جلست، ولا تبالي ما لبست. قال: أما قولك: إني أقضي قبل أن أفهم، فأيهما أكثر ثلاث أو ثنتان؟ قال: لا، بل ثلاث ومن لا يفهم هذا لا؟. قال: أنا كذلك لا أقضي حَتَّى أفهم، وأما قولك: لا أبالي مع من جلست، فإني أجلس مع من يرى لي أحب إلي من أن أجلس مع من أرى لَهُ، وأما قولك: لا أبالي ما لبست، فإني ألبس ثوبا أقي به نفسي، أحب إلي من أن ألبس ثوبا أقيه بنفسي[٢١٤].

"وَقَال عُمَر بْن شبة، عَن أبي الحسن المدائني: قضى إياس سنة، ثم هرب، وكَانَ سبب هربه، أنه خاف عدي بْن أرطأة، قال: وقد اختلف أَبُو عُبَيدة، وأبو الحسن فِي سبب ذاك، حَدَّثَنَا غير واحد، منهم أَبُو عُبَيدة وخلاد الأرقط، وغيرهما: أن وكيع بْن أَبي سود[٢١٥]، شهد عند إياس بشهادة فيعل به[٢١٦]، خافه على نفسه إن رد شهادته، ورأى فِي الحق أن لا يجيزها، فَقَالَ: يَا أبا مطرّف، مالك وللشهادة؟، إنما يشهد الموالي، إلي ها هنا، فارتفع. قال: صدقت والله، فارتفع، ثم أقبل على الَّذِي أحضره فسبه، فلما قام أقبل عليه الَّذِي أحضره، فَقَالَ: إنه والله ما به إلا ردك، وتزوير شهادتك، ولقد شهد أشراف الناس في قدم الدهر وحديثه، فَقَالَ: صدقت والله، والله لأضربنه ضربة بسيفي أخذت منه ما أخذت، وكَانَ وكيع حاقدا عليه[٢١٧].

"قال عُمَر بْن شبة: فحَدَّثَنَا أَبُو عُبَيدة، عن إبراهيم بن شقيق، عن مسلم أبي زياد، مولى عَمْرو بْن الأشرف قال: تزوج رجل من بني فراص[٢١٨] كانت أخته تحت عدي بْن أرطأة، امرأة من حُدَّان[٢١٩]، كانت عقيلة قومها، فكان يشرت فيطلقها، ثم يجحد، فأتت إياس ابن مُعَاوِيَة،

فذكرت ذَلِكَ لَهُ، وجاءت بشاهد، فسأل عنه إياس، فعدل، ولم تأت بغيره، فأحلف إياس الفراصي، فحلف، فقالت المرأة: إن لي مملوكا يشهد، فهل تجوز شهادته؟ قال: لا. قالت: فإن أعتقته؟ قال: إن كان عدلاً فأعتقيه. فسأل عنه إياس، فعدل، فانتزعها إياس من الفراصي، فوضعها على يد عَبْد الرَّحْمَنِ بْن البكير السلمي، فانتزعها عدي، فردها على الباهلي، وكَانَ عدي ناكحا أخته أم عباد بنت عمار بْن عطية، فجاء إياس يوما يريد الدخول على عدي وعنده وكيع بن أبي سود، وقد ائتمرا به، وشجع وكيع عديا على الإقدام عليه، فلقيه دَاوُد بْن أبي هند[220] خارجا من عند عدي فَقَالَ: إن الملأ يأتمرون بك ليقتلوك، فاخرج إني لك من الناصحين، فخرج إِلَى عُمَر بْن عبدالعزيز[221].

قال: وأما المدائني، فذكر المهلب بْن القاسم بْن عَبْد الرَّحْمَنِ الهلالي، كَانَ من أجمل الناس، فشرب يوما، وامرأته عنده، فناولها قدحا، وأمرها بشربه، فأبت عليه، فَقَالَ: إن لم تشربيه فأنت طالق ثلاثا، فقالت: ضعه من يدك، فوضعه، وفي الدار ظبي يجول فِي الدار، فمر بالقدح فكسره، ولك[222] يحضر ذَلِكَ إلا نسوة، فجحد المهلب طلاقها، فأرسلت إِلَى أهلها، فاحتملوها، فأتى القاسم بْن عَبْدالرَّحْمَنِ، عدي بْن أرطأة، فَقَالَ: إن أهل زوجة ابني غلبوه عليها، فتغضب لَهُ عدي فانتزعها وردها على المهلب، فخاصمته المرأة إِلَى إياس، وجاءت بالنسوة فشهدن لَهَا، وفتش إياس عن الأمر، فوجده حقا، فَقَالَ للمهلب: لئن قربتها لأرجمنك فغضب عدي على إياس فَقَالَ لَهُ عُمَر بْن يزيد بن عمر الأسيدي[223]- وكَانَ عدوا لإياس، لأنه كَانَ حكم على ابنه بأرحاء[224] كانت فِي يده فأخرجها من يده: انظر قوما يشهدون على إياس أنه قذف المهلب بن القسم[225] ثم احدده واعزله، فَقَالَ: ائتني بمن يشهد، فأتاه بيزيد الرشك[226]، وابن رياط[227] ليلاً، فأجمع عدي على أن يرسل إذا أصبح إِلَى إياس فيشهدان عليه، والقاسم بن ربيعة الجوشني[228] حاضر، فَقَالَ عُمَر بْن يزيد لعدي: إن هَذَا سيأتي إياسا، فيحذره، فاستحلف عدي القاسم بن ربيعة، أن لا يخبر إياساً بشيءٍ، فحلف ثم خرج، فمر بدار إياس، فدق بابه، فقيل: من هَذَا؟ فَقَالَ القاسم بْن ربيعة، كنت عند الأمير، فأحببت أن لا آتي أهلي حَتَّى أمر ببابك فأعلمك، ثم مضى، فَقَالَ إياس: ما جاءني الساعة إلا لأمر خافه علي، فتوارى، ثم خرج إِلَى واسط، قال أَبُو عُبَيدة فِي حديثه، بإسناده: فكتب عدي إِلَى عُمَر بْن عبد العزيز: إن إياسا هرب إليك من أمر لزمه، وإني وليت الحسن بْن أبي الحسن القضاء، فكتب إليه عُمَر: الحسن أهل لما وليته، ولكن ما أنت والقضاء؟ فرق

بينهما، فرق اللَّه بين أعضائك! [٢٢٩]، قال أَبُو الحسن فِي حديثه: لما هرب إياس، غم ذَلِكَ عديا، وخالف عُمَر، فَقَالَ لَهُ يوسف بن عَبد اللَّهِ بْن عثمان بْن أَبي العاص الثقفي[٢٣٠]: إن أردت أن لا يجد عليك عُمَر، فأكره الحسن على القضاء، فإن عُمَر لا يغير ما صنعت، ففعل، وكتب إِلَى عُمَر: إن إياسا هرب إليك من حق لزمه، وقد وليت الحسن القضاء، فكتب إليه عُمَر: إن فِي الحسن لخلفا[٢٣١].

الحسن بن أبي الحسن البصري[٢٣٢]:

"وَقَال: حَدَّثَنَا هارون بْن معروف قال: حَدَّثَنَا ضمرة عن ابن شوذب قال: "ولى الحسن قضاء البصرة، فِي خلافة عُمَر بْن عبدالعزيز، بعد إياس بْن مُعَاوِيَة، فما قام لَهُ، ولا قوي عليه، وكَانَ الناس إذا تداكوا[٢٣٣] عليه، قال: إن الناس لا يصلحهم إلا وزعة[٢٣٤]، يعني الشُرَط-"[٢٣٥].

"عَن النميري، عَن زيد بْن يحيى، عَن أبي عامر الجرار، قال: سمعت الْحَسَن، قبل وفاته عاماً[٢٣٦]، يقول: أنا ابن ثمان، أو تسع وثمانين، ومات في يوم الجمعة سنة عشر ومائة[٢٣٧].

"عَن النميري، عَن موسى، عَن سلام بْن مسكين، قال: كنا ننتظر الْحَسَن، وهو عند عدي بْن أرطاة، وخرج علينا، وهو كئيب حزين، خبيث النفس، فقال: إن هَذَا الرجل أجلسني للناس قاضياً فأعلمنه كبر سني، وضعفي، فإنه لا طاقة لي بالقضاء، فقال: أعني أياماً حتى أقعد مكانك رجلاً[٢٣٨].

"عَن النميري، عَن أبي سلمة وغيره، عَن أبي هلال، عَن قتادة، قال: كان الْحَسَن قبل أن يستقضى أعلم بالقضاء منه بعد ما استقضى[٢٣٩].

"عَن النميري، عَن موسى، عَن ابن هلال، عَن أشعث، قال: خاصمت إِلَى الْحَسَن في بنت مؤذن لنا ادعت أن زوجها لا يقدر أن يدخل بها، وقَالَ هو: بلى قد دخلت بها، فَقَالَ: الْحَسَن: فما ذنبي إن كان ما عندك مثل الهدبة[٢٤٠] فأجله سنة يتداوى[٢٤١].

"وروى عمر بن شبة في كتاب: أخبار قضاة البصرة": ثنا محمد بن حاتم : ثنا إسماعيل بن إبراهيم: ثنا يونس؛ قال: كان موسى بن أنس يصلي بالناس في صحن المسجد، فكان كلب يمر بين أيديهم، فسألوا الحسن، فقال: أما الإمام ومن كان إلى سارية ومن كان خلف الصف فلا يعيد، ومن كان بين السواري فليعد[٢٤٢].

عبد الملك بن يعلى[٢٤٣]:

"عَن النميري، عَن موسى بْن إسماعيل، عَن أبي هلال، قال: حَدَّثَنَا الأشعث قال: خاصمت إِلَى الْحَسَن في بنت مؤذن لنا ادعت أن زوجها لا يقربها، فأجله سنة، فلما ذهبت السنة، خاصمته إِلَى عَبْدالملك بْن يعلى، فقلت: أصلحك الله إنه قد أجل سنة فقال: أو هو

واجب على أن أؤجله كما يجب الصلاة والصوم؟"[٢٤٤].

"عَن النميري، عَنْ عَبْدِاللهِ بْن حماد، عَن أبي عقبة المزني، أن رجلاً ادعى على رجل ألف درهم، ولم يكن له بينة، فاختصما إِلَى عَبْدِالملك بْن يعلى، فقال: له عليَّ ألف درهم فقضيته، فَقَالَ: الآخر: أصلحك الله قد أقر، فَقَالَ: عَبْدالملك: إن شئت أخذت بقوله أجمع، وإن شئت أبطلته أجمع"[٢٤٥].

"قال: وَحَدَّثَنَا سعيد بْن عامر، قال: حَدَّثَنَا جويرية بْن أسماء، قال: قام عَبْدالملك بْن يعلى من مجلس القضاء، فركب بغلته ورجل يشْتُمَهُ وهو ساكت، حتى بلغ داره فلما دخل قال: حسبك ساير اليوم، قَالَ: سعيد: داره في مزينة دون اللحامين ببحر الطريق"[٢٤٦].

"وَقَال عُمَر بن شبة: وقد اختلف في أمر عَبدالمَلِك بن يَعْلَى، فقيل: مات قاضيا، ويُقال: بل عزله خالد القسري وولى ثمامة، ويُقال: إن عُمَر بن هبيرة ولى ثمامة وعزل عبدالملك"[٢٤٧].

ثمامة بن عبدالله بن أنس الأنصاري[٢٤٨]:

"وَقَال عُمَر بْن شبة النميري: سمعت الأنْصارِيّ"[٢٤٩] يَقُولُ: وفد ثمامة بْن عَبْد اللَّهِ إِلَى هشام، فأجازه بست مئة درهم، ورده قاضيا"[٢٥٠]، "قال: وسمعت بعض علمائنا يذكر: أن ثمامة لما دعي إِلَى ولاية القضاء، شاور مُحَمَّد بْن سيرين[٢٥١]، فأشار عليه أن لا يقبل، فقَالَ: لا أترك، فقَالَ: أخبرهم أنك لا تحسن القضاء، قال: فأكذب، قال: فجعل مُحَمَّد بْن سيرين يعجب منه ويحرك يده[٢٥٢].

"وَقَال: سمعت خلاد بْن يزيد يَقُولُ: قال الأنْصارِيّ، قال لي أبي: يا بني قد ولي القضاء من أهلك غير واحد، وكلهم لم يحمد[٢٥٣].

"وكان أَبُو الأنْصارِيّ عَبْد اللَّهِ بْن المثنى كاتبه"[٢٥٤].

"قال: وتنازع إليه رجلان، فقَالَ: خلطتما[٢٥٥]، فقالا: لولا تخليطنا لم نأتك، فأمر مناديه أن ينادي عليهما: يا مخلط يا مخلّط"[٢٥٦].

"قال: وحَدَّثَنَا أَبُو عُبَيدة قال: استعدته امرأة عَلَى رجل وادعت عليه حقا، ولم يكن لها بينة، فأراد استحلافه، فقَالَت المرأة: إنه رجل سوء يحلف فيذهب بحقي، ولكن استحلف إسحاق بن سويد[٢٥٧] فإنه جاره، فأرسل إِلَى إِسْحَاق ليستحلفه[٢٥٨].

"وَقَال: حَدَّثَنَا عَمْرو بْن عاصم، وموسى بْن إسماعيل، قَالا: حَدَّثَنَا حماد بْن سلمة، عَن حميد، وزاد مُوسَى وحبيب: أن ثمامة بْن عَبْداللَّهِ كتب إِلَى خالد بْن عَبْداللَّهِ[٢٥٩] يسأله عَنْ رجل أوصى بثلثه فِي غير قرابته، فكتب: أن أمضها كما قال، وإن أمر أن يلقى فِي البحر، -زاد مُوسَى، قال

مُحَمَّد بْن سيرين: أما فِي البحر فلا، ولكن يمضي كما قال[٢٦٠].

"وَقَال: حَدَّثَنَا عَبْد الْوَاحِدِ بْن غياث قال: حَدَّثَنَا أَبو عوانة، عَنْ قتادة، عَنْ ثمامة بْن أنس: إنه كان إذا وضع الميت فِي قبره قال: اللهم جاف الأرض عن جنبه، وصعد روحه، وتلقه منك برحمة[٢٦١].

"قال: ويُقال: إنه تنازعت إليه امرأتان فقَالَ: أيتكما الميتة[٢٦٢].

"قال: وَقَال: وقعت عَلَى باب من القضاء جسيم، أدفع الخصوم، حَتَّى يصطلحوا، فكتب بذلك بلال إِلَى خالد، فعزله عَنِ القضاء فِي سنة عشر ومئة، وكان ولاه فِي سنة ست ومئة، وولى بلالا القضاء مع الصلاة والأحداث، فقَالَ خلف بْن خليفة الأقطع[٢٦٣].

وكنا قبل إمرته علينا
من الشيخ المولع فِي عناء.

أو قال: فِي بلاء، يَعْنِي ثمامة، وكان بِهِ وضح[٢٦٤].

وَقَال: حَدَّثَنَا أَبو بَكْرِ بْن خلاد بْن كثير، قال: حَدَّثَنَا زياد بْن الربيع، قال: شهدنا عند ثمامة بْن عَبْد اللَّهِ بْن أنس، ونحن صبيان، فكتب شهادتنا ثم استشبنا[٢٦٥].

بلال بن أبي بردة[٢٦٦]:

"وَقَال عُمَر بْن شبة بْن عُبَيدة النميري: كان بلال ظلوما جائرا، لا يبالي ما صنع فِي الحكم، ولا فِي غيره"[٢٦٧].

"وَقَال: حَدَّثَنَا أَبو عاصم النبيل، قال: أوصى يزيد بْن طلحة الطلحات، فجعل للإناث من ولده مثل ما للذكور، ولعن فِي وصيته من غيّرها، فأتى بها بلالا، فقَالَ: أنا أول من غيّرها، فعلى يزيد لعنة اللَّه والملائكة والناس أجمعين[٢٦٨].

وَقَال أيضا: حَدَّثَنِي مُحَمَّد بْن أيوب عن[٢٦٩] عقيل، عَن أبي عُمَر الضرير-إن شاء اللَّه، قال: أمر بلال بن أبي بردة[٢٧٠] داود بْن أَبي هند، أن يحضره عند تقدم الخصوم إليه، فإن[٢٧١] حكم بخطأ رمى بحصاة، ليرجع[٢٧٢] بلال عَنْ خطئه، وينظر حَتَّى يصيب، قال[٢٧٣]: فتقدم إليه مولى[٢٧٤] لَهُ ينازع رجلا فحكم لمولاه ظلما، فرمى داود بحصاة، فلم يرجع بلال[٢٧٥]، ثم عاد فرمى بحصاة[٢٧٦]، حَتَّى رمى بحصياته[٢٧٧]، فقَالَ لَهُ بلال: قد فهمت ما تريد، ولكن ليس هذا[٢٧٨] مما[٢٧٩] يرمى لَهُ بالحصى، هذا مولاي![٢٨٠].

وقال[٢٨١]: قدم[٢٨٢]عليه رجل بكتاب شفاعة من بعض أصحاب خالد، فحكم لَهُ عَلَى رجل، بأرض واسعة، انتزعها[٢٨٣] من يد الرجل ظلما، فمكثت فِي يد الشفيع[٢٨٤] عليه زمناً[٢٨٥]، ثم أتى بلالا فقَالَ لَهُ: خذه لي بغلاتها، فقَالَ: أما[٢٨٦] ترضى أن أخذت لك الأرض منه بغير حق

ثبت لك عليه، حَتَّى تطالبه بغلاتها؟ فانتزعها من يده، وردها عَلَى الأول[٢٨٧].

"قال: وحَدَّثَنِي محدث أصدقه، ذهب اسمه عني: أن رسولا لخالد قدم عَلَى بلال، والرسول يريد السند، فنظر الرسول إِلَى رجل قاعد قبالة دار بلال، فِي ظل وعليه مظلة، فأقبل عَلَى بلال، فقَالَ: ما ترى الرجل الجالس فِي الظل، وعليه مظلة؟ قال: بلى. قال: فإني أحب أن تأمر بحبسه، فأمر من أخذ بيده، فانطلق بِهِ إِلى السجن، ولم يأت بِهِ بلالا، فأقام فِي السجن، لا يسمع منه شيء، حَتَّى قدم الرسول من السند، فقَالَ لبلال: ما فعل الرجل المحبوس؟ قال: عَلَى حاله، قال: فأرسل إليه، فأرسل، فأتي بِهِ، فقَالَ لبلال: عَلَى ما حبستني أصلحك اللَّه؟ قال: لا أدري والله، سل هذا، فقال للرجل: لم أمرت بحبسي؟ قال: لأنك كنت قاعدا فِي ظل، وعليك مظلة[٢٨٨].

"قال: وحَدَّثَنِي عَلِيّ بْن مُحَمَّدٍ، وهو أَبُو الْحَسَنِ المدائني، قال: كان أَبُو مُوسَى استرضع لابنه أبي بردة فِي بني فقيم، فِي آل الغرق، فلما قدم بلال البصرة، قيل لبلال: لو استعملت أبا العجوز ابن أَبي شيخ بْن الغرق[٢٨٩]؟ فقَالَ: إني رأيت مه[٢٩٠]خلالا، رأيته يحتجم فِي بيوت إخوانه، ورأيته جالسا فِي الظل وعليه مظلة، ورأيته يبادر بيض البقيلة"[٢٩١] .

قال: وكان بلال[٢٩٢]بخيلا عَلَى المال والطعام، يعمل لَهُ الطعام الكثير، فإذا غربت الشمس، أو كادت[٢٩٣] تغرب، وَضَعَ[٢٩٤] الموائد، فإذا مد الناس أيديهم، أذن المؤذن، فقام، وقام الناس، فانتهبت[٢٩٥]الموائد، فأصبح جيرانه يشترون ذلك الطعام ممن انتهبه [٢٩٦].

عمر بن شبة عن أَبي عاصم النبيل، أخبرني أبي[٢٩٧]قال: كان كاتب يكتب خلف بلال فأقطر على ثوبه [٢٩٨]قطرة سوداء، فقَالَ: أتراني أحبك بعد هذا أبدا؟[٢٩٩].

"قال: وحَدَّثَنِي المدائني، قال: كان بلال قد خاف الجذام، فوصف لَهُ السمن، يستنقع فيه، فكان يفعل، ثم يأمر بذلك السمن فيباع، فتنكب[٣٠٠] الناس شراء السمن بالبصرة"[٣٠١].

"قال: وطالت ولايته. فمدحته الشعراء، منهم: رؤبة[٣٠٢]، وذو الرمة[٣٠٣]، وقد ذكره الفرزدق[٣٠٤]فِي شعره. ودخل عليه غير مرة، وَقَال لَهُ مرة: إني رأيت شيخا وشيخة من الأشعريين يطوفان بالبيت، والشيخ يقول:

أنت هبت زائدا ومزيدا وكهللة أسلك فيها الأجردا

وهي تقول: إذا شئت! إذا شئت!

فقَالَ بلال: اسكت، أسكتك اللَّه"![٣٠٥]

"قال: ومدحه الفرزدق[٣٠٦]، فقَال(من البحر الوافر) :

إنـــي[٣٠٧] والـــذي حَجّـــت قـــريش
لَـــهُ الأيـــام تابعـــة الّليـــالي
سَـــأترك باقيـــا لـــك مـــن ثنـــائي
بمـا أبليـت[٣٠٨] فِـي الحقـب الخَـوَالي
وكـــم لـــك مـــن أبٍ يعلـــو وينمـــي
وخال[٣٠٩] – يا بلالُ – إِلَى المعالي"[٣١٠]

وَقَال أيضا[٣١١] (من البحر الوافر):

ومظلمـــة عَلِـــيّ مـــن الليـــالي
جـــلا ظلماءهـــا عـــني بـــلالُ
يخـــير[٣١٢]يمـــين مـــدعو لخـــير
تعاونهـــا، إذا نهضـــت، شِـــمَالُ
بحقّـــي أن أكُـــون إليـــكَ أسْـــعَى
وفي يَـــدِكَ العُقُوبـــةُ والنـــوالُ[٣١٣]
تـــرى الأبصـــار شاخصـــة[٣١٤]إليـــه
كمـا ينظـرن[٣١٥]حـين يُـرى الهِـلالُ"[٣١٦]

قال: وَقَال لَهُ ذو الرمة [٣١٧] (من البحر الطويل):

إِلَـى ابْـن أَبـي مُوسَـى بـلال طـوت بنـا
قِلاص[٣١٨]، أبـوهُنَّ الجـديل وداعـرُ[٣١٩]
أقـول لهـا إذ شمَّـر السـيرُ واسـتَوت
بنا[٣٢٠] البيدُ[٣٢١]، واستنَّت عليها الحرائرُ
إذا ابـــن أَبـــي مُوسَـــى بـــلالٌ، بلغتـــه
فقـام بفـأسٍ بـين وَصْـلَيك جـازرُ
وأنـت امـرؤ مـن أهـلِ بيـتِ ذؤابـةٍ[٣٢٢]
لهـــم قـــدمٌ معلومـــة،[٣٢٣] ومفـــاخرُ
يطيـب تُـرابُ الأرض إن ينزلـوا بهـا
وتختـالُ – إن يعلـوا عليهـا – المنـابرُ
ومـا زلـت تسـمو للمعـالي وتبـتني[٣٢٤]
بنى[٣٢٥] المجد، مـذ شـدّت عليـكَ المآزِرُ
إِلَـــى أن بلغـــت الأربعـــين فألقيـــت
إليـك جمـاهيرُ الأمـورِ الأكـابر[٣٢٦]
فأحكمتهـا لا أنـت فِـي الحكـم عـاجزٌ
ولا أنت فيها عَنْ هُدى الحقّ جائـرٌ"[٣٢٧]

ال: ومدحه رؤبة فِي أرجوزة يَقُولُ فيها[٣٢٨] (من البحر الرجز):

بـلال يـا ابـن الشـرف[٣٢٩] الأمحـاض[٣٣٠]
وأنـت[٣٣١] يـا ابـن القاضـيين قـاض
معتـــزم عَلَـــى الطريـــق الماضـــي
وثابـت[٣٣٢] النعـل عَلَـى الـدحاض[٣٣٣]
أنـــت ابْـــن كـــل ســـيد فيـــاض"[٣٣٤]

عن عمر بن عبيـدة عـن معـافى[٣٣٥]: حَـدَّثَنَا معافى بْن نعيم بْن مورع بْن توبة العنبري، قـال: غصب المهدي عَلَى شبيب بْن شَيْبَة[٣٣٦]، فِي أمـر ذكره، فأمر بهجائـه[٣٣٧]، ثـم رضـي عنـه، فـأمر بالإذن لَهُ، فقَالَ شبيب: يا أمير المؤمنين، إنما مثلي

ومثلك مثل[٣٣٨]ما قال رؤبة لبلال بْن أَبي بردة [٣٣٩] (من البحر الرجز) .

إنـي وقـد تعـني أمـور تعـتني[٣٤٠]
طريـق العـذر إن عـذرتني
فـلا ورب الآمنـات القُطَّـنِ[٣٤١]
يعُمَـرن أمنـا بـالحرام المـأمن
بمحـبس الهـدي ورب المسـدن[٣٤٢]
ورب وجـه مـن حـراء مـنحني
مـا آيـب[٣٤٣] سـرّك، إلا سـرّني
شـكراً، وإن عـرك[٣٤٤] أمـر عرنـي[٣٤٥]
مـا الحفـظ أمـا[٣٤٦] النصـح إلا أنـني
أخـوك، الراعـي لمـا اسـترعيتني
إنـي إذا لم ترنـي[٣٤٧]كـأنني
أراك بالغيـب وإن لم ترنـي[٣٤٨].

"قال: وَقَال يَحْيَى بْن نوفل الحميري[٣٤٩]، لـو امتدحت أحدًا، لا متدحت بلالا، وكـان يـأتيهم عَلَى وجه الصـداقة والزيـارة، فقَـالَ مـرة وأتـى بلالا (البحر المتقارب):

كـل زمـان الفتـى قـد لبسـت
خـيرا وشـرا وعـدما ومـالا
فـلا الفقـر كنـت لَـهُ ضـارعا[٣٥٠]
ولا المـال أظهـر مـني اختيـالا[٣٥١]
وقـد طفـت للمـال شـرق الـبلا د
وغربيهـا وبلـوت الرجـالا
وزرت الملـوك أهـل النـدى
أزول إِلَـى ظلـهم حيـث زالا
فلـو كنـت ممتـدحا للنـوال
فتـى، لا متـدحت عليـه بـلالا
ولكـنني لسـت ممـن يريـد
بمـدح الملـوك عليـه السـؤالا
سـيكفي الكـريم إخـاء الكـريم
ويقنـع بـالود[٣٥٢] منـه نـوالا"[٣٥٣]

قال: ثم نقضها بقوله:

أمـا بـلال فبـئس الـبلال
أرانـي بِـهِ اللَّـه داء عضـالا[٣٥٤]
فلـو إنـه قـد كسـاه الجـذام
فجللـه مـن أذاه جـلالا)
ولـو قـد جـرى فِـي عـروق الـش
ؤون[٣٥٥] فأورثه بحثة[٣٥٦]أو سعالا
لعـاد بـلال لى أمـه
مبقعـة[٣٥٧] وضـحيا[٣٥٨] خبـالا
همـا المعجبـان فأمـا العجـوز
فتـؤوي النسـاء معـا والرجـالا
وأمـا بـلال فـذاك الـذي
يميـل مـع الشـرب حيـث اسـتمالا
فيصـبح مضـطربا ناعسـا

تخال من السكر فيه احولالا
ويمشي ضعيفا كمشي النزيف
كان بِهِ حين يمشي شكالا[٣٥٩]

قال وَقَال أيضا (البحر المتقارب) :

أقول لمن يسائل عَنْ بلال
وعَبْد اللَّهِ عند نثا الرجال
بلال، كان ألأم من رأينا
وعَبْد اللَّهِ ألأم من بلال
هما أخون[٣٦٠]، أما ذا فجون[٣٦١]
وأما ذا فأصهب[٣٦٢] ذو سبال[٣٦٣]
فجونهما يشبه نسل حام
وأصهبهم يشبه بالموالي
وكان أبوهما فيما رأينا
أسيل[٣٦٤] الخد مكتسي الجمال
فقد فضحا أبا مُوسَى وشانا
بنيه بالبهول[٣٦٥] وبالضلال"[٣٦٦]

قال: وَقَال أيضا(البحر المتقارب):

تقول هشيمة[٣٦٧] فيما تقول
مللت الحياة أبا معمر[٣٦٨]
وما لي أن لا أمل الحياة
وهذا بلال عَلَى المنبر
وهذا أخوه يقود الجيوش
عظيم السرادق[٣٦٩] والعسكر
رقيقين[٣٧٠] لا حرمة يعرفان
لجار ولا سائل معتري[٣٧١]

وَقَال (البحر الكامل) :

أشبهت أمك يا بلال لأنها
نزعتك[٣٧٢]، والأم اللئيمة تنزع
أشبهتها شبه العُبَيد أمه[٣٧٣]
فمثل ما صنع العُبَيد تصنع
ولدتك إذ ولدتك لا متكرما[٣٧٤]
عفّاً[٣٧٥]، ولا بحال ربك تقنع
وُوليت مصرًا لم تكن أهلاً لَهُ
ومن الولايةِ ما يضرُّ وينفعُة"[٣٧٦]

قال: وكانت أم بلال، أم ولد"[٣٧٧].

وَقَال: حَدَّثَنِي عباس بْن الوليد النرسي، قال: حَدَّثَنَا مُحَمَّد أَبُو عَبْد اللَّهِ، عَنْ رجل من بني صبير قال: كان بين بني صبير وبني ربيع نزغ[٣٧٨]، فصرنا إلى دار بلال، فجئ بابن عون، فتحَدَّثَنَا بيننا: إنما جيء بِهِ بسبب قتادة، فجاء قتادة، فقام إليه ابْن عون، فقَالَ: يا أبا الخطاب، اتق اللَّه. فقَالَ: وجدتها بدار مضيعة[٣٧٩]:

تعدو الذئاب عَلَى من لا كلاب لَهُ
وتتقي حوزة[٣٨٠] المستنفر الحامي

وجدتها بدار مضيعة، ثم دخل، فلم نلبث أن دخلنا عَلَى بلال، فقَالَ لنا: اخرجوا، وبقي ابن

عون وقتادة، فقَالَ لَهُ بلال: طلقها. فقَالَ: هي طالق، فقَالَ: طلقها ثلاثاً: فقال: واحدة تبينها مني، فقَالَ: أتعلمني، وأنا ابن أبي مويس[٣٨١]، صاحب رَسُول اللَّهِ ﷺ فقَالَ: هي طالق ثلاثا، فقَالَ: يا أبا الخطاب، فِي هذا شيء أكبر من هذا؟ فقَالَ: قد كانت الولاة تؤدب فِي هذا وتعزر فِي هذا، فأمر بضربه، ونحن نراه يضربه سوطين أو ثلاثة، فضربه أربعة وأربعين سوطاً، ونحن نعدها، ثم خرج، قال: قال أَبِي: وكان عليه إزار صغير، فكنت آوي لَهُ من قصره وإذا الدم يسيل"[٣٨٢].

عَن النميري، أن قتادة لما ضرب ابن عون[٣٨٣]، قَالَ لَهُ[٣٨٤]: وأنت أيضاً، فتزوجها سدوسية قال[٣٨٥]: ويقال: إن بلالاً إنما تعصب[٣٨٦] لقتادة للسدوسية[٣٨٧]، لأن بني سدوس انتقلوا في الجاهلية إِلَى بكر بْن وائل[٣٨٨] وأصلهم من الأشعريين[٣٨٩].

عَن النميري، عَن خلاد بْن يزيد، قال: حَدَّثَنِي يونس بْن حبيب، قال: أمر[٣٩٠] بلال، فنودي الصلاة جامعة، فرأيت ابن عون يزاحم على باب المقصورة، وقد ضربه بلال، وصنع به ما صنع، فاغتظت[٣٩١] عليه، وقلت في نفسي: دقَّ الله جنبيك[٣٩٢].

قال: وختن ابنيه عُمَراً وبرادا، فعمل طعاماً كثيراً، ودعا الناس، ووضعت الموائد، وكان يجلس معه عَلَى مائدته أربعة، فجاء أعرابي فجلس معه، فأكل فشرق[٣٩٣] فمات، فأمر به بلال، فحمل إِلَى أهله، وأرسل إليهم بأربعة وعشرين درهما لكفنه، وتفرق الناس عَنِ الطعام، فلم يؤكل"[٣٩٤].

قال: وَقَال المدائني: ووضع طعامه مرة، فجلس الناس يأكلون ومعهم قتادة، معه قائد لَهُ، فلما وضع الطعام، أذَّن المؤذن للمغرب، فقام الناس، وقعد قتادة فلم يقم، ولبث معه قائده، فلحظهما بلال، وهو مغيظ[٣٩٥]، فلما كان بعد أيام، استعدت[٣٩٦] امرأة قائد قتادة عليه، فقَالَت: إنه يضربني، فقَالَ: صدقت، وأمر بِهِ فضرب أربعين سوطا، فكان القائد يَقُولُ: ما ضربني إلا لقعودي عَلَى طعامه آكله مع قتادة[٣٩٧].

"وذكر النميري، عَن أبي عاصم؛ قال: أَخْبَرَنِي أبي، عَن مُحَمَّد بْن واسع؛ أنه قَالَ لَهُ: إن بلالاً قدم فقضى دينه، قال: ما كان قط أكثر ديناً منه الساعة"[٣٩٨].

الخلاصة:

ومما سبق يتبين لنا أن عمر بن شبة على الرغم من سوء الأحوال السياسية التي عاصرها؛ فقد استفاد من الازدهار الثقافي في ذلك العصر؛ فألف العديد من الكتب وصنف فيها بمختلف الموضوعات، ومما كتبه ابن شبة، كتاب :أخبار

قضاة البصرة – وهو أحد كتب ابن شبة التي لم تصل إلينا –، ولِمَا تضمنته نصوص روايات ابن شبة عن أخبار قضاة البصرة في العهدين الراشدي والأموي المتناثرة في متون الكتب ككتاب جمل من أنساب الأشراف للبلاذري، وكتاب أخبار القضاة للقاضي وكيع، وكتاب المغني لابن قدامة المقدسي، وكتاب تهذيب الكمال لجمال الدين المزي، وكتاب فتح الباري لابن رجب الحنبلي وكتاب كشّاف القناع للبهوتي، والتي ويمكن أن تكون جزءاً مما تضمّنه ذاك الكتاب المفقود، من بيان أهمية القضاء وقواعده وأحكامه في المعاملات المالية وقضايا الأحوال الشخصية والقضايا الاجتماعية ، وذكر تواريخ القضاة ووتراجمهم وبين سني ولايتهم القضاء ووفاياتهم وصفاتهم ونوادرهم، وعكس صورة عن الوضع الحضاري لمدينة البصرة في العهدين المذكورين، فقد جَمَعت هذه الدراسة تلك النصوص؛ وقَدَّمَت لها دراسةً تحقيقاً علمياً، مسهمة بذلك بتقديم مادة علمية أولية مجموعة ومحققه لتكون أحد المصادر للدراسات الفقهية والتاريخية والأدبية.

الهوامش:

(١) للمزيد حول ترجمته يُنظر: ابن أبي حاتم الرازي، أبو محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي الحنظلي (ت: ٣٢٧هـ/ ٩٣٨م)، الجرح والتعديل، ٩ج، تحقيق: عبد الرحمن المعلمي اليماني، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، الهند، ١٣٧١-١٣٧٣هـ/ ١٩٥٢-١٩٥٣م، ج٦، ص١١٦؛ ابن حبان، أبو حاتم محمد بن حبان بن أحمد التميمي البُستي (ت:٣٥٤هـ/ ٩٦٥م)، الثقات، ج٩، طبع بمساعدة وزارة المعارف والشؤون الثقافية الهندية، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ج٨، ص ٤٤٦؛ ابن النديم، أبو الفرج محمد بن إسحاق بن أبي يعقوب (ت:٣٨٠هـ/ ٩٩٠م)، الفهرست، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ١٣٩٨هـ/ ١٩٧٨م، ص ١٦٣؛ الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي بن ثابت (ت:٤٦٣هـ/ ١٠٧٠م)، تاريخ مدينة السلام، ١٧ج، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م، ج١٣، ص ص٤٥-٤٨؛ ابن الجوزي، أبو الفرج، جمال الدين، عبد الرحمن بن علي بن محمد (ت: ٥٩٧هـ/ ١٢٠٠م)، المنتظم في تاريخ الأمم والملوك، ط٢، ١٨ج، تحقيق: محمد عبد القادر عطا ومصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، ج١٢، ص١٨٤؛ ياقوت الحموي (ت:٦٢٦هـ/ ١٢٢٨م)، إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب (معجم الأدباء)، ٧ج، تحقيق: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٣م ، ج٥، ص ص٢٠٩٣-٢٠٩٤؛ النووي، أبو زكريا محي الدين بن شرف (ت:٦٧٦هـ/ ١٢٧٧م)، تهذيب الأسماء واللغات، قسمان،عني بنشره وتصحيحه والتعليق عليه ومقابلته: شركة العلماء بمساعدة إدارة الطباعة المنيريّة، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ت، ق١، ج٢، ص ص١٦-١٧؛ ابن

خلكان، أبو العباس، شمس الدين أحمد بن محمد بن أبي بكر (ت:٦٨١هـ/ ١٢٨٢م)، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، ٨ج، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر، بيروت، ١٩٧٨، ج٣، ص٤٤٠؛ المزي، جمال الدين، أبو الحجاج، يوسف المزي (ت: ٧٤٢هـ/ ١٣٤١م)، تهذيب الكمال في أسماء الرجال، ٣٥م، حققه وضبط نصّه وعلّق عليه: بشار عواد معروف، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٠-١٩٩٢م ، ج٢١، ص ص٣٨٦-٣٩٠؛ الذهبي، أبو عبد الله، شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (ت: ٧٤٨هـ) تاريخ الإسلام ووفيات المشاهير والأعلام، ١٧ج، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م، ج٦، ص ص٣٧٦-٣٧٧؛ تذكرة الحفاظ ٤ج، تصحيح: مكتبة الحرم المكي بمساعدة وزارة المعارف الهندية، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٤م ج٢، ص ص ٥١٦ – ٥١٧؛ سير أعلام النبلاء، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، ٢٥ج، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨١– ١٩٨٨م، ج١٢، ص ص٣٦٩-٣٧٢؛ العبر في خبر من عبر، ٤ج، تحقيق: وضبط أبي هاجر محمد السعيد بن بسيوني زغلول، دار الكتب العلمية، بيروت، د . ت، ج١، ص٣٧٦؛ الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك (ت: ٧٦٤هـ/ ١٣٦٢م)، الوافي بالوفيات، ٣٠ج، تحقيق: مجموعة من المحققين، فرانز شتايز، فيسبادن، وكلاوس شفارتس فولاغ، ودار الكتاب العربي، برلين، والشركة المتحدة للتوزيع، بيروت،(١٣٨٢هـ-١٤٢٥هـ/ ١٩٦٢م– ٢٠٠٤م، ج٢٢، ص ص٤٨٨-٤٨٩؛ ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل شهاب الدين أحمد بن علي بن محمد بن علي الكناني (ت: ٨٥٢هـ/ ١٤٤٨م)، تهذيب التهذيب، ١٢ج، دائرة المعارف النظامية، حيدر آباد، ١٣٢٥هـ - ١٣٢٧هـ/ ١٩٠٧ م–١٩٠٩م، ج٧، ص ص٤٦٠-٤٦١؛ تقريب التهذيب، ط٢، ٢ج، تحقيق: وتعليق عبد اللطيف عبد الوهاب، دار المعرفة ، بيروت ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م، ج٢، ص٥٧؛ السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر (ت:٩١١هـ/ ١٥٠٥م)، طبقات الحفاظ راجعها وضبط أعلامها: لجنة بإشراف الناشر، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص ص ٢٢٩– ٢٣٠.

(٢) ابن النديم، الفهرست، ص١٦٣.

(٣) ينظر على سبيل المثال: وكيع، أبو بكر محمد بن خلف بن حيان (ت:٣٠٦هـ/ ٩١٨م)، أخبار القضاة، ٣ج، دار الكتب العلمية بيروت، د.ت، ج١، ص٢٧٠وما بعدها؛ كما ينظر: معظم الروايات المقتبسة عن وكيع عن كتابه أخبار القضاة في هذه الدراسة.

(٤) الخطيب، تاريخ، ج ١٣، ص ٤٥؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٢١، ص ص٣٨٩ – ٣٩٠.

(٥) ابن الجوزي، المنتظم، ج١٢، ص١٨٤ .

(٦) ياقوت، معجم الأدباء، ج٥، ص٢٠٩٣.

(٧) ابن خلكان ، وفيات الأعيان، ج٣، ص٤٤٠ .

(٨) الذهبي، تذكرة الحفاظ ج٢ص ٥١٦؛ العبر، ج١، ص٣٧٦.

(٩) الصفدي، الوافي، ج٢٢، ص٤٨٨.

(١٠) ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، ج٦، ص١١٦؛ ابن حبان، الثقات، ج٨، ص ٤٤٦؛ ابن النديم، الفهرست، ص١٦٣؛ الخطيب، تاريخ، ج١٣، ص٤٨؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٢١، ص٣٨٩؛ الذهبي، تذكرة، ج٢، ص٥١٧؛ سير، ج١٢، ص٣٧٠؛

الصفدي، الوافي، ج٢٢، ص٤٨٩؛ ابن حجر، تهذيب ج٧، ص٤٦٠؛ السيوطي، طبقات الحفاظ ص٢٢٩؛ ابن حجر، تقريب، ج٢، ص٥٧ .

(١١) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت:٣١٠هـ/ ٩٢٢م)، تاريخ الرسل والملوك، ١١ج، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ١٣٨٧/ ١٩٦٧م، ج٨، ص ٢٨٧ – ٣٠٠.

(١٢) الطبري، تاريخ، ج٨، ص٤٧٢ – ٤٩٨؛.

(١٣) الطبري، تاريخ، ج٨، ص١٠٣ ؛ وينظر: الخريشة، رعد عودة عبطان، الموارد التاريخية للمسعودي في كتابه مروج الذهب ومعادن الجوهر عن الفترة الأموية" (رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية-عمان ٢٠٠٩)،ص١٠ .

(١٤) الطبري، تاريخ، ج٩، ص١١ وما بعدها؛ وينظر: الخريشة، الموارد التاريخية للمسعودي، ص١١.

(١٥) الطبري، تاريخ، ج٩، ص١٧ – ١٨؛الخطيب، تاريخ، ج٥، ص٥٥٢؛ وينظر: الخريشة، الموارد التاريخية للمسعودي، ص١١.

(١٦) الطبري، تاريخ، ج٩، ص١٥٤ وما بعدها، ص٢٢٢ وما بعدها. ص٢٥٢، ص٢٥٦ وما بعدها، ص٢٨٤ وما بعدها ص٣٨٩ – ٣٩٠ .

(١٧) أمين، أحمد، ظهر الإسلام، ط٥، ط٦، ٣ج، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٧- ١٩٨٢م، ج٢ ص٢؛ وينظر الخريشة، الموارد التاريخية للمسعودي، ص١٦.

(١٨) ابن النديم، الفهرست، ص١٦٣.

(١٩) الخريشة، موارد وكيع عن أخبار قضاة البصرة، ص٣٧-٤٢.

(٢٠) ابن رجب، زين الدين، أبو الفرج عبد الرحمن بن أحمد بن رجب بن فرج السلامي الحنبلي (ت: ٧٩٥هـ/ ١٣٩٢م)، فتح الباري، شرح صحيح البخاري، ١٠ج، تحقيق: محمود بن شعبان بن عبد المقصود وآخرون، مكتبة الغرباء الأثرية، المدينة المنورة، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦، ج٤، ص١٨.

(٢١) ابن قدامة المقدسي، أبو محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد (ت: ٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م)، المغني، ١٥ج، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي وعبد الفتاح محمد الحلو، عالم الكتب، بيروت، ٢٠٠٥م. ج١٠، ص٢٣٨، ج ١٣، ص ٤٤٢، ج١٤، ص ص٦٢، ٨٩.

(٢٢) البهوتي، منصور بن يونس(ت: ١٠٥١هـ/ ١٦٤١م)، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٦ج، تحقيق: هلال مصيلحي مصطفى، دار الفكر، بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢، ج٦، ص٣١٤؛ وللمزيد؛ يُنظ:ر الخريشة، رعد عودة عبطان، "موارد وكيع عن أخبار قضاة البصرة من خلال كتابه أخبار القضاة" (أطروحة دكتوراه)، الجامعة الأردنية، ٢٠١٤، ص٣٧ وما بعدها.

(٢٣) ابن النديم، الفهرست، ص١٦٣.

(٢٤)ابن النديم، الفهرست، ص١٦٣.

(٢٥)ابن النديم، الفهرست، ص١٦٣.

(٢٦)ابن النديم، الفهرست ، ص ص١٦٣– ١٦٤ .

(٢٧) نشره علي محمد دندل وياسين سعد الدين بيان في بيروت سنة ١٩٩٦م.

(٢٨) وهو ما سيتضح لنا في ثنايا هذه الدراسة.

(٢٩) المزي، تهذيب الكمال، ج٢٩، ص٢٤.

(٣٠) المزي، تهذيب الكمال، ج٨، ص٣٦٤.

(٣١)العجلي، أبو الحسن أحمد بن عبد اللّه بن صالح (ت٢٦١هـ/ ٨٧٤م)، تاريخ الثقات، (ترتيب علي بن أبي بكر الهيثمي) (ت٨٠٧هـ/ ١٤٠٤م)، (خرّج أحاديثه وعلّق عليه عبد المعطي قلعجي)، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٤م، ص٤٨١؛ ابن حبان، الثقات، ج٧، ص ٦٣٢.

(٣٢) الدارمي، تاريخه، ص ١٣٦؛ ابن أبي حاتم، الجرح والتعديل، ج٤، ص٤٦٣؛ الذهبي، تاريخ، ج٥، ص٣٣٤.

(٣٣) ابن حبان، الثقات، ج٨، ص٣٠.

(٣٤) الخطيب، تاريخ، ج١٢، ص٢٥١.

(٣٥) المسعودي، أبو الحسن، علي بن الحسين (ت٣٤٦هـ/ ٩٥٧م)، مروج الذهب ومعادن الجوهر، ٧ج،(تحقيق: بربيه دى منار وبارفيه دي كرتاني)، (نقحهاوصححها: شارل بلاّ)، منشورات الجامعة اللبنانية، بيروت، ١٩٦٥م، ج١، ص١٢ - ١٣، ج٥، ص٤٤؛ الخطيب البغدادي، تاريخ، ج١٣، ص٥١٧ – ٥١٨؛ الذهبي، تاريخ، ج٥، ص٦٣٨.

(٣٦) ابن النديم، الفهرست، ص١٥١.

(٣٧) يُنظر: حاجي خليفة، مصطفى بن عبدالله القسنطيني الرومي الحنفي الشهير بالملا كاتب الجلبي المعروف بحاجي خليفة، (ت:١٠٦٧هـ/ ١٦٥٦م) كشف الظنون عن أسامي الكتب وافنون، دار الفكر بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ج٢، ص٩٥٥.

(٣٨) ابن النديم، الفهرست، ص١٥١.

(٣٩) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر الكناني البصري (ت٢٥٥ هـ/ ٨٦٨م)، البيان والتبيين، ط٧، ٤ج ، (تحقيق: عبد السلام محمد هارون)، مكتبة الخانجي، القاهرة، ج١، ص٣٤٧.

(٤٠) ياقوت، معجم الأدباء، ج٦، ص٢٧٠٤.

(٤١) ابن النديم، الفهرست، ص ص٧٩- ٨٠.

(٤٢) ابن أبي حاتم الرازي، الجرح والتعديل، ج٥، ص٣٦٣.

(٤٣) ابن النديم، الفهرست، ص٨٢- ٨٣.

(٤٤) ياقوت، معجم الأدباء، ج٦، ص٢٥٤١؛ الذهبي، أبو عبد الله شمس الدين محمد بن أحمد بن عثمان (٧٤٨هـ/ ١٣٤٧م)، ميزان الاعتدال في نقد الرجال، ٤ج، (تحقيق: علي محمد البجاوي)، دار المعرفة، بيروت، (١٣٨٢هـ/ ١٩٦٣م)ج٣، ص٥٦٧؛ الصفدي ، الوافي، ج٣، ١١٥.

(٤٥) والزكن : الذكاء والفطنة؛ يُنظر: لسان العرب، مادة (زَكْن).

(٤٦) وكيع، أخبار القضاة، ج٣، ص٢٩٢.

(٤٧) ابن النديم، الفهرست، ص١٦٠.

(٤٨) المزي، تهذيب الكمال، ج٢١، ص٣٨٦.

(٤٩) البلاذري، أحمد بن يحيى بن جابر (ت٢٧٩هـ/ ٨٩٢م)، جمل من أنساب الأشراف، ج١٣، تحقيق سهيل زكار ورياض زركلي، دار الفكر، بيروت، ١٩٩٦م، ج١٠، ص٣٩٠.

(٥٠) البلاذري، أنساب الأشراف، ج٩، ص٥٦.

(٥١) الخريشة، موارد وكيع عن أخبار قضاة البصرة، ص٣٧-٤٣.

(٥٢) ابن قدامة، المغني،ج١٠، ص٢٣٨، ج ١٣، ص ٤٤٢، ج١٤، ص ص٦٢، ٨٩.

(٥٣) المزي ، تهذيب الكمال، ج٣، ص ٤٢٨، ٤٢٩ – ٤٣٠، ٤٣٠، ٤٣١، ٤٣٢، ٤٣٣، ٤٣٤، ، ٤٣٧ – ٤٣٨، ٤٣٩، ج٤، ٢٧٢، ٢٧٢ – ٢٧٣، ٢٧٣، ٢٧٤، ٢٧٤ – ٢٧٥، ٢٧٥ – ٢٧٦، ٢٧٦،

٢٧٦ – ٢٧٧، ٢٧٧، ٢٧٨ – ٢٧٩، ٢٧٩، ٢٨٩– ٢٨٠، ٢٨٠، ٢٨٠ – ٢٨١،٢٨١، ص٤٠٦، ٤٠٧، ٤٠٧ – ٤٠٨، ٤٧٣، ٤٧٤ – ٤٧٥،٤٧٥ – ٤٧٦، ٧٦، ٤٧٦ – ٤٧٧، ٦٧٧ – ٤٧٨، ٤٧٨ – ٤٧٩، ج١٨، ٤٣٥.

(٥٤)ابن رجب، فتح الباري، ج٤، ص١٨ .

(٥٥)البهوتي، كشاف القناع، ج٦، ص ٣١٤.

(٥٦) في المغني: "بلي"؛ يُنظر، ابن قدامة، المغني، ج١٤، ص٦٢؛ وما أثبتناه عن البهوتي، كشاف القناع، ج٦، ص٣١٤.

(٥٧) في المغني: "يرفع"؛ يُنظر: ابن قدامة، المغني، ج١٤، ص٦٢؛ وما أثبتناه عن البهوتي، كشاف القناع، ج٦، ص ٣١٤.

(٥٨) "ما لا" عن المغني؛ يُنظر: ابن قدامة، المغني، ج١٤، ص٦٢؛ ووردت في كشاف القناع: "ولا"؛ يُنظر: البهوتي ، كشاف القناع، ج٦، ص ٣١٤.

(٥٩) ابن قدامة، المغني، ج١٤، ص ٦٢؛ البهوتي، كشاف القناع، ج٦، ٣١٤ ؛ والحديث أخرجه الطبراني في معجمه الكبير مع اختلاف بسيط في الألفاظ؛ يُنظر: الطبراني، أبو القاسم، سليمان بن أحمد (ت٣٦٠هـ)، المعجم الكبير، ط٣، ٢٥ج، تحقيق: حمدي عبد المجيد السَّلفي، مكتبة ابن تيمية، القاهرة، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ج٢٣، ص ص٢٨٤– ٢٨٥.

(٦٠) ابن قدامة، المغني، ج١٤، ص ٨٩؛ وقال ابن قدامة: "رَوَاهُ عُمَرُ بْنُ شَبَّةَ ، فِي كِتَابِ "قُضَاةِ الْبَصْرَةِ".

(٦١) وهو أبي بن كعب بن قيس بْن عُبَيْد بْن زيد بْن معاوية بْن عمرو بن مالك بن النّجّار، أبو المنذر الأنصاري، وقيل: أبو الطُّفيل، سيد القراء. شهِدَ العقبة وبدرًا. نقل الذهبي قول عمر بن الخطاب عنه: أَقْرَؤُنا أُبَيّ" اختلف في تاريخ وفاته، فذكر ابن سعد أن محمد بن عمر الواقدي رجحه في سنة ٣٠هـ؛ يُنظر: ابن سعد، أبو عبد اللّه محمد بن سعد بن منيع الزهري البصري (ت٢٣٠هـ/ ٨٤٤م)، الطبقات الكبرى، ٩ج، دار صادر، بيروت، د . ت، ج٣ ص٥٠١، الذهبي، تاريخ الإسلام، ج٢، ص١٠٧– ١٠٩.

(٦٢) وهو زيد بن ثابت بن الضحاك الأنصاري الخزرجي، صحابي، قَدِمَ رسول الله ﷺ المدينة وعمره ١١سنة، تعلم القراءة والكتابة، وكان يكتب الوحي لرسول الله ﷺ ورسائله لليهود ؛ يُنظر: المزي. تهذيب الكمال، ج١٠، ص ص٢٥، ٢٨، وعَنْ أَنَسِ بْنِ مَالِكٍ، عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قال: أَرْحَمُ أُمَّتِي بِأُمَّتِي أَبُو بَكْرٍ، وَأَشَدُّهُمْ فِي دِينِ اللَّهِ عُمَرُ، وَأَصْدَقُهُمْ حَيَاءً عُثْمَانُ، وَأَفْرَضُهُمْ زَيْدُ بْنُ ثَابِتٍ"أخرجه أحمد: ٣ / ١٨٤.

(٦٣) ابن قدامة، المغني، ج١٣، ص٤٤٢؛ وقال ابن قدامة: "رَوَاهُ عُمَرُ بْنُ شَبَّةَ ، فِي كِتَابِ: قُضَاةِ الْبَصْرَةِ".

(٦٤) ورد عند وكيع : "صبيح" والصواب ما أثبتناه من كتب التراجم، وهو إياس بْن ضُبَيح بْن محرش بْن عَبْد عَمْرو بْن أبي عبيد بْن مالك بْن عَبْد اللهِ بْن الدول بْن حنيفة بْن لجيم، أول من قضى في البصرة لعمر بن الخطاب، وكان الأمير على البصرة أيام عُمَر عتبة بْن غزوان، فولاه القضاء سنة ١٤؛ يُنظر: وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ص٢٦٩–٢٧٠؛ الذهبي، تاريخ الإسلام ، ج٢، ص١٠٣٣.

(٦٥) كذا وردت عند وكيع، والصواب: "يهنْ" مجزومة بآداة الجزم : "لَمْ".

(٦٦) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٧٠– ٢٧١.

(٦٧)وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٧١.

(٦٨) وهو كَعْبُ بْنُ سُوَرِ بْنِ بَكْرِ بْنِ عَبْدِ بْنِ ثَعْلَبَةَ بْنِ سُلَيْمِ بْنِ دُهْلِ بْنِ لَقِيطِ بْنِ الْحَارِثِ بْنِ مَالِكِ بْنِ فَهْمٍ من الأزد، ولاه عمر قضاء البصر، ولم يزل قاضيا حتى استشهد عمر؛ يُنظر: خليفة بن خياط، أبو عمرو شباب العصفري (ت٢٤٠هـ/ ٨٥٤م)، تاريخ خليفة بن خياط، تحقيق: أكرم ضياء العمري، دار القلم ومؤسسة الرسالة، دمشق وبيروت، ١٣٩٧هـ/ ١٩٧٥م، ص١٥٤. وذكر ابن سعد أنه قتل يَوْمَ الْجَمَلِ حينما خَرَجَ نَاشِرًا مُصْحَفَهُ، بين الفريقين يُذَكِّرُ هَؤُلَاءِ، وَيُذَكِّرُ هَؤُلَاءِ، فأتَاهُ سَهْمٌ فَقَتَلَه؛ يُنظر: ابن سعد، الطبقات الكبرى، ج٧ ، ص٩٢ .

(٦٩) ابن قدامة، المغني، ج١٤، ص ص٢٧- ٢٨؛ وأورد ابن قدامة في موضع آخر من كتابه المغني: قصة كعب بن سور ذاكرا أن عمر بن شبة "رواها في كتاب قضاة البصرة"، وورد الخبر مختصراً بعض الألفاظ؛ يُنظر: ابن قدامة، المغني، ج١٠، ص٢٣٨.

(٧٠) كذا وردت عند وكيع والصواب: "امرؤ".

(٧١) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ص٢٧٦- ٢٧٧.

(٧٢)وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٧٨.

(٧٣)وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٧٩.

(٧٤) هم الذين ينظرون إِلَى شَبَه الوَلَد بأَبِيهِ؛ يُنظر: ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ/ ١٣١١م)، لسان العرب، ٨ج، دار صادر، ١٩٩٧م؛ مادة: (القائف).

(٧٥) جاء في لسان العرب :"وواطَأَ بعضُه بَعْضاً أَي وافَقَ"؛ يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: (وئطأ)

(٧٦) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٨٠.

(٧٧) البلاذري، أنساب الأشراف،ج١٠، ص٣٩٠.

(٧٨) واسمه عميرة بن يثربي بن بشر بن وحف بن أمية بن غنم، ولي قضاء البصرة أيام عمر بن الخطاب وأيام معاوية بن أبي سفيان، وبقي على قضائها حتى عزل سنة ٤٥هـ وكانت له صحبة؛ يُنظر: خليفة بن خياط، تاريخه، ص٢٢٧؛ البلاذري، أنساب الأشراف، ج ١١، ٣٨٩ ؛ وكيع أخبار القضاة، ج١، ص٢٩١؛ وأدرجه ابن حبان في ثقاته؛ يُنظر: ثقاته، ج٥، ص٢٨٠ .

(٧٩) وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص ٢٩٠.

(٨٠) من الكتابة وهي: أن يكاتب الرجل عبده على مال يؤده إليه منجم؛ فإذا أدّاه صار حرا؛ يُنظر: ابن الأثير الجزري، مجد الدين أبي السعادات، المبارك بن محمد الجزري (ت٦٠٦هـ/ ١٢١٠م)، النهاية في غريب الحديث، ٥ج، تحقيق: أحمد الزاوي ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، د . ت، ج٤، ص١٤٨.

(٨١) وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص ٢٩٠.

(٨٢) من بني الحريش بْنِ كَعْبِ بْنِ رَبِيعَةَ بْنِ عَامِرِ بْنِ صعصعة، ويقال له الحرشي العامري، ويكنى بأبي حاجب، ولي القضاء في خلافة معاوية، وهو من كبار علماء البصرة وصُلحائها، مات سنة ٨٩ وقيل سنة ٩٣ وقيل غير ذلك، وهو يصلي؛ يُنظر: ابن سعد الطبقات الكبرى، ج٧، ص١٥٠؛ خليفة بن خياط، تاريخه، ص٢٢٧؛ ابن الجوزي، المنتظم ، ج٦، ص٣١٢ ؛ الذهبي ؛ تاريخ الإسلام، ج٢، ص١٠٩٦ ؛ العبر، ج٢، ص٨١.

(٨٣) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٣.

(٨٤) النيروز: عيد شهير من أعياد الفرس، والكلمة مشتقة من "نو" بمعنى: جديد، و "روز" بمعنى: يوم، وهو

أول يوم من السنة الشمسية الإيرانية؛ و أما "المهرجان": فهو من أعياد الفرس أيضاً، يُعيّد به في الشهر السابع من شهورهم الشمسية، وهو شهر "مهر" "مهر ماه"، ويدعى العيد: "مهركان"؛ يُنظر: جواد علي، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، ط٢، ١٠ج، جامعة بغداد، ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م ، ج٥، ص١٠١.

(٨٥) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ص٢٩٣ – ٢٩٤.

(٨٦)وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ٢٩٤.

(٨٧) لعلها: "عن" ولعل ما ورد من قبيل التصحيف أو الخطأ الطباعي؛ فلم نقف في كتب التراجم على أحدٍ اسمه عبد الواحد بن أبي جناب القصاب، والذي وقفنا عليه هو: عبد الواحد بن غياث الذي أكد المزي رواية عمر بن شبة عنه، وروايته عن عون بن ذكوان المعروف بأبي جناب القصاب؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج١٨، ص٤٦٧، ج٢١، ص٣٨٧.

(٨٨) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٤.

(٨٩) وهو: أبو أمية شريح بن الحارث الكندي، عمل في العهدين الراشدي والأموي قاضيا على الكوفة مدة ٧٠سنة وكان قاضيا غير مقيم في البصرة، يَقدم به زياد إلى البصرة ليقضي فيها بعض الأحايين، مات عن ١٢٠ عاما؛ يُنظر: ابن قتيبة، أبو محمد عبد اللّه بن مسلم الدينوري (ت:٢٧٦هـ/ ٨٨٩م)، المعارف، ط٤، تحقيق: ثروت عكاشة دار المعارف، القاهرة، ص ص٤٣٣– ٤٣٤ ؛ وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٧.

(٩٠) ورد في في موضع آخر عند وكيع من غير طريق عمر بن شبة في القسم الخاص بأخبار قضاة الكوفة الخبر وذكر اللفظ :"فوطئها"؛ يُنظر: وكيع ، أخبار القضاة ج٢، ص٣٤٠.

(٩١) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٧.

(٩٢) هو زياد بن أبي سفيان، كان يأتي البصرة ومعه شريح ليقضي بين الناس؛ يُنظر: وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٧.

(٩٣) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٧؛ وورد في موضع آخر في كتاب "أخبار القضاة" من غير طريق عمر بن شبة "عن محمد" الذي يروي عنه وكيع في هذه الرواية؛ وهو محمد بن سيرين: "قَالَ: زياد: يا مستعير القدر لا تردها، قال: وقَالَ: شريح: يا مستعير القدر ردها، قَالَ: مُحَمَّد فلا أدري كيف كانت القصة، إلا أن شريحاً أصوبهم"؛ يُنظر وكيع ، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦٤.

(٩٤) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٢٩٩– ٣٠٠.

(٩٥) وهو هشام بن هبيرة بن فضالة الضبي، ولي القضاء على البصرة رغم حداثة سنه، سنة ٤٤هـ وتوفّي سنة ٨٠هـ في أَوَّل مقدم الْحجَّاج بن يوسف الْعِراق واليًا في خلافَة عبد الْملك بن مروان، قال عنه ابن سعد: "كان معروفا قليل الحديث"؛ يُنظر: ابن سعد ، ج٧، ص١٥١؛ خليفة بن خياط ، تاريخه ، ص ص، ٢٦٩، ٢٧٩ .

(٩٦) أي عمر بن شبَّة النميري، يُنظر: الرواية التي سبقتها.

(٩٧) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٠.

(٩٨) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٠؛ وعصبته : قومه الذين يتعصّبون له؛ يُنظر: ابن منظور ، لسان العرب، مادة: (العصبية).

(٩٩) البُر: القمح؛ يُنظر ابن منظور، لسان، مادة "البُرّ".

(١٠٠) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٠.

(١٠١) عبد الرحمن بن أذينة بن سلمة بن عبد قيس العبدي، ولي قضاء البصرة في خلافة عبد الملك بن مروان؛ ساقه ابن حبان في ثقاته، توفي حوالي ٩٥هـ؛ يُنظر: ابن حبان، الثقات، ج٥، ص٨٥؛ المزي، تهذيب الكمال، ج١٦، ص ص٥١٠ـ٥١١ .

(١٠٢) الصواب : "النميري"

(١٠٣) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٥.

(١٠٤) مفردها حارصة وهي الشجة التي تحرص الجلد أي تقشره؛ يُنظر: ابن دريد الأزدي، أبو بكر محمد بن الحسن (ت٣١٢هـ) جمهرة اللغة، ٤ج، مطبعة دائرة مجلس المعارف العثمانية، حيدر، آباد، ١٣٤٥هـ ج٢، ص١٣٤.

(١٠٥) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٥.

(١٠٦) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٥.

(١٠٧) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٦.

(١٠٨) المزي، تهذيب الكمال، ج١٦، ص٥١١.

(١٠٩) المزي، تهذيب الكمال، ج١٦، ص٥١١.

(١١٠) وهو موسى بن أنس بن مالك الأنصاري البصري، ولي القضاء على البصرة سنة ١٠٥ هـ ، في خلافة هشام بن عبدالملك، وكان من ثقات الحديث؛ يُنظر: ابن سعد الطبقات الكبرى ، ج٧، ص١٩٢؛ الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (٣١٠هـ/ ٩٢٢م)، تاريخ الرسل والملوك، ط١١،٢ج، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ١٣٨٧ ١٩٦٧م، ج٧، ص٢٨؛ ابن أبي حاتم ، الجرح والتعديل، ج٨، ص١٣٣.

(١١١) الذي يقصر الثياب؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (قصَر).

(١١٢) كلمة فارسية معناها الثياب المصنوعة من القطن؛ يُنظر: ابن منظور ، لسان العرب، مادة: (كربس) .

(١١٣) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٠٩.

(١١٤)أبو واثلة، إياس بن معاوية بن قرة بن إياس بن هلال المُزني ولي قضاء البصرة في خلافة عمر بن عبد العزيز؛وكيع ، أخبار القضاة، ج ١: ص٣١٢، أشاد الجاحظ بذكائه وعده مفخرة من مفاخر العرب يُنظر: الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ) كتاب الحيوان، ط٢، ٨ج تحقيق: عبدالسلام هارون، شركة ومطبعة مصطفى البابي الحالبي بمصر، د.ت ، ج٦، ص١٩؛ وألف أبو الحسن محمد بن على المدائني (ت ٢٢٥/ ٨٣٨م)؛ كتاباً في ذكائه وفطنته سماه: "زَكْن إياس"، يُنظر: حاجي خليفة كشف الظنون، ج٢، ص٩٥٥، وخصص القاضي وكيع مساحة واسعة في كتابه أخبار القضاة لذكر أخباره وقضاياه وفطنته وفراسته؛ يُنظر: وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣١٢ وما بعدها .

(١١٥) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣١٢.

(١١٦) أصحاب الجمال؛ يُنظر، ابن منظور لسان العرب، مادة: (جَمَلَ).

(١١٧) وكيع، أخبار القضاة ج١، ص٣٢٩.

(١١٨) لعله عامر بن عبيدة قاضي البصرة زمن الوليد بن عبد الملك ؛ يُنظر : وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٤٣.

(١١٩) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ص٣٢٩-٣٣٠.

(١٢٠) من الإعارة، يقال أعرته الشيء، واسْتَعار: طَلَبَ العارِيّة. واستْعارَه الشيءَ واستْعارَه مِنْهُ: طَلَبَ مِنْهُ

أن يُعيِرَه إيّاه؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عرى).

(١٢١) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٠.

(١٢٢) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٠.

(١٢٣) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٥.

(١٢٤)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٦.

(١٢٥) مرض يصيب أحد جانبي الجسم يؤدي إلى الاسترخاء وذهاب الحركة والحس فيه؛ يُنظر: **الخوارزمي**، محمد بن أحمد بن يوسف (ت٣٨٧هـ)، مفتاح العلوم، ط٢، تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب العربي، بيروت ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص١٨٦، وهو المعروف اليوم بـ"الشلل النصفي".

(١٢٦) تقرح وتعفن وتشنج يصيب الأعضاء يصاحبه بحة في الصوت وتساقط الشعر؛ يُنظر: الخوارزمي، **مفتاح العلوم**، ص١٨٤.

(١٢٧) مرض يؤدي إلى حدوث بياض في الجلد يخالف بقية البشرة؛ يُنظر: البعلي الحنبلي، أبو عبدالله شمس الدين، محمد بن أبي الفتح (ت ٧٠٩ هـ/ ١٣١٠م)، **المطّلع على أبواب المقنع**، المكتب الإسلامي، دمشق، ١٣٨٥هـ/ ١٩٦٥م، ص ٤١٣.

(١٢٨) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٦.

(١٢٩) وهو حماد الذي في سند الرواية السابقة.

(١٣٠) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٦.

(١٣١)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٧.

(١٣٢) أخرجه البخاري في صحيحه باختلاف في اللفظ وزيادة: "من صلى صلاتنا"؛ يُنظر: البخاري، أبو عبدالله، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، دار ابن كثير، دمشق وبيروت، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م، ص١٠٨.

(١٣٣) البقرة، الآية: ٢٨٢.

(١٣٤) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١ ص٣٣٧.

(١٣٥) مفردها قطيفة، يلتحف بها الفرد ويفترشها مثل العباءة؛ قال الزبيدي في تعريفه للكَدْنُ: "هُوَ عَبَاءَةٌ أَو قَطِيفَةٌ تُلْقيها المرْأَةُ على ظهْرِ بَعيرِها ثمَّ تَشُدُّ هَوْدَجَها عَلَيْهِ"؛ يُنظر: الزبيدي، مرتضى، **تاج العروس**، ٩ج، دار مكتبة الحياة، بيروت، د. ت، ج٦، ص ٢٢٤، ج٩، ٣١٩.

(١٣٦) وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص ٣٣٨- ٣٣٩.

(١٣٧)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٣٩.

(١٣٨)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٤١.

(١٣٩)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص ٣٤٠- ٣٤١

(١٤٠)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص ٣٤١- ٣٤٢؛ المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٤.

(١٤١)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٤٢.

(١٤٢)وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص ٣٤٤.

(١٤٣) ذات عرق: بين نجد وتهامة، وهي مَهَلُّ أهل العراق؛ يُنظر: ياقوت، **معجم البلدان**، مادة: (ذات عرق).

(١٤٤) في التهذيب: "فكرنا"؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٤.

(١٤٥) واسمه إبراهيم بن يزيد بن شريك التيمي، ويكنى بأبي أسماء، من أهل الكوفة، وكان عابدا زاهدا، من ثقات الحديث، مات في الحبس سنة ٩٢وقيل ٩٣هـ زمن الحجاج؛ يُنظر: ابن حبان، **الثقات**، ج، ٤، ص ص٧- ٨.

(١٤٦) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٧٥؛ المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٤.

(١٤٧) في التهـذيب: "مقعـد"؛ يُنظـر: المـزي، **تهـذيب الكمال**، ج٣، ص٤٢٩؛ وما أثبتناه عن وكيـع؛ **أخبـار القضاة**، ج١، ص٣٦٧.

(١٤٨) جاء في اللسان: "التَّرْكِينُ التَّشْبِيهُ والظُّنون الَّتِي تَقَعُ فِي النُّفُوسِ"، وجاء أيضا: "وَهُوَ الظَّنُّ الَّـذِي يَكُـونُ عِنْدَكَ كَالْيَقِينِ"، والمعنى هنا أنهم أعملوا الفطنـة واذكـاء والتفرس.

(١٤٩) ورد عند وكيع: "مصلم"؛ يُنظـر: وكيـع، **أخبـار القضاة**، ج١، ص٣٦٧، وفي هذا تصحيف؛ وما أثبتنـاه عن المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٢٩.

(١٥٠) أوردها المزي، في التهذيب: "فحادثه"؛ يُنظر: ج٣، ص ٤٢٩؛ وما أثبتناه عن وكيع، **أخبار القضـاة**، ج١، ص٣٦٧.

(١٥١) أوردها المزي، في التهذيب: "أني" يُنظـر: المـزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٢٩، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٧.

(١٥٢) وردت عنـد وكيـع في أخبـار القضـاة، ج١، ص٣٦٧: "قلم"، وذلك من قبيـل التصـحيف أو الخطـأ الطبـاعي؛ والصـواب مـا أثبتنـاه مـن التهـذيب، ج٣، ص٤٢٩.

(١٥٣) وردت في التهـذيب: "أحـدٍ"؛ يُنظـر المـزي، **التهذيب**، ج٣، ص٤٢٩؛ وما أثبتناه عن وكيع في أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٧.

(١٥٤) "في" عن المزي التهذيب، ج٣، ص٤٢٩.

(١٥٥) وردت عنـد وكيـع في أخبـار القضـاة، ج١، ص٣٦٨ : "فإن"، وما أثبتناه عن المزي، التهذيب، ج٣، ص٤٢٩.

(١٥٦) أوردها المزي في التهذيب: "ذاك"؛ يُنظـر: المـزي، **التهذيب**، ج٣، ص٤٢٩؛ وما أثبتناه عن وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٦٨.

(١٥٧) "قالوا" لم ترد في التهذيب؛ وما أثبتناه عـن وكيـع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٨.

(١٥٨) وردت في أخبار القضاة، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٨: "منكم واحد"، وما أثبتناه عن المزي، المـزي، التهذيب، ج٣، ص٤٢٩.

(١٥٩) أورد وكيـــع في ، أخبـــار القضـــاة، ج١، ص٣٦٨: "أعمـل عنـد أرجـوازي" والأرجـوازي غـير مفهومـة. ومـا أثبتنـاه عـن المـزي، **التهـذيب**، ج٣، ص٤٣٠؛ ولعلها السُّفُنُ؛ يُنظـر: ابـن منظـور، لسـان العرب، مادة: (الجوار) و(المنشأ).

(١٦٠) يكنى بأبي مروان، من فقهاء المدينة وفصحائها، ودارت عليـه الفتيـا فيهـا، تـوفي سـنة ١١٤هـ؛ يُنظـر: الذهبي، العبر، ج١، ص٢٨٥.

(١٦١) "وأزكان"، عن المزي، تهـذيب الكمـال، ج٣، ص٤٣٠ .

(١٦٢)وهو عبدالرحمن بن القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق، من خيار أهـل المدينـة وفقهـائهم، صـاحب قدر، استدعاه الوليد بن يزيـد بـن عبـدالملك فمـرض بالطريق ومات بالفدين (المفـرق/ حاليـا) ودفـن فيهـا سنـة ١٢٦هـ، يُنظر: ابن عساكـر، علي بن الحسن بـن هبـةالله بـن عبـدالله الشـافعي(ت٥٧١هـ/ ١١٧٦م)، تاريخ مدينة دمشـق، ٨٠ج، تحقيـق: عمـر بـن غرمـة العمـروي، دار الفكـر، بـيروت، ١٩٩٥- ٢٠٠٠م، ج٣٥، ص ص٣٢٨، ٣٢٩.

(١٦٣) قـال الزبيـدي في تـاج العـروس : "وخَرَجُـوا يَتَنَزَّهُونَ يَطْلُبُونَ الأَماكِنَ النَّزِهَةَ...، أَي البَعِيدَة عَن المِياهِ

وحيثُ أنَّ التَّنزُّهَ جعل التَّباعُد عَن الأرياف والمياهِ حيثُ لا يكونُ ماءٌ وَلا نَدًى وَلا جَمْعُ ناسٍ"؛ يُنظر: الزبيدي، تاج العروس، ج٩ ، ص٤١٦.

(١٦٤) العقيق بنواحي المدينة وفيها عيون ونخل؛ يُنظر: ياقوت، معجم البلدان، مادة: (العقيق).

(١٦٥) "في" وردت عند المزي ، التهذيب، ج٣، ص٤٣٠.

(١٦٦) وردت عند المزي، التهذيب، ج٣، ص٤٣٠: "أضعاف"، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٨ .

(١٦٧) "وأنا" وردت عند المزي ، التهذيب، ج٣، ص٤٣٠.

(١٦٨) "ذاك" وردت عند المزي ، التهذيب، ج٣، ص٤٣٠.

(١٦٩) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ٣٦٧-٣٦٨؛ المزي، التهذيب، ج٣، ص٤٢٩- ٤٣٠.

(١٧٠) وردت عند وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٩ "فخرج"، وما أثبتناه عن المزي، التهذيب، ج٣، ص٤٢٨.

(١٧١) "له" لم ترد في التهذيب، وما أثبتناه عن وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٩.

(١٧٢) "أبين من ذاك": لم ترد عند وكيع، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٢٨.

(١٧٣) وردت عند المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٢٨.: "فأخبره إياس والغلام" وما أثبتناه عن وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٩.

(١٧٤) وردت عند المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٢٨: "أحق ما قال المعلم لي" وما أثبتناه عن وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٩.

(١٧٥) وردت عند المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٢٨: "فقال"، وما أثبتناه عن وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٩.

(١٧٦) وردت عند وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٦٩: "ذلك" وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٢٨.

(١٧٧) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص ٣٦٨-٣٦٩؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٢٨.

(١٧٨) وردت عند وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٧٤: "أتى"، وما أثبتناه عن المزي، التهذيب، ج٣، ص٤٣٠.

(١٧٩) "تعال" لم ترد عند وكيع، وما أثبتناه عن المزي، التهذيب، ج٣، ص٤٣٠.

(١٨٠) نسبة إلى اليمامة من أرض نجد ومركزها حجر؛ يُنظر: ياقوت، معجم البلدان، مادة:(اليمامة).

(١٨١) ورد في وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٧٤: "قال"، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٣٠.

(١٨٢)"فتعال" لم ترد عند وكيع، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٣٠.

(١٨٣) نسبة إلى أضاخ من قرى اليمامة، سكنها بني نمير؛ يُنظر: ياقوت، معجم البلدان، مادة: (أضاخ).

(١٨٤) "فتعال" لم ترد عند وكيع، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ة ج٣، ص٤٣٠.

(١٨٥) نسبة إلى ضرية، وهي قرية في نجد بين البصرة ومكة؛ يُنظر: ياقوت معجم البلدان، مادة: (ضرية).

(١٨٦) وردت عند المزي، تهذيب الكمال، ة ج٣، ص٤٣٠: "بأضاخة"، وما أثبتناه عن وكيع ، أخبار القضاة، ج١، ص٣٧٤.

(١٨٧) وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣٧٤؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص٤٣٠.

(١٨٨)هذه الرواية وما بعدها في أخبار إياس بن معاوية، ووردت معظمها عند وكيع في أخبار القضاة غير أنه لم يصرّح بروايتها عن ابن شبّة بقوله على سبيل المثال : "بلغني" أو "ذكر الواسطيون"؛ لذلك أوردنا هذه الأخبار عن المزي لتصريحه بنقلها عن عمر بن شبة.

(١٨٩) نَهَضَ الطائرُ، إذا نشر جناحيه ليطير؛ يُنظر: الزبيدي، تاج العروس، ج٥، ص٩٥.

(١٩٠) المزي، تهذيب الكمال، ج٣، ص ٤٣١.

(١٩١) واسمه أبان بن الوليد بن عبدالله البجلي، كان كاتبا لإياس، ثم ولي شرطة الكوفة لخالد بن عبد الله القسري حينما ولي العراق؛ يُنظر: البلاذري، أنساب، ج٩، ص٨٦.

(١٩٢) أي في أول الحرم أو في مقدمته: جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة؛ دياجه: "مقدمة، تمهيد، مدخل، فاتحة، تمهيد"؛ يُنظر: عمر، أحمد مختار عبد الحميد وآخرون، معجم اللغة العربية المعاصرة، ٤ج، عالم الكتب، القاهرة، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ج١، ص٩١٧.

(١٩٣) كناية عن الشدة والقوة في الشيء، جاء في لسان العرب: "والحَدَمُ: شِدَّة إِحْماء الشَّيْءِ...احْتَدَم الدَّمُ: اشْتَدَّتْ حُمْرَتُه حَتَّى يَسْوَدَّ"؛ يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: (حدم)؛ والمقصود: من يُرى انقاد عقله وذكائه.

(١٩٤) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣١.

(١٩٥) تصغير أعمش؛ والأعمش كثير سيلان الدمع الذي لا يكاد يبصر بعينه؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عمش).

(١٩٦) والرُّواء، بِالضَّمِّ وَالْمَدِّ: حسن المنظر؛ يُنظر، ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (الرواء).

(١٩٧) الهلباجة: الأَحمقُ الضَّخمُ الأَكُولُ؛ يُنظر، ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (الهلباجة).

(١٩٨) كثير النوم.

(١٩٩) كذا وردت عند المزي، **التهذيب**، ج٣،ص٤٣٢؛ ولعلها: "المكاسر" كما وردت عند وكيع من غير تصريحه بروايتها عن ابن شبة؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج١ ص٣٥٨.

(٢٠٠) كذا وردت عند المزي، **التهذيب**، ج٣، ص٤٣٢؛ ولعلها: "قصر" كما وردت عند وكيع من غير تصريحه بروايتها عن ابن شبة ؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج١ ص٣٥٨.

(٢٠١) الكثير، والجم الْغَفِير، مُجْتَمعين كثيرين يُنظر؛ ابن منظور، **لسان**، ماد: (جمم).

(٢٠٢) من زمجر وزمجرة، والزمجرة كثرة الصياح والصخب؛ يُنظر: الزبيدي ، تاج العروس، ج٣ ص٢٤٢.

(٢٠٣) كذا وردت عند المزي في التهذيب، ج٣، ص٤٣٢؛ ولعلها: "للفتى" كما وردت عند وكيع من غير تصريحه بروايتها عن ابن شبة؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣٥٨.

(٢٠٤) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٢.

(٢٠٥) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٢.

(٢٠٦) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٣.

(٢٠٧) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٣.

(٢٠٨) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٣.

(٢٠٩) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٣.

(٢١٠) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٣.

(٢١١) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٣.

(٢١٢)المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٤٣٤.

(٢١٣) واسمه خالد بن صفوان بن عبدالله بن عمرو بن الأهتم التميمي المنقري البصري، يكنى بأبي صفوان، أحد فصحاء العرب وخطبائهم، كان راوية للأخبار خطيبا مفوّها بليغا، وكان يجالس هشام بن عبد الملك، ت١٣٥هـ؛ يُنظر: ياقوت، **معجم الأدباء**، ج٣، ص ١٢٣١- ١٢٣٦.

(٢١٤) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٤، قال المزي: "إِلَى هنا عن عُمَر بْن شبة".

(٢١٥) ذكر ابن عبد ربه في العقد الفريد أنه كان واليا على خراسان، وجاء ليشهد بشهادة عند إياس بن معاوية، قال ابن عبد ربه: "وأقبل وكيع بن أبي سود صاحب خراسان ليشهد عند إياس بشهادة"؛ يُنظر: ابن عبد ربه، أحمد بن محمد الأندلسي (ت٣٢٨/ ٩٤٠م)، **العقد الفريد**، ٩ج، تحقيق: مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٣م، ج١، ص٨٢ .

(٢١٦) "فيعل به" كذا وردت في التهذيب؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٧.

(٢١٧) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٧.

(٢١٨) بطن من باهلة، من قيس بن عيلان، من العدنانية؛ يُنظر: كحالة، عمر رضا، **قبائل العرب القديمة والحديثة**، ط٣، ٥ج، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م، ج٣، ص٩١٢.

(٢١٩) من الأزد، وعامتهم بصريون؛ يُنظر: السمعاني، أبو سعيد عبدالكريم بن محمد بن منصور التميمي (ت٥٦٢هـ/ ١١٦٦م)، الأنساب، ١٣ج، صححه: عبدالرحمن بن يحيى المُعلمي، طبع بمساعدة وزارة المعارف والشؤون الثقافية الهندية، دائرة المعارف العثمانية، حيدر آباد، ١٩٦٢هـ/ ١٩٨٢م، ج٤، ص٨٣.

(٢٢٠) وهو أبو محمد، داود بن أبي هند بن دينار بن عذافر البصري، **من الأئمة الأعلام في البصرة**، نقل الحافظ شمس الدين الذهبي توثيق أحمد بن حنبل العالي له في روايته الحديثية؛ يُنظر: **الذهبي تاريخ**، ج٣، ص ٦٤٣، ٦٤٤.

(٢٢١) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٧ – ٤٣٨.

(٢٢٢) كذا وردت في التهذيب؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٨، والصواب: "ولم" فقد وردت هذه الكلمة وما يليها عند وكيع من غير تصريحه بروايتها عن ابن شبة: "ولم يكن لها شهود إلا نساء"؛ يُنظر: وكيع، أخبار القضاة، ج١، ص٣١٤. وما ورد عند المزي من قبيل التصحيف أو خطأ طباعي.

(٢٢٣) يكنى بأبي حفص، ولي شرطة البصرة للحجاج بن يوسف، قال عنه يزيد بن عبدالملك: "هذا رجل العراق" لشجاعته، مات مقتولا سنة ١٠٩هـ؛ يُنظر: الطبري، **تاريخ**، ج٧، ص٤٦؛ ابن عساكر، **تاريخ مدينة دمشق**، ج٤٥، ص٣٨٧ ، ٣٩١، وورد اسمه في التهذيب "عمر" والصواب: "عمير"؛ يُنظر: من المصادر المتقدمة؛ على سبيل المثال: خليفة بن خياط، **تاريخه**، ص٣٠٨؛ الطبري، **تاريخه**، ج٧، ص ص٢٦، ٤٦.

(٢٢٤) جمع رحى، وهي الحجر التي يطحن بها، والأرحاء أيضا قِطَعُ الأرض الغِلاظُ التي تستدير وترتفع عما حولها؛ يُنظر: **كراع النمل**، علي بن حسن الهُنائي (ت:٣١٠هـ/ ٩٢٣م)، **المنجد في اللغة**، ط٢، تحقيق: أحمد مختار عمر وضاحي عبدالباقي، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٨م، ص ٢١٢.

(٢٢٥) كذا وردت في التهذيب؛ والصواب: "القاسم"، وما **ورد من قبيل التصحيف أو الخطأ الطباعي.**

(٢٢٦) وهو: أبو الأزهر يزيد بن أبي يزيد الضبعي، **البَصْرِيّ الذراع المعروف بالرشك،** كانت له خبرة في المساحة مسح مكة والبصرة وكان يقسم الدور، ويقال له الذارع لذلك، مات سنة ١٣٠ هـ؛ يُنظر: المزي، تهذيب، ج٣٢، ص٢٨٠، ٢٨١، ٢٨٢.

(٢٢٧) ورد في رواية وكيع من غير طريق عمر بن شبة: "وابن أبي رباط مولى بني ضبيعة "يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج١، ص٣١٤ .

(٢٢٨) من بني غطفان، له معرفة بالأنساب، طلب عمر بن عبد العزيز، من والي البصرة عدي بن أرطاة أن يزكي له واحد من اثنين للقضاء: القاسم بْن ربيعة الجوشني، أو اياس بن معاوية فجمع بينهما، وقدم القاسم إياس عليه؛ يُنظر: ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، ج٧، ص١٥٢؛ المزي، **تهذيب الكمال**، ج٢٣، ص٣٤٧-٣٤٨.

(٢٢٩) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٨ – ٤٣٩.

(٢٣٠) قال البلاذري: "وكَانَ ممن خرج مَعَ ابْن الأشعث: يُوسُف بْن عَبْداللَّهِ بْن عُثْمَان بْن أَبِي العاص الثقفي فهرب، ثُمَّ مثل بين يدي الحجاج فلما رآه قَالَ: ثكلتك أمك. قَالَ: وأبي مَعَ أمي. قَالَ: أين ألقتك الأرض بعدي؟ قَالَ:مَا قمت مقاما أوسع من مقامي، إن اللَّه استعملك عَلَيْنَا فأبينا فأبى علينا؛ يُنظر: البلاذري، **أنساب الأشراف**، ج٧، ص٣٩٠.

(٢٣١)المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص٤٣٩.

(٢٣٢) نقل ابن سعد قول الشعبي وحميد الطويل عنه: "رأينا الفقهاء فما رأينا منهم أجمع من الحسن "؛ يُنظر: ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، ج٧، ص١٦٢؛- قتادة وحميد من العلماء الفقهاء والرواة الثقات- مات الحسن سنة ١١٠هـ، ويُنظر المزي، **تهذيب**، ج٦، ص١٠٧، ١٢٦.

(٢٣٣) تَداكَّ عَلَيْهِ القومُ: إِذا ازدَحموا عَلَيْهِ؛ يُنظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة: (دكك).

(٢٣٤) من الوزع أي: كف الناس عن هواها؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (وزع)؛ والمقصود هنا : أن الناس بحاجة إلى شرطة تكفهم عن الفوضى وتنظمهم.

(٢٣٥) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٣، ص ٣٤٠؛ وقال المزي: "إلى هنا عن عمر بن شبة".

(٢٣٦) لعلها: "بعام".

(٢٣٧) وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٦.

(٢٣٨) وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٧.

(٢٣٩) وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٨.

(٢٤٠) هُدْبَةِ الثَّوْبِ: طرفه؛ وأرادت أنه رِخْوٌ مِثْلُ طَرَفِ الثَّوبِ، لَا يُغْنِي عَنْهَا شَيْئًا؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (هدب).

(٢٤١) وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص١٠.

(٢٤٢)ابن رجب، **فتح الباري**، ج٤، ص١٨؛ قال ابن رجب في مفتتح الخبر: "وروى عمر بن شبة في كتاب أخبار قضاة البصرة".

(٢٤٣) عَبدالمِلك بن يَعلَى الليثي البصريّ وليَ القضاء في البصرة زمن يزيد بن عبد الملك، وبقي على قضائها حتى مات يزيد سنة ١٠٥هـ، يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص١٥.

(٢٤٤)وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص ١٧ – ١٨.

(٢٤٥)وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص١٨.

(٢٤٦)وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص ص١٨ – ١٩.

(٢٤٧) المزي، **تهذيب الكمال**، ج١٨، ص٤٣٥.

(٢٤٨) وهو حفيد أنس بن مالك، وذكر ثمامة أنه صحب جده أنس ثلاثين سنة؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٦.

(٢٤٩) واسمه محمد بن عبدالله الأنصاري، يكنى بأبي عبد الله، واسم جده المثنى بن عبد الله بن أنس بن مالك بن أنس الأنصاري، من أهل البصرة، وولي قضاءَها أيام الرشيد؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص١٥٤؛ الخطيب البغدادي، ج٣، ص٤٠٥، وهو من شيوخ عمر بن شبة؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٢١، ص٣٨٨؛ وروى عنه ابن شبة في كتاب أخبار القضاة رواية بقوله: "سمعت محمد بن عبدالله الأنصاري" يُنظر: **وكيع أخبار القضاة**، ج٢، ص ١٢٨ .

(٢٥٠) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٦.

(٢٥١) يكنى بأبي بكر، بصريٌّ، قَال عنه مُحَمَّد بْن سعد: "كَانَ ثقة مأمونا، عاليا، رفيعا، فقيها، إماما، كثير العلم، ورعاً"؛ يُنظر: ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، ج٧، ص١٩٣.

(٢٥٢) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٦.

(٢٥٣) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٦.

(٢٥٤) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٧.

(٢٥٥) المُخالِط: الشَّرِيكَ الَّذِي يَخْلِط مَالَهُ بِمَال شَرِيكِهِ؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (خلط).

(٢٥٦) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٧.

(٢٥٧) إسحاق بن سويد بن هبيرة العدوي التميمي البَصْرِيّ، توفي سنة ١٣١هـ، بمرض الطاعون، قَال عنه مُحَمَّد بْن سعد: "كان ثقة إن شاء الله"؛ يُنظر: ابن سعد، **الطبقات الكبرى**، ج٧، ص٢٤٣.

(٢٥٨) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٧.

(٢٥٩) خَالِد بْن عَبْداللَّه القسري- والي العراق لهشام بن عبدالملك؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٨، ص١٠٨.

(٢٦٠) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٧.

(٢٦١)المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٧.

(٢٦٢)المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٠٧.

(٢٦٣) شاعرٌ مخضرمٌ، أدرك الدولتين: الأموية والعباسية، وله أخبار حسنة؛ يُنظر: الخطيب البغدادي أبو بكر محمد بن علي بن ثابت (ت٤٦٣هـ)، المتفق والمفترق، تحقيق: محمد صادق آيدن الحامدي، دار القادري، دمشق، ١٩٩٧م، ص٨٥٠.

(٢٦٤) المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٤٠٧-٤٠٨.

(٢٦٥) المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٤٠٨، وقال المزي في منتهى هذا الخبر: إِلَى هنا عَنْ عُمَر بْن شبة.

(٢٦٦) وهو حفيد أبي موسى الأشعري، يكنى بأبي عمرو وقيل أبي عبدالله، وليَ أَمِرة الْبصرة أيضا، ولاه خالِد بن عبداللَّهِ الْقَسرِيُّ قَضاء الْبصرة ١٠٩- ١٢٠هـ، إِلَى سنَة عشرين ومائَة، ووَلِيَ فِي غضون ذَلك الصَّلاةَ والأَحداثَ وكَانَ صاحب رأْيٍ ودَهاء، فقد وفَد علَى عمر بن عبدالعزيز، ولزم المسجد وتظاهر بالتقوى ليخدع عمر، فَدسَّ إِلَيهِ عمر من يثق به ليأتي بخبره فذهب إليه فَقال: إن كلمت لَك أَمِير الْمؤمنين أَن يوليك الْبصرة ما تعطِينِي؟ فوعدهُ بِمائَةِ أَلْف، فَأَبلغ ذَلك عمر بن عبدالْعزِيز فنفاه؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٦٦ – ٢٦٨، ٢٧٠– ٢٧١.

(٢٦٧) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧١.

(٢٦٨)المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٢.

(٢٦٩) في التهذيب: "بن"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة؛ يُنظر: ج٢، ص٣٦، ولم نقف على ترجمة لمحمد بن أيوب أو عقيل فأثبتنا "بن" التي وردت عند وكيع لأقدميته في رواية الخبر.

(٢٧٠) "بن أبي بردة" عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٧١) وردت عند وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦: "فأنه"؛ وما أثبتناه من التهذيب؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢.

(٢٧٢) في التهذيب: "فيرجع"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٧٣) "قال" من التهذيب؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢.

(٢٧٤)وردت عند المزي في التهذيب:"مولى" ولعلها من قبيل الخطأ الطباعي أو التصحيف؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٧٥) "بلال" غير مذكورة في أخبار القضاة، وما أثبتناه من التهذيب؛ يُنظر: المزي، التهذيب، ج٤، ص٢٧٢.

(٢٧٦) "بحصاة" غير مذكورة في التهذيب، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة ج٢، ص٣٦.

(٢٧٧) في التهذيب: "بحصيات"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦ .

(٢٧٨) في التهذيب: "ولكن هذا ليس"؛ يُنظر: المزي، التهذيب، ج٤، ص٢٧٢؛ ما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦ .

(٢٧٩) في التهذيب: "ممن"؛ يُنظر: المزي، التهذيب، ج٤، ص٢٧٢؛ ما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦ .

(٢٨٠) وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢.

(٢٨١) في أخبار القضاة: "ويقال"؛ يُنظر: وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢.

(٢٨٢) في التهذيب: "وقدم"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٨٣) في أخبار القضاة : "يتنزعها"؛ يُنظر: وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢.

(٢٨٤) في التهذيب: "المستشفع"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٨٥) في التهذيب: "زماناً"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٨٦) في التهذيب: "ما"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢، وما أثبتناه عن وكيع أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦.

(٢٨٧) وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٦؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٢.

(٢٨٨) المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٢ – ٢٧٣.

(٢٨٩) لعله أبو شيخ، جارية بن هرم الفقيمي، من ضعفاء الحديث؛ يُنظر: العقيلي، أبو جعفر محمد بن عمرو بن موسى بن حماد المكي (ت٣٢٢هـ/ ٩٣٣م)، الضعفاء الكبير،٤ج، تحقيق: عبد المعطي أمين قلعجي، دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م، ج ١، ص٢٠٣.

(٢٩٠) كذا وردت في التهذيب؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٣، وهذا من قبيل التصحيف أو الخطأ الطباعي، والصواب: "منه".

(٢٩١) المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٣.

(٢٩٢) "بلال" لم ترد في التهذيب، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٢٦.

(٢٩٣) "كادت" لم ترد عند وكيع، وما أثبتناه عن المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٣.

(٢٩٤) في التهذيب: "وُضعت"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٣، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٢٦.

(٢٩٥) وردت في التهذيب: "فانتبهت"، يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٣، وهذا من قبيل التصحيف أو الخطأ الطباعي والصواب ما أثبتناه من عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٢٦.

(٢٩٦) وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٢٦؛ المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٣.

(٢٩٧) كذا صياغة سند الرواية عند البلاذري، يُنظر: البلاذري، أنساب الأشراف، ج٩، ص٥٦، وعند المزي: "وقال حدثنا أبو عاصم النبيل، عن أبيه" يُنظر: المزي، التهذيب، ج٤ ص٢٧٣.

(٢٩٨) في التهذيب: أقطر كاتب على ثوب بلال" يُنظر: المزي، التهذيب، ج٤ ص٢٧٣، وما أثبتناه عن البلاذري، أنساب الأشراف، ج٩، ص٥٦.

(٢٩٩)البلاذري، أنساب الأشراف، ج٩، ص٥٦؛ المزي، التهذيب، ج٤ ص٢٧٣.

(٣٠٠)جاء في تاج العروس، تنحّى:تُنَكَّبْ عَن وَجْهِي أَي: تَنَحَّ، أَو أَعْرِضْ عنِّي"يُنظر: الزبيدي، تاج العروس، ج، ص٤٩٤.

(٣٠١) المزي، تهذيب الكمال، ج٤ ص٢٧٣.

(٣٠٢) واسمه رؤبة بن العجاج بن رؤبة، شاعر مشهور من أعراب البصرة ومن مخضرمي الدولتين الأموية والعباسية، وعداده في التابعين، وله ديوان رجز مشهور. مات في زمن المنصور سنة ١٤٥هـ؛ يُنظر: ياقوت، معجم الأدباء، ج٣، ص ص١٣١١-١٣١٢؛ الأصفهاني، أبو الفرج، علي بن الحسين (ت:٣٥٦هـ/ ٩٦٦ م)، الأغاني، ط٣، ٢٥ج، تحقيق: إحسان عباس وآخرون، دار صادر، بيروت،١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م، ج٢٠، ص ص٢٢٠- ٢٢٧.

(٣٠٣) واسمه غيلان بن عقبة بن مسعود، ويكنى بأبي الحارث، من بني عبد مناة، وكان أحد عشّاق العرب المشهورين، قال عنه الشاعر المشهور جرير: "أخذ من طريف الشعر وحسنه ما لم يسبقه إليه أحد غيره"، توفي في خلافة هشام بن عبد الملك، وله أربعون سنة؛ يُنظر: الأصفهاني، الأغاني، ج١٨، ص ص٥، ٩، ٣١.

(٣٠٤) واسمه: همَّام بن غالب بن صعصعة بن دارم، وجدَّه صعصعة عظيم القدر في الجاهلية، اشتُهِر همام بالفرزدق لغلظه وقصره، وكان الفرزدق مفنّا، يقول في كلّ شيء؛ يُنظر: ابن قتيبة، أبو محمد،

عبداللّه بن مسلم الدينوري (ت: ٢٧٦هـ/ ٨٨٩م)، الشعر والشعراء، ٢ج في مج١، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٨، ص ص٤٧١ – ٤٧٣؛ ونقل ياقوت قول أحدهم عنه: "لولا شعر الفرزدق لذهب ثلث لغة العرب"، مات سنة١١٠هـ؛ يُنظر: ياقوت، معجم الأدباء، ج٦، ص٢٧٨٦ .

(٣٠٥) المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٤.

(٣٠٦) وردت هذه الأبيات عند: الفرزدق، ديوان الفرزدق، شرح وضبط علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م ، ص٤٥٩.

(٣٠٧) في ديوان الفرزدق: "وأني"؛ يُنظر: الفرزدق، ديوانه، ٤٥٩.

(٣٠٨) في ديوان الفرزدق: "أوليت"؛ يُنظر: الفرزدق، الفرزدق، ديوانه، ٤٥٩.

(٣٠٩) في الديوان الفرزدق: "عمّ" يُنظر: الفرزدق الفرزدق، ديوانه، ٤٥٩.

(٣١٠) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٤.

(٣١١) الفرزدق، **ديوانه**، ص٤٧٢.

(٣١٢) في ديوان الفرزدق: "بخير"؛ يُنظر: الفرزدق، **ديوانه**، ص٤٧٢.

(٣١٣) النوال: العطاء؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (نول).

(٣١٤) في ديوان الفرزدق: "خاشعة"؛ يُنظر: الفرزدق، **ديوانه**، ص٤٧٢.

(٣١٥) في ديوان الفرزدق: "يشخصن"؛ يُنظر: الفرزدق، **ديوانه**، ص٤٧٢.

(٣١٦) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٤ – ٢٧٥.

(٣١٧) وردت هذه الأبيات متفرقة عند ذي الرمة؛ يُنظر: ذو الرمة، ديوان ذي الرمة، تقديم وشرح أحمد حسن بَسج، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، ص ١١٨-١١٩.

(٣١٨) جَمْعُ قَلُوص، وَهِيَ النَّاقَةُ الشَّابَّةُ؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (قلص) .

(٣١٩) ورد في هامش ص١١٨ من ديوان ذي الرمة: "الجديل وداعر جملان منسوبان".

(٣٢٠) في ديوان ذي الرمة "بها"؛ يُنظر: ذو الرمّة، **ديوان ذي الرمة**، ص١١٩.

(٣٢١) البَيْداءُ الْمَكَانُ الْمُسْتَوِي الْمُشْرِفُ؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (بيد).

(٣٢٢) الذؤابة: العز والشرف، جاء في اللسان: "هُمْ ذُؤَابَة قَوْمِهِمْ أَي أَشْرافُهُم، وَهُوَ فِي ذُؤَابَةِ قَوْمِه أَي أَعْلاهُم" يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (ذأب).

(٣٢٣) في ديوان ذي الرمة: "معروفة"؛ يُنظر: **ديوان ذي الرمة**، ص١١٩.

(٣٢٤) في ديوان ذي الرمة: "وتجتبي"؛ يُنظر: ذو الرمة، **ديوانه**، ص١١٩.

(٣٢٥) في ديوان ذي الرمة: "جبأ"؛ يُنظر: ذو الرمة، **ديوانه**، ص١١٩.

(٣٢٦) في ديوان ذي الرمة: "الكبائر"؛ يُنظر: ذو الرمة، **ديوانه**، ص١١٩.

(٣٢٧) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٥ – ٢٧٦.

(٣٢٨) وردت هذه الأبيات متفرقة عند: رؤبة بن العجاج، ديوان رؤبة بن العجاج، (ضمن مجموع أشعار العرب المتضمن ديوان رؤبة بن العجاج وأبيات

مفردات منسوبة إليه)، تصحيح وترتيب وليم بن الورد البروسي، دار قتيبة، الكويت، د . ت، ص ٨٢-٨٣.

(٣٢٩) في ديوان رؤبة: "الحسب"؛ يُنظر: رؤبة، ديوان رؤبة بن العجاج، ص٨٢.

(٣٣٠) الخالص الصريح الذي لا يخالطه شيء؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (محض).

(٣٣١) في ديوان رؤبة: "فأنت"؛ يُنظر: رؤبة، **ديوانه**، ص٨٢.

(٣٣٢) في ديوان رؤبة: "بثابت"؛ يُنظر: رؤبة، **ديوانه**، ص٨٢.

(٣٣٣) المدحضة: المزلة؛ وهي المكان الذي لا تثبت عليه الأقدام؛ يُنظر: مرتضى الزبيدي، **تاج العروس مادة: (دحض)**.

(٣٣٤) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٦.

(٣٣٥) ورد في التهذيب: قال حدثنا معافى"؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٦؛ وما أثبتناه عن وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٦.

(٣٣٦) يكنى بأبي معمر، واسمه شبيب بن شية بن عبدالله بن عمرو بن الأهتم المنقري من أهل البصرة، حضي بمكانة عالية عند المنصور والمهدي، وكان فصيحاً ورجلاً شريفاً يفزع إليه أهل البصرة في حوائجهم؛ يُنظر: الخطيب البغدادي، **تاريخ بغداد**، ج١٠، ص ٣٧٧ – ٣٧٨، وما بعدها.

(٣٣٧) في التهذيب: "بحجابه"؛ يُنظر المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٤٧٦، وما أثبتناه عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢ ص٢٦.

(٣٣٨) "مثل" لم ترد عند وكيع في أخبار القضاة، وما أثبتناه عن المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٦.

(٣٣٩) رؤبة، **ديوانه**، ص١٦٣.

(٣٤٠)جاء في كتاب العين للفراهيدي: "وعنت أمور واعتّت، أي: نزلت ووقعت" ثم نقل الفراهيدي قول رؤبة في بيت الشعر المذكور دليلا على المعنى؛ يُنظر الفراهيدي، الخليل بن أحمد (ت١٧٠هـ)، **كتاب العين**، ٤ج، تحقيق: عبدالحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت،١٩٩٩م – ٢٠٠٣م، ج٣، ص٢٤٣.

(٣٤١) حمام مكة؛ يُنظر الفراهيدي، **كتاب العين**، ص؛ وأورد الفراهيدي بيت الشعر المذكور لرؤبة دليلاً على المعنى؛ يُنظر: الفراهيدي، **كتاب العين**، ج٣، ص٤٠٧.

(٣٤٢) كذا وردت في ديوان رؤبة، وفي التهذيب؛ يُنظر: رؤبة، ديوانه، ص١٦٣؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٦؛ وعند وكيع: "البدن"؛ يُنظر وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٦؛ والمسدن من السدن؛ قال الفراهيدي في كتاب العين: "سدن: السَّدَنُ: السِّتْر، والسِّدانةُ: الحجابة. والسَّدينُ: الحاجبُ، وسَدَنَةُ البَيْتِ حُجابُه"؛ يُنظر: الفراهيدي، **كتاب العين**، ج٢، ص٢٣١.

(٣٤٣) في ديوان رؤبة: "إِبْ"؛ يُنظر: **رؤبة ديوانه**، ص١٦٣.

(٣٤٤) كذا أوردها رؤبة في ديوانه، ص١٦٣، وأيضاً عند وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٦؛ ووردت في التهذيب: "غر"؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٧؛ وعرك: أصابك؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عرر).

(٣٤٥)كذا أوردها رؤبة في ديوانه، ص١٦٣، وأيضاً عند وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٦؛ ووردت في التهذيب:"غرني"؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٧.

(٣٤٦)كذا أوردها رؤبة في ديوانه، ص١٦٣، وأيضاً عند وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٦؛ وفي التهذيب أم ما؛ يُنظر: المزي، تهذيب الكمال، ج٤، ص٢٧٧.

(٣٤٧) كذا وردت عند وكيع والمزي، والصواب: "ترنِ" مجزومة بآداة الجزم: "لم".

(٣٤٨) كذا وردت عند وكيع والمزي، والصواب: "ترنِ" مجزومة بآداة الجزم: "لم"؛ والأبيات مقتبسة عن وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٦؛ المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٦- ٢٧٧.

(٣٤٩) يكنى بأبي معمر، أصله يماني من حمير وكان شاعراً هجاءً لا يكاد يمدح أحدا، عاش في ولاية الحجاج بن يوسف على العراق؛ يُنظر: ابن قتيبة، **الشعر والشعراء**، ج٢، ص ص٧٤١- ٧٤٢ .

(٣٥٠) من ضرع وضَرَعَ إليه خَضَعَ وذلَّ، والضارع: المتذلل للغني؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (ضرع).

(٣٥١) اختِيالاً: تَكبّراً؛ جاء في لسان العرب: "واختَالَ إذا تَكبَّرَ"؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (خال).

(٣٥٢) جاء في لسان العرب: "الوَدُّ الحُبُّ يَكُونُ فِي جَمِيعِ مَداخِلِ الخَيْرِ"؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (ودد).

(٣٥٣) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٧.

(٣٥٤) الدَّاء العُضال المُنْكَر الَّذِي يُعْيِي الأَطِبَّاءَ عِلاجُه ثم يقتل؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عضل).

(٣٥٥) الشُّؤُونُ عُروق الدُّموع مِنَ الرأْس إِلى الْعَيْنِ؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (شان).

(٣٥٦) لعلها "بحة".

(٣٥٧) من البقع، وهي الألوان التي تخالف بعضها بعضا؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة:(بقع).

(٣٥٨) الضحيا إذا بَدا، وظَهَرَ؛ يُنظر: الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت: ٨١٧هـ/ ١٤١٥م)، القاموس، **المحيط**، تحقيق: مكتب تحقيق: التراث، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م، مادة: (ضحا).

(٣٥٩) الشَّكَال: الحبل الذي تُشد به قوائم الدابة ويسمى عقالا؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (شكل) والنص من: المزي تهذيب الكمال، ج٤، ص ص٢٧٧- ٢٧٨.

(٣٦٠) جمع أخ، وتجمع أيضاً إخوة وإخوان؛ يُنظر: الصاحب بن عباد (ت ٣٨٥هـ)، **المحيط في اللغة**، ١١ج، تحقيق: محمد حسن آل ياسين، عالم الكتب، بيروت، ١٩٩٤م، ج٤، ص٤٣٨.

(٣٦١) الجَوْنُ: الأَسْوَدُ المُشرَبُ حُمرَةً؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (جون).

(٣٦٢) الأَبيضُ الذي تخَالَطَتْهُ حُمْرة، فَهُوَ أَصْهَبُ؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (صهب).

(٣٦٣) السَّبَلة جَمْعُها سِبال وتعني: الشَّارِبُ، وقيل أيضا مقدمة اللحية؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (سبل).

(٣٦٤) جاء في اللسان: "وَرَجُلٌ أَسِيل الخَدِّ إِذا كَانَ لَيِّن الْخَدِّ طويلَه"؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (سيل).

(٣٦٥) من البهل: أي اللعن؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب: (بهل)**.

(٣٦٦) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص ٢٧٨- ٢٧٩.

(٣٦٧) هشيمة زوجة يحيى بن نوفل؛ يُنظر، ابن قتيبة، **الشعر والشعراء**، ج٢، ص٧٤١.

(٣٦٨) كنية يحيى بن نوفل؛ يُنظر: ابن قتيبة، **الشعر والشعراء**، ج٢، ص٧٤١.

(٣٦٩) السرادق: ما أحاط بالبناء؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (سردق)؛ والمراد أنه منيع التحصينات.

(٣٧٠) التشبيه بالعبيد، فقد ذكر الحميري في بيتين سابقين:

هما أخون أما ذا فجون وأما ذا فأصهب ذا سبال

فجونهما يشبه نسل حام وأصهبهم يشبّه بالموالي

(٣٧١) المتجرد من ثيابه؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عري)، والنص عن المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٩.

(٣٧٢) جاء في كتاب العين للفراهيدي بيت شعر مماثل لهذا البيت للفرزدق يهجو به جرير، قال فيه:

أشبهتَ أمّك يا جريرُ فإنّها...نَزَعَتْكَ والأمّ اللئيمةُ تَنْزِعُ؛

وذكر الفراهيدي في شرحه لهذا البيت أنها: "اجتّرت شبهك إليها"؛ يُنظر: الفراهيد، **كتاب العين**، ج٤، ص٢١١.

(٣٧٣) أورد البلاذري وصف خالد بن عبدالله القسري والي العراق لجدة بلال وأمه فقال: "وكانت جدته طهفة بنت ذمون حالكة الجلدة، قردة الشعر، وكانت أُمه أَمَةً لأبيه يضربها في الدرهم، وتطوف في الأسواق وكأن رجليها حوافر حمار، يغمز العبيد شواكلها؛ يُنظر: البلاذري، **أنساب الأشراف**، ج٩، ص٥٧؛ وقرد الشعر: تجعّد؛ والشواكل جمع شكله وهي إذا ظفرت المرأة خصلتين من مقدم رأسها؛ يُنظر: الفيروزآبادي، **القاموس المحيط**، مادة: (قَرد) ومادة: (شَكل).

(٣٧٤) التكرّم: تنزه النفس وإكرامها عن الشَآئِنات؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (كرم).

(٣٧٥) الذي يكف عمّا لا يحل له؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عفف).

(٣٧٦) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٩.

(٣٧٧)المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٧٩.

(٣٧٨) من نزغ، والذي ينزغ بين الناس يحمل بعظهم على الفساد؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (نزغ).

(٣٧٩) من الضياع والهوان والإهمال؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (ضيع).

(٣٨٠)ما يحوزه الرجل من موضع أو ناحية، أي يتخذه له؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (حوز).

(٣٨١) كذا وردت في التهذيب؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص ٢٨٠، ولعل ذلك من قبيل التصحيف أو الخطأ الطباعي؛ والصواب: "موسى".

(٣٨٢) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص ص٢٧٩-٢٨٠.

(٣٨٣) وهو أبو عون، عبدالله بن عون بن أرطبان (ت١٥١هـ/ ٧٦٨م)، مولى مزينة من أهل البصرة، من سادات زمانه عبادةً وفضلاً وورعاً، وذو صلابة في السُّنة؛ يُنظر، ابن حبان، **الثقات**، ج٧، ص٣، وقد تزوج امرأة عربية من بني سدوس فأغضب هذا الزواج قتادة بن دعامة السدوسي أحد علماء البصرة وفقهائها، وكان بلال يغضب لغضبه، فضرب ابْن عون بالسياط ليفرق بينه وبين زوجته؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٩ ؛ الذهبي، **تاريخ الإسلام**، ج٤، ص١٠٣.

(٣٨٤) "له" من أخبار القضاة؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٩.

(٣٨٥) "قال" من التهذيب؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص ٢٨٠.

(٣٨٦) وردت عند وكيع: "يغضب"؛ يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٩؛ وما أثبتناه عن المزي؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص ٢٨٠.

(٣٨٧) "للسدوسية" وردت عند المزي؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص ٢٨٠.

(٣٨٨)في التهذيب: "لأن بني سدوس ناقلة إِلَى بكر بْن وائل، انتقلوا في الجاهلية"؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٨٠- ٢٨١ .

(٣٨٩) وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٢٩؛ **المزي تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٨٠-٢٨١.

(٣٩٠) وردت في أخبار القضاة: "مر" يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٣٠، وما أثبتناه عن المزي؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٨٠.

(٣٩١) وردت في أخبار القضاة: "فاعتطف" يُنظر: وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٣٠.

(٣٩٢) "وقلت في نفسي: دقَّ الله جنبيك" من التهذيب؛ يُنظر: المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٨٠. وما تقدم من النص عن وكيع، أخبار القضاة، ج٢، ص٣٠، والمزي، **المصدر نفسه**.

(٣٩٣) غص بالماء أو الطعام؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (شَرق).

(٣٩٤) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٨١.

(٣٩٥) من الغيظ وهو الغضب؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (غيظ).

(٣٩٦) جاء في اللسان: "واسْتَعْدَى عَلَيْهِ السلطانَ أَي استَعانَ بِهِ فأَنْصَفه مِنْهُ"؛ يُنظر: ابن منظور، **لسان العرب**، مادة: (عدى).

(٣٩٧) المزي، **تهذيب الكمال**، ج٤، ص٢٨١؛ وقال المزي: "إلى هنا عن عمر بن شبة".

(٣٩٨) وكيع، **أخبار القضاة**، ج٢، ص٣٧.

البنية القصصية في قصيدة (حبلى) للشاعر نزار قباني
دراسة تحليلية

د: بشير حجاحجة*

تاريخ وصول البحث٢٠/ ١٢/ ٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٢٧/ ٥/ ٢٠١٩

الملخّص

هدفت الدراسة إلى عرض قصيدة (حبلى) للشاعر نزار قباني وتناولها بالنقد والتحليل والتفسير؛ فتعرض لمقدمة عامة عن الشاعر نزار قباني، ثم تتطرق بعد ذلك إلى نص القصيدة، فتتناول البنية القصصية فيها بالتحليل إلى عناصرها الأساسية، وبيان ما فيها من سمات فنية، ثم تعمد الدراسة إلى تحليل الحوار في النص القصصي، كما بينت ملامح المشهد السينمائي في القصيدة، محددة من خلالها عناصر الزمان والمكان واللون والحركة، وهي عناصر تساهم مجتمعة في بناء العمل السينمائي.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية السلط، جامعة البلقاء التطبيقية.

Story Structure in the Pome (Hubla) by Poet *Nizar Qabbani*

Analytical Study

Bashir Al-Hajahjeh*

Abstract

The purpose of this study was to analyze, interpret and criticize Nizar Qabbani's poem Hobla (Pregnant). It introduced the poet and deconstructed the narrative content of his poem illustrating its artistic features. The dialogue in this narrative poem was approached through discussing the cinematic scene where the elements of time, space, color and motion have together contributed to the construction of this cinematic work.

لا تَمْتَقِعْ!
هيَ كلِمَةٌ عَجْلَى..
إنّي لأشعرُ أنّني حُبْلَى..
وصرختَ كالملسوعِ بي.. "كلاَّ"..
سنُمزِّقُ الطفلا..
وأخذتَ تشتُمُني..
وأردتَ تطرُدُني..

لا شيءَ يُذْهِشُني..
فلقد عَرَفْتُكَ دائماً نَذْلا..

*

وبَعَثْتَ بالخَدَّام يدفَعُني..
في وحشة الدربِ
يا مَنْ زَرَعْتَ العارَ في صلبي
وكَسَرتَ لي قلبي..

ليقولَ لي:
مولايَ ليس هنا..
مولاهُ ألفُ هنا..
لكنهُ جبَنا..
لما تأكَّدَ أنني حُبْلى..
ماذا.. أتَبْصُقُني؟
والقيءُ في حَلقي يُدَمِّرُني
وأصابعُ الغَثَيان تخنُقُني..
ووريثكَ المشؤومُ في بَدَني
والعَارُ يسحَقُني..
وحقيقةٌ سوداءُ.. تملؤني
هي أنني حُبْلَى..
ليراتك الخمسون..
نضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ النَتِنِ..
شُكْراً..
سأُسقِطُ ذلك الحَمْلاَ
انا لا أُريدُ له أباً نَذْلا..

التمهيد:

تميز الشعراء في مختلف العصور بقدرتهم على التواصل مع مجتمعاتهم، والتعبير عن مختلف قضاياهم، وتلمس حاجاتهم العاطفية والنفسية والاجتماعية؛ وهذا ليس غريبا عليهم، فهم أصحاب المواهب والذكاء والفطنة وسعة الأفق، ولذا فقد" التصق الشعراء بجماهيرهم حقيقة، أو بمعنى أدق التحموا بهم، ولم يقفوا موقف الموجّة أو الدّاعية، بل وقفوا موقف المعبر"[1]

والشاعر كغيره من أبناء المجتمع يدرك ما يحيط به، وما يطمح إليه، وما يسعى لتغييره في الواقع؛ لا سيما إذا كان الواقع مؤلما؛ ولذا فهو يعاني متغيرات عصره وظروفه المحيطة، ومن هنا يبرز دوره في تأمل الواقع ونقده؛ فهو" يعرض مشكلاته ليثير الاحتجاج"[2].

وهو بذلك يحاول جاهدا أن ينقل الإنسان إلى عالم آخر، عالم يخلو من المشكلات، حتى وإن وجدت فهو يسعى إلى حلها ومعالجتها، فهو الأقدر على تحسسها وفهمها وحلها واستيعابها؛ بفعل موهبته وحسّه المرهف.

ومن هنا فقد حمل عدد كبير من الشعراء في وطننا العربي قضايا الإنسان والإنسانية على عاتقهم، فأخذوا يتتبعون الآلام ويحاولون إيجاد العلاج المناسب لها، ومن هؤلاء الشاعر نزار

قباني، فقد "كان نـزار قبـاني شـاهدا مهمـا علـى عصره، وناطقا واعيـا باسمـه، وملتزمـا بقضـايا الإنسان"[٣].

ولا عجب أن نجده يصرح في غـير موضـع بأن مـا يشـغله دومـا هـو الشـعوب وقضـاياها المصيرية، فنجـده يقول:"الشـعوب وحـدها هـي الـتي تشـغل بـالي، وتسـتأثر باهتمـامي، وهـي مرجعي العاطفي والشعري التاريخي والثقافي"[٤].

لذا؛ فقد فهم نـزار قبـاني رسـالة الأدب مـا يريده من الشـاعر والأديـب، ومـا يهـدف إليـه، فنجده "يطلب نـزار قبـاني مـن الفنـان أن يتخـذ موقفا فكريا يلتزم فيه بقضـايا المجتمـع والإنسـان ليدافع عنها..."[٥].

كان نزار قباني منحـازا إلى الإنسـان بصـفته الإنسانية، بصـرف النظـر عـن مكنونـه العرقـي والثقافي والـديني والاجتمـاعي، ولـذا كـان مـن المؤمنين بوظيفة الالتزام ودورها في الكشف عـن معالم الواقع المتقلب، ولهـذا كـان يـدعو الفنـانين والشعراء في أكثر من مرة إلى التخلـي عـن المثـل العاجية العليا والالتفـات إلى الواقـع المأسـاوي، فقد"كان نزار مصـيبا عنـدما طالـب الفنـان بـأن يتخـذ موقفـا فكريـا يلتـزم فيـه بقضـايا المجتمـع والإنسـان ليـدافع عنهـا محـاولا تحقيـق القـيم الخيرة"[٦].

فالفن عنده لم يكن فنا عاديا؛ بل كان فنا مـن نوع آخر؛ إنه الفن الغاضب المحتج والمغير للواقع، والرافض للظلم والذل والنفاق؛ لذا فقد كان من أكثر الشعراء اهتمامـا والتزامـا بـالواقع، محـاولا تلمس الأوجاع، وتنوير الأفكار، ولذا فإننـا نجـد لديـه "شـعرا التـزم فيـه الجانـب الاجتمـاعي والأخلاقي، وتناول فيه غـير قضـية مـن قضـايا المجتمع المختلفة، مـن خـلال حديثـه عـن المـرأة بخاصة"[٧].

وبهذا فإن الشاعر نزار قباني قد فهـم رسـالة الأدب ودوره، وقد"أصاب الحقيقة في ما جاء به؛ لأن الفن يخدم الإنسان، ويتناول قضاياه، ويحاول أن يضع الحلول لها"[٨].

إن المتأمـل في قصـائد الشـاعر نـزار ليـدرك حقيقة ما نادى بـه الشـاعر، ومـا هـدف إليـه في شعره، فنجده قد"طبق ما نادى به مـن بعـد عـن التعقيد والتزام طريق الوضـوح؛ فكانـت تجربتـه عميقة خصبة"[٩].

ولأن المرأة جزء مهم من الواقع؛ فقد كانـت قضيتها من أكثر القضايا التي أولاها الشاعر نـزار قباني كـبير اهتمـام؛ ولا عجـب أن نجـد النقـاد ورواد الشعر يلقبونه بشـاعر المـرأة، لا سـيما في بداياته الشعرية؛ فقد "كانت المرأة هاجسه في كـل شيء، تحدث عنها وأفـاض، و التـزم قضـاياها، وصور حالها"[١٠].

ونزار قباني يؤلمه ما يشاهده من واقع المرأة العربية المتردي، وسوء التعامل، وقلة الاهتمام، فهو يدرك أن المرأة عالم خاص له كيانه، ومشاعره، وليست المرأة متاعا أو شيئا لا قيمة له، فهو" يريد أن ينتقل بالمرأة إلى عالم أرحب، يريد منها أن تعبر عن رأيها وأن تثور على واقعها"[١١].

ولعل من أكثر القضايا وجودا في شعره قضية المرأة؛ فقد"حمل نزار قباني على عاتقه قضية المرأة وضرورة إخراجها إلى حيز الوجود والدفاع عنها بكل ما أوتي من قوة فكرية وثقافية"[١٢].

فهو، في شعره، يتخذ المرأة- بملامحها الجسدية ومشاعرها النفسية وقضاياها الاجتماعية، وفكرها وطموحاتها، وحاجاتها، وكافة الأمور المتعلقة بها- قضيته الكبرى التي يحاول الدفاع عنها، وتوضيح حقوقها، فنجده" يتخذ المرأة قضية، يبحث عن مشاكلها فتتصاعد ثورته، فمن وصف لأشياء المرأة الصغيرة جدا على وصف لقضاياها الكبيرة حيث نقرأ (حبلى، وأوعية صدرية...)"[١٣].

ولهذا نجده يولي المرأة اهتماما خاصا، فقد" كانت المرأة عند نزار بداية من ديوانه (قالت لي السمراء) إلى ديوانه (الرسم بالكلمات) جسدا مستقلا وروحا تسري وقلبا ينبض"[١٤].

ونزار في حديثه الكثير عن المرأة يهدف إلى" كسر حاجز الحياء الاجتماعي، وإحراج تقاليد المجتمع المحافظ في موضوعه المرأة والحب والغزل، بأساليب فنية أحرجت الذائقة الكلاسيكية"[١٥].

كان هدفه الأسمى الذي سعى طوال حياته إلى تحقيقه من خلال أشعاره هو" تحرير المرأة من القيود الاجتماعية التي كانت تقيدها، وتحاول تغطيتها وحجبها، فدافع نزار عن المرأة وقضيتها"[١٦].

وعند النظر في معجم قصائده الشعرية التي بثها في ديوانه نجد" أن معجم قصائد دواوينه الأولى يكشف عن استعارات ودلالات مدهشة تصب كلها في دائرة العلاقات بين الطفولة الأمومة، وتردد ثنائية الخطيئة والطهر لتحكم بنية كثير من القصائد، كأن تدفع الشهوة امرأة إلى رجل لتقضي معه ليلتها ثم يحملها مسؤولية طفلها"[١٧].

التحليل العام لنص القصيدة

أولا: العنوان(حبلى).

يجسد عنوان القصيدة (حبلى) دلالة سيمائية تعكس أزمة نفسية شديدة تعيشها المرأة الحبلى من الزنا، لا سيما إذا وجدت المرأة من عشيقها نكرانا وجحودا، عند ظهور بوادر الحمل، وربما كانت من قبل تعتقد أن عشيقها لن يتخلى عنها؛ فهو يمنّيها ويتمنى رضاها ويعطيها الوعود والعهود بعدم تركها والتخلي عنها، وسرعان ما تخبره بأنها حبلى تتكشف الأوراق وتظهر

الوجوه على حقيقتها، فيكشف الرجل عن سوء أخلاقة ونكرانه وغلظته وغضبه.

جاء في مقدمة كتابته لهذه القصيدة أنه "كتبها على أثر كلمات رسالة من فتاة خدعها شاب وأذلها وأذل شرفها"[١٨].

فنجد العنوان والقصيدة "يصوران نهاية العلاقة بين الرجل والمرأة بسبب الحمل، ولا يخرج معجمها عن (رسالة من سيدة حاقدة): صرخت كالملسوع، وأخذت تشتمني، عرفتك دائما نذلا، أتبصقني؟ تخيط لي كفني، يا بؤرة العفن"[١٩].

وكأن الشاعر نزار قباني يدخل في خلجات النفس البشرية للمرأة؛ فنجده يتحدث عن عميق المأساة وكبير الأثر الذي يحدثه وجود جنين غير شرعي في أحشاء فتاة تلهى بها رجل عابث، ثم تخلى عنها يقول: "ظللت عشر سنوات أحاول وصف موقف امرأة حبلى، فلم استطع، كنت نازلا من على الدرج في منزلنا القديم بدمشق وفي الدرجة الثامنة، حتى جاءني المطلع، لا تمتقع هي كلمة عجلى، وإني لأشعر أنني حبلى"[٢٠].

يحسن الشاعر نزار قباني استخدام المفردات التي تصور الحالة الجسدية والنفسية لأبطال قصته؛ فنجده يستخدم مفردة(امْتَقِعَ) للدلالة على حالة السيد النفسية والجسدية التي انتابته حال وقوع الخبر على مسامعه.

ثانيا: البنية القصصية في القصيدة

تظهر القصيدة القصصية في بنية النص الشعري بشكل واضح ، فنجد عناصر القصة القصيرة من زمان ومكان وشخصيات وحبكة حوار وحلٍّ، ويمكن لهذا الأسلوب القصصي في الشعر" أن يوفر قسطا أعلى من التشويق والإقناع، فيظل المتلقي في حالة تيقظ وانتظار وفضول، ويحفزه إلى ممارسة لذة التوقع"[٢١].

ويمكن تحليل عناصر القصيدة على النحو الآتي:

أولا: الشخصيات

تتضح في القصيدة الشخصيات القصصية المتعاملة مع الحدث وامتدادها في النص الشعري بمستوياتها الرئيسة والثانوية، فقد جسدت شخصيتا الفتاة الحبلى والسيد دور الشخصيات الرئيسة من حيث صناعة الأحداث، والشخصيات النامية من حيث التفاعل مع الأحداث في القصة، في حين كانت شخصيتا الخدّام والطفل شخصيتين ثانويتين نمطيتين،إذ لم يكن لهما دور كبير في صناعة الأحداث، باستثناء ما نلمحه في شخصية الخدّام الذي كان يتحرك بأمر سيده لتنفيذ الأوامر فقط.

إن الصفة الغالبة على شخصية السيد في القصيدة هي السيطرة والقوة وعدم الاعتراف بالخطأ والاعتذار عنه، كما نجد حالة من الخوف

والتوتر والقلق تسيطر عليه، حتى وصل الأمر به إلى درجة من الجبن الشديد، و من خلال النص الشعري نلمس ذلك؛ حيث أظهرت البدايات قسوة تصرفاته وغضبه ؛ فنجد الفتاة تقول عنه:

وصرختَ كالملسوعِ بي.. "كلاَّ.."
سنُمزِّقُ الطفلا..
وأخذتَ تشتُمُني..
وأردتَ تطرُدُني"[٢٢]...

ثم نجد تمادي قسوته في قولها:

وبَعَثْتَ بالخَدَّام يدفَعُني..
في وحشة الدربِ
يا مَنْ زَرَعْتَ العارَ في صلبي
وكَسَرتَ لي قلبي"[٢٣]..

ولكن سرعان ما تتبدل القوة إلى خوف وجبن، فيقرر السيد عدم الظهور أمام الفتاة الحبلى حتى وصل به الأمر إلى درجة الجبن الشديد، فنجدها تصفه بقولها:

لكنهُ جبُنَا..
لَّما تأكَّدَ أنني حُبْلى..
ماذا.. أتَبْصقُني؟"[٢٤]

وفي نهاية القصيدة نجد القسوة قد بلغت به مبلغا عظيما؛ إذ نزعت الرحمة من قلبه، فصار يعتقد أن كل شيء سيحل بالمال، فيبادر بدفع الأموال للفتاة لتسقط الجنين، فتقول:

"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
أنا لم أحِنْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."[٢٥]

"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
أنا لم أحِنْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."[٢٦]

"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟

ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."(٢٧)
"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."(٢٨)
"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."(٢٩)
"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."(٣٠)
"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."(٣١)
"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ التَتِنِ..
"شُكْراً."(٣٢)

"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أجِئْكَ لمالِكَ النَتِنِ..
"شُكْراً."[٣٣]

وفي نهاية القصة – وعلى الرغم من قسوته وغلظته– تعلن الفتاة الحبلى للسيد بأنه كان نذلا وسيبقى كما كان، فتقول:

أنا لا أُريدُ له أباً نَذْلاً[٣٤]

بينما نجد شخصية الفتاة الحبلى تبدو في دائرة من الضعف والاستسلام للأمر الواقع؛ فنجدها غير قادرة على المحافظة على نفسها وشرفها، ويبدو أن بساطتها في التعامل قد أوقعها في حبائل السيد؛ فنجدها تعترف بذلك في بداية القصيدة بقولها:

لا شيءَ يُدْهِشُني..
فلقد عَرَفْتُكَ دائماً نَذْلا..

ثم تعود في منتصف القصيدة لتؤكد هذه البساطة بقولها:

يا مَنْ زَرَعْتَ العارَ في صلبي
وكَسَرتَ لي قلبي.."[٣٥]

وقد نلمح بين الحين والآخر ظهورا لجانب من القوة الجسدية واللفظية، ولكن بشكل بسيط، فنجدها تقول له عندما أخبرها الخدّام بأن السيد ليس موجودا في المنزل:

"ليقولَ لي:
"مولايَ ليس هنا.
مولاهُ ألفُ هنا..
لكنهُ جبُنَا..
لا تأكَّدَ أنني حُبْلى"[٣٦]

ثم تتضح البساطة في التعبير والتصرف، فنجدها في نهاية القصيدة تعلن عنها بقولها:

ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثمَني؟
ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
أنا لم أجِئْكَ لمالِكَ النَتِنِ..
"شُكْراً"[٣٧]

ثانياً: المكان

يتجلى عنصر المكان في النص الشعري منذ بدايات القصيدة؛ إذ تدور أحداثها في مكان لا

يتعدى في حدوده الجغرافية منزلا لرجل يمتلك المال ويفتقد الأخلاق، تأتي إليه الفتاة الحبلى فتدخل منزله وتقابله لتخبره بأنها حبلى منه، فيمتقع لون وجهه، ويهدد ويتوعد، ويثور ويغضب، ثم يأمر الخدّام بدفع السيدة خارج المنزل بعد أن يخبرها بأن مولاه ليس موجوداً في المنزل.

وهنا تتضح المفارقة في المكان(المنزل): حال المقارنة بين المنزل اليوم والمنزل البارحة؛ فقد كان المنزل قبل اليوم مكانا لقضاء الشهوة وتحقيق النزوة بين الرجل السيد وهذه الفتاة التي قدمت نفسها سلعة رخيصة لرجل ظنت أنه يحبها ولن يتخلى عنها، ففعل فعلته المحرمة، فجاءت إليه اليوم لتخبره بأنها حبلى منه، بينما نجد المنزل اليوم بعد افتضاح الأمر وتأكد الحمل من قبل الفتاة مكانا غريبا عنها؛ وكأنها تدخله للمرة الأولى، فتقابل الفتاة حال ورود الخبر إلى مسامع السيد بالنكران والطرد والشتم.

كما يبدو في النص الشعري مكان آخر وهو الدرب في قولها:

وَبَعَثتَ بالخَدَّام يدفَعُني..
في وحشة الدربِ"[٣٨].

حيث يظهر الدرب كرمز مباشر للضياع والتشرد والسير في المجهول، وعدم وضوح الرؤية، لا سيما ذلك الدرب الممتلئ بالوحشة وعدم الاهتداء، وهنا نجد الشاعر يستخدم كلمتي:(الوحشة، والدرب) للدلالة على عظيم المخاطر التي تنتظر السيدة الحبلى في مستقبل حياتها القادمة، وكأنه يفصح عن نفسيتها المتعبة المنهارة، بعد أن تأكدت بالدليل من أنها حبلى من السيد؛ خاصة في أنها تعيش في مجتمع محافظ يرفض العلاقات غير الشرعية، ويؤمن بأن الزنا كبيرة محرمة لا يمكن السكوت عنها.

ثالثا: الزمان:

لا يتعدى زمن النص الشعري في حدوثه الدقائق المعدودة على وجه التقريب؛ إذا سلمنا بحتمية تتابع الأحداث الزمنية على النحو المتوقع كما سيرد في التوقعات الثلاث الأولى بعد قليل، ولكن إذا اعتمدنا التوقع الرابع؛ فإن هذا يعني امتداد الزمن لأيام متعددة كما سيرد بعد.

ويمكن تقسيم الزمن في القصيدة على النحو الآتي:

زمن السرد الماضي: حيث توحي القصيدة بأكملها بوجوده فيما مضى، لكنه غير مذكور بشكل مباشر.

زمن السرد الحاضر: وهو الزمن الفعلي والحقيقي الذي تدور أحداث القصيدة فيه، ويبدأ من بداية القصيدة وينتهي بنهايتها.

ويمكن ترتيب الأحداث في القصيدة وفق التتابع الزمني على النحو الآتي:

الحدث الأول: تخبر الفتاة السيد بأنها حبلى منه/ فيغضب ويعلن ثورته وطرده للفتاة حال سماع الخبر/ حالة من عدم المفاجأة عند الفتاة الحبلى.

"لا تَمْتَقِعْ!
هيَ كَلِمَةٌ عَجْلَى..
إنّي لأ شعرُ أنّني حُبْلَى..
وصرختَ كالملسوعِ بي.. "كلاَّ..
سنُمزِّقُ الطفلا..
وأخذتَ تشتُمُني..
وأردتَ تطرُدُني..
لا شيءَ يُدْهِشُني..
فلقد عَرَفْتُكَ دائماً نَذْلا"[39]

الحدث الثاني: يبعث السيد بالخدّام ليدفع الفتاة الحبلى ويطردها خارج المنزل/ لتسير الفتاة بعد طردها في منكسرة القلب.

وَبَعَثْتَ بالخَدَّام يدفَعُني..
في وحشة الدربِ
يا مَنْ زَرَعْتَ العارَ في صلبي
وكَسَرتَ لي قلبي"[40]

الحدث الثالث: يخبر الخدّام الفتاة الحبلى أن مولاه ليس هنا:

"ليقولَ لي:
"مولايَ ليس هنا" .."

تأكيد الفتاة من وجود السيد في المنزل وعدم مغادرته:

"مولاهُ ألفُ هنا..
لكنهُ جبَنا..
لَّما تأكَّدَ أنني حُبْلى" ..

الحدث الرابع: يرسل السيد مع الخدّام مبلغ خمسين ليرة، ثمنا لتغطية هذه الفضيحة التي ستلحق بسمعته الأذى، فترفض الفتاة الحبلى أخذ النقود، وتقرر إسقاط الطفل والتخلص منه

"ليراتك الخمسون..
تضحكني
لمن النقود.. لمن؟؟
لتجهضني؟
لتخيط لي كفني
هذا إذنْ ثَمَني؟
نمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..
انا لم أحِبُّكَ لمالِكَ النَتِنِ..
"شُكْراً".
سأُسقِطُ ذلك الحَمْلاَ
أنا لا أُريدُ له أباً نَذْل"[41]

وهنا نلحظ سرعة تنامي الأحداث القصصية وتفاعلها مع الزمن بشكل واضح، وبما يخدم فكرة النص، ويحقق هدفه.

وتبدو من خلال استعراض أحداث القصيدة مجموعة من المقترحات المتوقعة لسير الأحداث على النحو الآتي:

أولا: إن الفتاة الحبلى لم تمتلك الجرأة والقوة على مواجهة السيد ومصارحته بأنها حبلى منه، فلجأت إلى أسلوب التوهم والتخيل كنوع من التخطيط المسبق لمواجهة الموقف، والخروج بالحلول المناسبة، وربما كان الدافع وراء هذا الأمر الشعور العميق بالضعف والخوف القاتل.

ثانيا: ذهاب الفتاة الحبلى لمقابلة السيد ومواجهته بالخبر على الحقيقة، فكانت النتيجة عدم خروج السيد لمقابلتها، لأنه كان يتوقع النتيجة مسبقا، فأمر الخدّام ليخرج عليها ويخبرها بأن مولاه ليس موجودا في المنزل، ثم دفع الخدّام ليعطي الفتاة الحبلى مبلغا ماليا لتتخلص من الجنين.

ثالثا: ممكن أن تكون الفتاة قد وصلت إلى منزل السيد، ودخلته كما كانت تدخله في السابق، وقابلته، وأخبرته بالحقيقة الصادمة؛ فتغير لون وجهه(امتقع) وبدأ بالصراخ والغضب والطرد، وقرر أن يتخلص من الجنين، (كلا سنمزق الطفلا)، ثم انهال عليها بسيل من الشتم والسباب، ثم دفع الخدّام لطرد الفتاة، وعاد إلى منزله ليختفي عن الأنظار، ثم أمر الخدّام بإعطاء الفتاة النقود للتخلص من الطفل، وليغطي فضيحته.

رابعا: تعدد التدخلات الزمنية(الاستباق الاسترجاع والتراتيبية) في القصة على النحو الآتي:

الزمن الأول: تأتي الفتاة الحبلى إلى منزل السيد وتخبره بأنها حبلى منه، فيغضب ويطردها خارج المنزل.

الزمن الثاني: تأتي الفتاة الحبلى إلى منزل السيد بعد يوم أو يومين، فيتهرب السيد من مقابلتها، ويبعث بالخدّام ليخبر الفتاة أن مولاه ليس موجودا في المنزل.

الزمن الثالث: تعاود الفتاة الحبلى المجيء إلى منزل السيد مرة ثالثة؛ فيقابلها استقبالا سيئا، ويبصق عليها، مما يؤثر في حالتها النفيسة بشكل واضح.

الزمن الرابع: تعاود الفتاة الحبلى المجيء إلى منزل السيد مرة أخرى؛ فيقدم لها مبلغا ماليا لتتخلص من الطفل بإجهاضه.

إن المتأمل لمجريات الأحداث في القصيدة ليرى أنه يحتمل هذه التوقعات كافة، مع أن ثنايا الحوار وسير الأحداث في النص يوحيان بتعدد المقترحات الزمنية لسير الأحداث.

كما تتجلى في النص الشعري المفارقات الزمنية التي تساعد في تنظيم الأحداث وتتابعها

في القصيدة، حيث تتحدد في المقارنة بين لحظات الـزمن الماضـي ولحظـات الـزمن الـراهن أو الحاضر؛ فأما زمن الماضي حيث كانت الفتاة تعيش لحظات من السعادة والسرور وهي بين يدي هذا السيد الشهم، لحظات الحب والغرام وقضاء الشهوة، وأما زمن الحاضر فيظهر في سوء الواقع وتعاسة اللحظة وسوء الأحوال النفسية للفتاة؛ خاصة أنها لم تكن تتوقع أن يأتي زمن قادم، تطرد فيه من المنزل، وتسير في زمن المستقبل المجهول.

صيغ الأفعال من حيث الزمن:

سيطر الفعل المضارع على النص الشعري بشكل واضح؛ للدلالة على آنية الحدث واستمرار حصوله في الحاضر المحسوس، ولذا فإننا نجد الأفعال: تمتقع/ أشعر/ سنمزق/ تطردني/ تشتمني/ يدهشني/ يدفعني/ يقول/ تأكد/ أتبصقني/ يدمرني/ يخنقني/ تسحقني/ تملؤني/ تضحكني/ تجهضني/ تخيط/ أسقط/ أريد.

في حين كان عدد الأفعال الماضية قليلا جدا: بعثت/ زرعت/ كسرت/ صرخت/ أردت/ أخذت/ عرفتك.

تجسد القصيدة بمجملها ملامح "العمق والوضوح الجمال وقوة المعنى وجمال التصوير".

رابعا: الحوار

يتجلى الحوار في القصيدة بنوعيه: الداخلي والخارجي، بحيث يتوزع في النص الشعري على النحو الآتي:

الحوار الخارجي: وقد تجلى في بداية القصيدة؛ إذ يظهر من خلال المقطوعة الأولى وجود حوار خارجي بين الفتاة الحبلى والسيد، وموضوع الحوار: وجود الطفل في بطن الفتاة الحبلى من السيد.

تمتد مساحة الحوار الخارجي الفضائية لتصل من حالة الهدوء إلى حالة من الغضب الشديد والاستنكار؛ ويظهر ذلك الغضب في الكلمات: (وصرخت/ كالملسوع/ كلا/ سنمزق الطفل/ تطردني/ تشتمني/ يدهشني/ عرفتك/ نذلا.

كما يتجلى الحوار الخارجي بين الفتاة الحبلى والخدّام الذي بعثه السيد ليخبر الفتاة الحبلى بأن مولاه ليس هنا، فتجيبه وهي تعلم اليقين بأن مولاه موجود في المنزل لكنه جبن لما تأكد أنها حبلى.

"وَبَعَثتَ بالخَدَّام يدفَعُني..
في وحشة الدربِ
يا مَنْ زَرَعْتَ العارَ في صلبي
وكَسَرتَ لي قلبي..
ليقولَ لي:
"مولايَ ليس هنا..
مولاهُ ألفُ هنا..

لكنهُ جُبَنا..

لَّما تأكَّدَ أنني حُبْلى".. .

إن المتأمل لمغزى مجريات الحوار الخارجي بين الفتاة الحبلى والسيد ليدرك أنه حوار بين جانبي القوة والضعف؛ قوة السيد وضعف الفتاة الحبلى، وهو حوار يكشف عن مدى قسوة السيد وضعف الفتاة الحبلى، ومدى تخلي السيد عن الفتاة الحبلى ونكران الطفل المستقر في بطنها.

الحوار الداخلي:

سيطر الحوار الداخلي على القصيدة بشكل لافت للنظر؛ ولعله يجسد عميق الحالة النفسية التي وصلت إليها الفتاة الحبلى بعد ظهور الحقيقة، وسوء الأوضاع، وهو حوار من طرف واحد فقط، وإن كان بعض أجزائه بين الفتاة الحبلى ونفسها، وهو حوار تغلب عليه في الغالب حالة من الضعف والضياع، ويمكن تتبع أماكن تواجد الحوار الداخلي ووظائفه في القصيدة على النحو الآتي:

حوار يجسد الحالة النفسية السيئة التي تعاني منها الفتاة الحبلى، لا سيما بعد تخلي السيد عنها ونكران الفعل المشين، يقول نزار قباني على لسان الفتاة:

"ماذا.. أتَبْصُقُني؟

والقيءُ في حَلقي يُدَمِّرُني

وأصابعُ الغُثيان تخنُقُني..

وورِيثكَ المشؤومُ في بَدَني

والعَارُ يسحَقُني..

وحقيقةٌ سوداءُ.. تملؤني

هي أنني حُبْلَى.."(٤٢)

و يظهر الحوار الداخلي كذلك في قول الفتاة الحبلى لنفسها عندما دفع السيد لها النقود لتغطية الموضوع وإسقاط الطفل، فنجدها تتحدث بحس الأسى والظلم فتقول:

"ليراتك الخمسون..

تضحكني

لمن النقود.. لمن؟؟

لتجهضني؟

لتخيط لي كفني

هذا إذنْ ثمَني؟

ثمنُ الوفا يا بُؤرَةَ العَفَنِ..

أنا لم أحِبَّكَ لمالِكَ النَتِنِ..

"شُكْراً(٤٣)*.*

وفي نهاية القصيدة تتضح نتيجة الحوار الداخلي لدى الفتاة الحبلى؛ فتقرر إسقاط الجنين لأنها لا ترغب في أن يكون أبوه نذلا، تقول:

"سأُسقِطُ ذلك الحَمْلاَ

انا لا أُريدُ له أباً نَذْلا(٤٤)

المعجم الدلالي في الحوار

تنوع المعجم الدلالي في الحوار القصصي بشكل واضح، فقد جمع الشاعر كما كبيرا من الألفاظ التي تصف المشهد بدقة، وتعكس حالة القلق والخوف التي تسيطر على شخصيات القصيدة، ويمكن متابعة التقسيم المعجمي في القصيدة على النحو الآتي:

أولا: ألفاظ تحمل دلالات الدهشة والاستغراب الذي يصيب شخوص القصيدة: تمتقع/ عجلى/ صرخت/ كالملسوع/ كلا/ يدهشني.

ثانيا: ألفاظ تحمل معنى القسوة وشدة الغضب: صرخت/ الملسوع/ كلا/ سنمزق/ تشتمني/ تطردني/ نذلا/ وحشة/ العار/ كسرت/ جبنا/ أتبصقني/ يدمرني/ يخنقني/ المشؤوم/ العار/ يسحقني/ الحقيقة السوداء/ تجهضني/ كفني/ بؤرة العفن/ النتن/ أسقط/ نذلا.

ثالثا: كلمات تحمل معنى المفارقة:

(يدهشني/ عرفتك)(النقود/ تضحكني)(الإجهاض/ الكفن)(الأب/ النذل)(الوفاء/ الغدر).

ثنائية الصراع في القصة بين ثنائية الأدوار (هو وهي):

يسيطر على القصيد الضميران: (هو وهي) للدلالة على الغائب، في دلالة واضحة على عمق المعنى، وتبادل الحوار، وتأكيد للقضية التي جاءت الفتاة من أجلها (الحبل) فلا بدّ أن يقع الفعل بين اثنين هما: هو وهي.

وقد جاء توزيع الضميرين في النص الشعري متوافقا مع المرحلة التي تسير فيها الأحداث القصصية، على النحو الآتي:

أولا: مرحلة المواجهة المباشرة

- هي: الاعتراف بأنها حبلى من السيد.
- هو: مواجهة الموقف بتغيير لون وجهه وبالصراخ والطرد والشتم.
- النتيجة: التعليل المباشر لما حدث(فقد عرفتك دائما نذلا).

ثانيا: مرحلة اللامواجهة(التهرب) والتصرف بعنف وقسوة:

- هو: دفع الخدّام لطرد الفتاة الحبلى.
- هي: المصير الموحش والمجهول الذي ينتظرها.
- هي: الحالة النفسية السيئة التي تسيطر عليها.
- النتيجة: الجبن والهروب وعدم القدرة على المواجهة المباشرة.

ثالثا: مرحلة الإقرار بالذنب والاعتراف الصريح وما رافقه من وصف للحالة النفسية:

- هو: يبصقها.
- هي: أصابع الغثيان تخنقها.
- هي: القيء في حلقها يدمرها.
- هي: وريثه المشؤوم في بطنها.

- هي: العار يلاحقها.
- هي: الحقيقة السوداء تقتلها.
- النتيجة: التأكيد على أنها حبلى(وضوح الحقيقة).

رابعا: مرحلة المساومة:

- هو: يدفع للسيدة الليرات الخمسين.
- هي: تضحك.
- هي: تستغرب من التصرف.
- هي: تتساءل لمن النقود باستهجان.
- هي: تعلم أن النقود ثمن لإجهاضها.
- هي: يدرك أن الإجهاض يعني الموت والكفن.
- هي: تستنكر بخس الثمن المقدم.
- هي: تتوقع من السيد الوفاء وعدم التخلي عنها.
- النتيجة: يغدر بها ويتنكر لها ويتخلى عنها.

خامسا: مرحلة اتخاذ القرار الحاسم:

- هي: تخبر السيد بأنها لم تأت من أجل المال.
- هي: تقدم خالص شكرها له.
- النتيجة: تقرر إسقاط الطفل.
- هي: تعلل السبب؛ لأنها لا ترغب في أن يكون للجنين والد نذل.
- هو: يختفي ولا يعود له ذكر.

وهنا نلحظ كثرة ورود الضمير(هي) في القصيدة؛ في حين أن الضمير(هو) ورد بعدد أقل؛ ولعل السبب وراء ذلك هو الارتباط المباشر بين الضمير(هي) وقصة القصيدة التي تتحدث عن مشاعر الفتاة الحبلى كما وصفها نزار قباني، والتي ترويها بنفسها.

خامسا: الحبكة

هي الأحداث المرتبطة بعضها ببعض برباط السببية، وتعرف كذلك، بأنها "مجموعة أو سلسلة الأحداث التي تجري في القصَّة مُتَّصلة ومرتبطة فيما بينها، وهي تسلسل الحوادث التي تجري فيها أو هي السياق الذي تجري فيه هذه الحوادث أو هي المجرى الذي تجري فيه القصَّة وتربط عادةً برباط السبب، وتسلسل الحوادث هنا لا ينفصل عن شخصيَّات القصَّة انفصالاً مُصطنعًا، ومُؤقَّتًا، فالقاصُّ يعرض علينا شخصيَّاته دائمًا وهي متفاعلة مع الحوادث مُتأثِّرة بها" .

تقع معظم أحداث القصيدة في زمن ماض غير موجود في النص الشعري، فهناك أحداث غير موجودة كتصوير بداية العلاقة بين الفتاة والسيد، قبل أن يحصل الحمل، وما رافق هذه العلاقة من تصرفات وتداعيات، فكل ذلك لم يذكره الشاعر في القصيدة؛ لأنه ربما يعتقد بأنه غير مهم، ولأنه يركز على النتيجة وما سيرافقها بعد، فيبدأ القصة من لحظة وقوع الخبر على أذني السيدة لتتحدد الحبكة، ومن هنا نجد القصيدة تبدأ بالحدث الكبير المهم، أو ما يمكن تسميته

بالعقدة، حيث تخبر الفتاة السيد بأنها حبلى منه، فتتعقد الأحداث وتتشابك، ويبدأ السيد يفكر في إيجاد حلول لهذه المشكلة، ومنها تمزيق الطفل، ثم يأخذ بالصراخ والشتم والطرد، ثم تندفع مجريات الأحداث نحو تقديم الحلول المناسبة للتخلص من الموضوع؛ فنجد السيد يتوارى عن الفتاة ويبعث بالخدّام ليطرد الفتاة خارج المنزل، ثم ليخبرها بعد قليل بعدم وجود السيد في المنزل، ثم يعطي الخدّام مبلغا ماليا ليقدمه للفتاة لتتخلص من الجنين، ثم يأتي الحل النهائي في القصيدة على لسان الفتاة الحبلى بأنها ستسقط الطفل؛ لأنها لا ترغب في أن يكون أبوه نذلا.

ولكن الملفت للنظر في نهاية القصيدة هل أسقطت الفتاة الحبلى الطفل أم لا؟ فلم تظهر القصيدة ما حصل بالطفل على الحقيقة، فهل أسقطته؟ أم هل تركته يعيش في بطنها؟ أم هل عاد السيد بعد حين واعترف بأن الطفل له وأصلح الموقف؟ أم ماذا حدث...؟

المشهدية السينمائية في القصيدة

تعرف المشهدية السينمائية بأنها: "جميع عناصر الحركة الدرامية في الموقف المصور، أي الصورة البصرية السمعية التي تلتقطها الكاميرا بأبعاد مختلفة"، بحيث يساعد المشهد القارئ والمشاهد "في الكشف على الأقل عن عنصر واحد من معلومات القصة الضرورية" كما تساهم مجموعة المشاهد في تجلية الصورة الكلية للمشهد.

تتجلى في النص الشعري المشهدية السينمائية بشكل واضح؛ ويمكن تقسيم النص إلى مجموعة من المشاهد الدرامية، بعد تحديد عناصر المشهد السينمائي وفق الآتي:

عناصر المشهد السينمائي:

المكان: منزل السيد.

الزمان: في وقت ما ويبدو أنه في النهار.

البنية الدرامية: الحركة.

الشخصيات: فتاة في ريعان الشباب، وسيد غني متغطرس، وخدّام مغلوب على أمره، وجنين في رحم أمه تولّد من الزنا.

المؤثرات: الصوت والإضاءة.

المشهد الأول:

(في صالة المنزل الكبيرة المملوءة بالأثاث الفاخر، والإضاءة الكبيرة، والسجاد الوثير، وفي ساعة من نهار)

اللقطة الأولى: الفتاة الحبلى تقف وجها لوجه أمام السيد.

(في ذات المكان والزمان)

اللقطة الثانية: تخبر الفتاة الحبلى السيد بأنها حبلى منه.

مؤثرات صوتية(موسيقى عنيفة تعكس حالة الغضب الذي سينشأ عن الخبر، وإضاءة

عالية نوعا ما؛ لتظهر تفاصيل لون الوجه حال سماع الخبر)

اللقطة الثالثة: يمتقع لون وجه السيد، (وكأنه حينها يشيح بوجهه إلى جهة ما مبديا حالة من الخوف وعدم الاكتراث للفتاة).

(مؤثرات صوتية موسيقى فيها نوع من الانفعال بداية ثم حزن نوعا ما).

اللقطة الرابعة: يصرخ السيد كالملسوع، ثم يعلن بحدة: سنمزق الطفلا.

(مؤثرات صوتية موسيقى قوية نوعا ما، وإضاءة قوية).

اللقطة الخامسة: يتعالى صوت السيد في وجه الفتاة الحبلى، فيظهر عبارات الشتم والغضب.

(مؤثرات صوتية: موسيقى قوية ثم حزينة، مع إضاءة قوية نوعا ما).

اللقطة السادسة: يطرد السيد الفتاة الحبلى من منزله بقوة.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة، وإضاءة قوية).

اللقطة السابعة: حالة من الاندهاش والذهول تصيب الفتاة الحبلى جراء تصرف السيد الغريب؛ حيث يبدو على وجهها ملامح التعجب والدهشة.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة مع إضاءة خافته نوعا ما مسلطة على وجه الفتاة الحبلى).

اللقطة الثامنة: الفتاة الحبلى تحدث نفسها حديثا داخليا، لقد عرفتك دائما نذلا.

(مؤثرات صوتية موسيقى حزينة نوعا ما، مع إطفاء الإضاءة وتسليط ضوء خافت على جسد الفتاة الحبلى).

المشهد الثاني:

اللقطة الأولى: الفتاة الحبلى تقف في صالة الضيوف في منزل السيد المتغطرس، ويقف أمامها الخدّام المغلوب على أمره، الخدّام يقوم بطرد الفتاة الحبلى بقوة خارج المنزل، تخرج الفتاة الحبلى من المنزل وهي تعاني من حالة نفسية سيئة جدا.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة في البداية ترتفع حدتها حال طرد الغلام للفتاة، ثم تعود مرة أخرى إلى نغمة الحزن، إضاءة متوسطة نوعا ما؛ لإظهار إضاءة الباب حال فتحه من قبل الخدّام لطرد الفتاة)

اللقطة الثانية: (حالة من الأسى والحزن والضياع تنتاب الفتاة الحبلى) وقد ألقيت خارج المنزل، لتسير في طريق التيه والضياع المستقبلي، يسيطر عليها شعور من الحزن العميق، تجد الفتاة نفسها خارج المنزل، فتعود إلى نفسها بحديث داخلي يصور ما هي عليه الآن.

(مـؤثرات صـوتية: موسـيقى حزينـة مـع أصوات تدل علـى الخـوف والضـياع، وإضـاءة متقطعة يكتنفها العتمة وعدم الوضوح).

اللقطة الثالثة: حديث داخلي للفتـاة الحبلـى مع نفسها يصـب في الاعـتراف بالحقيقـة المـرّة، والتي كان من المتوقع أن يعالجها السـيد، وينتهـي الأمر، يرافق ذلك حركات جسـدية مثقلـة، مـع شـعور عـام بالتعـب والإعيـاء وعـدم التـوازن، وانكسار للقلب.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا، مـع إضاءة متوترة ومعتمة حينا وغير واضحة).

اللقطة الرابعة: الخدّام يواجـه الفتـاة الحبلـى مرّة أخرى، ويدور بينهمـا حـوار حـول وجـود السيد في المنزل، فيخبر الخدّام الفتـاة بـأن سـيده ليس هنا، لكنها تردّ عليه بحدة وقوة نوعا ما.

(مؤثرات صوتية: موسـيقى تبعـث شـعورا بالقوة نوعا ما، مع إضاءة خافته نوعا ما).

اللقطة الخامسة: الفتاة تعلن بصوت عـال أن السـيد في المنـزل، ولكنـه لا يمتلـك القـوة علـى المواجهة والظهور؛ لأن شعورا بالجبن الشديد قد سيطر عليه.

(مؤثرات صوتية: موسيقى متوترة جدا، مـع إضاءة متوترة ومعتمة حينا وغير واضحة).

المشهد الثالث:

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا وغير واضحة المعنى، مع إضاءة متوترة ومعتمـة حينـا وغير واضحة).

اللقطة الأولى: الفتاة الحبلى وكأنها تردّ علـى سؤال بدهشة واستغراب، وكـأن السـيد يصـق عليها معلنا لها أنها لا شيء عنده.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا، مـع إضاءة خافتة بعـض الشـيء؛ لتـبين حـال الفتـاة وذلتها).

اللقطة الثانية: الفتـاة الحبلـى تظهـر بصـوت منخفض وحالـة مـن القلـق الكـبير والضـعف والتوتر، وكأنهـا تريـد التقيـؤ مـن سـوء حالتهـا النفسية، مع حديث خارجي فيه ضعف مسـيطر مع حالـة مـن الانكسـار الشـديد، والاعـتراف بالحقيقة السوداء التي تتملكها بشدة.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا، مـع إضاءة متوترة ومعتمة حينا وغير واضحة).

المشهد الرابع:

(مؤثرات صوتية: موسيقى عالية لكنها معبرة عن توتر واضح، مع إضاءة متوترة ومعتمة حينـا وواضحة بين الحين والآخر).

اللقطة الأولى: السيد يواجه الفتاة الحبلى مرة أخرى، يمدّ يده إلى محفظته، يخرج منها مبلغا مـن المال، ثم يدفع به إلى الفتاة الحبلى.

(مؤثرات صوتية: موسيقى مقلقة، مع إضاءة متوترة).

اللقطة الثانية: الفتاة تقابل السيد الذي يمدّ إليها النقود وهي تضحك بصوت فيه سخرية واستهزاء واضح.

(مؤثرات صوتية: موسيقى عالية مخيفة، مع إضاءة متوترة حينا وواضحة حينا آخر).

اللقطة الثالثة: الفتاة الحبلى تخاطب السيد بصوت ملؤه الاستغراب والدهشة، متسائلة لمن النقود؟ السيد وكأنه يجيب بصوت متردد: النقود لك، لتسقطي الطفل.

(مؤثرات صوتية: موسيقى قوية ملئيه بالدهشة، مع إضاءة متوترة وغير واضحة).

اللقطة الرابعة: الفتاة الحبلى وكأنها تتملكها حالة من الغضب والعنف الشديدين، توجه بصرها إلى السيد مخاطبة إياه ومعلنه: أن النقود هي لإجهاضي، لموتي، لشراء كفني، ثم تصيبها حالة ثورة أخرى لتعلن في وجه السيد أن هذا ليس ثمنا لها كما كان يتوقع.

(مؤثرات صوتية: موسيقى قوية جدا، مع إضاءة متوترة وعالية).

اللقطة الخامسة: الفتاة الحبلى تصرخ بوجه السيد وتعلن له أن ماله النتن لن ينفعها، ولن يصلح قلبها المنكسر، ولن يعيد لها شرفها الذي ضاع ودنّس، وأنها كانت تتوقع منه أن يكون أكثر وفاء مما وجدت.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا، مع إضاءة واضحة حينا وغير واضحة حينا آخر).

المشهد الأخير:

اللقطة الأولى: الفتاة الحبلى تقف أمام السيد وتوجه إليه بصرها وهي مطأطئة الرأس وتقول له بكل سخرية وهدوء أعصاب: شكرا.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا، مع إضاءة معتمة).

اللقطة الثانية: الفتاة الحبلى تعلن أمام السيد وبصوت قوي وعزيمة عالية وقوة إرادة أنها ستسقط الطفل ولن يبقى في بطنها بعد اليوم أبدا.

(مؤثرات صوتية: موسيقى قوية جدا، مع إضاءة عالية وسريعة).

اللقطة الثالثة: يعلو صوت الفتاة الحبلى لتكمل حديثها بأنها لا تريد لهذا الطفل أبا نذلا، في حين يختفي السيد وصوته ولا يعود له أي تأثير يذكر.

(مؤثرات صوتية: موسيقى حزينة جدا، مع إضاءة متوترة ومعتمة حينا وغير واضحة).

ويمكن من خلال تأطير المشاهد السينمائية تحويل القصيدة إلى مسرحية أو فيلم سينمائي،

يحمل في طياته عناصر العمل الدرامي كاملة، ويعالج موضعا مهما من موضوعات المرأة.

الخاتمة:

تتجلى في قصيدة الشاعر نزار قباني (حبلى) مجموعة من القضايا النقدية التي تحتاج إلى مزيد من التحليل والتفسير وفق مناهج الدرس النقدي الحديث؛ كالنقد البنيوي مثلا؛ للكشف عن تداعيات النص الشعري، وتفكيك مكنوناته المتعددة، وتبيان نواحي الجمال والفن فيه، كما تتضح في النص البنية القصصية بمختلف عناصرها من زمان ومكان وشخوص وحبكة وحوار وأحداث، مما يساهم في توجيه النص الشعري نحو السينمائية الحديثة، بما تحتويه من مشاهد سينمائية درامية متحركة، إضافة إلى توافر بقية العناصر الأخرى المتعلقة بنجاح المشهد السينمائي وتجسيده على أرض الواقع.

إن إخضاع النص الشعرية لتوجيه المشهدية السينمائي يسهم وبشكل واضح في إضافة قراءات جديدة للنص الشعري، وإيجاد قراءة تأويلية تتناسب مع النص المقدم.

سعت الدراسة التى تحليل النص الشعري، وتبيان عناصر البنية القصصية فيه، كما أوضحت الدراسة جانبا من المشهدية السينمائية، ولا يدعي الباحث أن كشف كل ما في النص من عناصر؛ فلا يزال النص الشعري بكرا يحتاج إلى مزيد من الدراسات، لا سيما إذا ما علمنا أن الدراسات حول هذا النص قليلة جدا.

الهوامش:

١) فهمي ماهر حسن، الحنين والغربة في الشعر العربي المعاصر، معهد البحوث والدراسات العربية، القاهرة، ١٩٧٠، ص: ١٩٧.

٢) عدنان محمود عبيدات، نزار قباني ناقدا، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد٣٣، العدد٣، ٢٠٠٦.ص: ٣٦٨.

٣) عدنان محمود عبيدات، نزار قباني ناقدا، المرجع ذاته.ص:٥٠٥.

٤) نزار قباني، والكلمات تعرف الغضب، الأعمال الكاملة، المجلد الأول، ط١، منشورات نزار قباني، بيروت، ١٩٨٣، ص:٤٥.

٥)عدنان عبيدات، المرجع السابق، ص: ٥٠٥.

٦)عدنان عبيدات، المرجع ذاته، ص:٣٦٨.

٧)نزار قباني، العصافير لا تطلب تأشيرة دخول، ط١، منشورات نزار قباني، بيروت، ١٩٧٣، ص:٥١.

٨) عدنان عبيدات، المرجع ذاته،ص:٣٦٩.

٩) عدنان عبيدات، المرجع ذاته، ص: ٥١١.

١٠) عدنان عبيدات، المرجع ذاته، ص: ٥٠٥.

١١) نزار قباني، قصيدة أحبك... أحبك والبقية تأتي، الأعمال الكاملة، المجلد٢، ط٤، منشورات نزار قباني، بيروت، ١٩٨٢، ص:٢٠٣.

١٢) نزار قباني، قصتي مع الشعر، بيروت، ١٩٨٢، ص:٧٠-٧١.

١٣) هشام شريف، نزار قباني شاعر المرأة والوطن، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقائد، الجزائر، ٢٠١٥/٢٠١٦، ص: ٤٤.

14)Ahmet gemi/ Mohamed shoush/journal of Bitiliseren University/ number 1 /June 2018.

١٥) راشد عيسى، المشهدية السينمائية في قصيدة غرناطة لنزار قباني، ص:١.

١٦) هشام شريف، نزار قباني شاعر المرأة والوطن، رسالة ماجستير، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر، ٢٠١٥/٢٠١٦، ص: ١٢.

١٧) نزار قباني، تنويعات نزارية على مقام العشق، منشورات نزار قباني، بيروت، ١٩٩٢، ص: ١٠٥.

١٨) ورد هذا الكلام في مقدمة كتابة القصيدة المنشورة على أحد المواقع الالكترونية، في حين لم يجد الباحث في الأعمال الكاملة مثل هذا الكلام مطلقا.

١٩) أحمد حيدوش، شعرية المرأة وأنوثة القصيدة- قراءة في شعر نزار قباني، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١، ص:٥٧.

٢٠) محيي الدين صبحي، مطارحات في فن القول(لقاء معه) بعنوان: في الشعر والإبداع في كتاب مطارحات في فن القول، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ١٩٨٧، ص: ١١٠.

٢١) راشد عيسى، المشهدية السينمائية في قصيدة غرناطة لنزار قباني، ص:٧.

* ولدى تحري معنى الكلمة في المعاجم نجد أن: معنى(أمْتُقِعَ) جاء في غير معجم من معاجم اللغة العربية في تبيان معنى كلمة (أمْتُقِعَ) بالبناء للمجهول، أمْتُقِعَ (مقع) فعل مبني للمجهول، امتقع وجهه: تغير لونه من حزن أو خوف أو فزع أو مرض. وقد جاء في المعجم الوسيط في معنى: (أمْتُقِعَ) لونه(بالبناء للمجهول) تغير من حزن أو فزع أو مرض.

٢٢) نزار قباني، الأعمال الشعرية والسياسية، الطبعة الرابعة عشرة، منشورات نزار قباني، بيروت، ٢٠٠٠. ص: ١٥٩.

٢٣) نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٥٩.

٢٤) نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٥٩.

٢٥) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٢٦) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٢٧) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٢٨) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٢٩) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٣٠)نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٣١) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٣٢) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٣٣) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٣٤) نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٦٠.

٣٥) نزار قباني، المصدر ذاته، ص:١٥٩.

٣٦) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩.

٣٧) نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٦٠..

٣٨) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩.

٣٩ نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٨.

٤٠ نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٥٩.

٤١) نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٦٠.

٤٢) نزار قباني، المصدر السابق، ص: ١٥٩-١٦٠.

٤٣) نزار قباني، المصدر ذاته، ص: ١٥٩-١٦٠.

٤٤) نزار قباني، المصدر السابق، ص:١٦٠.

الشاهد النحوي بين مثالية الأصول وواقعيّة الاستدلال(مثل في التقعيد عند سيبويه)

د.أمجد عيسى طلافحة* د.عبد العزيز موسى علي**

تاريخ وصول البحث٧/ ١٢/ ٢٠١٨م تاريخ قبول البحث١١/ ٤/ ٢٠١٩م

الملخص

تحاول هذه الدراسة استجلاء مدى التزام النحويين بالأصول التي اشترطوا توفرها في الشاهد النحوي، فمن المعروف نظرياً أن النحويين صاغوا قواعدهم النحوية اعتماداً على شواهد مسموعة من العرب الفصحاء الموثوق بعربيتهم، وقد فرض كثيرٌ من النحويين على هذه الشواهد قيوداً وشروطاً، وجعلوها أصولاً لا يصح الحياد عنها بحال، مما خلع على هذه الشواهد مثالية مفرطة من الناحية النظرية، غير أن واقع الاستدلال النحوي يخالف هذا التأصيل النظري؛ فالناظر في مصنّفات النحويين المعتبرة، يلحظ أنهم قد بنوا قواعدهم على شواهد تخالف الأصول التي فرضوها، بل يجد أنّ كثيراً من الأبواب النحوية خلت من الشواهد، واكتفت بالأمثلة المصنوعة لبناء القواعد النحوية. لذا اتخذت الدراسة كتاب سيبويه نموذجاً تستقصي من خلاله هذه المسألة، وتحاول أن تستجلي الأحوال التي تجعل النحوي في حاجة إلى أن يستشهد بكلام العرب، وتقف على مدى التزام النحويين بالشروط التي أصّلوها لصحة الشاهد، وتستبين منزلةَ كلٍّ من الشاهد النحوي والمثال المصنوع في بناء القاعدة.

الكلمات الدالة: الشاهد، المثال المصنوع، الاستدلال، سيبويه.

* أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية، جامعة السلطان قابوس/ عُمان.

** استاذ مشارك، قسم اللغة العربية كلية الاميرة عالية الجامعية/ جامعة البلقاء التطبيقية.

The Grammatical testimonies between fundamental idealism and realistic deduction an example from Sîbawayhi's elicitation

Amjad Issa Talafha **Abdul Aziz Musa Ali**

Abstract

This study aims at investigating the extent to which the grammarians adhere to principles they put as conditions for the grammatical testimonies.

It's theoretically known that grammarians setup their grammatical rules based on oral testimonies attested from Arabs whose Arabic is well-trusted. They had setup terms and conditions for these testimonies which they made as basics not to be violated in any case, this had made such testimonies theoretically extremely ideal.

Yet, the grammatical deduction is not in line with theoretical foundations. Examining grammarian's distinguished compilations, one can notice that they had based their rules and grammars on testimonies which violate the principles that they setup themselves, to the extent that it can be noticed that many of grammatical categories are void any testimony, as they had, in many cases, made up their own fabricated examples to illustrate the rules.

The study will take Sîbawayhi's Kitab as an example through which to investigate this issue, trying to locate cases and conditions where the grammarian is in need to cite the attested Arabs.

Thus, it will show the extent to which grammarians adhere to the conditions they had established for the validity of the testimonies, indicating the status of grammatical citation and the fabricated example in building the rules.

تمهيد:

يشيع في الدرس الأصولي النحوي ذكرُ السماع والقياس مصدرين عامين مُجمعاً عليهما للتقعيد اللغوي. على أن أصولاً أخرى، كاستصحاب الحال والإجماع والاستحسان والاستدلال وغيرها، تُذكَر أصولاً حذواً للسماع والقياس، لكنَّ في جواز الاعتماد عليهما خلافًا بين الأصوليين.(١)

ويُعَدُّ السماع أحد أهم الأصول النحوية بإطلاق، بل إنه يُعدّ أصلاً لغيره من الأصول

الأخرى، التي لا تكاد تستقلُّ عنه بالاستدلال؛ فالقياس لا يكون إلا إذا كان ثَمَّ مسموع، والإجماع لا ينعقد إلا إذا كان المجمع عليه قد جرى به السماع، وهلمَّ جرًّا.

والسماع يُطلق عند الأصوليين على القرآن الكريم، والحديث النبوي (بخلاف)، وما سُمع من كلام العرب الفصحاء نظماً ونثراً في عصر مُحدَّد اصطلحوا على وَسْمِه بعصر الاحتجاج، وبَنَوْهُ على معيارين: زمانيّ ومكانيّ.

أما المعيار الزماني، فقد رأى كثير من الدارسين أن النحويين أخذوا بأقوال العرب في الجاهلية وفصحاء الإسلام حتى منتصف القرن الثاني الهجري سواء أسكنوا الحضر أم البادية.[٢] وزاد بعضهم أن الأخذ عن أهل البادية استمرّ إلى منتصف القرن الرابع الهجري، وقال بعضهم استمر إلى نهاية القرن الرابع الهجري حتى فسدت سلائقهم[٣].

وأما المعيار المكاني، فيعتدّ كثير من النحويين بما نقله السيوطي عن الفارابي أنّ "الذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدي وعنهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم. وبالجملة، **فإنه لم يؤخذ عن حضري قط، ولا عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم**؛ فإنه لم يؤخذ لا من لخم ولا من جذام لمجاورتهم أهل مصر والقبط، ولا من قضاعة وغسان وإياد لمجاورتهم أهل الشام، وأكثرهم نصارى يقرأون بالعبرانية، ولا من تغلب واليمن؛ فإنهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونان، ولا من بكر لمجاورتهم للقبط والفرس، ولا من عبد القيس وأزد عُمان، لأنهم كانوا بالبحرين مخالطين للهند والفرس، ولا من أهل اليمن لمخالطتهم للهند والحبشة، ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة، ولا من ثقيف وأهل الطائف لمخالطتهم تجار اليمن المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز، لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت ألستُهم"[٤].

إذاً فقد ارتبط هذا المعيار- عند كثير من النحويين- بمكان إقامة القبائل العربية، وقربها أو بعدها من الأمم المجاورة، فكلما اقتربت القبيلة من قلب الجزيرة العربية، بمعنى كلما ابتعدت عن السواحل ومخالطة غير العرب، أُخذ عنهم بحجة سلامة سلائقهم.

والسماع عن العرب لا يعدو أن يكون نظما أو نثرا، ولقد كان للكلام المنظوم الحظُّ الأوفرُ

عند النحاة في التقعيد وإبرام الأحكام، على الرغم من أن لغة الشعر تختلف في أسلوبها وطريقة تأليفها عن لغة النثر -التي هي أكثر المنجز اللغوي- إذ لا تخلو لغة الشعر من إعمال وصنعة وتكلف، ولا تنفك تخضع لمعاييرَ صارمةٍ في الوزن والقافية.

غير أن كل منظوم ومنثور لا يصلح أن يكون دليلا للاحتجاج والتقعيد؛ إذ إن النحاة والأصوليين قد فرضوا على السماعات شروطاً تفرق بين ما يصلح وما لا يصلح؛ فما يصلح سموه شاهدا، وما لا يصلح سموه مثالاً.

التقعيد النحويّ بين الشاهد والمثال:

عرف التهانوي الشاهد بأنه "هو الجزئي الذي يستشهد به في إثبات القاعدة"[٥]، كآية قرآنية أو قول من أقوال العرب الموثوق بعربيتهم، سواء أكان شعرا أم نثرا أم قولا سائرا. وبعضهم عرفه بأنه "النص من النوع الذي يعتبر أساسا للقواعد -شعرا أو نثرا- منسوبا إلى شاعر موثوق به في عصر الاستشهاد، أو إلى قبيلة من القبائل التي وُثّقت لغاتها"[٦].

أما المثال، فهو "الجزئي الذي يذكر لإيضاح القاعدة وإيصاله إلى فهم المستفيد، كما يقال الفاعل كذا ومثاله زيد في ضرب زيد"[٧]. أو هو "ما ليس من كلام العرب من النصوص -بمصطلح النحاة- متجاوزا عصر التوثيق للغة، أو مصنوعا للبيان والإيضاح"[٨].

إذًا، فالشاهد -بحسب ما وضع النحاة- يؤتى به أجلَ بناء القواعد، أما المثال فيؤتى به لإيضاح القاعدة وشرحها.

وقبل الحديث عن دور كلٍّ من الشاهد والمثال في التقعيد النحوي، لتبيّن التناقض بين النظريّة والتطبيق، لا بدّ من الوقوف على بعض الشروط التي وضعها النحاة للشاهد النحوي الذي يُعتمد في التقعيد؛ لمعرفة مدى التزامهم بها، ثم تأتي المسألة الأخرى التي تحاول هذه الدراسة مناقشتها، وهي: هل كان المثال المصنوع يُصاغ لمجرّد الإيضاح والبيان على حدّ تعبيرهم أم أنه قد يتبادل الأدوار مع الشاهد فتُبنى على أساسه القواعد؟

مثالية الشاهد النحوي:

لّما كان الشاهد النحوي ذا أهميّة بالغة في وضع القواعد وإثباتها، حرص النحاة على انتقاء سماعاتهم (شواهدهم) بعناية فائقة، وفرضوا عليها، من الناحية النظرية، قيودا وشروطا صارمة لا يصح الحياد عنها بحال، هذه القيود والشروط جعلت لتلك الشواهد مثالية مفرطة؛ ولعلّ هذا ما يفسر تكرار الشواهد عند أغلب من ألّف في النحو، من سيبويه إلى السيوطي.

والذي يبدو أن النحاة والأصوليين قد تأثروا، في طريقة الاستشهاد ومنهج الاستدلال، بالمُحدّثين، الذين وضعوا منهجا في نقد الروايات جعل لهم فرادة أيَّ فرادة، تتمثل بتتبع مواطن

الخلل والزلل في الأخبار، وطرق تحمل الروايات ونقدها، ومعرفة ما اتصل منها وما انقطع، والعلل الخفية، وأحوال الرواة.

ويلخص الإطارَ العام لمنهج النحاة واللغويين في الاستشهاد باللغة ما نقله الزركشي في البحر المحيط: "قال أبو الفضل بن عبدان في شرائط الأحكام وتبعه الجيلي في الإعجاز: لا تلزم اللغة إلا بخمس شرائط، أحدها: ثبوت ذلك عن العرب بسند صحيح يوجب العمل؛ والثاني: عدالة الناقلين كما تعتبر عدالتهم في الشرعيات؛ والثالث: أن يكون النقل عمن قوله حجة في أصل اللغة كالعرب العاربة مثل قحطان ومعد وعدنان، فأما إذا نقلوا عمن بعدهم بعد فساد لسانهم واختلاف المولدين فلا... والرابع: أن يكون الناقل قد سمع منهم حسّا، وأما بغيره فلا؛ والخامس: أن يسمع من الناقل حسّا"[٩].

هذه الأصول العامة لما ينبغي أن يتوافر في المسموع من شرائط حتى يصح الاحتجاج به. ولكننا إذ نتتبع ما قرره الأصوليون والنحويون من أحكام، تتعلق باطّراح الاحتجاج ببعض الشواهد، فإننا نلحظ شرائط وقيودا على المسموع المحتج به غيرَ ما نقله الزركشي، بعض هذه القيود خارج عن بنية المسموع، وبعضها يعد نقدا داخليا للنص.

وسنعرض تالياً من الشروط ما يبين أن السماع، الذي اتُّخذ أساسا للتقعيد النحوي، قد أحاطه النحاة بهالة جدٍّ واضحة من القداسة، ليكون له من المثالية ما يضاهي مثالية النصوص الدينية، التي يحتج بها للعقائد والأحكام.

١- ترك السماع عن قبائل معينة:

لم يكن كلام العرب (المسموع) كله صالحاً للتقعيد النحوي، بل كان للنحاة، كما ذكرنا سابقا، انتقاءاتٌ مكانية وأخرى زمانية؛ ولخصّ نص الفارابي الذي ذكره السيوطي، وذكرناه سابقا، مذهبهم في الانتقاء المكاني، وتحديد القبائل التي قبل النحاة بالسماع عنها، واستثناء الأماكن الأخرى.

٢- ترك الاستشهاد بالسماع خارج عصر الاحتجاج:

حدّد العلماء منتصف القرن الثاني الهجري ليكون آخر عصر الاحتجاج، وفي ذلك يقول السيوطي: "أول الشعراء المحدثين بشار بن برد .... ونقل ثعلب عن الأصمعي قال: ختم الشعر بإبراهيم بن هرمة، وهو آخر الحجج"[١٠]. وذكرنا أن بعض النحويين أجازوا الاحتجاج بكلام عرب البادية حتى نهاية القرن الرابع الهجري.

لكن بعض النحويين قد رفض الاحتجاج بشعر الفرزدق وجرير (١١٠ هـ) وجعلوهما مولدَين. فكان أبو عمرو بن العلاء يقول: لقد أحسن هذا المولد حتى لقد هممت أن آمر صبياننا برواية

شعره، يعني بذلك شعر جرير والفرزدق، فجعله مولدا[١١]. ويقول الأصمعي: "جلست إليه عشر حجج فما سمعته يحتج ببيت إسلامي[١٢].

٣- ترك الاستشهاد بالسماع لجهل القائل:

لقد كانت نسبة المسموع إلى قائله من أهم شرائط الاحتجاج به عند النحاة، إذ إن عدم معرفة القائل يعني عدم الموثوقية بالسماع؛ فقد يكون صنعة نحوي، أو كلاما لشاعر مولد، أو من قائل غير فصيح وغير موثوق بكلامه[١٣].

وكثيرا ما رد النحاة أبياتا لعدم معرفة القائل؛ فقد قال السيوطي في الاقتراح: "ذهب الكوفيون إلى جواز دخول اللام في خبر (لكن)، واحتجوا بقوله: (ولكنني من حبها لعميد[١٤]. والجواب: أن هذا البيت لا يعرف قائله ولا أوله، ولم يذكر منه إلا هذا، ولم ينشده أحد ممن وثق في اللغة، ولا عزي إلى مشهور بالضبط والإتقان[١٥].

٤- ترك الاستشهاد بالدليل لتطرق الاحتمال:

وهذا الأصل أخذه النحاة عن المحدّثين، ويعني أن الدليل إذا تطرق إليه مجرد احتمال سقط به الاستدلال. وأحسب أن أخذ النحاة بهذا الأصل لدليل ساطع على مثالية الشاهد لديهم، على الرغم من توافر القيود الخارجية جميعا لاعتماده دليلا.

نقل السيوطي عن أبي حيان قوله: "إذا دخل الدليلَ الاحتمالُ سقط به الاستدلال. ورُدّ به على ابن مالك كثيرا في مسائل استدل عليها بأدلة بعيدة التأويل، منها استدلاله على قصر (الأخ) بقوله:

أَخَاكَ الَّذي إنْ تَدْعُهُ لِمُلِمَّةٍ يُجِبْكَ

كَمَا تَبْغِي وَيَكْفِيكَ مَنْ يَبْغِي[١٦]

فإنه يحتمل أن يكون منصوبا بإضمار فعل، أي (الزم)، وإذا دخله الاحتمال سقط به الاستدلال[١٧].

٥- رفض فريق من النحويين الاستشهاد بالقراءات القرآنية:

على الرغم من إجماع النحاة على أن القرآن له أعلى درجات الفصاحة، وأول ما يستشهد به، فإنّ بعضهم وقف من القراءات موقف الرافض للاستدلال بها، متواترة كانت أم شاذة، إذا ما خالفت قاعدة نحوية.

ومن الشواهد على ذلك رفض بعض النحاة للقراءة المتواترة: ﴿ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ ٱلَّذِى تَسَآءَلُونَ بِهِۦ وَٱلْأَرْحَامَۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ عَلَيْكُمْ رَقِيبًا ﴾ [النساء: ١] بالجر[١٨]، يقول الطبري: "وعلى هذا التأويل قول بعض من قرأ قوله: (والأرحام) بالخفض، عطفا بـ(الأرحام) على(الهاء) التي في قوله: (به)، كأنه أراد: واتقوا الله الذي تساءلون به وبالأرحام، فعطف بظاهر على مكني مخفوض. وذلك غير فصيح من الكلام عند العرب، لأنها لا تنسق

بظاهر على مكني في الخفض، إلا في ضرورة شعر، وذلك لضيق الشعر. وأما الكلام، فلا شيء يضطر المتكلم إلى اختيار المكروه من المنطق، والرديء في الإعراب منه"[٣٩].

وعللت خديجة الحديثي قلّة الاستشهاد بالقراءات النحوية عند سيبويه وعامة النحويين بقولها: "ومما تجدر الإشارة إليه أن القراءات لم تكن قد قُسمت في زمانه وحُددت، ولم تكن هذه البحوث المطوّلة المفصّلة في طبقات القرّاء، ولم يعرف القراء السبعة ولا العشرة، كما لم يكن سند روايتها قد ميزت أنواعه وقُسمت إلى متواتر ومشهور وآحاد وشاذ وموضوع ونحوه"[٤٠]

٦- ترك فريق من النحويين الاستشهاد بالحديث النبوي الشريف:

من المجمع عليه أن كلام رسول ﷺ في غاية الفصاحة والبيان، فقد أُوتي الرسول الكريم جوامع الكلم، وكان من البداهة ألا يُثار الجدل في مسألة الاحتجاج بكلامه ﷺ فهو علاوة على فصاحته، قد حظي بعناية الرواة دقةً وتمحيصاً فاق ما حظي به المنقول من كلام العرب، لكننا نجد فريقاً من النحويين لا يستشهدون بالحديث الشريف إلا قليلا؛ بحجة أنه مروي بالمعنى وأن رواته أعاجم[٤١]. ويلخص مذهبهم في ذلك ما جاء في خزانة الأدب: "قال أبو حيان في شرح التسهيل: قد أكثر هذا المصنف[٤٢] من الاستدلال بما وقع في الأحاديث على إثبات القواعد الكلية في لسان العرب، وما رأيت أحدا من المتقدمين والمتأخرين سلك هذه الطريقة غيره! على أن الواضعين الأولين لعلم النحو المستقرئين للأحكام من لسان العرب، كأبي عمرو بن العلاء وعيسى بن عمر والخليل وسيبويه من أئمة البصريين؛ والكسائي والفراء وعلي بن المبارك الأحمر وهشام الضرير من أئمة الكوفيين، لم يفعلوا ذلك، وتبعهم على ذلك المسلك المتأخرون من الفريقين وغيرهم من نحاة الأقاليم، كنحاة بغداد وأهل الأندلس"[٤٣].

والحق أن الأئمة المتقدمين استشهدوا بالحديث، لكن على قلّة شديدة، فهذا سيبويه قد استشهد ببضعة أحاديث، منها قول رسول الله ﷺ: "ما مِن مَوْلُودٍ إِلَّا يُولَدُ علَى الفِطْرَةِ، فأَبَوَاهُ يُهَوِّدَانِهِ وَيُنَصِّرَانِهِ وَيُشَرِّكَانِهِ..."[٤٤] لكن سيبويه لم يُصرح بأنه حديث، وجاء لفظه عند سيبويه مختلفاً عمّا ورد في كتب الأحاديث الصحاح المعتبرة، يقول سيبويه: "وأما قولهم: كلُّ مولود يُولَدُ على الفطرة، حتى يكون أبواه اللذان يهودانه وينصرانه" ففيه ثلاثة أوجه: فالرفع وجهان والنصب وجه واحد.

فأحد وجهي الرفع أن يكون المولود مضمَراً في يكون، والأبوان مبتدآن، وما بعدهما مبني عليهما، كأنه قال: حتى يكون المولود أبواه اللذان

يهودانه وينصرانه[٢٥]

واستشهد سيبويه على عمل اسم التفضيل في رفع الاسم الظاهر بحديث الرسول الكريم ﷺ: "ما مِن أيامٍ أحبُّ إلى اللهِ أن يُتَعَبَّدُ لهُ فيها مِن عشرِ ذي الحجَّةِ يعدِلُ صيامُ كلِّ يومٍ منها بصيامِ سنةٍ وقيامِ كلِّ ليلةٍ منها بقيامِ ليلةِ القدرِ."[٢٦] لكن لفظ سيبويه اختلف عما رواه أهل الحديث؛ فلفظ سيبويه خصّ عبادة الصوم، بينما شمل لفظُ الحديث العبادة بمختلف أنواعها، قال سيبويه: "ومثل ذلك: ما من أيامٍ أحبَّ إلى الله عز وجل فيها الصومُ منه في عشرِ ذى الحجة."[٢٧] ونلحظ أن سيبويه لم يصرح بأنه حديث شريف.

٧- ترك السماع لوجود التصحيف:

وهذا ترك للسماع لوجود عيب داخلي في النص. ولا شك في أن هذا الأصل يعني ترك السماع إذا خالف القاعدة النحوية، إذ كيف يعرف التصحيف إلا بذاك. قال ابن السراج نقلا عن المبرد: "ومن الشعراء الموثوق بهم في لغاتهم كثير ممن قد أخطأ، لأنه وإن كان فصيحا، فقد يجوز عليه الوهل والزلل. من ذلك قول ذي الرمة:

وَقَفْنَا فَقُلْنَا إيهِ عن أُمِّ سالِمٍ

وما بالُ تَكليمِ الرُّسُومِ البَلاقِعِ[٢٨]

وهذا لا يعرف إلا منونا في شيء من اللغات"[٢٩].

٨- ترك الاستشهاد بالسماع للشذوذ:

الشذوذ يطلق على مخالفة المسموع للقياس، بأن يكون المسموع قليلا مثلا. ولم يكن الشاذ عندهم معتبرا؛ قال ابن جني في باب تعارض السماع والقياس: "إذا تعارضا نطقت بالمسموع على ما جاء عليه، ولم تقسه في غيره"[٣٠].

وهذا يعني أن المسموع، ولو كان مما توافرت فيه صفات النص المحتج به، فإنه يحفظ ولكن لا يقاس عليه، لأنه حينئذ يخالف القياس، ويسمونه (الشاذ). وقد ردوا كثيرا من السماعات لوجود الشذوذ، فقد رفضوا الاحتجاج بقول الشاعر:

إذا الرجال شتوا واشتد أكلهمو

فأنت أبيضُهم سربالَ طباخ[٣١]

لأنه شاذ، فقد نقلوا عن سيبويه أن "هذه الأبيات ليست بحجة للشذوذ، مع أنه يحتمل أن يكون (أبيض) في البيتين (أفعل) الذي مؤنثه (فعلاء)، فلا يكون للتفضيل، فكأنه قال: أنت أبيضهم. وانتصب سربال على التمييز"[٣٢].

٩- ترك الاستشهاد بالسماع لاختلاف موطن الشاهد:

لقد كان النحاة يرفضون الاستشهاد بالسماع لمجرد اختلاف في موطن الشاهد، دليلا على أن الشاهد يجب أن يكون سالما من أي معارضة أو قدح ليجوز به الاحتجاج.

ومن ذلك قول الأنباري: "وأما قول طرفة: (ألا أيهذا الزاجري أحضر الوغى[٣٣]، فالرواية

عندنا على الرفع، وهي الرواية الصحيحة، وأما من رواه بالنصب فلعله رواه على ما يقتضيه القياس عنده من إعمال (أن) مع الحذف، فلا يكون فيه حجة"[٣٤]. فالخلاف في رواية "أحضر" أهي بالرفع أم بالنصب؟ هو خلاف في موطن الشاهد، لذا رأى البصريون – في معرض جوابهم على كلمات الكوفيين– عدمَ جواز الاحتجاج به.

١٠ – ترك الاستشهاد بالبيت المصنوع:

المصنوع هو النص الذي لا يصح نسبته إلى أي قائل، لأنه من نسج من لا يوثق بعربيته. وهو يفترق عن المجهول القائل بأن هذا يمكن أن يكون قيل في عصر الاحتجاج، لكن قائله غير معروف. وقد رفض النحاة الاستدلال به حتى لمجرد الظن، قال سيبويه: "وقال الآخر، ويقال وضعه النحويّون:

إذا ما الخبز تأدمه بلحم

فذاك -أمانةَ الله- الثريد[٣٥]

وقال في مكان آخر[٣٦]: "وقد جاء في الشعر وزعموا أنه مصنوع:

هم القائلون الخير والآمرونه

إذا ما خشوا من محدث الأمر معظما[٣٧]

– ترك السماع لوجود الضرورة:

كانت الضرورة الشعرية سببا ظاهرا في رد النحاة الاستدلالَ بالشعر خاصة في مواطن كثيرة، وهي أسلوب من أساليب التأويل أيضا، يُلجأ إليه إذا استنفد النحويون ما يمكن به رد الاستدلال بالسماع! قال البغدادي: "قال ابن النحاس في التعليقة: أجاز الكوفيون إظهار (أن) بعد (كي)، واستشهدوا بقول الشاعر

أَرَدْتَ لِكَيْمَا أنْ تَطِيرَ بِقُرْبَتِي

فَتَتْرُكَهَا شَنًّا بِبَيْدَاءَ بَلْقَعِ[٣٨]

قال: والجواب أن هذا البيت لا يعرف قائله، ولو عرف لجاز أن يكون من ضرورة الشعر[٣٩].

١٢ – ترك الاستشهاد بالسماع لعدم العدالة:

إن اشتراط العدالة في قبول الشاهد اللغوي لدليل على اتباع النحاةِ المحدّثين في ذلك، مع أن ثمة فرقا بين نقل النص الديني واللغوي. وهل تشترط العدالة في القائل أم في الراوي؟ تومئ بعض النصوص إلى أن العدالة تشترط في الاثنين، يقول الأنباري: "وكل واحد من المرسل والمجهول غير مقبول، لأن العدالة شرط في قبول النقل، والجهل بالقائل وانقطاع سند الناقل يوجبان الجهل بالعدالة، فإن من لم يذكر اسمه أو ذكر اسمه ولم يعرف لم تعرف عدالته، فلا يقبل نقله[٤٠].

ولو أن النحاة قد تمسكوا بالمنهج الذي وضعوه، لكان يُسلم لهم، ويغتفر منهم ما أُخذ على هذا المنهج من إشكاليات، لكنهم كثيرا ما كانوا يخرجونيوظف عنه؛ ولعلّنا نلحظ خلل التطبيق في الشرط الأول الذي وضعوه ونقله السيوطي عن الفارابي، في تحديد القبائل التي أخذ عنها لنلاحظ البون الشاسع بين النظرية والتطبيق.

يقول الفارابي: "الذين عنهم نقلت اللغة العربية وبهم اقتدي وعنهم أخذ اللسان العربي من بين قبائل العرب هم: قيس وتميم وأسد، فإن هؤلاء هم الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليهم اتكل في الغريب وفي الإعراب والتصريف، ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ولم يؤخذ عن غيرهم من سائر قبائلهم. وبالجملة، **فإنه لم يؤخذ عن حضري قط، ولا عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم المجاورة لسائر الأمم الذين حولهم**؛ فإنه لم يؤخذ لا من لخم ولا من جذام لمجاورتهم أهل مصر والقبط، ولا من قضاعة وغسان وإياد لمجاورتهم أهل الشام، وأكثرهم نصارى يقرأون بالعبرانية، ولا من تغلب واليمن؛ فإنهم كانوا بالجزيرة مجاورين لليونان، ولا من بكر لمجاورتهم للقبط والفرس، ولا من عبد القيس وأزد عُمان، لأنهم كانوا بالبحرين مخالطين للهند والفرس، ولا من أهل اليمن لمخالطتهم للهند والحبشة، ولا من بني حنيفة وسكان اليمامة، ولا من ثقيف وأهل الطائف لمخالطتهم تجار اليمن المقيمين عندهم، ولا من حاضرة الحجاز، لأن الذين نقلوا اللغة صادفوهم حين ابتدأوا ينقلون لغة العرب قد خالطوا غيرهم من الأمم وفسدت ألسنتُهم"[41].

ولعلّنا نجد بعض إشارات تظهر أن من الشعراء من رُفض الاحتجاج به لحضريته، فقد نقل ابن السراج عن المبرد قوله: "فأما قول ابن الرقيات: (ومصعبُ حين جد الأمر أكثرُها وأطيبها)[42]فزعم الأصمعي أن ابن الرقيات ليس بحجة، وأن الحضرية أفسدت عليه لغته. قال: ومن روى هذا الشعر ممن يفهم الإعراب ويتبع الصواب ينشد: (وأنتم حين جد الأمر أكثرها وأطيبها)"[43].

على أنّنا نستطيع القول بأن قصر النحاة المسموعَ المحتج به على قبائل معينة إنما هو من باب التنظير فحسب. فالنظرة المتفحصة في كتب النحويين، تجعل المرء يدرك أنهم جميعا قد أخذوا عن القبائل التي استثنتها النصوص آنفة الذكر.

فقد أخذوا من وسط الجزيرة العربية، ومن أطرافها، وأخذوا عن الحواضر كما أخذوا عن البوادي؛ إذ أخذوا عن البحرين والمناطق الشرقية (المثقب العبدي والممزَّق من عبد القيس)،

وأخـذوا عـن قبائـل بكـر وتغلـب في العـراق وشواطئ الفرات، (المهلهل، وعمرو بن كلثوم)، وأخذوا عن إياد (عديّ بن زيـد)، وأخـذوا عـن لخـم (عمـرو بـن عـديّ، وعمـرو بـن أمامـة)، وأخـــذوا عـــن حواضـــر الحجـــاز في تيمـــاء (السموأل)، وفي يثرب (أُحيح بن الجُلاح، وابـن إطنابـة)، وفي مكـة (عمـرو بـن شـقيق، وأبـو طالب)، وفي الطائف (مسعود بن معاقب، وأبـو الصلت بن أبي ربيعة)...[٤٤] غير أننا لا ننفي أن الأخذ عن هذه القبائل لم يكـن بمسـتوى واحـد، وأن اللغويين قـد أخـذوا أكثـر مـا أخـذوا عـن القبائل التي كانت تسكن في منطقة نجد.

وإذا كـان النحـاة قـد عـدوا أهـل الحضـر فاسدي الألسنة فلم يأخذوا عنهم اللغـة، فـإنهم قد أجمعوا على أن قريشا أفصح القبائـل العربيـة ألسنة وأصفاهم لغة[٤٥]، وأن القرآن إنما نزل بلغـة قريش، وفي هذا من التناقض مـا لا يخفـى؛ فـإن قريشا كانت مقيمة في حاضرة الحجـاز، وكانـت مركزا للاتصال التجاري بين أمم شتى[٤٦].

ونجدهم قد خالفوا معيارهم الزمـاني أيضـا؛ إذ يقول سعيد الأفغاني عن سكان الباديـة: "فقـد اسـتمر العلمـاء يـدونون لغـتهم حتـى فسـدت سلائقهم في القرن الرابع الهجـري[٤٧]، وإلى ذلـك أشار ابن جني في الخصـائص حـين قـال: ولهـذا السبب استمرّ الأخذ عن قـيس، وتمـيم، وأسـد حتى منتصـف القـرن الرابـع الهجـري، بعـد أن أصاب لغتهم الاختلال والفساد على حدّ تعـبير ابن جني المتوفى في نهاية القرن الرابع[٤٨].

وهنا لا بـد مـن القـول بـأنّ اعتـداد النحـاة بالشـواهد الشـعرية، سـواء انتمـى قائلوهـا إلى القبائل الـتي يُعتـدُّ بهـا أم إلى القبائـل الأخـرى، يخالف مبـادئ الدراسـة اللغويـة، الـتي تقـوم في الأصل على دراسة العام الشائع المشترك في البيئة اللغويـة الواحـدة، ولا تُعنـى بالاسـتخدامات الفردية؛ فما يُطلق عليه مصطلح الشاهد مـا هـو في حقيقة الأمر إلا نتاج فرديّ أنشأه أحـد أفـراد القبيلة التي تمثل بيئة لغويـة، ولا يُشـترط في هـذا النتاج أن يمثّل العام الشـائع المشـترك بـين أفـراد القبيلة، وليس يُفترض فيه أن يعكس خصائصها اللغويـة، ولا أن يُمثّـل العـادات اللغويـة، ولا الاستعمالات اليومية لأفرادها جميعهم.

كلّ ذلك يُظهر مدى التناقض الذي وقع فيه النحاة بين ما هو نظري مثـالي، ومـا نجـد عليـه الواقع في البحـث اللغـوي. ومناقشـة الشـروط الأخرى سيؤدي إلى تعميق هذه الهوة بين النظرية والواقع.

عودة إلى الشاهد والمثال:

على أن الأمر لم يتوقف هنا؛ إذ نجـد النحـاة، الذين بالغوا في وضع الشروط لما ينبغي أن يُعتمد حجة للاستدلال وبناء القواعد، قد بنـوا الكـثير

من القواعد على أمثلة تعليميّة مصنوعة دون أن يكون لها أيُّ مستند سماع. فكتاب سيبويه، وهو أول كتاب في النحو العربي يصل إلينا، قد خلا في فصوله الستة الأولى، التي تمثّل المبادئ الأولية للنحو، من أي شاهد باستثناء آية قرآنية وحيدة.

ولقد ذكرنا سابقا أن اللغويين قد عرفوا الشاهد بأنه النص الذي يُذكر لإثبات قاعدة، في حين إن المثال نصٌّ يُذكر لتوضيح القاعدة وشرحها. فكيف يمكن لنا أن نفسر غياب الشواهد في الفصول الستة الأولى من كتاب سيبويه، وهي الفصول التي تبحث في أساسيات النحو العربي كالإعراب وبنية الجملة، والاكتفاء بالمثال المصنوع لبناء القواعد أو بمعنى آخر ليلعب دور الشاهد؟

يقول سيبويه في باب المسند والمسند إليه: "هذا باب المسند والمسند إليه وهما ما لا يغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا. فمن ذلك الاسم المبتدأ والمبني عليه، وهو قولك عبد الله أخوك، وهذا أخوك. ومثل ذلك يذهب عبد الله، فلا بد من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء.

ومما يكون بمنزلة الابتداء قولك: كان عبد الله منطلقا، وليت زيدا منطلق، لأن هذا يحتاج إلى ما بعده كاحتياج المبتدأ إلى ما بعده."(٤٩)

ففي هذا الباب الذي يقوم عليه أساس النحو العربي نجد سيبويه يكتفي باستخدام أمثلة مصنوعة ليُقعِّد لركني الجملة العربية بفرعيها الاسمية والفعلية.

وفي مكان آخر يتحدث عن الفعل المتعدي وأحوال التعدي ويمثل لذلك بأمثلة مصنوعة من دون أن يشفع لها بشواهد من القرآن أو من أقوال العرب الشعرية أو النثرية فيقول:

"هذا باب الفاعل الذي يعداه فعله إلى مفعول، وذلك قولك: ضرب عبدُ الله زيدا. فعبد الله ارتفع ههنا كما ارتفع في ذهب (أي ذهب عبدُ الله)، وشغلت ضرب به كما شغلت به ذهب، وانتصب زيد لأنه مفعول تعدى إليه فعل الفاعل. فإن قدمت المفعول وأخرت الفاعل جرى اللفظ كما جرى في الأول، وذلك قولك: ضرب زيدا عبدُ الله"(٥٠).

وفي حديثه عن تعدي الفعل إلى الزمان يضرب مثلا قعد شهرين وذهبت أمسِ، وفي حديثه عن تعدي الفعل إلى المصدر أي المفعول المطلق يضرب مثلا ذهب عبد الله الذهاب الشديد، وقعد قِعدة سَوء، وقعد قعدتين.

وفي حديثه عن البناء للمفعول ونيابة المفعول عن الفاعل يقول: "والمفعول الذي لم يتعده فعله ولم يتعد إليه فعل فاعل فقولك: ضُرب زيدٌ ويُضرب عمروٌ"(٥١)

وفي المقابل، فإن شيوع القول بأن الشاهد النحوي كانت وظيفته إثبات القاعدة، وبأنه يأتي متناسبًا مع ما هو شائع عامّ في اللغة، ما هو إلا افتراض يُكذبه واقع استعماله؛ فالكثير من الشواهد النحويّة كانت وظيفتها إثبات استعمال قليل نادر، أو مخالف للأصل، أو قبيح، أو لبيان الوجوه المتعددة واللهجات.

ففي تتبعنا للجزء الأول من كتاب سيبويه نستطيع الوقوف على منهج سيبويه في الاستشهاد، إذ كان يوظف الشواهد النحوية للأغراض الآتية:

١. لتفصيل القواعد، وإيراد القواعد الفرعية المتصلة بالقاعدة الأصلية، أو ما يخالفها، وما يأتي متعدد الوجوه بحسب اللغات واللهجات .
٢. لزيادة الشرح والتعليل بحسب ما يصيب الكلام من حذف أو تقديم وتأخير .
٣. لبيان الشاذ النادر المتعلق بالضرورات.

ولنأخذ بعض الأمثلة على هذه الموضوعات:

أولا- المواضيع النحوية المخالفة للأصل وقد تكون هذه المخالفة لأسباب متعددة منها :

١. المخالف دلالياً: أي من خلال المعنى المقصود من غير أن يلتفت إلى اللفظ كأن تأتي (كان) تامة لأنها بمعنى (وقع) قال سيبويه: "وقد يكون لكان موضع آخر يقتصر على الفاعل فيه... فمما جاء على وقع قوله ، وهو مقّاس العائذي :

فِدى لبني دُهلِ شيبان ناقتي

إذا كان يومٌ ذو كواكبَ أشهبُ[٥٢]

أي إذا وقع[٥٣]

٢. المخالف فنياً: إذ يحاول سيبويه، من خلال ما يحتج به من شواهد، أن يكشف عن بعض الأساليب الفنية في شعر العرب، التي تخرج عن الأصول بما يعود على اللغة من خصائص جمالية تنفرد بها من ذلك قوله: "ويحتملون قبح الكلام حتى يضعوه في غير موضعه، لأنه مستقيم ليس فيه نقض فمن ذلك قوله:

صددتِ فأطولتِ الصدود وقلما

وصالٌ على طول الصدود يدوم[٥٤]

وإنما الكلام: وقل ما يدوم وصال[٥٥]

٣. مخالفة الأصل للضرورة الشّعريّة

وقد كان سيبويه من أول من بيّن مفهوم الضّرورة وحكمها بقوله :"اعلم أنّه يجوز في الشّعر ما لا يجوز في الكلام من صرف ما لا ينصرف[٥٦] ومن كلامه في ذلك أيضاً "وهذا قليلٌ في الكلام كثير في الشعر[٥٧] ويلاحظ أن سيبويه يجيز الضرورة الشعرية، وينعتها بالقبح في لغة النّثر فيقول:" ... وهذا فيه قبح، وهو ضعيف، وهو في الشعر جائز"[٥٨].

ومن المسائل التي استدلّ سيبويه بها على اضطرار الشعراء إلى مخالفة الأصل مسألة فكّ الإدغام الواجب، يقول: "واعلم أن الشعراء إذا اضطروا إلى ما يجتمع أهل الحجاز وغيرهم على إدغامه أجروه على الأصل، قال الشاعر، وهو قعنب بن أم صاحب:

مهلا أعاذل قد جرَّبت من خُلُقي... أنّي أجُودُ لأَقْوامٍ وإنْ ضَنِنُوا"[٥٩]

٤. المخالف صرفياً:

قد يكون الخروج عن الأصل بسبب تغيّر في بنية الكلمة وما يصيبها من إشباع في الحركة، أو ردّ الوزن إلى أصله، أو إبدال حرف بحرف، أو حذف حرف أو أكثر من الحروف الأصلية:

فمن إشباع الحركة مراعاة لبنية الكلمة ما أورد سيبويه في قوله : "وربما مدوا مثل مساجد ومنابر فيقولون مساجيد ومنابير شبّهوه بما جُمِع على غير واحده في الكلام ويستشهد بقول الفرزدق:

تنفي يداها الحصى في كل هاجرة

نفي الدنانير تنقاد الصياريف"[٦٠]

٥. المخالف للحذف:

الخروج عن الأصل بالحذف كثير وشائع في اللغة شعراً ونثراً ، بل هو من سمات هذه اللغة وهو ما دفع البلاغيين إلى العناية بهذا الجانب عناية كبيرة من ذلك مثلاً ما استدل به سيبويه في قول ذي الرمة :

ديارَ ميةَ إذ مَيٌّ مساعفةٌ

ولا يَرى مثلَها عجمٌ ولا عربُ"[٦١]

فجاءت (ديار) منصوبة بفعل محذوف " فكأنه قال أذكر ديار مية ، ولكنه لا يذكر أذكر لكثرة ذلك في كلامهم ".[٦٢] ويلاحظ عناية سيبويه بذكر الشواهد عند بيان الصور المتعددة للظاهرة النحوية وفروعها تبعاً للهجات السائدة ، ثمّ يورد ما يخالفها مما ورد في كلامهم فيقول : "ومن العرب من يرفع الدّيار ، كأنه يقول: تلك ديار فلانة"[٦٣]. وقد أكثر سيبويه من الاستدلال لما تعددت وجوهه .

٦. المخالف للخفة :

أي أن المخالفة تكون لطلب السهولة في النطق من ذلك قوله: "ومما جاء في الشعر غير منون قول الفرزدق :

أتأني على القعساء عادلَ وَطْبِه

برجْلَي لئيمٍ واستِ عبدٍ تعادلُه"[٦٤]

يريد: عادلاً وطبَه لكنه حذف التنوين من (عادل) وأضافه إلى وطبه على الاستخفاف[٦٥]

٧. المخالف للاتساع :

عقد سيبويه في كتابه باباً سماه "باب استعمال الفعل في اللفظ لا في المعنى لاتساعهم في الكلام

والإيجاز والاختصار[٦٦]، نحو قولهم: (صِيدَ عليه يومان) وإنَّما المعنى صِيدَ عليه الوحشُ في يومين، ولكنّه اتَّسع واختَصر[٦٧] ، وقد أكثر سيبويه من الاستشهاد لما جاء مخالفاً للأصل بسبب سعة الكلام في كتابه، من ذلك استشهاده بقول الجعدي:

كأنّ عَذِيرهَم بجُنوبِ سِلَّى
نَعامٌ قاقَ في بَلَدٍ قِفارِ[٦٨]

وإنما أراد: عذير نعام، لكنه حذف واتّسع[٦٩].

ثانيا-وصف القلة والضعف:

من المسائل النحوية التي اعتنى سيبويه بالاحتجاج والاستشهاد لها بيان المستويات المختلفة للغة كالنادر والقليل والجيّد والقبيح والضعيف؛ فقد أشار سيبويه في كتابه إلى عدد لا بأس به من القليل والنادر، مما تداولته العرب في كلامها، ويستنتج من ذلك أن هذا القليل النادر مخالف لأصول اللغة، بعد أن عرفنا أن هذه الأصول قد وضعت بما يناسب الكثير. من ذلك مثلاً أن الأصل في خبر (ما) التي تعمل عمل (ليس) ألا يتقدم خبرها على اسمها، وهو قليل نادر ومما أورده سيبويه في ذلك قول الفرزدق:

فأصبحوا قد أعاد الله نعمتهم
إذ هم قريش وإذ ما مثلَهم بشرُ [٧٠]

فقد تقدم خبر (ما) وهو (مثلهم) على اسمها (بشر) و قد أشار سيبويه إلى ندرة ذلك بقوله: "وهذا لا يكاد يعرف".

ومن الشواهد التي استدلّ بها لبيان القبيح قول جرير:

إيّاك أنت وعبدَ المسيحِ
أنْ تَقْرَبَا قبلةَ المسجد [٧١]

فهو يرى أن المنصوب يُعْطَفُ على المنصوب المضمَر، ولا يُعْطَفُ على المرفوع المضمَر إلاَّ في الشعر، وذلك قبيح".[٧٢]

وقد استدلّ سيبويه بشواهد عدة لبيان الضعيف، منه استدلاله على نصب الفعل المضارع بعد فاء السببية في الواجب غير المنفي، يقول: " قد يجوز النصب في الواجب في اضطرار الشعر، ونصبه في الاضطرار من حيث انتصب في غير الواجب، وذلك لأنك تجعل أن العاملة. فمما نصب في الشعر اضطراراً قوله:

سأتْرُكُ منزلي لبني تميم ... وأَلْحَقُ بالحجاز فأَستَرِيحَا [٧٣]

وقال الأعشى، وأنشدناه يونس:

ثُمَّتَ لا تجزونني عند ذاكم... ولكنْ سَيَجْزِيني الإلهُ فيُعقِبَا [٧٤]

وهو ضعيف في الكلام[٧٥]

ثالثا–وصف اللهجات وتعدد اللغات:

اهتم سيبويه بذكر الشواهد في مواضع تعدد الوجوه، فإذا روي البيت بأكثر من وجه فإنه يبين وجوهها، وإن لم يكن له إلا رواية واحدة فإنه يشير إلى احتمالات أخرى لو كان ذكرها الشاعر لجاز له ذلك. ومن الشواهد التي استدلّ بها سيبويه ليبيّنَ جوازَ وجوهٍ في المسألة الواحدة قول طرفة بن العبد:

مـــا أقلـــت قـــدمٌ ناغلـــها

نِعِـمَ الســاعُونَ في الحـيِّ الشُّـطُرْ[٧٦]

يقول عن جواز تسكين عين (نعم) وتحريكها: "فليس على لغة من قال نعم فأسكن العين، ولكنه على لغة من قال نعم فحرك العين. وحدثنا أبو الخطاب أنها لغة هذيلٍ، وكسروا كما قالوا لعبٌ."[٧٧]

ولكنّ ذلك لا يعني أن سيبويه لم يستعمل الشواهد لإثبات القواعد وتأسيسها؛ فقد اعتمد عليها في المسائل النحويّة، غير أنه لم يعتمد عليها وحدها، بل كان يستعملها لتكون مكملة لما قدمه من الأمثلة المصنوعة؛ فالمعطيات اللغويّة الشائعة العامة اكتفى سيبويه فيها بالتمثيل بمثال مصنوع، في أغلب الأحوال، وقد يأتي المثال المصنوع مشفوعًا بشاهد أحيانًا؛ فجاءت الأمثلة المصنوعة من حيث العدد غالبة، بشكل كبير، على الشواهد، قرآنية كانت أم شعرية.

وكأن العلاقة بين الشاهد والمثال أصبحت علاقة تكامل وتبادل؛ فكثيرا ما كان سيبويه يبدأ بتحديد الظاهرة النحوية والتمثيل لها بما يصنعه من أمثلة تمثّل فهمه للقاعدة المستنبطة، ويغلب على هذه الأمثلة الطابع التعليميّ المبسّط؛ ويبدو أن السبب في ذلك يعود على مقدرة هذه الأمثلة المصنوعة على توضيح القاعدة النحوية، وتحليلها، وربما حتى برهانها[٧٨]. حتى إذا استوى له ما يريد من توضيح وبيان، شفع المثال بشواهد لتعميق فهم المسألة والإحاطة بصورها المتنوعة. وكأن الشاهد قد أصبح مثلا أعلى يُقتدى به.

الخاتمة:

وبناء على ما تقدم فإن استعمال النحاة للشواهد والأمثلة المصنوعة كان محكوما بطبيعة الموضوعات والمعطيات اللغوية، فكلما كان الموضوع يمثل قاعدة عامة مطردة مستقرة شائعة في كلامهم، كانوا أميل فيه إلى استعمال الأمثلة المصنوعة، وكلما كان الموضوع النحوي خارجاً عن الأصل مخالفاً للقاعدة كانوا أميل إلى الاحتجاج بالشواهد لإثبات حجته ورأيه أو ما يخالف الأصل . فلم يكونوا في الغالب الأعمّ مأخوذين بالاستشهاد والاحتجاج لما هو مطّرد من الأصول بقدر ما كان يحاول ذلك لما هو مخالف للأصل، أو منحرف عنه

كل ذلك يجعل المرء يفكر في الدور الذي لعبه الشاهد والمثال المصنوع في التقعيد النحوي، ويجعلنا نعيد النظر في التعريف الذي قدمه اللغويون لمصطلحي الشاهد والمثال، فكلٌّ منهما كان له دور في استنباط القواعد، وكلّ منهما له دور في تبيان التفريعات والتفصيلات والصور المختلفة.

الهوامش:

(١) ينظر: السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (ت ٩١١هـ/ ١٥٠٥م)، **الاقتراح في أصول النحو وجدله**، حققه وشرحه: د. محمود فجّال، دار القلم، دمشق، ط١، ١٩٨٩م، ص٢٦

(٢) ينظر: السيوطي، **الاقتراح في أصول النحو**، ص٦٧ و٦٨

(٣) ينظر: الأفغاني، سعيد، **في أصول النحو**، المكتب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٧م، ص ٢٠.

(٤) السيوطي، عبدالرحمن بن أبي بكر، جلال الدين (ت ٩١١هـ/ ١٥٠٥م)، **المزهر في علوم اللغة وأنواعها**، تحقيق: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية – بيروت، ط١، ١٩٩٨م، ص١/ ١٦٧- ١٦٨.

(٥) التهانوي، محمد بن علي (ت ١١٥٨هـ/ ١٧٤٥م) **كشاف اصطلاحات الفنون**، تحقيق: د. علي دحروج، مكتبة لبنان، ناشرون – بيروت، ط١، ١٩٩٦م، ج٢، ص١٤٤٧

(٦) ينظر: عيد، محمد، **الاستشهاد والاحتجاج باللغة، رواية اللغة والاحتجاج بها في ضوء علم اللغة الحديث**، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٩٨٨م، ص٨٥.

(٧) التهانوي. **كشاف اصطلاحات الفنون**، ج٢، ص ١٤٤٧

(٨) عيد، محمد، **الاستشهاد والاحتجاج باللغة**، ٨٦.

(٩) الزركشي، أبو عبد الله بدر الدين(ت٧٩٤هـ/ ١٣٩١م) **البحر المحيط في أصول الفقه**، ج١/ ص٤٠٥. وينظر: السيوطي. المزهر، ج١/ ص٤٨.

(١٠) السيوطي، **الاقتراح في أصول النحو وجدله**، ص٦٩.

(١١) البغدادي، عبد القادر بن عمر(ت١٠٩٣هـ/ ١٦٨٢م) **خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب**، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي- القاهرة، ط٤، ١٩٩٧م، ج١/ ص٦

(١٢) البغدادي. **خزانة الأدب**، ١/ ٣-٤.

(١٣) ينظر: البغدادي. **خزانة الأدب**، ١/ ١٥.

(١٤) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في السيوطي، **الأشباه والنظائر**، تحقيق عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ٤/ ٣٨. وتتمة البيت: يلومونني في حب ليلي عواذلي ولكنني من حبها لعميد

(١٥) السيوطي، **الاقتراح في أصول النحو وجدله**، ص ١٢٤و١٢٥

(١٦) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في ابن هشام، **تخليص الشواهد وتلخيص الفوائد**، تحقيق عباس الصالحي، المكتبة العربية بيروت، ط١، ١٩٨٦م، ص ٦٢.

(١٧) السيوطي، الاقتراح، ص٧١.

(١٨) ينظر: الجزري، شمس الدين محمد بن يوسف (ت٨٣٣ه/ ١٤٢٩م)، **النشر في القراءات العشر**، تحقيق علي محمد الضباع، المطبعة التجارية الكبرى، د.ت، ج٢، ص٢٤٧. قَرَأَ حَمْزَةُ بِخَفْضِ الْمِيمِ، وَقَرَأَ الْبَاقُونَ بِنَصْبِهَا.

(١٩) الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ/ ٩٢٢م)، **جامع البيان في تأويل القرآن**، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م، ج٧، ص٥٢٠

(٢٠) الحديثي، خديجة، **الشاهد وأصول النحو في كتاب سيبويه**، مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٧٤م، ص.٦٠

(٢١) ينظر تفصيل موقف العلماء من الاستشهاد بالحديث الشريف: محمد الخضر حسين، **الاستشهاد بالحديث في اللغة**، بحث قدمه الإمام إلى مجمع اللغة العربية في القاهرة، ونشر في الجزء الثالث من "مجلة المجمع" الصادر في أكتوبر ١٩٣٦.

(٢٢) يقصد ابن مالك رحمه الله.

(٢٣) البغدادي، خزانة الأدب، ١/ ١٠.

(٢٤)النيسابوري، مسلم بن الحجاج (ت٢٠٦ه/ ٨٢١م)، **صحيح مسلم**، تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي، دار إحياء الكتب العربية – عيسى البابي الحلبي وشركاه، ط١، ١٣٧٤هـ. رقم الحديث ٢٦٥٨.

(٢٥) سيبويه، ج٢، ص٣٩٣

(٢٦) الترمذي، محمد بن عيسى (ت٢٧٩ه/ ٨٩٢م)، **الجامع الصحيح – سنن الترمذي**، تحقيق أحمد بن محمد شاكر، دار الكتب العلمية الطبعة، د.ت، رقم الحديث ٧٥٨.

(٢٧) سيبويه، ج٢، ص٣٢.

(٢٨) البيت من الطويل، وهو لذي الرمّة في ديوانه ص ٧٧٨.

(٢٩) ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري (ت٣١٦هـ/ ٩٢٨م) **الأصول في النحو**، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان – بيروت، د.ت، د.ط، ٣/ ٤٤٠.

(٣٠) ابن جني، أبو الفتح عثمان (ت٣٢٢ه/ ٩٣٣م)، **الخصائص**، تحقيق محمد علي النجار، المكتبة العلمية عن طبعة دار الكتب المصرية – القاهرة، د.ط، د.ت، ١/ ١١٧.

(٣١) البيت من البسيط، ولصدره روايات مختلفة، وهو لطرفة بن العبد في **ديوانه**، دار صادر، بيروت، ١٩٨٠، ص ١٨، وبلا نسبة في البغدادي، خزانة الأدب، ج٨، ص٢٣٠. وموطن الاستشهاد قوله: «أبيضهم» حيث اشتق أفعل التفضيل من البياض، وهذا شاذ كما يرى البصريون.

(٣٢) البغدادي، **خزانة الأدب**، ٨/ ٢٣٤. وانظر: الأنباري، كمال الدين أبو البركات (ت ٥٧٧هـ/ ١١٨١م)، **الإنصاف في مسائل الخلاف بين**

النحويين: البصريين والكوفيين، المكتبة العصرية، لبنان، ٢٠٠٣م، ط١، مسألة ١٦، ص١،ج١٢١. وانظر: ابن هشام، **مغني اللبيب** ١/ ١٨٢.

(٣٣) البيت من الطويل، وهو لطرفة بن العبد في ديوانه ص ٣٢، وتتمته: ألا أيهذا الزاجري أحضر الوغى وأن أشهد اللذات هل أنت مخلدي، ويعني: هل تضمن لي البقاء بزجرك إياي ومنعك لي من منازلة الأقران؟ وموطن الاستشهاد الخلاف في رواية "أحضر" أهي بالرفع أم بالنصب؟

(٣٤) الأنباري، الإنصاف، مسألة ٧٧، ج٢، ص٤٥٦.

(٣٥) سيبويه، عمرو بن عثمان بن قنبر (ت١٨٠ه/ ٧٩٦م) **الكتاب**، تحقيق عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣، ١٩٨٨م،ج٣، ص٦١.

(٣٦) سيبويه، ١/ ١٨٨.

(٣٧) البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في ابن الحاجب، عمرو بن عثمان (٦٤٦ هـ/ ١٢٤٩م)، **أمالي ابن الحاجب**، تحقيق فخر قدارة، دار الجيل- بيروت، ط١، ١٩٨٩م، ١/ ٣٩١. والبغدادي، **خزانة الأدب**، ٤/ ٢٦٦، ٢٦٩، ٢٧٠. وابن يعيش، **شرح المفصل** ٢/ ١٢٥.

(٣٨)البيت من الطويل، وهو بلا نسبة في البغدادي، **خزانة الأدب** ١/ ١٦. وابن هشام، **مغني اللبيب** ١/ ١٨٢. والإربلي، علاء الدين (ت ٤٧١ه/ ١٠٧٨م)، **جواهر الأدب في معرفة كلام العرب**، صنعة إميل يعقوب، دار النفائس، بيروت ط١، ١٩٩١م، ص ٢٣٢

(٣٩) البغدادي، خزانة الأدب، ١/ ١٦.

(٤٠) الأنباري، أبو البركات كمال الدين(ت٥٧٧ه/ ١١٨١م) **لمع الأدلة في أصول النحو** ضمن رسالتين لابن الأنباري، تحقيق: سعيد الأفغاني، مطبعة الجامعة السورية، دمشق ١٩٥٧م، د. ط ، ص٩٠-٩١.

(٤١) السيوطي. المزهر، ١/ ١٦٧-١٦٨.

(٤٢) البيت من مجزوء الوافر، وهو لعبيد الله بن قيس الرقيات، ينظر: الرقيات، عبيد الله بن قيس، **ديوان عبيد الله بن قيس الرقيات**، تحقيق محمد يوسف نجم، دار بيروت للطباعة والنشر، ١٩٨٦م، ص ١٢٤. والشاهد فيه ورود "مصعب" بلا تنوين على الرغم من عدم اجتماع علتين لمنعه من الصرف.

(٤٣) ابن السراج، **الأصول في النحو**، ٣/ ٤٤٠.

(٤٤) ينظر الفهرس الذي أعدّه عبد الرحمن حاج صالح بالمناطق التي أخذ عنها علماء العربية. انظر:

Hadj Salah, Abderrahman, Linguistique arabe et linguistique générale, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris-sorbonne, 1979, Vol.1, p:620-370.

وانظر: حمزة، حسن، **الخلاف النحوي ووحدة النظرية العربية**، بحث منشور في وقائع المؤتمر الإقليمي: الخلاف في الثقافة العربية، ٣٠ مارس – ١ أبريل، ٢٠٠٢، الكويت، جامعة الكويت، صدر في ٢٠٠٣، ص٥٢-٨٨.

وانظر: طلافحة، أمجد. وأبو دلو، أحمد، **الخلاف النحوي وحقيقة المدارس النحوية، بحث منشور في مجلة البلقاء للبحوث والدراسات**، المجلد (١٦) العدد (٢): ٥٥-٨٦، ٢٠١٣.

(٤٥) ينظر: ابن فارس، أحمد بن زكريا (ت٣٩٥ه/ ١٠٠٤م)، **الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها**، الناشر: محمد علي بيضون، ط١، ١٩٩٧م، ص٧

(٤٦) ينظر: أبو المكارم، علي، أصول التفكير النحوي، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٧م، ص٦٠.

(٤٧) الأفغاني، **سعيد، في أصول النحو**، الناشر: المكتب الإسلامي، ١٩٨٧م، ص١٨.

(٤٨) ينظر: ابن جني، **الخصائص**، ج٢، ص٥.

(٤٩) **سيبويه**، ج١ ص ٢٣

(٥٠) **سيبويه**، ج١ ص ٣٥

(٥١) **سيبويه**، ج١، ص٣٤

(٥٢)البيت من الطويل، وهو لمقاس العائذي، سيبويه، ج١، ص٤٧

(٥٣) **سيبويه**، ج١، ص٤٧.

(٥٤)البيت من الطويل، وهو للمرار الفقعسيّ في ديوانه ضمن "**شعراء أمويون**" تحقيق نوري القيسي، عالم الكتب، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ص ٤٨٠

(٥٥) سيبويه، ج١، ص٣١

(٥٦) سيبويه، ج١، ص٢٦

(٥٧)سيبويه، ج٢، ص١٢٥

(٥٨) سيبويه، ج٢، ص١٥٤

(٥٩) سيبويه، ج٣، ص٥٣٥

(٦٠) سيبويه، ج١، ص٢٨

(٦١)البيت من البسيط، وهو لذي الرمة، ينظر: ذو الرمة، غيلان بن عقبة (ت١١٧هـ\ ٧٣٥م)، **ديوان ذي الرمة**، شرح أحمد الباهلي، تحقيق عبد القدوس أبي صالح، مؤسسة الإيمان، بيروت، ط١، ١٩٨٢م، ص ٢٣.

(٦٢) سيبويه، ج١، ص٢٨٠

(٦٣) سيبويه، ج١، ص٢٨١

(٦٤) البيت من الطويل، وهو للفرزدق، ينظر: الفرزدق، همام بن غالب (ت ١١٤ هـ/ ٧٣٢م)، **ديوان الفرزدق**، دار صادر، د.ت، د.ط، ص ٧٢٧

(٦٥) سيبويه، ج١، ص١٦٧

(٦٦) سيبويه، ج١، ص٢١١

(٦٧) ينظر: سيبويه، ج١، ص٢١١

(٦٨) البيت من الوافر، وهو للنابغة الجعدي في **ديوانه**، ص ٢٤٢. والعذير هو صوت النعام.

(٦٩) ينظر: سيبويه، ج١، ص٢١٤

(٧٠) البيت من البسيط، وهو للفرزدق في **ديوانه** ١/ ١٨٥

(٧١) البيت من المتقارب، وهو لجرير، ينظر: جرير بن عطية (ت١١٠ه/ ٧٢٨م) **ديوانه** ، تحقيق نعمان أمين طه، دار المعارف بمصر، ط٣، في ملحق ديوانه ص ١٠٢٧

(٧٢) سيبويه، ج١، ص٢٧٨

(٧٣)البيت من الوافر، وهو للمغيرة بن حبناء في **خزانة الأدب** ٨/ ٥٢٢

(٧٤)البيت من الطويل، وهو للأعشى، ينظر: الأعشى، ميمون بن قيس (ت٧هـ/ ٦٢٩م)، **ديوان الأعشى**، شرح وتعليق محمد محمد حسين، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٧، ١٩٨٣ص ١٦٧

(٧٥) سيبويه، ج٣، ص٣٩، ٤٠

(٧٦) طرفة بن العبد (ت ٦٠ق.ه/ ٥٦٤م) ديوان طرفة بن العبد، دار صادر، ١٩٨٠م، د.ط، ص٥٨

(٧٧) سيبويه، ج٤، ص٤٤٠.

(78)Ayoub, Georgine, De l'Exemple et de l'Exemplarité du Vers dans le *Kitâb* de Sîbawayhi, Actes du Colloque sur L'EXEMPLE ET LA CITATION dans l'œuvre des Grammairiens arabes, tenu à Université Lyon2, 29-30 Septembre 2005, p 36.

المَرجِعيّاتُ الدّينيّةُ في شعرِ مُحمّد إقبال

محمد محمود محاسنة*

تاريخ وصول البحث١٦/ ١٢/ ٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٣١/ ٣/ ٢٠١٩

الملخّص

"يسعى هذا البحثُ للوقوفِ على أبرزِ المرجعياتِ الدّينيّةِ التي تجلتْ في شعرِ "محمد إقبال" (١٨٧٣ - ١٩٣٨م)، وفي مضمار سعيه إلى إبرازها فإنّه يهدفُ للكشفِ عن الوظائفِ التي قامت بها هذه المرجعياتِ لا سيما رفعُ مقبوليةِ النَّصِ، ورفعُ إعلاميته، مما ضمنِ للنّصِ السيرورةَ منذُ زمنِ تأليفه وحتّى يومنا هذا.

وينطلقُ البحثُ من مقولاتِ علمِ اللغة النصيّ (التناص، المقبولية، الإعلامية، القصدية)، فما هو إلا وقفةٌ نصيّةٌ على أعتابِ طائفةٍ من نصوصِ "محمد إقبال"، وما هذه الوقفةُ إلا عتبةٌ تمهّدُ للولوجِ إلى عوالمِ "محمد إقبال" النصيّة، مستفيدا من معطياتِ اللسانياتِ النصيّةِ من جهةٍ، ومن فلسفةِ "محمد إقبال" من جهة أخرى.

ويتناولُ هذا البحثُ في الجانب العمليِّ جملةً من التناصاتِ في نصوص "محمد إقبال" المنتقاة من أعماله الشعرية الكاملة، بغية الوقوف على وظائفِ التّناصِ في النّص، ولإنزال مثلِ هذه المرجعيات منزلتها التي تستحق، فالتَّناصُّ في النّصِ ليس ترفًا ثقافيًا بقدرِ ما هو إستراتيجيةٌ من إستراتيجياتِ تكوينِ الخطابِ وتقديمه للمتلقي.

* باحث، المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي.

"Religious References in the poetry of Mohammad Iqbal"

Muhammad Mahasneh

"Abstract"

This research seeks to identify the most prominent religious references that were reflected in the poetry of "Mohammad Iqbal" (1873 – 1938). In an effort to highlight them, the research aims to reveal the functions performed by these references, especially increasing the text acceptability and informativity which guarantees the development and extension of the text since its creation until today

. The research proceeds from the arguments of textual linguistics (intertextuality, acceptability, informativity and intentionality). It is only a stop at the threshold of a range of "Mohammad Iqbal" texts. This stop is only a starting point for the access to the realms of "Muhammad Iqbal" scripts, benefitting from textual linguistics on the one hand, and the philosophy of "Mohammed Iqbal" on the other.

This research deals with a set of intertextualities in the texts of "Mohammed Iqbal" selected from his poetry in order to explain the functions of intertextuality in a text. It is also an attempt to give these references the status they deserve because intertextuality is not a cultural luxury as much as it is a strategy of constructing discourse and presenting it to the addressee.□

المقدمة:

يعد محمد إقبال[1] أحد أهم الشعراء الإسلاميين غير العرب، كما يعدُّ شعره نموذجا دالا في الشعر الإسلامي، إذ إنه ثري بالقضايا الإسلامية على الصعيدين الفردي والمجتمعي الإنساني، فقد تنبه محمد إقبال إلى جملة من القضايا التي تخص الإنسان المسلم، من مثل الذات وقيمة الذات، كما أنه تنبه إلى ضرورة توحد المسلمين تحت راية إسلامية مؤكدا على أن العرب هم مادة الإسلام بهم يعز وينتصر.

يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على طائفة من المرجعيات الدينية التي ساهمت في

تشكيل أدب إقبال، فمن المعروف إن الأدب ما هو إلا نتاج مرجعيات ثقافية وحضارية تعيش مع الأديب وترافقه في مسيرته الإبداعية، ولم يكن إقبال في معزل عن المشكّلات الثقافية، كما أنه لم يعزلها عن أدبه وما ينبغي له ذلك، فقد كان يصدر عن وعي تام بأهمية هذه المرجعيات، وإيمانا بدورها في تقديم أدبه للعالم بأسره.

يقف البحث على هذه المرجعيات الدينية بما هي أهم المشكّلات النصية، هادفا بهذه الوقفة إلى بيان أثر هذه المرجعيات في النص الأدبي إنتاجا وتلقيا، فإن ثقافة الناص تسهم كثيرا في صقل النص، وتكفل له السيرورة والخلود، ومن جهة أخرى، فإن توظيف هذه الثقافة يفرض على المتلقي أبعاداً فنية معينة يتلقى بموجبها النص، وهنا تشتغل الآليات النصية (توظيف المرجعيات الثقافية) في إعادة تكوين النص وتفسيرة.

يتناول البحث مجموعة من قصائد إقبال بالبحث والتحليل، ويعمد إلى تقسيم المرجعيات الثقافية فيها إلى مرجعيات تراثية وتشمل المرجعيات الدينية والأدبية، ومرجعيات حضارية وتشمل المرجعيات السياسية والاجتماعية التي عاصرها الشاعر، وكان لها أثر في توجيه نصوصه.

أولا: مصادر إقبال الفكرية:

يعد البحث في البيئة والحياة العامة لأي مبدع جزءا ضروريا من متممات البحث، ذلك أن الإحاطة بهذه الجزئيات يوفر للدارس أرضية عليمة يستند إليها في استخلاص السمات العليمة لإنتاج المبدع، كما أنها تسهم في توضيح الملابسات والظروف التي أحاطت في نتاجه الفكري[٣]، وقد توفر للشاعر محمد إقبال مصادر فكرية متنوعة، أسهمت في تكوينه وثقافته وإبداعه، لعل أهمها[٣]:

١-القرآن الكريم: لقد تعامل محمد إقبال مع القرآن الكريم على أنه كتاب حياة، وكتاب صالح لتأسيس الحياة بأفضل حالاتها، فقد كان على وعي تام بالقضايا الإنسانية التي يعالجها القرآن الكريم، وعدّ هذه المعالجة أسساً ركيناً في تفاعله مع الفلسفة القرآنية، فهمًا وصياغة، كما أنه كان مقتنعا تمام الاقتناع أن حل المشاكل الإنسانية كلها في القرآن الكريم.

٢-الإيمان: لقد تجسد في فكر إقبال وفي نتاجه مفهوم الإيمان العملي، فقد كان الإيمان مربيا لمحمد إقبال، وكان الباعث له على الصبر والتحمل، وطلب العلم أينما كان، وفي ذات الوقت فقد كان الإيمان منبع قوته، فعقيدته الآخذة بالثبات يوما بعد يوم شكّلت عنده قوة لا تؤثر بها أي قوة ، فنجده يقول"...**لم يستطع بريق العلوم الغربية أن يبهر لبي، ويعشي بصري، وذلك لأني اكتحلت بأثمد المدينة**[٤]" ويقول في موضوع آخر"

مكثت في أتون التعليم الغربي، وخرجت كما خرج إبراهيم من نار نمرود[٥].

إن هذه المقتبسات وغيرها دليل واضح على قوة إيمانه، وثقته العالية بالله ﷻ ، كيف لا وهو الذي تربى في أكناف القرآن العزيز.

٣-معرفة إقبال لمكنونات النفس البشرية وطبائعها، فقد عمد إقبال إلى الانكفاء على الذات درسا وتحليلا وتشخيصا، إيمانا منه أن الذات هي سر الإبداع في الحياة، فالذات الإنسانية مرجل لا يقف عمله، إذا ما تعامل مع الإنسان بحكمة وذكاء، وإذا ما أشربها مناهل العقيدة الصحيحة والفكر الإسلامي الرائد.

استفاد الشاعر محمد إقبال من تجربته في التعلم في الجامعات الغربية، فقد تخرج في مدرسة الثقافة العصرية والدراسات الغربية، وتنقل في فصولها ما بين الهند وإنكلترا وألمانيا[٩]، حتى تمكن من جمع أصناف كثيرة من العلوم، بل كان له الدرجة العالية في العلوم التي اختص بها.

ثانيا: المرجعيات الثقافية:

يدور معنى **المرجع** في اللغة حول الانصراف والرد[٧]، فهو رجوع الشيء إلى المكان الذي كان فيه[٨]، وفي الاصطلاح اللساني يطلق المرجع على كل ما تحيل إليه العلامة اللسانية سواء في العالم الواقعي أو في المتخيل[٩]، ويدل على الشيء المسمى أو ما تستخدم العلامة من أجله[١٠،١١]، ويعرَّف على أنه كل ما يُكسب العمل الأدبي (النص) مضمونه من اتجاهات ومعايير وقيم، وتشكّل الحضارة والثقافة الأطرَ الدلالية التي تؤثر في اتجاه وتشكيل النص بصورة مباشرة أو غير مباشرة[١٢].

ويتماس مفهوم المرجع مع مفهوم الإحالة على نحو دقيق، ذلك أن الإحالة في أبسط تعريفاتها واحدة من عناصر الاتساق النصي تكون بوجود عناصر لا يمكن تأويلها بمعزل عن عناصر أخرى، فهي علاقة بين عنصر لغوي وأخرى قد تكون لغوية أو غير لغوية (خارجية) يتوقف فيها تفسير العنصر الأول على العنصر الثاني[١٣].

وتُعرَّف **المرجعية** على أنها العلاقة القائمة بين الكلمات ومرجوعاتها من أحداث وأغراض وكيفيات وغيرها، وترتبط الوظيفة المرجعية بالسياق المسمى مرجعا، فيكون السياق نصيا عندما يدل على عناصر متحققة بالنص المشترك[١٤]، فالمرجعيةُ العلاقةُ القائمة بين الكلمة وما تشير إليه[١٥].

ويجد الناظر في التعريفات السابقة أن المرجعية هي واحدة من مكوّنات التحليل النصي تمثّل – بمستوى من المستويات- الأصول الفكرية والثقافية والحضارية الجمعية والفردية التي يتقاطع معها النص- بوعي أو دون وعي، إنشاء وتلقيا[١٦]، كما أنها توفر لمحلل الخطاب المنطلق

الفكـري والسـياقي المناسـب للولـوج إلى عـوالم النص وفق منهجية علمية، وآليات رصد وتحليل، تستند إلى العلاقات بين الكلمات وما تشـير إليـه لسانيا كان أو غير ذلك، فالوظيفة المرجعية اللغـة تجعل من مرجع المرسـلة العنصـر الأكثـر أهميـة إنشاء وتلقيا[٣٧].

يعـد القـرآن الكـريم مـن أهـم المرجعيـات الثقافية التي أفاد منها إقبال في نتاجه الفكـري، ولم يكن توظيف إقبال لهـذه المرجعيـات ضـربا مـن الترف الفكري أو الاسـتعراض الثقـافي [٣٨]، بـل كان له أثره الكبير في توضيح رسالته للناس، كما كان له الأثر في إضفاء صـفة الاحـترام والقبـول لدى المخاطب، فما أن يستشعر المخاطب اتصال النص الشعري بالنص القرآني حتى تـراه محترِمـا النص قابلا له.

تعد سمة **الثبـات** (ثبـات الـنص) مـن أهـم السمات التي تكفل للنص سيرورته وخلـوده في الآداب الإنسانية، لذلك لا بـد للأديـب مـن أن يجد مظلة ثابتة ينتمي إليهـا نصـه، وتعـد الكتـبُ المقدسة -بما هي كتب **علوية المصدر**- مـن أهـم عوامل ثبات النصوص[٣٩]، استفاد محمد إقبال من قدسية القرآن الكريم بما هو نص مقدس لا يأتيـه الباطل من بين يديه ومن خلفه، فلا يوجد علـى وجه الأرض كتاب يتسم بالثبات المطلـق غـيره، ومن مجمـل هـذه الاسـتفادات اسـتلهم الـروح والمعاني القرآنية وبثها في أدبه.

إن ذكاء إقبال وبحثه عن نشر فلسفته وفكـره، حداه إلى أن يكون القـرآن الكـريم ميزانـه الأول يزن به نصوصه، فيبني نصوصه وفق رؤية قرآنية، وهذا لا يعني أنه يعيد على مسامع متلقيه صـياغة الآيات القرآنية، بل إنه كان يحمّـل نصـه رسـائله الخاصة وفق رؤيته الإسلامية الخاصة.

تعدُّ المقبولية (Acceptability): الـتي تعـرف بأنها تتضمن موقـف مسـتقبل الـنص إزاء كـون صورة ما من صـور اللغـة ينبغـي لهـا أن تكـون مقبولة من حيث هي نص ذو سبك والتحـام[٤٠]، واحدة من المعايير النصية الـتي بهـا تـزداد جـودة النص وكفاءتـه، فكلمـا ازدادت مقبوليـة الـنص ازدادت كفاءته بالضرورة[٤١]، لـذلك لا بـد لكـل نص ناجح -أو يطمح للنجاح- أن يتوافر علـى قـدر مـن المقبوليـة حتـى يجـد لنفسـه متسـعا في التراث الإنساني.

يرسـم محمـد إقبـال في قصـيدة "النشـيد الإسلامي" صورة للإسلام والمسلمين، يبدو فيهـا المسلم عزيزا كريما قويا، كما يبدو فيهـا الإسـلام السيد المتصدر في كل الميادين، فهو الفكر القويم، وهو الدين المستقيم الذي صحح مسـيرة الكـون كله، ولا يكتفـي محمـد إقبـال بحشـد جملـة مـن الصور الإسلامية الرائقة، بل يعمـد إلى الاسـتقاء من معين القرآن الكـريم، لكـي يمعـن في تثبيـت

ملامح الصورة التي يرسمها، فقد وظف قصة سيدنا نوح عليه السلام مبرزا بواسطتها منعة الدين الإسلامي، فهو كالسفينة العاصمة لراكبيها من هذا الطوفان الجارف، حيث يقول -من البحر المتدارك-[٣٢]:

يا دهرُ لقد جربتَ علـــى
نيـــرانِ الشّدَّةِ عزْمَتَنـــــا
طوفانُ الباطلِ لـــــم يُغرِق
في الخـــوْفِ سفينةَ قوّتنـا

يخاطب الشاعر الدهر ويقول له بأنه قد جرب عزم المسلمين وبأسهم، وأن الشدة ونيرانها لم توهن عزيمتهم وعزمهم، كما أنهم صمدوا في وجه الطوفان، فقد كان إيمانهم سفينتهم، وأساس النجاة المرجوة.

إن هذه الصورة التي تبدو للوهلة الأولى مسطحة، إلا أنها تستمد عمقا كبيرا من القرآن الكريم، فاستحضار قصة سيدنا نوح عليه السلام [٣٣] تستدعي إلى الذهن ما يلي:

١-صبر سيدنا نوح في دعاء قومه.
٢-عناد قوم سيدنا نوح ورفضهم لدعوته.
٣-خروج ابن سيدنا نوح من دائرة الإيمان.
٤-سخرية قوم سيدنا نوح منه.

إن هذه الاستدعاءات التي تفرض وجودها على الذهن بالقوة وبالفعل، تجعل متلقي النص أمام درجة عالية من المقبولية، ذلك أنه أمام هذا العجز الكبير الذي تقدمه النظريات التي يقدمها الغرب بما هي بديل للفكر الإسلامي، لا يملك العاقل إلا أن يلتحق بركب الإسلام فكرا أو معتقدا[٣٤].

تجسد هذه الصورةُ الإنسانيةَ الرائعةَ التي نظر بها الشاعر إلى بني البشر، فسيدنا نوح دعا قومه ما يزيد على تسعمئة سنة، وفي هذا لفتة إلى أن الشاعر سيظل يدعو بني البشرية إلى هذا المركب الحصين ما وسعه الدعاء، ففي الإسلام متسع للجميع.

يبرز في هذه الصورة نزعة عقدية خالصة، فالشاعر يجعل من الإسلام تذكرة عبور للسفينة، فركاب هذه السفينة كلهم مسلمون، يؤمنون بالله والنبي محمد ﷺ، وهذه السفينة لا تكلف المرء أي عبء كغيرها من النظريات الغربية التي تعلي من شأن الفرد، وتحط منه أخرى، فالإسلام دين أعطى الفرد(الذات) قيمتها، وأعطى المجتمع (الذات الجمعية) حقه كذلك، فهو قائم على العدل والمساواة بين الناس جميعا، ما داموا قد حصلوا على التأشيرة الإسلامية.

يعي الشاعر تمام الوعي أن الدين الإسلامي عاد كما كان غريبا، فقد صار مثار سخرية الغرب، وصار هدفا لكل إساءة، فنجد الغرب منذ وقت مبكر يمعنون في تشويه صورة الإسلام والمسلمين، وليس أدل على ذلك الحروب التي

افتعلها الإنجليز بين الهندوس والمسلمين في الهند بدعوى أن الهندوس هم الأفضل والأجدر بالعيش، وأن المسلمين يحاولون أن يهيمنوا على الهند وأن يقصوا الهندوس، وهذه الصورة شبيه تماما بصورة قوم سيدنا نوح عليه السلام، فطالما سخروا منه وقللوا من شأنه وشأن دينه، لكن الأمور بخواتيمها.

يشهد التاريخ أن الدين الإسلامي على مرّ العصور أثبت أنه الأقدر على قيادة الإنسانية، وتحقيق قيمها السامية، التي لا تتحقق إلا بعقيدة متوازنة، تجعل الفرد الحلقة الأولى في نجاح المجتمع بعيدا عن التهميش والإقصاء، وهذا ما حصل لسيدنا نوح وقومه المؤمنين، فقد فازوا برضوان الله، وكانوا العصبة التي عبدت الله، فضمنها الله بعنايته وسرعة نصره.

تعد القصدية[٩٥] (Intentionality) التي تتضمن موقف منشئ النص من كون صورة ما من صور اللغة قصد بها أن تكون نصا يتمتع بالسبك والالتحام، وإن مثل هذا النص وسيلة من وسائل متابعة خطة معينة للوصول إلى غاية بعينها، تعد من مقومات النص الأكثر سيرورة من غيره، كما تتجلى أكثر ما تتجلى في النصوص التي تبنى على أسس عقدية (مرجعيات دينية)، وتبنى من أجل تمرير رسالة واضحة المعالم، وفي ذات الوقت يكون الهدف منها ليس تمرير الرسالة فحسب، بل الحث على العمل بمضمون الرسالة وتطبيقها.

اهتم محمد إقبال بالأسس الإسلامية التي يرى أنها هي التي تشكّل الروح الإسلامية، وتشكّل الأمة الإسلامية وقوتها، ويعد الجهاد من أهم الركائز التي شكّلت عند إقبال هاجسا كبيرا، إذ يقول في معرض افتخاره بأمجاد الأمة الإسلامية التي تحققت بالجهاد –من البحر الكامل–[٩٦]:

مَن ذا الذي رفعَ السّيوفَ ليرفعَ اس(م)
مك فوقَ هاماتِ النّجومِ منارا
كُنّا جبالا في الجبالِ وربّما
سِرْنا على موجِ البحارِ بحارا
بمعابدِ الإفرنجِ كانَ أذانُنا
قبلَ الكتائبِ يفتحُ الأمصارا
لم تَنْسَ إفريقيةٌ ولا صحراؤها
سجداتِنا والأرضُ تقذفُ نارا
وكأنَّ ظلَّ السّيفِ ظلُّ حديقةٍ
خضراءَ تُنبتُ حولَنا الأزهارا

يتحدث الشاعر في هذه المقتبسة عن أثر الجهاد في رفعة الأمة الإسلامية، وفي نشر الدين الإسلامي، كما يتحدث عن إقبال المسلمين في الزمن الغابر على الجهاد؛ لأنهم مقتنعين بأنه هو البوابة الكبرى للجنة أو للنصر ونشر الدين،

ويستلهم الشاعر الحديث النبوي القائل "**سمعت رسول الله ﷺ يقول:" إن الجنة تحت ظلال السيوف**"[٤٧].

إن استحضار مثل هذه القيم الإسلامية المستمدة من الهدي النبوي لا شك يزيد من ثبات النص، وبالتالي يزيد من صحة الفكرة التي يوجهنا الشاعر إليها، فإقبال بحكم تجربته ومعرفته العميقتين يؤمن إيماناً قاطعاً أن الجهاد هو السبيل الوحيد الذي يعيد الأمة الإسلامية إلى ما كانت عليه من عز وسلطان.

يجعل إقبال في البيت الأخير في المقتبسة السابقة ظلالَ السيوفِ ظلالَ حدائقَ خضراء بهية، وتنبت حولهم الأزهار، لقد نسج إقبال هذه الصورة بوحي من الحديث النبوي السابق، إلا أنه عمد إلى صنع مفارقة ذهنية تتجلى في استدعاء طرفين (ظل السيف وظل الحديقة)، والجمع بينهما يحتاج إلى منطق فني خاص، فالسيف يستدعي الحرب والهيجاء والدم والقتال، وهذه الأمور صور حافلة بالموت، بعيدة كل البعد عن الراحة والهناءة والأزهار والرياض، إلا أن إقبالا – بفضل فنياته ورؤيته الواضحة–، يجعل من المستحيل ممكنا، فقد حوّل السيوف إلى حدائق، مؤسسا لفهم جديد لعلاقة الإنسان بالسلاح، فالسلاح مقترنا بنيّة الجهاد يبعث الحياة، ويوجب النصر أو الشهادة، وهما غاية المجاهد ومبلغ سعيه.

يسهم التناص في رفع نسبة الإعلامية (Informativity) في النص، والإعلامية تعد العامل المؤثر بالنسبة لعدم الجزم في الحكم على الوقائع النصية، أو الوقائع في عالم نصي فيه مقابلة للبدائل الممكنة، وتتناسب الإعلامية طرديا مع عدد البدائل، فتكون عالية الدرجة عند كثرة البدائل، وعند الاختيار الفعلي لبديل خارج الاحتمال، والإعلامية تتصل بالسياق المادي والثقافي المحيط بالنص[٤٨].

كم زُلزِلَ الصّخرُ الأشمُّ فَما وَهى

مِن بأسنا عزمٌ ولا إيمانُ

لو أنَّ آسادَ العرينِ تفزّعتْ

لم يلقَ غيرَ ثَباتِنا الميدانُ

وكأنَّ نيران المدافعِ في صدو(م)

رِ المؤمنينَ الرَّوحُ والرَّيحانُ

توحيدكُ الأعلى جعلنا نقشَهُ

نورا يُضيء بصبحِهِ الأزمانُ

فغدتْ صدورُ المؤمنينَ مَصاحِفا

في الكونِ مسطورا بها القرآنُ

يرسم الشاعر صورة للمسلمين يبدون فيها في قمة قوتهم وعزمهم، كما يبدون أقوى من الزمن نفسه، فهم على الرغم من أن الصخور قد تزلزلت من الأهوال

والمصاعب، إلا أنهم أقوياء، عزمهم ثابت، وإيمانهم راسخ، وفي مقارنة بين المسلمين وبين الآساد، نجد أن المسلمين أكثر ثباتا من الآساد، فهم الثابتون في الميادين.

قد يدور في ذهن الملتقي غير سبب يجعلهم يعيشون في هذه القوة والمنعة والعزة، فقد يكون السبب كثرة حصونهم وعددهم وعدتهم، أو حسن تعاملهم مع النكبات والمصائب، إلا أن إقبالا يطالعنا في البيتين الأخيرين بالسبب الحقيقي الذي به فاقوا البشر كلهم ثباتا وقوة، إنه التوحيد والتوحيد فقط.

استطاع المسلمون بالتوحيد أن يكونوا الأقوياء الثُبات الذين ما هزتهم مصيبة، ولا لوتهم النكبات، حتى غدا الواحد منهم مصحفا متنقلا في الكون، لا ينفك ينشر دين محمد ﷺ، ولا ينفك ينبض بالقرآن الكريم ماعاش.

يجمع الشاعر في البيت الثالث بين أمرين متناقضين غاية التناقض، فقد صارت نيران المدافع روح وريحان يتلقاها المسلون في صدورهم – مقبلين غير مدبرين–، وفي هذا يستند إلى النص القرآني، إذ قال تعالى: ﴿ فَأَمَّآ إِن كَانَ مِنَ ٱلْمُقَرَّبِينَ ﴿٨٨﴾ فَرَوْحٌ وَرَيْحَانٌ وَجَنَّتُ نَعِيمٍ ﴿٨٩﴾ ﴾ [الواقعة:٨٨-٨٩].

استفاد الشاعر من الإمكانات التي يتيحها له القرآن الكريم، ففي هذه الآيات تطمين لكل مؤمن مقرَّب، فإن جزاؤه الروح والريحان وجنات النعيم، وهنا يصير الموت غاية مطمح الإنسان الذي يؤمن بخير الجزء عن خير العمل، والمدقق يجد صورة حسية طريفة ، فالحديث عن المدافع يستحضر الحرائق والنيران، وما فيها من تعميق لحس الموت، وإمعان في تجسيده، وبالمقابل، فإن المؤمن بالله حق الإيمان، يجد في هذه الحرائق والدخان رائحة الجنة، فيجد الروح والريحان وهما –على أرجح الأقوال- الرحمة والمغفرة والرزق الطيب الهنيّ[٢٩].

يظل التناص عاملا من العوامل الأساسية في تأسيس رؤية النص، والتعبير عن موقف الناص من الذات والآخر والكون، ويطالعنا الشاعر بنص يجعل من التوحيد الأساس الحقيقي الذي يتم به اتحاد المسلمين وعليه، يتم لهم عزهم ونصرهم، يقول في قصيدة جواب الشكوى – من البحر الوافر–[٣٠]:

لقدْ ذهبَ الوفاءُ فلا وفاءً

وكيفَ ينالُ عهدي الظالمينا

إذا الإيمـــانُ ضـــاعَ فـــلا أمـــانٌ
ولا دنيـــا لمَـــن لم يُحيـــي دينـــا

ومَـــن رَضـــيَ الحيـــاةَ بغـــيرِ ديـــنٍ
فقـــدْ جعـــلَ الفنـــاء لـــه قَرينـــا

وفـــي التَّوحيـــدِ للـــهممِ اتّحـــادٌ
ولـــن تَبلـــوا العـــلا مُتفرِّقينـــا

تســـاندتِ الكواكـــبُ فاســـتقرتْ
ولـــولا الجاذبيـــةُ مـــا بَقينـــا

استحضر الشاعر في هذه المقتبسة جملة من الأسس التي تبددت هيبة الأمة الإسلامية بغيابها، ويرى أن أولها غياب الوفاء، وكما هو معروف فإن الوفاء بالعهد أمر قد حض عليه الإسلام في كثير من النصوص القرآنية والنبوية، والوفاء بالعهد سمة الإسلام التي يحرص عليها، ويعدّها آية الإيمان والآدمية والإحسان، فهي ضرورية لإيجاد جو من الثقة والطمأنينة في علاقات الأفراد وعلاقات الجماعات وعلاقات الأمم والدول، وبغيرها يعيش كل فرد فزعا قلقا لا يركن إلى وعد ولا يثق بإنسان[٣١]، وقد أعلى -جلّ جلاله- من شأن الموفين بالعهود حيث قال تعالى: ﴿ وَٱلۡمُوفُونَ بِعَهۡدِهِمۡ إِذَا عَٰهَدُواْۖ وَٱلصَّٰبِرِينَ فِي ٱلۡبَأۡسَآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَحِينَ ٱلۡبَأۡسِۗ أُوْلَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ صَدَقُواْۖ وَأُوْلَٰٓئِكَ هُمُ ٱلۡمُتَّقُونَ ﴾[البقرة:١٧٧]، وقال تعالى في موضع آخر: ﴿ بَلَىٰ مَنۡ أَوۡفَىٰ بِعَهۡدِهِۦ وَٱتَّقَىٰ فَإِنَّ ٱللَّهَ يُحِبُّ ٱلۡمُتَّقِينَ ٧٦ ﴾[آل عمران:٧٦].

شكّلت هذه المرجعيات القرآنية أرضية ثابتة بنى عليها إقبال رؤيته للإسلام والمسلمين، فالوفاء هو الأس الجامع لكل المسلمين الموحد لهم، ولا يكون الوفاء بغير الصدق، وكأن إقبالا يختصر المسألة الإسلامية بعنصرين مهمين: الصدق والوفاء، فمن غير الممكن أن يكون الوفاء دون الصدق، والصدق هو الأمر الذي يدل على سلامة القلب، وحسن النوايا.

استخدم إقبال في رسم هذه الرؤية مرجعياته الثقافية، فقد ختم المقتبسة بصورة فيزيائية عندما جعل من التوحيد والوفاء والصدق مصدر الجاذبية، وجعل من المسلمين كواكب سيارة، تظل هائمة مشتتة إن عدمت الجاذبية، إن في هذا التشبيه التمثيلي الذي أتقن إقبال تصميمه تجسيداً عمليا لأثر الوفاء في حياة الأمة الإسلامية، فالوفاء هو الرابط الأهم الذي باتت الأمة تفتقر إليه.

استلهم الشاعر قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام مع أبيه آزر، ويستلهمها بصورة جد ذكية، ففي معرض حديثه عن تبدل حال المسلمين، وكيف أنهم تخلوا عن الدعوة المحمدية، وكيف أنهم عادوا لابتناء الأصنام بعد أن تخلص الإسلام منها ومن صانعيها، معرضين عن الطريق المستقيم، حيث يقول – من البحر الوافر– (٣٢):

ولكـــن ألحـــدوا في خـــيرِ ديـــنٍ
بَنـــى في الشَّـــمسِ مُلـــكَ الأولينـــا
تـــراثَ مُحمـــدٍ قـــدْ أهملـــوه
فعاشـــوا في الخلائـــقِ مُهمَلينـــا
تـــولى هـــادموا الأصـــنامِ قِـــدْمًا
فعـــادَ لهـــا أولئـــكَ يَصـــنعونا
أبـــاهُم كـــانَ إبـــراهيمُ لكـــنْ
أرى أمثـــالَ آزرَ في البنينـــا

يجد المدقق في هذه المقتبسة أن إقبالا أسس فكرها على إحداث مفارقة بين حال المسلمين في عصورهم الأولى، وحالهم اليوم، ويدلنا على هذه المفارقة استخدام حرف الاستدراك (لكن)، فالأبيات السابقة لهذا المقطع تغنى فيها بأفضال الدين الإسلامي، والهدي النبوي، إلا أن هذا المقطع هو المعني بالتحليل.

ختم الشاعر النص بصورة قرآنية معروفة وهي قصة سيدنا إبراهيم عليه السلام مع آزر، وكما هو معروف عن دعوة سيدنا إبراهيم عليه السلام لقومه وآزار، وما لاقاه من استخفاف وتعذيب، حتى وصل الأمر بهم أن ألقوه بالنار، في مقابل ما كان عليه سيدنا إبراهيم من لطف ولين في دعوة أبيه وقومه(٣٣)، قال تعالى في قصة سيدنا إبراهيم: قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ وَٱذۡكُرۡ فِي ٱلۡكِتَٰبِ إِبۡرَٰهِيمَۚ إِنَّهُۥ كَانَ صِدِّيقٗا نَّبِيًّا ﴿٤١﴾ إِذۡ قَالَ لِأَبِيهِ يَٰٓأَبَتِ لِمَ تَعۡبُدُ مَا لَا يَسۡمَعُ وَلَا يُبۡصِرُ وَلَا يُغۡنِي عَنكَ شَيۡـٔٗا ﴿٤٢﴾ يَٰٓأَبَتِ إِنِّي قَدۡ جَآءَنِي مِنَ ٱلۡعِلۡمِ مَا لَمۡ يَأۡتِكَ فَٱتَّبِعۡنِيٓ أَهۡدِكَ صِرَٰطٗا سَوِيّٗا ﴿٤٣﴾ يَٰٓأَبَتِ لَا تَعۡبُدِ ٱلشَّيۡطَٰنَۖ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلرَّحۡمَٰنِ عَصِيّٗا ﴿٤٤﴾ يَٰٓأَبَتِ إِنِّيٓ أَخَافُ أَن يَمَسَّكَ عَذَابٞ مِّنَ ٱلرَّحۡمَٰنِ فَتَكُونَ لِلشَّيۡطَٰنِ وَلِيّٗا ﴿٤٥﴾ قَالَ أَرَاغِبٌ أَنتَ عَنۡ ءَالِهَتِي يَٰٓإِبۡرَٰهِيمُۖ لَئِن لَّمۡ تَنتَهِ لَأَرۡجُمَنَّكَۖ وَٱهۡجُرۡنِي مَلِيّٗا ﴿٤٦﴾ قَالَ سَلَٰمٌ عَلَيۡكَۖ سَأَسۡتَغۡفِرُ لَكَ رَبِّيٓۖ إِنَّهُۥ كَانَ بِي حَفِيّٗا ﴿٤٧﴾ وَأَعۡتَزِلُكُمۡ وَمَا تَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ وَأَدۡعُواْ رَبِّي عَسَىٰٓ أَلَّآ أَكُونَ بِدُعَآءِ رَبِّي شَقِيّٗا ﴾ [مريم:٤١-٤٨]

يستفيد إقبال من موقفين متناقضين في هذه القصة، موقف نبي الله إبراهيم عليه السلام الذي يرمز -فيما يرمز إليه- إلى الإسلام والدعاة الحقيقين له، المتبصرين بحقيقته وروحه، الصابرين على الأذى في أشد صوره، وموقف الكفار المختصر في موقف آزر، الذي يرمز إلى الكفر البواح، وإلى العمل على تقويض الدعوة الإسلامية، كما يحرص كل الحرص على التخلص من الدعاة لها وعلى رأسهم ابنه إبراهيم عليه السلام.

لم يقدم لنا إقبال الصورة كما هي، بل عمد إلى قلب أطرافها، فبعد أن كان آزر رجلا واحدا يقف في وجه سيدنا إبراهيم محاولا منعه بأي ثمن، صار في الناس أكثر من آزر" واحد في الناس، في مقابل "إبراهيم" واحد، إن هذه المعادلة غير متكافئة الأطراف تنبئ عن مقدار الشر المحدق الذي يستشعره إقبال، فقد تكالب الكفار على الدين الإسلامي، وصار معهم أبناء هذا الدين، فهم عندما تركوا دينهم، وتناسوا التراث المحمدي العظيم، ما عادوا يختلفون عن الكفار في شيء، فالكل يحاول هدم هذا الدين المجيد.

يستخدم إقبال في ذات الصورة، وللإمعان في رصد ملامح تحول حال المسلمين وانقلابهم على أنفسهم وهم لا يشعرون، يستخدم صورة الأب والابن، وفي ذات الوقت يقلب طرفيها، ليدلل على عمق المأساة التي يستشرفها إقبال في شعره، فبعد أن كان في النص القرآني إبراهيم هو الابن العاق في نظر آزار، وآزر هو الأب الواجب احترامه وبرّه، صارت الصورة معكوسة، فإبراهيم عليه السلام هو الأب الواجب بره واتباعه في هذا المشهد، وآزار يرمز لأولئك الأبناء العاقين الذي تكاثروا، فصاروا أكثر من آزار وأبوهم إبراهيم واحد.

لم يكن سيدنا إبراهيم عليه السلام عاقا لوالده، بل كان حريصا عليه كل الحرص، وكان لشدة بره به يريد أن ينجيه من عذاب النار، بتخليصه من عبادة تلك الأحجار، إلا أن آزر هو الذي عقّ ابنه عندما رماه في النار، ولم تتحرك فيه مشاعر الأبوة الحقة، وفي الصورة التي ارتسمها إقبال نجد أن العقوق جاء معكوسا، إذ بدا الأب بارا بأبنائه، ليخرجهم من الظلمات إلى النور، ولكن الأبناء هم الذين عقّوا أباهم، فتركوا وصاياه، وضيعوا طريق الهداية والنجاة.

تتجلى في هذه الصورة رمزية مهمة لسيدنا إبراهيم عليه السلام فقد نعته الله -جل وعلا-، بأنه أمة، حيث قال: قَالَ تَعَالَىٰ:

﴿ إِنَّ إِبْرَٰهِيمَ كَانَ أُمَّةً قَانِتًا لِّلَّهِ حَنِيفًا وَلَمْ يَكُ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴿١٢٠﴾ شَاكِرًا لِّأَنْعُمِهِ ۚ ٱجْتَبَىٰهُ وَهَدَىٰهُ إِلَىٰ صِرَٰطٍ مُّسْتَقِيمٍ ﴿١٢١﴾ وَءَاتَيْنَٰهُ فِى ٱلدُّنْيَا

حَسَنَةً وَإِنَّهُۥ فِى ٱلْءَاخِرَةِ لَمِنَ ٱلصَّٰلِحِينَ ﴾ [النحل:١٢٠-١٢٢] .

ارتضى رب العزة أن يكون إبراهيم أمة، أي أنه –على أسهل تفسير– ساهم في إنشاء أمة التوحيد وانتشارها، لكنه في الصورة التي افتتها إقبال، صار يجابه أمة جديدة، فبعد أن كانت مشكلته الأولى مع شخص واحد فقط (أبيه آزر بما يرمز له)، صارت مشكلته مع أمة بأسرها، وليست أمة كافرة في الأصل، لكنها للأسف أمته التي تركت تعاليمه، وانقلبت على أعاقبها، وهنا يبرز عمق الصورة، فإبراهيم عليه السلام صار مطلوبا منه محاربة أمة الكفر والطغيان كلها، وهو الفرد الذي لا يجد حوله من يؤازره، ويشد عضده.

إن هذا الاستخدام للصورة القرآنية يكشف عن نجاح محمد إقبال في تعامله مع مرجعياته الثقافية، ويكشف عن قدرته العالية في تطويع النصوص ليمرر من خلالها أفكاره، ويلبسها ثوبا من القبول والصدق لا يملك المخاطب إلا الإذعان له، كما يدلل بشكل كبير عن أثر المرجعيات الثقافية في تشكيل النص، وتوفير أعلى درجات المقبولية والوضوح، وأعلى درجات الإعلامية، تبعا للمواقف والسياقات التي يوظف فيها النص الأصلي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

الخاتمة:

يعد أدب محمد إقبال علامة فارقة في تاريخ الأدب الإسلامي لما اشتمل عليه من خصائص فنية وأسلوبية، تضمن له الاستمرارية والخلود، كما تبوئه المنزلة العلية إذا ما قيس بنتاج غيره من الأدباء العرب والمسلمين الذين انتهجوا هذا النهج الإسلامي الملتزم.

قدم محمد إقبال رؤيته للذات والإنسان والكون بتوظيف المرجعيات الدينية بشكل ذكي وعميق، ضامنا بهذا الربط بين نصوصه والنصوص التراثية الأولى تحقيق أعلى درجات النجاح لنصوصه، ذلك عندما ترتفع نسب إعلاميتها ومقبوليتها وتتضح مقصديتها بشكل فني رائق.

يعد التناص من أبرز آليات الاشتغال النصيّ التي برزت وساهمت أيما إسهام في تشكيل نصوص إقبال، فقد وظف التناص توظيفا دقيقا، كفل له تحقيق مرونة في إنتاج النصوص وتلقيها، والخروج بها من دائرة الأدب الإرشادي أو التقريري إلى دائرة الأدب الفني عالي المستوى.

حفلت نصوص إقبال بالظواهر النصية التي طبعت النصوص بطابع لغوي رائق، على الرغم من أنها مترجمة غير مرة،

فحضور الروح القرآنية في النصوص حافظ على بريقها وجوهرها بالرغم من نقلها إلى غير لغة حتى وصلت إلى العربية.

يظل هذا البحث ناقصا ما لم تفرد دراسة جادة خاصة يكون فحواها دراسة أدب إقبال دراسة نصية مستفيضة، فما هذا بالبحث إلى صواة على طريق دراسة إقبال دراسة نصية، يقدم للباحث مفاتيح أولية، تصلح لأن تكون نموذجا لدراسة نصية شاملة لأدب إقبال رحمه الله.

الهوامش:

١) إقبال ابن الشيخ نور محمد، ولد في سيالكوت ــ إحدى مدن البنجاب الغربية-، في الثالث من ذي القعدة 1294هـ، الموافق 9 تشرين الثاني نوفمبر1877م، وتوفي في الحادي والعشرين من نيسان ١٩٣٨ (انظر: **محمد إقبال: سيرته وفلسفته وشعره**، عبدالوهاب عزام، ط١، ٢٠١٤، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، مصر، ص ٢٦- ص ٥٢)، وقد ترك إقبال إرثاً ثقافياً شعراً ونثراً مهماً في اللغة العربية والفارسية والأوردية والإنجليزية بلغ عددها ألفين، ومن دواوينه الشعرية بالفارسية: الأسرار والرموز، رسالة الشرق، زبور العجم، هدية الحجاز، رسالة الخلود، ومنها بالأوردية: صلصة الجرس، جناح جبريل، ضرب الكليم، هدية الحجاز، وقد تمت ترجمتها إلى العربية (انظر: **ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة**، إعداد: سيد عبدالماجد الغوري، ط٣، ٢٠٠٧، دار ابن كثير، دمشق، ص ٦-١١).

٢)- انظر: **فلسفة الذات في فكر محمد إقبال**، رائد جبار كاظم، ط١، ٢٠٠٩، دار نينوى، دمشق، ص٢٣

٣)- انظر: **ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة**، ص ٢٧-٤٢

٤)- انظر: **محمد إقبال وصلته بالعالم العربي.. تأثره وتأثيره**، فهمي النجار، رابطة الأدب الإسلامي العالمية، مكتب البلاد العربية، د.ت، د.ط، ص٤٨.

٥)- انظر: **ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة**، ص ٢٩.

٦)- انظر: **إقبال الشاعر الثائر**، نجيب الكيلاني، دار الرسالة، بيروت، ط٣، ١٩٨٠، ص ٣٥.

٧) انظر: **لسان العرب**، ابن منظور، دار صادر، بيروت، د. ط، د. ت، م٨، ص ١١٤.

٨)انظر: **معجم المصطلحات اللغوية**، خليل إبراهيم خليل، دار الفكر اللبناني، ط١، ١٩٩٥، ص ١٢١

٩)انظر: **معجم المصطلحات الألسنية**، مبارك مبارك، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٩٥، ص ٧٥.

١٠)انظر: **معجم المصطلحات اللغوية**، ص ١٢١.

١١) انظر: **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، سعيد علوش، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ١٩٨٥ ص ٩٧.

١٢)انظر: **معجم المصطلحات اللغوية والأدبية الحديثة**، سمير حجازي، دار الراتب الجامعية، بيروت،ط١، د ت، ص ٦٦١.

١٣)انظر: **الإحالة النصية وأثرها في تحقيق التماسك القرآني: دراسة تطبيقية على بعض الشواهد القرآنية**، عبدالحميد بو ترعة، مجلة الأثر، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، أشغال الملتقى الوطني الأول حول اللسانيات والرواية،٢٠١٢، مجلد ١١، عدد ١٦، ص٩٢، وقد قسمت الإحالة إلى نصية وغير نصية (مقامية)، وداخلة وخارجية، يُحدد كل قسم بوجود العنصر المحال إليه داخل النص أو اللغة أو الوجود، انظر: **لسانيات النص: مدخل إلى انسجام الخطاب**، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩١، ص ١٦-١٩، **نسيج النص: بحث ما يكون به الملفوظ نصا**، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٣، ص ١١٨-١١٩.

١٤)انظر: **معجم المصطلحات اللغوية**، ص ١٢١.

١٥)انظر: **معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة**، ص ٩٧).

١٦)انظر: **لسانيات النص: نحو منهج لتحليل الخطاب الشعري**، أحمد مداس، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط٢، ٢٠٠٩م، ص ٨٧-٨٨، **وإستراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية**، عبدالهادي بن ظاهر الشهري، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط١، ٢٠٠٤، ص ١٢٦.

١٧)- انظر: **معجم المصطلحات الألسنية**، ص ٢٥١.

١٨)انظر: **روائع إقبال**، أبو الحسن علي الحسني الندوي، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٦٠، ص ٣٠.

١٩) انظر: **التماسك النصي في الحكم العطائية**، محمد محاسنة، وزارة الثقافة، الأردن، ط١، ٢٠١٧، ص ٤٨، **نحو النص: نقد النظرية وبناء أخرى**، عمر أبو خرمة، دار الكتاب الحديث، الأردن، ط١، ٢٠٠٤، ص ٢٩.

٢٠) انظر: **النص والخطاب والإجراء**، روبروت، ديبوجراند، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط١، ١٩٩٨، ص ١٠٤، **المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب**، نعمان بوقرة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط١، ٢٠٠٩ص ١٤٢.

٢١)- **النص والخطاب والإجراء**، ص ١٠٧.

٢٢)**ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة**، ص ٩١.

٢٣)انظر: **سورة هود**، الآيات (٤٠-٤٩)، وانظر: **في ظلال القرآن**، سيد قطب، دار إحياء التراث، لبنان، ج ٤، ص ٥٣٨ وما بعدها.

٢٤) انظر: **تجديد الفكر الديني في الإسلام**، محمد إقبال، ترجمة، محمد يوسف عدس، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط١، ٢٠١١، ص ٣٠٣.

٢٥) انظر: **النص والخطاب والإجراء**، ص ١٠٣، **علم اللغة النصي**، صبحي إبراهيم الفقي، ج١، ص ٣٣

٢٦)**ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة**، ص ٩٤، وهي المقطع السادس من قصيدة الشكوى وجواب الشكوى المشهورة بعنوان حديث الروح.

٢٧)**المستدرك على الصحيحين**، أبو عبدالله النيسابوري، نسخة إلكترونية.

٢٨) انظر: **مدخل إلى علم لغة النص: تطبيقات لنظرية روبرت ديبو جراند وولفانج دريسلر**، إلهام أبو غزالة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ط١، ١٩٩٩، ص١٨٤-٢٠٨، **النص والخطاب والإجراء**، ص ١٠٣، **علم اللغة النصي**، صبحي إبراهيم الفقي، ص ٣٣،

٢٩)انظر: **تفسير الطبري جامع البيان عن تأويل آي القران،** أبو جعفر محمد بن جرير الطبري، تحقيق، عبدالله بن عبدالمحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة ١، ٢٠٠١، ج ٢٢، ص ٣٧٦

٣٠) **ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة،** ص ١٠٢.

٣١)**في ظلال القرآن،** ج١، ص٢٢٨، نفسه، ص ٦١٨.

٣٢) **ديوان محمد إقبال، الأعمال الكاملة،** ص ١٠٢.

٣٣) **في ظلال القرآن،** ج٥، ص ٤٣٨.

جماليات التناص القرآني في شعر أبي فراس الحمداني

محمود حسين الزهيري *

تاريخ وصول البحث١/٩/٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٢٩/ ٥/ ٢٠١٩

الملخص

يتكئ أبو فراس الحمداني في شعره على معاني القرآن الكريم وألفاظه، فيوظفها تناصًا بإنتاجية جديدة، وبدت ظاهرة في شعره يلمسها المتلقي حين يقلب صفحات الديوان، ويستعرض بعض أشعاره، فجاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى تأثره بالقرآن الكريم؛ لتجلية أعماق الشاعر في توظيفها والإفادة منها تقوية لنصه وارتفاعًا بمستوى أدبه، لما للنص المقدس من أثر في نفوس المتلقين، وتلون التناص عنده في أشكال متعددة؛ استشهاديًا اقتباسيًا، وإيحاليًّا وإيحائيًا، واستطاع الشاعر أن يغترف من القرآن الكريم صورًا وعبارات، ويأخذ المعاني ويدرجها في نصه،ويقوم بإنتاجها نسخًا لها من معانيها وأغراضها إلى أغراضه المتوافقة مع شعره وهدفه، وتجلّى في المتناصات فنية ظاهرة للفت نظر المتلقي إلى مراد.

فتعدّدت الأصوات في شعره حتى بدت كأنها لوحة من فسيفساء متناسقة إذ أضفى عليها جمالية واضحة حين تصرف في المتناص وبدّل وغيّر، وقدّم وأخّر، تفنّنًا ومهارة في إدخال المتناصات إلى أدبه لدرجة أن المتلقي لا يشعر إزاءها أي تنافر أو شذوذ، فأغنت هذه المتناصات عن جمل من الشرح والتطويل.

* أستاذ مشارك، كلية الاداب، قسم اللغة العربية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

The aesthetics terms in Holy Quran in the poetry of Abu Firas Al-Hamdani

Mahmoud Al-Zuhairi

Abstrct

The poetry of Abu Firas Al-Hamadani is based on the meanings of the Holy Quran and its terms, employing them once more and creating a new poetic text. However, no study has been conducted to present the shades and dimensions of such meanings and terms. Therefore, this study aims at showing them in various pictures and forms. It also aims at exploring and showing the verses and their locations in the Holy Quran used and merged in his poetry.

This study is threefold; quotational intertextuality, referral intertextuality, and indicative intertextuality, where the poet could employ them through bringing in the meanings of the texts creating new texts, which were compatible with his goal and style. Further, all this was presented clearly, drawing the attention of the recipient, while at the same time it raises the levels of his style.

The results of the study showed that the poet could change, alter, front and inverse his poetry artistically and skillfully. The study also revealed his doctrine of Shiism and his love for Alel-Bayt, providing enough details about the poetry of Abu Firas Al-Hamadani and giving new dimensions about his artistic technique in employing the meanings of the Holy Quran in his poetry.

المقدمة:

يحتل الشاعر الفارس أبو فـراس الحمـداني[1] مكانة مرموقة في الشعر العربي،وكانت كنيته تدل على فروسـيته، وهـي كنيـة قديمـة كـان العـرب يكنون بها من يتوسمون فيه الشجاعة والبطولة[2]، وهي كنية الأسد، ويعد من الشعراء البـارزين في عصر بني حمدان حتى أن الصاحب بن عباد كان يقول: بُدئ الشعر بملك وختم بملك، يعـني امـرأ القيس وأبـا فـراس، ومما يـدل علـى شـاعريته وتفوقه أن المتـنبي علـى الـرغم مـن أنـه لايـرى شاعرًا أمامه، كان يشهد لـه بالتقـدم والتبريـز في

الشعر بل كان يتحاشى جانبه فلا ينبري لمباراته، ولا يجترئ على مجاراته[٣].

وكان لأمه بصمة واضحة في تنشئته،وقد رعته بعد وفاة والده، بما اتصفت من تقوى وصلاح إذْ أحضرت له المؤدبين والمربين[٤] لإعداده لما ينتظره في قادم الأيام، فأثر ذلك في حياته تأثيرًا واضحًا، وسطر ذلك في رثائه لها حين نُعيت إليه، فقد كان ذلك صادمًا مؤلماً إلى حد بعيد.

وبدا في شعر أبي فراس تأثر واضح بالقرآن الكريم وآياته المعجزة، وظهر في شعره الثقافة الدينية الإسلامية، وتجلت من جراء سوقها، أو استشهاده بها في شعره. وتراه يدين بالتشيع لآل البيت ويندد بمن كان سببًا في مقتل الحسين بن علي، ويذكر الإمام علي في شعره ويخصه بما نال من مراتب بين يدي رسول الله ﷺ[٥]، وقد كان أبو فراس في شعره المذهبي كثير التأثر بالقرآن خاصة أكثر من أشعاره الأخرى[٦].

ويرى القارئ لديوانه والمتصفح له أن القرآن الكريم طبع شعر الشاعر بصبغة واضحة في أبياته، وتلك ميزة للشاعر حين يتخذ من القرآن الكريم أنموذجاً يحتذى حذوه وينهل من نبعه الصافي اقتباساً[٧] أو تناصاً بأشكاله, ويدل كذلك على مدى تصفح الشاعر لآيات القرآن وإعجابه بها ونظره إلى مكانتها البلاغية المعجزة فيمّم شطره مغترفًا وناهلًا من معينه الذي لا ينضب.

فانصب اهتمام البحث على التناص وبيان ألوانه وأشكاله وأبعاده، ثم خرج إلى جماليات التناص وفنون توظيفه، وليس من هدفه تعريف التناص أو البحث عن معانيه وما يتعلق به، بل استخراجه من شعر الشاعر وتجلية أشكاله وجماليته.

ويعمد الشاعر كثيراً إلى النص القرآني توظيفًا ليشد به عضد نصه، مفيدًا من بلاغته وعلو لغته فيكون بذا قد رسم لوحة من تلون النص وانفتاحه على النصوص الأخرى، ومما يدل على ذلك أنه لا يقتصر على لون من التناص بل اقتبس أحياناً وأحال في أحيان أخرى، أما الإيحاء فكان أجملها وأمتعها في طريقة العرض والتوظيف.

التناص الاقتباسي:

ينحو هذا اللون من التناص إلى حضور معلن عن نفسه في نص حاضر، باستخدام أدوات التنصيص وبغيرها، ويدل على التحام النصين[٨] واندماجهما مشكلان بنية واحدة تمامًا كما يفعل الرسام حين يعمد إلى لصق لوحات ومقطعات من الصحف أو قطع من الورق المرسوم مما يشبه لوحة الفسيفساء ومهندس الديكور،[٩] وعلى هذا يكون التناص هو تعالق

نصوص مع نص حدث بكيفيات مختلفة[١٠]، فمن جراء هذه التعاريف يلحظ أن النص لا يقتصر على منتجه بل يدخل إلى نصوص عديدة عامدًا إليها قصدًا أو عفوًا، لتشكل في نهاية الأمر بعدًا جديدًا قارًا في ذهن المنتج، جمالية أو اختصارًا وربما يكون ذلك تكثيفًا للمعنى، إذ بغيره ربما أحوج إلى فقرات لبيان رأيه وقصده.

فجاء توظيف هذا اللون من التناص في شعره توظيفًا ظاهرًا فقال[١١]:

فـــــزادَهُ ربُّـــــهُ عِـــــذارًا
تَـــمّ بِـــه الحُسْـــنُ والبَهـــاءُ
كـــــذلك اللهُ كُـــــلّ وقـــــتٍ
يَزيـــدُ في الخَلْـــقِ مـــا يشـــاءُ

فعجزُ البيت الثاني من قوله تعالى: ﴿يَزِيدُ فِي ٱلْخَلْقِ مَا يَشَآءُ﴾ [فاطر:١]، أخذها مجتزئًا أية كريمة إفادة من معناها ومضمونها ليوقعها وصفًا لمحبوب غزلًا، ولعله أراد أن هذا المحبوب في كل لحظة يزداد حسنًا فلجأ إلى القرآن الكريم تعالقًا مع نصه ومكثفًا لمعنًى في نفسه، ويدل ذلك على ثقافته واطلاعه على معاني آيات الكتاب العزيز فإن من معانيها يزيد في الحسن والجمال وخاصة في العينين والأنف والحلاوة في الفم[١٢].

وتكون التناصية في وظيفتها ذات بعد واضح إذ تدخل مع نصوص أخرى تتقاطع في النص مؤدية مأخوذًا من نصوص أخرى[١٣]وبذا لوحظ أبو فراس في معاتبته لبني ورقاء قائلًا[١٤]:

ومـــا أَرْض انْتِصـــافًا مِـــنْ سِـــواكم
وأُغْضـــي مِنْـــك عـــن ظُلْـــم صُـــراحِ
أظنًّـــا؟ إنَّ بعـــضَ الظـــنِّ إثْـــمٌ
أَمزْحًـــا؟ رُبَّ جـــدٍّ في مـــزاحِ

فإنه لجأ إلى القرآن الكريم نصًا واضحًا من قولـــه تعـــالى: ﴿إِنَّ بَعْضَ ٱلظَّنِّ إِثْمٌ﴾، [الحجرات:١٢] ملقيًا بها إليهم لبلاغتها وشدة وقعها في أذن المتلقين، والظن أسوأ الحديث، وهو في كثير من الأمور مذموم[١٥]. فأخذ معنى الآية ومضمونها من غير أن يجري أي تغيير أو تبديل فيها على سبيل الاقتباس ووظفها في ميزان الشعر غير أنه قدم لها ب (أظنًا)، كأنه يريد الذم والقدح لما قالوه وفعلوه، ثم أدخل الآية مجتزئًا منها القدر الذي يوافق معناه ولفظه جمالية. فإذا كان الحديث ظنًا بهذا الاستفهام الاستنكاري فإن الظن إثم بل موغر للصدر مولد للعداوة. وإذا عُلِمَ أن أبا فراس كان مصابًا بهذا الداء العضال من ظن الناس به فيما يفعله، وذلك مما يصيب كثيرًا ممَّن كان في مركزه ومكانته -أمير وابن عم أمير- ومقرب في الدولة ومن رجالها المعدودين عُرف لماذا كرر الظن في

ديوانه وشعره كأنه يعالج هذا الداء وأصحاب هذه الصفة[١٦].

فالشاعر وظف بعض عبارات القرآن الكريم بإنتاجية جديدة في دلالتها، وكأنه يرى بذلك أن المتناص يؤخذ ثم يدار بكيفية توافق المعنى المراد فإذا كان المتناص من القرآن الكريم فإن دلالته تعطي بعدًا جديدًا وإنتاجية تتناسق مع الموقف والحال، فيقول لآل ورقاء[١٧]:

أَيْـــدٍ لَهُـــمْ عِنْـــد كـــلِّ خطْـــبٍ
يُـــثني بهـــا الفـــادح الجَســـيمُ
وأَلْسُـــنٍ دونَهـــمْ حِـــدادٌ
وإنْ نـــأتْ مـــنهم جُســـومُ
كأَنَّـــهُ اللؤْلـــؤُ النَّظـــيمُ

فألسنٌ حداد هي من قوله تعالى: ﴿سَلَقُوكُم بِأَلْسِنَةٍ حِدَادٍ﴾ [الأحزاب:١٩]، لكن الشاعر آثر أن يوظف هذا المتناص جمالية في إنتاجيه مرة أخرى ليشد به قوة نصه وينفتح على النصوص الأخرى معلنًا بذا تقاربها في الأداء، وحرية المنتج بإعادة ما يأخذ بعدًا عن التكرار وإعادة القول هروبًا من الملل، لذا فإنه أجرى بعض تغيير على المتناص ليدفع به إلى إنتاجية جديدة ودلالة توافق غرضه فوسط لفظ (دونهم) مابين ألسُن وحداد معطيًا المتناص ما يوافق من دلالة على غير ما كانت دلالة القرآن الكريم، فهذا الوصف جاء للمنافقين الذين يجبنون عند الخوف والمعركة، وعند قسمة الغنائم تنطلق ألسنتهم بالمطالبة[١٨] بها! على أن الشاعر ما وسط الظرف دونهم إلا ليبين استعداده الدائم للمدافعة عنهم وحمايتهم بألسن قوية كالحديد لمن قرب منهم، فجعل الظروف ما بين المتناص ليعلن للمتلقين جميعًا أن لا يستطيع أحد الوصول إليهم مادام ما بينهم وبين خصومهم هذه الألسن القوية الشديدة. وبذا أنتج الشاعر المتناص جِدَّية ودلالة لتؤدي غرضها من المدح والثناء. وتلك جمالية أظهرها ما كان لأي جملة أخرى أن تؤدي غرضها البلاغي وبعدها المعنوي.

وإذا كان التناص يمثل الحضور الفعلي لنص ما داخل نص آخر، بشكل معلن أو خفي فإن الاستشهاد أو الاقتباس يمثل الدرجة العليا لهذا الحضور النصي، ويصبح هذا الحضور مندمجًا حتى يغدوا كتلة واحدة[١٩]، وعلى هذا جرى أبو فراس في قوله:

وَلَـــوْ شِـــئْتُ الجَـــوابَ أجبـــتُ لكـــنْ
خَفَضْـــتُ لكـــم عَلـــى علْـــمٍ جنـــاحي

فإنه تعالق مع النص من قوله تعالى: ﴿وَٱخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ ٱلذُّلِّ مِنَ ٱلرَّحْمَةِ﴾ [الإسراء:٢٤]، لما لهذه الجزئية القرآنية من دلالة

في المعنى ولين الكلام والتلطف مع الوالدين، على أن أبا فراس وظفها لبعض الأقارب معاتبًا بها عتابًا قويًا غلَّفه بلين ولطف يناسب المراجعة بين المقربين والذين يرتبط معهم بأواصر المودة. ومن جمالية التوظيف أنه أدخل ما بين المتناصين كلامًا جارًا مجرورًا بصورتين "لكم"، "على علم"، فإنه خفض لهم الجناح لكن ليس على ذلٍّ لأن الذل لا يكون إلّا مع حضور الوالدين، فأسقطها واستعاض عنها ب"على علم" لتكون أنقى للنفس وأطيب في العتاب، ونفيًا للذل المذموم، وعلى الرغم من ذلك إلا أنها لم تتشظ ولم يلحظ بها نشاز أو نفور أو أنها أقحمت على النص فبدت كأنها لحمة واحدة في متن شعره، وكأنها إنتاجية من لون آخر يعطي النص جمالية فوق الجمال وحسنًا في التوظيف والتصرف في المتناص.

ويلمح أن أبا فراس بما كان يمتع به من شاعرية مرهفة استطاع أن يتعالق مع النص القرآني ويتخذ منه ملجأً يأوي إليه وينهل منه متوافقًا مع غرضه، فيقول[٢٠]:

أُلامُ علـــى التَّعـــرضِ للمنايـــا
ولـــي سمـــعٌ أصـــمّ عـــن المـــلام
بَنـــو الـــدنيا إذا مـــاتوا ســـواءٌ
وَلـــو عمـــرَ المُعمّـــرُ ألـــف عـــامِ

وتلك جزئية اجتزأها من آية كريمة من قوله تعـــالى: ﴿يَوَدُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يُعَمَّرُ أَلْفَ سَنَةٍ﴾ [البقرة: ٩٦]، على أنه أراد لفظها ولم يرد معناها لأن المعنى في الآية الكريمة تصوير حال بني إسرائيل وغيرهم من المشركين[٢١]؛ لحبهم للحياة وحرصهم على طول العمر والبقاء. ومن جمالية التناص أن الشاعر وظفها لدلالة جديدة منتجاً يلائم مراده، وهو أن الناس جميعا إذا ما انقضى أجلهم أصبحوا في عداد الموتى ولا ينظر إلى طول عمرهم وبقائهم في الدنيا، فاختلفت الوظيفة وتبدلت الدلالة، إلا أن الشاعر أفاد من تصوير القرآن الكريم فأخذه بالغاً بنصه غاية البلاغة وجمال التعبير. من غير أن يحس المتلقي بأي نوع من الإقحام، ومهارة لإنتاجية التناص أبدل سنة بعام تصرفًا في المتناص وتحويلًا للدلالة إلى أقصى غاياتها، ومما يدل على ذلك أن السنة تستخدم للشدة والقحط، بينما العام للرخاء والخصب[٢٢]، وكأنه يريد: لو عمر المعمر ألف سنة من الرخاء والخير والرفاه فإذا مات فكأنه ومَنْ لم يعمر سواء نسبة إلى الموت والفناء.

وحين أُسِرَ وسُرَّ الحاسدون بذلك وصف نفسه بقصيدة طويلة، فقال[٢٣]:

عســى اللهُ أن يــأتي بخــيرٍ فــإن لــي
عوائِــدَ مــن نعمــاهُ غــيرُ بوائــدِ

فكمْ شالني من قَعرِ ظلْماءَ لم يكنِ
لِيُنقذني من قعرها حَشْدُ حاشد

فلما كان في موقع أسر، وإرادة مسلوبة جعلت بعض الشامتين يفرحون بذلك، أراد أن يذكرهم أنّ ما هو فيه قضاء من الله، وأن الخير عند الله والأمل موصل به، فوظف في الشطر الأول جزئية قرآنية من قوله تعالى:﴿ فَعَسَى ٱللَّهُ أَن يَأۡتِيَ بِٱلۡفَتۡحِ أَوۡ أَمۡرٖ مِّنۡ عِندِهِۦ ﴾[المائدة:٥٢]. ولما كان التناص ما هو إلا تعالق نصوص مع نص حدث بكيفيات مختلفة[٢٤] فإن الشاعر تعالق في نصه مع الآية مفيدا منها معنى الأمل والرجاء في موقفه هذا, غير أنه أبدل لفظة الفتح في الآية بلفظة خير في نصه، وإن كان من معنى الخير الفتح، فالخير أعم, لكنه آثر اللفظ الجامع لكل معاني الخير والفرج، رجاءً لأن يأتي الفرج قريباً كما الآية ذكرت الفتح أو أمر آخر, وتلك من جماليات توظيف النص حين يعمد المنتج إلى إبدال لفظ بآخر أقرب إلى حاله وموقفه، وبذا يكون الشاعر قد أدرك أمرين أولهما: الإفادة من النص وتجلياته، وثانيهما: ربط نصه بنص أعلى توثيقًا ورفعا لمستوى بلاغته.

وبناء على ما سبق من مواضع للتناص الاقتباسي فإن الشاعر وظفه أيضا في الرجز، إظهارًا لمدى شاعريته في الإفادة من النصوص مقويًّا بها نصه، فيقول[٢٥]:

لا أصْحبُ الخوْفَ ولا أُرافِقُهْ
والموتُ حتْمٌ كلُّ حيٍّ ذائِقُهْ
ما أنا إنْ رمتُ النَّجاءَ سابِقُهْ
في كلِّ يومٍ صاحبٌ أُفارِقُهْ

فإنه في الشطر الثاني من البيت الأول تعالق مع قوله تعالى:﴿ كُلُّ نَفۡسٖ ذَآئِقَةُ ٱلۡمَوۡتِ ﴾[آل عمران:١٨٥]، غير أنه أجرى بعض تغيير في المتناص يتناسق مع رجزه ونظمه فبدلا من نفس, وظف حي، وهي قريبة المعنى والدلالة. لكنه عندما قدم الموت وأخر ذائقة كان لزاما عليه أن يستخدم لفظ المذكر بدلا من المؤنث كما في الآية، فلما غاير في التقديم والتأخير غاير في التذكير والتأنيث ولهذه الجزئية-التذكير والتأنيث- بُعد في دراسة النصوص[٢٦]لتتوافق مع الإيقاع, ولما كانت الحياة تعني دلالات كثيرة[٢٧], والنفس أقل دلالة منها وأخص, فإنه عدل إلى اللفظ العام ذي الدلالات المتعددة. ثم إنه لما كان في موضع فخر كما تدل سياقة الأبيات، فإنه وظف الحي بدلا من النفس لمعنى آخر ألا وهو أن النفس خاصة بحياة الأجسام[٢٨] فهو لا يريد دلالة الأجسام بل يريد طبيعة الحياة وتقلباتها وأحوالها، فعند ذلك غاير في المتناص لغاية في

نفسه.وفي موضع آخر من رجزه، قال يصف جسر ماءٍ كأنه شق كما في قصة موسى عليه السلام[٢٩]:

كأنَّمـــا المـــاءُ عليـــهِ الجسْـــرُ
دَرْجُ بيـــاضٍ خُـــطّ فيـــهِ ســـطْرُ
كأنّنـــا لّمـــا اسْـــتبّ العِـــبرُ
أســـرة موســـى يـــوم شُـــقَّ البحـــرُ

وذلك من قوله تعالى: ﴿ فَأَوْحَيْنَآ إِلَىٰ مُوسَىٰٓ أَنِ ٱضْرِب بِّعَصَاكَ ٱلْبَحْرَ ۖ فَٱنفَلَقَ فَكَانَ كُلُّ فِرْقٍ كَٱلطَّوْدِ ٱلْعَظِيمِ ﴾[الشعراء:٦٣]. فلما كان يصف جسر ماءٍ فوق نهر أخذ قصة موسى من الآية السابقة مجمّلا بها نصه وتشبيهه تعميقا للمتناص في رجزه, غير أنه استقى معناها مستدعيا لها لتوافق الحالة التي هو عليها، فالآية تقول انفلق أما الشاعر فإنه آثر لفظة "شق" وفرق بين اللفظين فالانفلاق يكون بشق الشيء وإبانة بعضه عن بعض[٣٠]، والشق هو الخرم الواقع في الشيء[٣١] إلى نصفين. وبذا يكون الشاعر وظف الشق جمالية ومهارة في التعبير عما يريد لأن الشق للبحر أبلغ من الانفلاق، فالبحر لا ينفلق لأحد إلا لمعجزة كما لموسى عليه السلام, أما الشق للبحر فالجسر يشق البحر، والسفن تشق البحر، فكان الشاعر دقيقا في تعبيره وتوظيفه للمفردات، فوصف المنظر من غير أن يخل بالمعنى، وفي الوقت نفسه أدخل المتناص متناسبا مع إيقاع الشعر ومفيدا من الآية معناها كاملًا.

ومما يذكر في هذا المقام رده على بعض المنجمين الذين يتخذون النظر في النجوم تنبؤات بالخير والشر قائلًا[٣٢]:

يـــا مُعْجبًـــا بِنُجومِـــه
لا الـــنَّحسُ مِنْـــكَ ولا السَّـــعادهْ
الله يَـــنْقُصُ مـــا يشـــا
ءُ وفي يـــدِ الله الزِّيـــادهْ
دعْ مـــا أُريـــد وَمـــا تريـــ
د فـــإنّ لله الإرادَه

وبذا أثبت لهم أن الأمور بيد الله، وليس بيد النجوم، لاجئًا إلى القرآن الكريم نصاً قاطعاً لأي تطلعات أو تأويلات، أن إرادة الله فوق كل إرادة وبيد الله تجري المقادير وليس بيد النجوم وتأويلات المنجمين، أخذها من مواضع متفرقة من القرآن الكريم: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَحْكُمُ مَا يُرِيدُ ﴾ [المائدة:١] ، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ رَبَّكَ فَعَّالٌ لِّمَا يُرِيدُ ﴿١٠٧﴾ ﴾ [هود:١٠٧] ، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْعَلُ مَا يُرِيدُ ﴿١٤﴾ ﴾[الحج:١٤]. فلما كان حديث المنجمين عن الحظوظ والنجوم وتنبؤاتها وكأنها بيدها الخير والشر والإرادة، وكان الحديث منصبًا على الإرادة لجأ إلى القرآن الكريم

ليدحض مزاعمهم أن الإرادة بيد الله، والله يفعل ما يشاء، وتجلت جمالية الإبداع في توظيف المتناص لوحة من نصوص متقاطعة مشكلة ما يشبه لوحة من الفسيفساء[٣٣] مهندسة على أجمل صورة، وحتى لا يبقى أي مدخل إلى مداخلات المنجمين فإنه أدخل المتناص بعد أن ناداهم بالنداء البعيد "يا معجباً" ثم صفعهم بصفعة جلية من كلام الله قاطع الدلالة فدمغهم بالحجة وألجمهم إياها.

ويشبهها في الموضوع نفسه قوله[٣٤]:

وقد كنتُ نِحْريرًا ولكنَّ ما جرى
بِهِ قَدَرٌ لَمْ يملك الحَزْمَ صاحبُه
وما الأَمْرُ إلاَّ في يدِ اللهِ كلُّهُ
فما شاءَ مِنْ أمرٍ فَمن ذا يُغالبُه

وكأنه يتناص مع قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّ ٱلْأَمْرَ كُلَّهُۥ لِلَّهِ ﴾ [آل عمران:١٥٤]، وقوله تعالى: ﴿ وَٱللَّهُ غَالِبٌ عَلَىٰٓ أَمْرِهِۦ ﴾ [ايوسف:٢١]. تقاطعًا معها في نقطة ركز نظره عليها وحمل المتلقي على استحضارها وإن كانت مأخوذة من نصوص أخرى، وتحول دون تأثير بعضها في بعض[٣٥]. فعلى الرغم من أنها مواضع متفرقة إلا أنه دمجها ببعضها مبقيًا دلالتها ولمعان بريقها مشيرة إلى مكانها، يستطيع المتلقي تعيين مكانها والإفادة منها على الرغم من أنها دخلت شعره مندمجة متوافقة غير متنافرة يتأملها المتلقي. غير أنه جماليةً وظف "يد الله" وقدم عليها "وما الأمر" حتى يقطع ظن الظانين أن الحصيف لا يقع، لذا قدم البيت الأول لفظة "النحرير" والحصيف الذي يحسب حساب كل شيء لكن عند القدر لا يملك لنفسه شيئًا وإن كان حازمًا حصينًا، ثم أكمل عليها في البيت الثاني أن الأمور بيد الله، ووظف هذا التركيب تقريبًا للصورة وجدية في الأمر وأكثر بلاغًا للمتلقين.

التناص الإحالي:

وهو تناص لا يعلن عن وجود ملفوظ حرفي مأخوذ من نص آخر، ومندرج في بنيته بشكل صريح كلي ومعلن، وإنما يشير إليه ويحيل ذاكرة المتلقي عليه بدالّ من دوالّه[٣٦] ومن جراء هذا اللون من التناص تكون الإحالة مفضّلة لأنها تحيله إلى نص دون استحضاره حرفياً[٣٧]، بل بنوع من الدوال التي ترجع ذاكرة القارئ إلى ذلك النص الغائب, وعندما يشترك النص الحاضر مع الغائب بكلمة أو كلمتين تكفي للإحالة عليه فإنه يدخل نصاً بآخر بفنية ومهارة لتتشارك النصوص في رسم لوحة إبداعية مرادة من قبل المنتج. لذا نلمح أبا فراس يخاطب ابنته قائلًا[٣٨]:

أَبَنَيَّتِي لا تَحْزني
كلّ الأنامِ إلى ذهابِ

أَبَنَـــــيَّتِي صَـــــبرًا جميـــــــــ
ـــــلًا للجَليـــــلِ مـــــن المُصـــــابِ

فالشاعر أحال المتلقي إلى قصة يعقوب عليه السلام عندما جاءه خبر يوسف عليه السلام، صوره القرآن الكريم أفرغ كل ما في قلبه بجملة أو تركيب بلاغي موحٍ عمّا في قلبه من الألم والحسرة، وهي قوله تعالى: ﴿ فَصَبْرٌ جَمِيلٌ وَٱللَّهُ ٱلْمُسْتَعَانُ عَلَىٰ مَا تَصِفُونَ ﴾[يوسف:١٨]. وكلا الموقفين ما بين يعقوب عليه السلام، والشاعر متوافق في أثر المصاب والفقد، لكن الشاعر وظّف هذه الجزئية القرآنية محيلًا عليها، ثم أتمّها للجليل من المصاب بينما الآية والله المستعان على ما تصفون مغايرة في الأداء والتوظيف، لأن الشاعر هنا يرثي نفسه لابنته ويخاطبها بأرق الألفاظ (بنيّتي) في مشهد حزن وألم، فلم يجد أجمل من تصوير القرآن الكريم وتراكيبه، فأحال عليها ليبقي ذهن المتلقي مشحودًا بموقفين يملؤهما الحسرة والحزن وكلا الموقفين في حاجة إلى صبر وتجلّد، فاستحضر بعض تراكيب القرآن الكريم لبلاغتها في تصوير الموقف[٣٩].

ويستحضر الشاعر إلى نصه بعض المتناصات لوظيفة فنية، أو فكرية منسجمة مع السياق الروائي أو الشعري سواء أكان هذا التناص نصًّا تاريخيًّا أم دينيًّا أم أدبيًّا[٤٠]، وبذا يكون الشاعر في هذا اللون من التناص ذا فنيّة جليّة إذ يستجلب المتناص ليبني عليه أفق رؤيته وبعد نظره ليحقق علوًّا لنصّه وبلاغة إبداعه، فيقول الشاعر[٤١]:

وما الأسرُ ممّا ضِقْتُ ذَرْعًا بحملِه
وما الخَطْبُ ممّا أنْ أقولَ لهُ قِدي

عندما أُسِر الشاعر، والأسر عظيم الخطب على النفس ثقيل على الأحرار، لذا فإن الشاعر استحضر نصًا قرآنيًا بعيد الدلالة مشابهًا لحاله من قصة لوط عليه السلام، عندما حاصره قومه وأسروه معنويًّا في طلبهم لأضيافه للفاحشة، فعبّر عن ضيق صدره بمكانهم, وهو كناية عن شدة الانقباض للعجز عن مدافعة المكروه والاحتيال فيه[٤٢]. لذا فإن أبا فراس لجأ لتصوير القرآن الكريم للوط عليه السلام، في ضيقه فوصف نفسه به، غير أنه نفى عن نفسه الضيق كناية عن شدة التحمل والبأس وقوّة الشكيمة، فهو لم يضق بالأسر غير أنه ضاق بحصره عن متابعة فروسيته ومهمته في الدفاع عن قومه ووطنه, فاستلهم قوله تعالى: ﴿ وَلَمَّا جَآءَتْ رُسُلُنَا لُوطًا سِيٓءَ بِهِمْ وَضَاقَ بِهِمْ ذَرْعًا وَقَالَ هَٰذَا يَوْمٌ عَصِيبٌ ﴾ [هود:٧٧]. غير أن الشاعر التفت على منهج البلاغيين، فالقرآن الكريم يقول ضاق والشاعر أسند الفعل إلى نفسه ضقت، وتلك فنية جمالية فلمّا، كان القرآن الكريم يتحدّث عن نبي من أنبياء الله عليهم السلام، ذكر الفعل ضاق، ولّما

تحدّث الشاعر عن نفسه قال ضقت. والجمالية واضحة جلية فإنه عندما أسند الفعل إلى نفسه بضمير الرفع المتحرك التاء، فكانت شديدة الالتصاق بالفعل, فالفعل والفاعل لفظة واحدة (ضقت) والحديث عن النفس. فكأن الشاعر بذكاء سبق الفعل بنفيٍ كامل بتوظيفه أداة النفي (ما) ليغاير في توظيفه الجزئية القرآنية، لأن حاله وموقفه وإن كان صعبًا إلا أنه لا يصل إلى صعوبة موقف لوط عليه السلام، لأن لوط وصفه القرآن بأنه ضاق ذرعًا بكل ما فيها من معنى ودلالة، بينما الشاعر نفى ضيقه بالأسر فقط لأنه يفضل الشهادة على الأسر لذا قدّم النفي وأسند الفعل لنفسه. وممّا يدل على ذلك، قوله في البيت قبله أنه يفضّل الموت في سبيل الله لا باخلًا بالحياة ولا ضنينًا بنفسه عن الشهادة، بل يبذلها لأول وهلة، فقال[43]:

وما ذاك بُخْلًا بالحياة وإنّها
لأولُ مبذول لأولِ مُجْتَدِ

وأتبع بعد موضع التناص بيتًا يدلُّ على أنه يأبى أن يموت كما يموت البعير في الأسر بعيدًا عن معترك الغزوات والقتال، فقال[44]:

وتأبى وآبى أنْ أموتَ موسّدًا
بأيدي النّصارى موت أكْمَدَ أكْبَدِ

ولما كان التناص إما أن يكون اعتباطيًّا يعتمد في دراسته على ذاكرة المتلقّي، وإما أن يكون واجبًا يوجه المتلقي نحو مظانّهِ[45]، فإنه يشير بذاته إلى إحالة المتلقي عليه ليبرز من ثنايا النص ملوّحًا بمكانه ليهتدي إليه المتلقي ويطمئنَّ إلى وجوده وتفاعله مع غيره من النصوص، فمن ذلك قوله في الأسر وقد رأى ما فيه من ذلٍّ وهوان[46]:

إلى الله أشْكو أنّنا بِمنازِلٍ
تحْكُمُ في آسادِهنَّ كلابُ
تمُرُّ الليالي ليس للنّفْعِ موْضعٌ
لديَّ ولا للمعتقين جنابُ

فممّا يُلحظ أن فنّ الشكوى ظهر بجلاء في شعره بعد الأسر من سجن وأسر وغربة، وكثيرًا ما كان يشكو إلى الله أو إلى أمّه, ويظهر فيها الصدق من أعماق نفسه معبّرًا بها عن سوء حاله التي يعاني منها عادة الأسير[47].

فمن صيغة "إلى الله أشكو" يهتدي المتلقي إلى موطن التناص وجماليته من قول يعقوب عليه السلام: ﴿قَالَ إِنَّمَآ أَشْكُواْ بَثِّي وَحُزْنِيٓ إِلَى ٱللَّهِ﴾[يوسف:٨٦]. غير أن الشاعر لم يبث حزنه، فتجاوز هذه إلى صيغة أكثر اختصارًا -إلى الله أشكو- وكأنه أراد أن يترك المتلقي يجول بخاطره وذهنه من هذه الشكوى، على أنه وضحها فيما بعد من تحكم الكلاب بالأسود، ليغاير بين ما جاءت به الآية وبين ما وظفه من المتناص لاستناده أن سيصل المتلقي إليه مجرد أن تطرق

أذنه هذه الصيغة، فيعقوب عليه السلام، شكى إلى الله حزنه وبث ألمه، أما الشاعر فشكى إلى الله اختلال مستويات الدنيا وطبقاتها. لذا فإن في صيغة يعقوب عليه السلام، أظهر الحزن والألم، وأما الشاعر فطواه مكتفيًا بالشكوى لما يرى من تطاول الجبناء على الشجعان، ويكون الشاعر بذا أدخل المتناص ثم فرق بينهما من حيث الدلالة والاستخدام[٤٨]، ومع كل ذلك أحال الشاعر إلى موضوع التناص بفنية.

ومما اتكأ الشاعر فيه على ثقافة المتلقي الدينية إحالة إلى المتناص، قوله يمدح آل البيت ويؤكد حقهم في الخلافة وولاية الأمر[٤٩]:

قام النّبي بها يوم الغدير لهُم
والله يشهَدُ والأملاكُ والأمَمُ
حتى إذا أصْبحت في غيرِ صاحِبها
باتتْ تَنازعُها الذؤبانُ والرّخمُ
وصُيّرت بينهم شُورى كأنّهمُ
لا يعْرفون وُلاة الحق أيُّهُم

ففي الأبيات وظف متناصين اثنين من القرآن الكريم معتمدًا على قدرة المتلقي في متابعة عرضه لقضية الخلافة والإمامة ذكاء منه في مخاطبة كل مسلم، فالبيت الأول أحال المتلقي إلى قوله تعالى: ﴿ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِ ﴾ [آل عمران:١٨]. معتمدًا على أن كل من قرأ الآية فإنه يعلم أن شهادة الله والملائكة عظيمة ليس بعدها شيء، فوظفها للإفادة من دلالتها ووقعها في أحقية آل علي بالخلافة، على منهجه وتشيعه، وإن لم تكن الآية أفادت ذلك[٥٠] إلا أنه أفاد من وقعها على نفوس المسلمين، وبلمحة ذكية لم يذكر "أولو العلم" واستعاض عنها بلفظة الأمم جمالية في مغايرة الألفاظ، إذ إن أولي العلم في نزاع حول أحقية الخلافة والإمامة، فأسقط "أولو العلم" واستعاض عنها بلفظ الأمم بُعدًا منه عن المنازعات والخلافات الفقهية والشرعية.

وفي البيت الثالث وظف متناصًا من قوله تعالى: ﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ [الشورى٣٨]. وأسند الفعل صُيرت إلى المجهول دلالة على الإيغال في بعد هذه المسألة في غابر التاريخ منذ عهد الصديق رضي الله عنه، وما بعده من أمويين وعباسيين، ووصفهم كأنهم في فوضى عارمة لا يعرفون أين ولاة الحق وأصحاب الأهلية، إشارة منه إلى مبدأ الشورى في الحكم ومشاورة أهل الحل والعقد، واختيار الرجل المناسب ذي الأحقية والكفاءة. فصورهم يتشاورون بينهم في غير حق ويتنازعون في أمر ليس هم أهل له ولا بأصحابه، مخالفة لأمر الشرع والدين, فأحال المتلقي إلى مواضع في القرآن الكريم اعتمادًا على

علمه بها، ثم تركه يجول بخاطره وفكره فيها كيفما يشاء!

ومن إحالاته التناصية قوله في الغزل والنسيب[٥١]:

فعندي خِصبُ زوَّارٍ

وعندي ري ورَّادِ

وعندي الظِّلُ ممدودًا

على الحاضر والبادي

فإنه أحال المتلقي إلى صورة من صور الجنة ونعيمها في متعة خاصة لا يدركها إلا من تأملها من قوله تعالى:﴿ وَظِلٍّ مَّمْدُودٍ ﴾ [الواقعة:٣٠] وبذا فإنه يصف نعيم الحب ونشوته من ري وخصب وما يتبع ذاك من ظل وفيء جميل ممتد إلى كل حاضر وباد, وعلى ذلك أدخل متناصه من القرآن الكريم بفنية وقدم لها بقوله: وعندي تحديدًا أن ما لديه من الظل الممدود يغطي ويشمل كل من أتاه وقَدِم إليه، ولما كان القرآن الكريم يقول: (وظل ممدود)، فإن الشاعر كونه لم يسبقها بعطف جاء بها مبتدأً وخبرًا ليفرق بينها وبين تصوير القرآن الكريم، إذ إن القرآن الكريم جاء بجمل كثيرة تصف ذاك النعيم، والشاعر اقتصر على وصفه بالخصب والري ثم الظل مناسبة للغزل والنسيب لأنه قدمها بأبيات يطلب فيها أن يأتوه، فقال[٥٢]:

فقل للقوم يأتوني

مِنْ مثنًى وأفراد

فبدت جمالية إدخال المتناص من جراء تلاعبه في مواقع الألفاظ في الجملة وتعالقه مع نص غاية في البلاغة.

وحين وصف القرآن الكريم نار جهنم بأنها نار شديدة ملتهبة فقال:﴿ فَأَنذَرْتُكُمْ نَارًا تَلَظَّىٰ ﴾ [الليل:١٤]، فإن أبا فراس أخذ هذه الجزئية القرآنية ليصف حالة من الحب واتقاد القلب، فقال[٥٣]:

أريتَكِ هل لي من جوى الحب مخلصِ

وقد نشبت للحب فيَّ حبائلُ

وبين بُنَيّات الخدور وبيننا

حروبٌ تلظّى نارها وتطاولُ

أَغَرْنَ على قلبي بجيش من الهوى

وطارد عنهنَّ الغزال المغازلُ

وبهذا الوصف والمتناص، فإنه جعل جيوش الهوى تقتحم قلبه وتشعل معارك نارها شديدة، وعندها وجد أن أعظم وصف لهذا الاشتعال والأوار هو وصف القرآن الكريم لنار جهنم، فأدخلها على نصه وأحال المتلقي إليها ليتخيل شدة لهيب الحب وما تفعله ربات الخدور الحسان، وحينها قدم وأخر في المتناص جمالية في التوظيف، لأن القرآن الكريم جاء بها إنذارًا

"فأنذرتكم نارًا تلظى". والشاعر وظفها غزلًا ووجدًا في غليان القلب، فقدم اللظى على النار، وأسند النار إلى الضمير ليشير إلى أن التلظي أعظم من النار لأنها ليست نارًا حقيقية كما هي نار جهنم، فجاءت بصيغة مبدعة في الإفادة من دلالة القرآن الكريم، ثم غير وبدل ليعلم المتلقي حين أحاله عليها أن جذوة الحب مهما كانت تقترب من النار إلا أنها ليست على الحقيقة إنما هي لون من ألوان التشبيه والوصف.

ولم يقتصر إدخال المتناص في الغزل بل إنه وظفه في الرثاء والتشيع لآل البيت ،فندد بمن قتل الحسين ﷺ، ويذكر فضل والده عليّ ﷺ، ومن ثَمَّ هو يهتدي بهديهم(٥٤)، ويتوعد من ظلمهم بيوم عظيم لظلمهم وتجبرهم , فيقول(٥٥):

فاحثُر رأسٌ طالما من حجره
أدنتهُ كفّا جدِّهِ ويداهُ
يومٌ بعَيْنِ اللهِ كانَ وإنَّما
يُملي لِظُلم الظالمين اللهُ

وكأنه يحيل المتلقي إلى قوله تعالى:﴿ وَلَا تَحْسَبَنَّ ٱللَّهَ غَٰفِلًا عَمَّا يَعْمَلُ ٱلظَّٰلِمُونَ ۚ إِنَّمَا يُؤَخِّرُهُمْ لِيَوْمٍ تَشْخَصُ فِيهِ ٱلْأَبْصَٰرُ ﴾ [إبراهيم: ٤٢]، وقوله تعالى :﴿ وَأُمْلِى لَهُمْ ۚ إِنَّ كَيْدِى مَتِينٌ ﴾[القلم:٤٥]. فأراد الظلم والظالمين من موضع، ثم أردف عليه موضعًا آخر في الإملاء للظالمين وفعلهم. وتلك إحالة مزدوجة لاعتماده على ذاكرة القارئ في تصفحه آيات القرآن الكريم، وبذا فإنه من ضيق صدره بما حصل للحسين ﷺ فوّض الأمر إلى الله في ذلك اليوم كيف سيفعل بالظالمين الذين تجاوزوا كل الحدود، فأدى المتناص غرضه إحالة وبيّن فحش ما اقترفه الظالمون بسبط النبي ﷺ، على أنه أضاف الظلم المصدر إلى (الظالمين) مهارة في التركيز على الظلم الذي حذّر منه القرآن الكريم ليلفت عين المتلقي المتناص من أين اجتلبه، وزاد ذلك بصيغة ظلم الظالمين ليكون التركيب أشد وقعًا على النفوس!

وبذا، نستطيع القول إن أبا فراس وظف التناص الإحالي لغاية في نفسه هي تكثيف المعنى، وتقريب الفهم للمتلقي، حتى إنه ليحيل إلى موضع المتناص بجمالية ظاهرة قد تغني عن جمل من الشرح والتوضيح، فيأخذ معنى الآية ويحيل عليها في الوقت نفسه تعالقًا، لأجل أن يشد متن نصّه ويقوي الدلالة، فيقول(٥٧):

لَعَمْرُكَ ما الأبصار تنفع أهلها
إذا لم يكُنْ للمُبْصِرين بصائر
وهل ينفعُ الخطيُّ غيرَ مُثقَّفٍ
وتظهرُ إلا بالصِّقالِ الجواهِرُ

فأحال المتلقي إلى تصوير القرآن الكريم لأصناف من البشر , يملكون عيونًا ولا يملكون

أبصارًا من قوله تعالى:﴿ أَفَلَمْ يَسِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَآ أَوْ ءَاذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا ۖ فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى ٱلْأَبْصَٰرُ وَلَٰكِن تَعْمَى ٱلْقُلُوبُ ٱلَّتِى فِى ٱلصُّدُورِ ﴾ [الحج:٤٦]. تعالقاً مع الآية ودلالتها في وصف هؤلاء الذين يبصرون ولا يعقلون، ولا يدركون الحق والاعتبار، وكأنه يشير إلى عمى القلب وصدوده عن إدراك الحق والاعتبار(٥٨). ومن جراء تعالقه مع النص القرآني فإنه كثّف معناه وأكّد الدلالة لأن النص القرآني ماثل أمام عين كل متلقٍّ شاهد في قلبه وعقله، فلمّا تعالق مع النص القرآني وأحال عليه جعل ذلك التناص دليلًا على صدق قوله وتأكيدًا على ما يذهب إليه أن بعض الخلق يملكون بصرًا ولا يملكون إبصارًا فهم عمي على المجاز، فأغنت هذه المتناصيّة عن شرح وتفسير وفي الوقت نفسه دعمت قوة نصّه وزيّنته, فإذا عُلِم أن مناسبة القصيدة كانت تهنئة لسيف الدولة في نصره على القبائل المتمرّدة الخارجة عن حكمه، علمنا كيف وظّف هذا المتناص بحنكة في تصوير الخارجين أنهم عمي لا بصائر عندهم، وإن ملكوا عيونًا وعقولًا إلا أنهم بعيدون عن أن يدركوا أحقيّة سيف الدولة في الملك والسيادة، ولعل ذلك ما أراد الشاعر إثباته وبيانه، وتجلية لفاعلية التناص في شعره من الخطاب القرآني للتعبير عن موقفه الشعوري الشعري(٥٩).

ويوظف المتناص لغير دلالته مفيدًا من علوِّ بلاغته وجمال سبكه، متعالقًا معه لفظًا لغرض يراه موافقًا لما في نفسه، فيقول(٦٠):

يقلْبي على جابرٍ حسرةٌ
تزول الجبال, وليست تزولُ
لهُ ما بقيْتُ طويلُ البكاءِ
وحسْنُ الثّناءِ وهذا قليلُ

فيلحظ أنه وظف قوله تعالى:﴿ وَقَدْ مَكَرُوا۟ مَكْرَهُمْ وَعِندَ ٱللَّهِ مَكْرُهُمْ وَإِن كَانَ مَكْرُهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ ٱلْجِبَالُ ﴾ [ابراهيم:٤٦]، في بكائه على أخٍ أو صديق له، فأخذ الآية وقلب دلالتها لغرض الرثاء والتوجّع, فإذا كانت الجبال تزول وهي من أعظم خلق الله في الأرض، فإن حزنه وحسرته على أخيه لا تزول، فالقرآن الكريم عندما وصف مكر الكافرين أنه يزيل الجبال عن موضعها تصويراً لعظم مكرهم وخداعهم، فإن الشاعر يقلب الدلالة ليبين للمتلقي أن حسرته لا تزول، إحالة له إلى موضع المتناص أن القرآن الكريم وإن استعظم كبر مكرهم بإزالة الجبال التي لا تزول أصلًا فإن حسرته لا تزول.

وحين ذكر القرآن الكريم أن الدنيا ليست بدار فخر وسعادة وعلوّ فقال:﴿ تِلْكَ ٱلدَّارُ ٱلْآخِرَةُ نَجْعَلُهَا لِلَّذِينَ لَا يُرِيدُونَ عُلُوًّا فِى ٱلْأَرْضِ وَلَا فَسَادًا وَٱلْعَٰقِبَةُ لِلْمُتَّقِينَ ﴾ [القصص:٨٣]، فإن أبا فراس وظّفها إحالة عليها لينبه ذهن المتلقي إلى تلك الحادثة التي أوردها القرآن الكريم[٦١]، تعقيبًا على قصة قارون بعد أن تجبّر ثم خُسِف به، فقال[٦٢]:

وما السّعيدُ بها إلا الذي ظلموا
وما الغنيُّ بها إلّا الذي حرموا
للمتّقين من الدنيا عواقبُها
وإنْ تعجّلَ منها الظالمُ الإثم

فلقد كشف معناه وأظهر مراده بهذا المتناص، وأعطى لشعره قوّة ما كان له أن يكتسبها لولا أن تعالق مع هذا المتناص، وأفاد من دلالته وبُعد أحداثه متكئًا على ثقافة المتلقي واطّلاعه على سور القرآن الكريم, ليوضّح له أن بني العباس وإن ظلموا أبناء عليّ رضي الله عنهم، واستأثروا بالحكم دونهم، فهذا قارون قبلهم فعل ذلك واستأثر بكنوز الدنيا ولكن ما العاقبة؟! إنها خزي وندامة أما من اتّعظ فكان عاقبته الآخرة, فليس ظلم الدنيا آخر المطاف ولا دليلًا على سعادة الحياة, فأدخل المتناص شادًّا بها أصر نصّه، وفي الوقت نفسه أغنت عن فقرات من الشرح، وتلك من جماليّات التناص في شعره!

وعندما كان التناص الإحالي يوجّه الذاكرة القرائية إليه عن طريق دالٍّ من دوالّه أو شيء ينوب عنه, بحيث يذكر النص شيئًا من النصوص السابقة، أو الأحداث ويسكت عن بعضها[٦٣]، فإن شاعرنا أبا فراس ظهر عنده هذا اللون من التناص غاية في التوظيف والإفادة، فقال[٦٤]:

ومن لم يوقِّ اللهُ فهو ممزّقٌ
ومَنْ لم يعزِّ اللهُ فهو ذليلُ
وما لم يُردْهُ اللهُ في الأمْرِ كلّه
فليس لمخلوقٍ إليه سبيلُ

فالأبيات دالّة على مواضع من التناص القرآني، تصرّف فيها الشاعر لتخدم غرضه حين كان أسيرًا مثخنًا بالجراح يواسي أمّه ويصبّرها، فلحظ عليها مسحة الأسى والتصبّر، وتفويض الأمر إلى الله, فتعالق مع قوله تعالى:﴿ وَمَن يُهِنِ ٱللَّهُ فَمَا لَهُۥ مِن مُّكْرِمٍ ﴾ [الحج:١٨]. لكنّه بجمالية ظاهرة أبدل ووظّف وأفاد من معنى الضدّيّة، فبدلًا من يهن وظّف يعز وأسبقها بأداة النفي والجزم والقلب "لم"، وبدلًا من مكرم استعاض بذليل للإفادة من التضادّ بين الألفاظ غير أنه لم يكتفِ بذلك فجاء في البيت الثاني

بتناص آخر من آية كريمة أخذ معناها في التسليم لأمر الله والرضى بقضائه من قوله تعالى:﴿وَإِن يَمْسَسْكَ ٱللَّهُ بِضُرٍّ فَلَا كَاشِفَ لَهُۥٓ إِلَّا هُوَ ۖ وَإِن يُرِدْكَ بِخَيْرٍ فَلَا رَآدَّ لِفَضْلِهِۦ﴾ [يونس:١٠٧]. فأخذ الآية مفيدا من دلالتها، ثم بعد ذلك عمد إلى ما يوافق حاله وأسره فأحال المتلقي عليها فنية في توظيف المتناص لغرضه، وكأنه يشير إلى الآية الأخرى من قوله تعالى:﴿إِنَّمَآ أَمْرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيْـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [يس:٨٢]، وقوله تعالى:﴿إِنَّ ٱللَّهَ يَفْعَلُ مَا يُرِيدُ﴾[الحج:١٤]، فذكر الإرادة والأمر -كله لله- عامدا إلى النص القرآني، ثم ترك للقارئ أن يصل إلى هدفه من غير عناء ومشقة، فحين ذكر في الشطر الأخير :فليس لمخلوق إليه سبيل, فكأنها نتيجة ينتظرها المتلقي فأراد أن يصل إليها فأراحه من البحث والتخيل، فأوقعه عليها جمالية في متابعة عقل المتلقي وأذنه!

وحين سطر في شعره وإبداعه، قوله[٦٥]:

يا مَنْ أتتْهُ المنايا غير حافِلة
أين العبيدُ وأين الخيل والخولُ
أين الليوثُ التي حولْيك رابضَة
أين الصنائعُ أين الأهل ما فعلوا
أين السيوف التي يحميك أقطعُها
أين السوابقُ أين البيضُ والأسلُ
يا ويح خالك بل يا ويح كلّ فتًى
أكُلَّ هذا تخطّى نحوكَ الأجلُ

فإنه أطنب في الحديث والتساؤل المثير للفت ذهن المتلقي أنه يشير إلى آية جمعت كل ذلك إيجازًا واختصارًا لكل ما يدور في عقل القارئ وذهنه، من قوله تعالى:﴿أَيْنَمَا تَكُونُوا۟ يُدْرِككُّمُ ٱلْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِى بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ۗ وَإِن تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا۟ هَٰذِهِۦ مِنْ عِندِ ٱللَّهِ ۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا۟ هَٰذِهِۦ مِنْ عِندِكَ ۚ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ۖ فَمَالِ هَٰٓؤُلَآءِ ٱلْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا﴾[النساء:٧٨]، فإذا علم أنه قالها رثاء لأبي المكارم ابن سيف الدولة وقائدها، عُلم لماذا أطنب وتوسع في الحديث عن تحصن المرثي من كل شيء غير سهم الموت الذي لا يُرد، فينفذ إلى ما لا يتخيله عقل أو بشر. وتلك من جماليات التناص أنه أحيانًا يوجز فيما المتناص يطنب، ويطنب فيما المتناص يوجز فنية في الموقف والأداء ومراعاة للمناسبة والغرض. فالشاعر لم يترك وسيلة من وسائل التقنع والتحصن إلا وذكرها في الأبيات متسائلا بأسلوب التوجع والحسرة كيف لم يمتنع من الموت؟! على حين أن القرآن الكريم أوجزها بجملة واحدة: أينما تكونوا يدرككم الموت ولو كنتم في بروج مشيدة. ولعل الشاعر لعظم

الموقف وجلالته لم يستطع أن يدرك بفنيته بلاغة القرآن الكريم، أو أن يقترب منها فأخذ في سوق كل ذلك[٦٦]؟!

ويشبهها في الإطناب، قوله في الخير والشر وأن كل من اقترف ذلك سيراه[٦٧]:

فـــلا أمـــلٌ غـــير عفـــوِ الإلـــه
ولا عمـــلٌ غـــير مـــا قـــد مضـــى
فـــإن كـــان خـــيرًا فخـــيرًا تنـــالُ
وإن كـــان شـــرًا فشـــرًا تـــرى

فإنه تعالق مع الآية الكريمة من قوله تعالى:

﴿ فَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ خَيْرًا يَرَهُۥ ۝٧ وَمَن يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُۥ ﴾ [الزلزلة:٧-٨]، ففي الوقت الذي أوجزه القرآن الكريم في بلاغة غير مدركة، كان الشاعر لا يملك تلك القدرة على هذا الإيجاز والبلاغة، فاخذ معنى الآيات وترك للمتلقي إحالته ليدرك مغزاه وهدفه، وبذا قوى نصه ورفعه، وأثبت ما يريد قوله من دليل واضح من النص المقدس من غير أن يحس القارئ أنه أدخل المتناص إقحامًا وقهرًا إنما بيسر وسهولة جللها بفنية وجمالية!

التناص الإيحائي:

يكـون هـذا اللـون مـن التنـاص بالإلمـاع والإشارة إيحاءً إليهـا, والإيحـاء إخبـار في خفـاء عبر إشارة أو غيرها من إلهام وكـلام خفـي[٦٨], ويراه جيرار جينيت أقل أشكال التناص وضوحًا وحرفية، وهو يقتضي الفهم العميق لمؤدى مـا, ملاحظـة العلاقـة بـين مـؤدى آخـر يخيـل إليـه بالضرورة هذه أو تلك من تبدلاته, وهـو بغـير ذلك لا يمكن فهمه[٦٩]. فعلاقة هذا التناص علاقة غـير مباشـرة، إذ إنهـا لا تـذكر صـراحة ولا إستشهادية اقتباسية، بل هـو الفعـل الـذي يعيـد بموجبه نص ما كتابة نص آخـر, والمتنـاص هـو مجموع النصوص التي يتمارس معها عمل ما قـد لا يـذكرها صـراحة... تشـمل أشـكالا شـديدة التنوع[٧٠]، وانصهار لعـدة مباحـث نقديـة يكـون بالتمرين وسلوك سبل من سبقه مـن الأدبـاء[٧١]. ومع كل ذلك لا يستطيع النص المنـتج أن يزيـل أثر تلك التناصات إذ يبقى أثرها واضحًا وهو ما يسمى متخيل الطرس[٧٢]، وبـذا تظهـر أصـوات متعددة في نص واحد كل يصدح بأصله ومكانـه كلوحة من الألوان أو التعدديـة المختلفـة شـكلا المتوافقة مضمونا ودلالة، وهو نوع مـن التنـاص غـير المباشـر الـذي يسـتنتج اسـتنتاجًا ويسـتنبط اسـتنباطًا كالأفكـار والاعتمـاد علـى الـذاكرة التاريخية[٧٣]، ومع تعدد الأصوات والألوان يبـدو النص أكثر جمالية وإقناعًا, إنه يفسح المجال لغـيره مـن الأصـوات أن تشـاركه أو تعاضـده أحيانًـا الرؤية والهدف, ولا يقتصر على فن من الفنـون فهو في النثر والشعر[٧٤]. ففي قوله[٧٥]:

أيـــا عَجَبًـــا لأمـــر بـــني قُشَـــيرٍ
أرَاعُونـــا وقـــالوا القـــومَ قُـــلٌّ
وكـــانوا الكُثْـــر يومئـــذٍ ولكـــن
كثُرنـــا إذْ تعاركنـــا وقلَّـــوا
وقـــال الهـــام للأجســـاد هـــذا
يُفـــرِّقُ بيْننـــا إنْ لم تولَّـــوا

لقد أشار الشاعر إلى النص القرآني حين صوّر اللقاء والمعارك وملاقاة العدو، من قوله تعالى: ﴿ كَم مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةًۢ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ [البقرة:٢٤٩]. فجاء صوت الآية مدويًا صادحًا في القلة والكثرة وظفها الشاعر موحيًا إلى ما في صوت القرآن الكريم من دلالة عميقة حملت أقوى الأبعاد, غير أنه أضاف إليها صوتًا آخر في قوة ودلالة أن ذلك كان ترتيبًا من عند الله آخذًا معنى قوله تعالى: ﴿ وَإِذْ يُرِيكُمُوهُمْ إِذِ ٱلْتَقَيْتُمْ فِىٓ أَعْيُنِكُمْ قَلِيلًا وَيُقَلِّلُكُمْ فِىٓ أَعْيُنِهِمْ لِيَقْضِىَ ٱللَّهُ أَمْرًا كَانَ مَفْعُولًا ۗ وَإِلَى ٱللَّهِ تُرْجَعُ ٱلْأُمُورُ ﴾ [الأنفال:٤٤]، ثم أدخل متناصاً آخر ليؤكد الثبات وعدم التولي من قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا لَقِيتُمُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ زَحْفًا فَلَا تُوَلُّوهُمُ ٱلْأَدْبَارَ ﴾ [الأنفال:١٥]. وقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓا۟ إِذَا لَقِيتُمْ فِئَةً فَٱثْبُتُوا۟ ﴾ [الأنفال:٤٥]، فحين عدّد الأحداث في النص اتخذ منه منطلقًا إلى الفخر والتباهي بما فعل بآل قُشيْر, لذا جاء بها على أسلوب التعجب مستندًا إلى آيات القرآن الكريم في نصر الصادقين من المؤمنين الذين أخلصوا عملهم وجهادهم لله، فأضفى على النص بعدًا جميلًا في تعدّدية الأحداث وتراكم الطروس فوق بعضها كل يوحي ويشير إلى مكانه، وجعل المتلقي يُدهش من تراكمها وتلوّنها فأثبت بذا تداخل النصوص وعلوِّ بعضها على بعض!

وحين ذكر القرآن الكريم الأيام كيف يداولها بين الناس، يوم لك ويوم عليك، فقال تعالى: ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَيَّامُ نُدَاوِلُهَا بَيْنَ ٱلنَّاسِ ﴾ [آل عمران:١٤٠]، وقال في موضع آخر: ﴿ فَجَعَلْنَا عَٰلِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهِمْ حِجَارَةً مِّن سِجِّيلٍ ﴾ [الحجر:٧٤] فإن أبا فراس أفاد من هذين الموضعين إيحاءً إلى مكانهما في ذهن المتلقّي ليشاركه في فهم حال الدنيا، فقال[٧٦]:

ولـــو نيْلَـــتِ بفضـــل مِنْحتهـــا
فضـــائل تحويهـــا وتبقـــى فضـــائلُ

ولكنّهـا الأيـامُ تجـري بمـا جـرت
فيسـفُلُ أعلاهـا ويعلـو الأسـافِلُ

فذكر الأيام وهي أيام حروب وشدّة فتكون مرّة للمؤمنين نصرًا ومرة للكافرين(٧٧) إلماعًا لما أراده من أنها لا تسير على وتيرة واحدة إنما تتغيّر وتتبدّل، وتكون للإنسان مرّة وعليه مرة، فألم، إليها ثمّ لم يتابع حديثه بالمتناص بل أجملها بجريانها وتحوّلها، وكان من جراء ذلك أن يُفْهم أنه يقول ذلك فخرًا بأنه في كلها كان متحسّبًا مستعدًّا لها آخذًا منها عبرة وعظة بل ودرسًا عاليًا، ثمّ ترك الحديث عنها وأخذ سوق الحديث عن نتائجها وخواتمها فأدخل متناصّاً آخر من موضع ثانٍ وهو العلوّ والسُّفْل موحيًا للمتلقّي إشارة أن الشجاع والحر لا بد أن يصيبه شيء من هذا، فلا تجزع ولا تيأس فالعلوّ والسفل نتيجة حتمية لأحداث الأيام، فاستحضر التناص (عاليها سافلها)، فتعددّت عنده الأحداث لكنّه على الرغم من تعددّها أبقاها متناغمة متناسقة لا نفور فيها ولا تضاد.

ومن جماليات توظيف التناص في شعره أن يشير إلى مكانه إلماعًا ليترك للمتلقّي فرصة ومتعة في تتبعه والبحث عنه، فيقول(٧٨):

ألآن حـين عرفْـتُ رُشْـدي واغتـذيْتُ علـى حـذرْ
ونهيـتُ نفْسـي فانتهـت
وزجـرتُ قلـبي فـانزجرْ
ولقـد أقـام علـى الضـلا
لـةِ ثـم أذعَـن واسـتمرّ
هيهـات لسـتُ أبـا فـرا
سٍ إنْ وفيـتُ لمـن غـدرْ

فالأبيات بمجملها ألمع فيها إلى قوله تعالى: ﴿ وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِۦ وَنَهَى ٱلنَّفْسَ عَنِ ٱلْهَوَىٰ ﴿٤٠﴾ فَإِنَّ ٱلْجَنَّةَ هِىَ ٱلْمَأْوَىٰ ﴾ [النازعات:٤٠-٤١]. وعلى الرغم من أخذ معنى الآية ومدلولها إلا أنه آثر أن يجعل في الأبيات إشارات نشرها في ثنايا حديثه فذكر الرشد، وهي من قوله تعالى: ﴿ ۞ وَلَقَدْ ءَاتَيْنَآ إِبْرَٰهِيمَ رُشْدَهُۥ ﴾ [الأنبياء:٥١]، ثم ذكر الضلالة وغواية القلب وما يعتريه من قضايا ووسوسة، ومن ثم يرجع إلى ربه يحكّم عقله فيتوب، من قوله تعالى: ﴿ قُلْ إِنَّ ٱللَّهَ يُضِلُّ مَن يَشَآءُ وَيَهْدِىٓ إِلَيْهِ مَنْ أَنَابَ ﴾ [الرعد:٢٧]. ولعلّها جماليّة أرادها الشاعر أن جعل المتناصات كباقة من زهور يجمعها إناء واحد، وتجد في كل ناحية منها أزهارًا أخرى بألوان وأشكال مختلفة غير أنها تحكي فنًّا في التنسيق والترتيب وتلك إبداعية الشاعر أو المنتج يشكّل نصّه بمتناصّاتٍ

تتوافق فيما بينها على الرغم من تعدّد هيئاتها وهياكلها!

ويوائم في هذا اللون من المتناصات المتداخلة فيما بينها لتشكّل لوحة فنيّة بارزة في شعرِه, ففي قوله(٧٩):

إذا لم يُعِنْكَ الله فيما ترومُهُ
فليس لمخلوقٍ إليك سبيلُ
وإنْ هو لم يَنْصُرْكَ لم تلقَ ناصرًا
وإنْ عزَّ أنصارٌ وجلَّ قبيلُ
وإنْ هو لم يُرْشِدْكَ في كلِّ مسلكٍ
ضَلَلْتَ ولو أنَّ السِّماكَ دليلُ

تعالق مع آياتٍ من القرآن الكريم، فحين ذكر النّصر، تعالق مع قوله تعالى:﴿ إِن يَنصُرۡكُمُ ٱللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمۡۖ وَإِن يَخۡذُلۡكُمۡ فَمَن ذَا ٱلَّذِي يَنصُرُكُم مِّنۢ بَعۡدِهِۦ ﴾ [ال عمران،١٦٠]، وحين ذكر الرشد والضلال، تعالق مع الآية:﴿ مَن يَهۡدِ ٱللَّهُ فَهُوَ ٱلۡمُهۡتَدِۖ وَمَن يُضۡلِلۡ فَلَن تَجِدَ لَهُۥ وَلِيّٗا مُّرۡشِدٗا ﴾ [الكهف:١٧]، لكن الجمالية أنه وظف ضمير المخاطب المفرد الكاف بينما القرآن الكريم وظف ضمير الجمع، مما يوحي أنه يخاطب نفسه أو قريبًا منه، فلعلّها موعظة وعظ بها نفسه قبل غيره؛ لتركيزه على ضمير المخاطب المفرد، ومما يشير لذلك تركيزه على اسم الذات الإلهيّة (هو) إيحائيّة منه إلى خطاب النفس مع خالقها، وممّا يلاحظ أنه أشار إلى مدلولاتها من غير أن يذكرها صراحةً بل إلماعًا لما يريد، وكأنه أحب أن يكون المتلقي مشتركًا معه في هذه المناجاة أو العبرة من التسليم لأمر الله فيما قضى ووهب، والبعد عن الاعتداد بالنفس، فالأمور كلها بيد الله ولا رادَّ لقضاء الله! ويُبْرِز تناصًّا آخر في شأن الحاسدين الذين لا يرون إلا ما يحلو لهم أن يعيبوا الناس فيه، فقال(٨٠):

ومن شرفي أن لا يزال يعيبني
حسودٌ على الأمرِ الذي هو عائبُ
رمتني عيون الناس حتى أظُنُّها
ستحسدني في الحاسدين الكواكب
فلستُ أرى إلا عدوًّا محاربًا
وآخر خيرٌ منه عندي المحاربُ

فعندما رأى حسد الحاسدين لجأ إلى تصوير القرآن الكريم للحاسدين الذين لا همّ لهم إلا أن يلحظوا نعم الله على الناس، ثم يأخذوا في نبزها والافتراء عليها، من قوله تعالى:﴿ أَمۡ يَحۡسُدُونَ ٱلنَّاسَ عَلَىٰ مَآ ءَاتَىٰهُمُ ٱللَّهُ مِن فَضۡلِهِۦۖ فَقَدۡ ءَاتَيۡنَآ ءَالَ إِبۡرَٰهِيمَ ٱلۡكِتَٰبَ وَٱلۡحِكۡمَةَ وَءَاتَيۡنَٰهُم مُّلۡكًا عَظِيمٗا ﴾ [النساء:٥٤]. ثم نظر إلى متناص آخر في الحسد، من قوله تعالى :﴿ حَسَدٗا مِّنۡ عِندِ

أَنفُسِهِم مِّنۢ بَعۡدِ مَا تَبَيَّنَ لَهُمُ ٱلۡحَقُّ ﴾ [البقرة:١٠٩]. ومما يذكر له في ذلك أنه تناص مع الآية الأولى لما لها من دلالة في قضية الملك والحكم الذي وهبه الله لآل إبراهيم، فكان في أسباطهم حسد لبعضهم, ومنهم من عرف قيمة النعمة، ومنهم من جحد ذلك، فكيف بموقفهم من رسول الله ﷺ[٨١]. ولّما كان الحديث عن نفسه وما لقي من الحاسدين وهو في منصب الإمارة والملك، فكأنه تعالق مع الآية الأولى إيحاءً إلى ما هو عليه، فذكر بعض المتناص وأخذ بعضه ليجعل المتلقي يعيش معه تلك الأحداث وهذا الشعور بالغيظ والقلق من جرّاء فعل الحاسدين. لذا كان المتناص الثاني يصور أن ذلك من عند أنفسهم وتلقاءَ غيظ قلوبهم على مكانته، ولم يكن من فعله بشيء, وممّا يدلّ على ذلك أنه أتبع في الشطر الثاني من البيت الثاني أن الكواكب التي لا شأن لها ربما طالها هذا الشعور فحسدتني. وهذا ما ذكره في البيت الأخير "المحارب" ثم ثنّى بآخر "المحارب" الذي هو خيرٌ منه، وهو المنافق الذي يتلوّن، فإذا كان كذلك فإنه يتناص مع آية أخرى وهي قوله تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ يَتَرَبَّصُونَ بِكُمۡ فَإِن كَانَ لَكُمۡ فَتۡحٞ مِّنَ ٱللَّهِ قَالُوٓاْ أَلَمۡ نَكُن مَّعَكُمۡ وَإِن كَانَ لِلۡكَٰفِرِينَ نَصِيبٞ قَالُوٓاْ أَلَمۡ نَسۡتَحۡوِذۡ عَلَيۡكُمۡ وَنَمۡنَعۡكُم مِّنَ ٱلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ [النساء:١٤١]. وعلى ذلك يكون قد شكّل من متناصّات أخذها من القرآن الكريم بمجموعة من النصوص كلها لصالحه ومكانته، وتتشارك معه في وصف هذا الداء العضال الذي أصابه من حسدٍ وغيظٍ ومكر, وكلها متناغمة متناسقة مع هدفه ورؤيته. ويلحظ أن الشاعر ذكر الحسد كثيرًا في شعره وتناص مع آيات من القرآن الكريم ربما لما لقيه منهم ومن سوء فعلهم[٨٢].

وحين ذكر القرآن الكريم أن المشركين يريدون بكل قوة وجهد أن يطفئوا نور الله، والله متم نوره فقال سبحانه: ﴿ يُرِيدُونَ أَن يُطۡفِـُٔواْ نُورَ ٱللَّهِ بِأَفۡوَٰهِهِمۡ وَيَأۡبَى ٱللَّهُ إِلَّآ أَن يُتِمَّ نُورَهُۥ وَلَوۡ كَرِهَ ٱلۡكَٰفِرُونَ ﴾ [التوبة: ٣٢]. فإن شاعرنا أخذ معنى الآية ايحاءً ووظفها فخرًا في شعره، فقال[٨٣]:

هُـــمْ يطفئـــون المجـــد والله موقـــدٌ
وكـم ينقصـون الفضـل والله واهـبُ
ويرجـــون إدراك العُـــلا بنفوســـهم
ولم يعلمـــوا أن المعـــالي مواهـــبُ

لكن الشاعر لم تفته الجمالية والإبداع إضافة إلى التناص، فلما ذكر القرآن الكريم يريدون قال الشاعر هُم فبدلًا من الفعل استخدم الضمير وتلك فنية، لأن القرآن يعلم من هم، والشاعر يجهلهم بل يحدس حدسًا، وقدم الضمير

اختصاصًا ليركز النظر عليهم. وحين ذكر القرآن الكريم نور الله قال الشاعر المجد، والنور غير المجد، لأن الشاعر لا يملك النور الذي تحدث عنه القرآن الكريم وهو رسالة النبي والقرآن نفسه(٨٤)، واستعاض عن كل ذلك بلفظة موقد، إيحاء إلى المتلقي ليكمل ويهتدي بنفسه إلى تمام الآية والنظر إليها كيف تحققت بوعد الله، وعندها أتم الشطر الثاني بمتناص آخر، من قوله تعالى:﴿ ذَٰلِكَ فَضۡلُ ٱللَّهِ يُؤۡتِيهِ مَن يَشَآءُۚ وَٱللَّهُ ذُو ٱلۡفَضۡلِ ٱلۡعَظِيمِ ﴾ [الحديد:٢١]، فالقرآن يقول يؤتيه والشاعر يقول واهب، وفرق بين الاثنين فالقرآن الكريم كلام الله صاحب الفضل وذو الفضل يوتي كيف يشاء ويمنع من يشاء، بينما الشاعر كأنه يسأل الله ويدعو أن يهبه تلك الهبة التي ينقصونها منه ويحرمونه حقه، ومما يدل على ذلك البيت الثاني أنهم يحاولون إدراك العلا لكن ذلك كله فضل من الله وهبة، فلقصور علمهم وعقولهم ظنوها جدًا ونشاطًا، ولم يعلموا أنها مواهب ومنح إلهية. فجمالية التناص كيفية التوظيف ومهارة في استثمار الدلالات، فأثبت الشاعر فنيته وإبداعه في توظيف المتناص واستثمار دلالته، ومهارة إدخالها يؤيد بعضها بعضًا، ويحاكي الأول منها الثاني!

وفي حديثه عن مواليه ومعاملته الحسنى لهم، يقول(٨٥):

نُـــدلُّ علـــى مواليـنـــا ونجفـــو
ونعتـــبهم وإنّ لنـــا الـــذنوبا
بـــأقوالٍ يُجـــانبْن المعـــاني
وألســـنةٍ يخـــالفْنَ القلوبـــا

فإنه أفاد من تصوير القرآن الكريم لبعض أصناف البشر حين يقولون بألسنتهم ما ليس في قلوبهم ذمًا لهم لمكابرتهم عن الحق، فقال سبحانه:﴿ يَقُولُونَ بِأَلۡسِنَتِهِم مَّا لَيۡسَ فِي قُلُوبِهِمۡ ﴾[الفتح:١١]. ومن قوله تعالى: ﴿ يَقُولُونَ بِأَفۡوَٰهِهِم مَّا لَيۡسَ فِي قُلُوبِهِمۡ ﴾ [آل عمران: ١٦٧]. فذكر الأقوال والألسن في موضعين لكل منهما غرض، والشاعر حين أراد معاتبة مواليه والتلطف بهم على الرغم من أنه لربما قسى عليهم قولًا بلسانه لكن قلبه وفعله لايطاوعه إلى العقاب والانتقام، تناص مع الموضعين فذكر القول الذي لا يقصد معناه ثم ثنى أن الألسن تخالف القلب ونيته وقصده، جمالية في توظيف المتناصات فاكتفى بالإيحاء إلى موضع النص، ثم قام بإنتاجه لغرضه من غير أن يحس المتلقي نفورًا أو نشازاً فيما يبين النص المنتج والمتناص المدخل. ولولا أنه أراد صفح قلبه وعدم معاقبة هؤلاء الموالي المذنبين لما صور في مطلع الأبيات نُدلّ من الدلال والتحبب على الرغم من أن ذنوبهم تصل إليه كأمير وقائد.

فأضفى على المتناص والمنتج جمالية من جراء التصرف وتوزيعه في ثنايا أبياته.

وفي روملياته يعاتب سيف الدولة حين أسر وجاءه خبر رد سيف الدولة والدته، ولم يشفع لها عنده كبر سنها ومرضها، فأرجعها خائبة، فقال حين سمع تلك الحادثة[٨٦]:

تلك العقود التي عقدَتْ لنا
كيف وقد أُحكِمتْ تحلّلها
أرحامُنا منك لِمْ تُقطِّعها
ولم تزلْ دائبًا توصِّلها
أين المعالي التي عُرفْتَ بها
تقولها دائمًا وتفعلها

فإنه اتكأ على المتناص القرآني من قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ أَوۡفُواْ بِٱلۡعُقُودِ ﴾ [المائدة:١]. وأتبعها متناصاً آخر في صلة الأرحام والتحذير من قطعها من قوله تعالى: ﴿ فَهَلۡ عَسَيۡتُمۡ إِن تَوَلَّيۡتُمۡ أَن تُفۡسِدُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَتُقَطِّعُوٓاْ أَرۡحَامَكُمۡ ﴾ [محمد:٢٢]. وكأنه لمح معناها ومرادها في التحذير من ذلك، ويفيد ما هو متوقع من حال المخاطبين، ويلوح لهم بالتحذير كما كان الشأن قبل الإسلام[٨٧]، فالتعالق جاء من طرف الشاعر وسيف الدولة، كما أفادت الآية ما بين النبي ﷺ وبين المُخاطبين الأُول، وتشابهًا في الموقف، وتلك من إبداعيات الشاعر وحسن تصرفه في المتناص فالإيحائية عميقة لكن ما أن يتأملها القارئ الجيد حتى يلمح ما أومأ إليه الشاعر، فألمع إلى سيف الدولة إن لم تَفْدِني فما موقف الأرحام؟ وما وضعها؟ وأين ستقف في نهاية المطاف؟ وأنت أول من وصلها! لذا فإنه أدخل متناصين من موضعين مختلفين وفَّق بينهما بفنية ظاهرة ومهارة في دمجهما بشعره غاية في التناسق وحسن التأليف بعد أن نثر المتناص فيما بين ثنايا خطابه موحيًا إلى سيف الدولة أن هذا نص القرآن الكريم فما أنت صانع؟! ويلمح منها حثٌّ شديد له كي يسارع إلى فدائه وفكاك أسره. خاصة وأنه أثبت في المتناص الأول العقود وهي مما ألحَّ القرآن الكريم على توكيدها والوفاء بها، وكأنه أيضًا يتناص مع آية أخرى ثالثة من قوله تعالى: ﴿ وَأَوۡفُواْ بِعَهۡدِ ٱللَّهِ إِذَا عَٰهَدتُّمۡ وَلَا تَنقُضُواْ ٱلۡأَيۡمَٰنَ بَعۡدَ تَوۡكِيدِهَا وَقَدۡ جَعَلۡتُمُ ٱللَّهَ عَلَيۡكُمۡ كَفِيلًا ﴾ [النحل:٩١]. ويلحظ أن الشاعر أراد أن يضيق على سيف الدولة لإجباره أدبًا وخلقًا إسلاميًا أن يسارع إلى فدائه! ليجعل ذلك فرضاً عليه وليس نافلة إن شاء فعل وإن شاء ترك، ولعل ما يؤكد ما نذهب إليه قوله في نهاية القصيدة[٨٨]:

لا يقبـــــل الله قبـــــل فرضـــــك ذا
نافلـــــــة عنـــــــده تُنفّلـــــــها

ومما يُذكر في العهد والوفاء به، قوله[٨٩]:

ومـــــاليَ لا أثـــــني عليـــــك وطالمـــــا
وفيـــتَ بعهـــدي والوفـــاء قليـــلُ
وأوْعـــدْتني حتـــى إذا مـــا ملكْـــتني
صـــفحْتَ وصـــفْحُ المـــالكين جميـــلُ

فإنه تناص مع العهد والوفاء به كما سبق في الفقرة قبلها، ثم جاء بتناص آخر في الصفح وحسنه وبهائه، من قوله تعالى: ﴿ فَٱصۡفَحِ ٱلصَّفۡحَ ٱلۡجَمِيلَ ﴾ [الحجر:٨٥]. والصفح إعراض عنهم لا جزع فيه[٩٠]، وكأنه أراد لازم معناها من الصفح الذي لا جزع فيه ولا جفوة، فليس المقصود صفحاً لذاته بل صفحًا تستأنف فيه المودّة بعد أن ملكتني واستوثقت من أمري، لكنّه أشار إليها بمهارة، ثم تصرّف في الصيغة جماليّة في توظيف المتناص، فبدلًا من اصفح فعل الأمر الملزم جاء بالمصدر ليضيفه إلى المالكين، وكأنه يريد أن هذا الصفح ليس كصفح أي أحد آخر بل مصدر الصفح نفسه، ثم أضافه إلى المالكين المتمكنين من أمور المذنبين، وهي غاية في استعطاف قلب المخاطب لبدإ حياة وعلاقة جديدة, فتعالقه مع النص القرآني أوحى بتلك الأفكار كلها وتلك المعاني المتولدة من جراء تصرفه في المتناص!

ويتكئ على المتناص ليصف نفسه في جراحها وهمومها في الأسر، فيتخذ من معاني القرآن الكريم ووصفه طريقًا ليصل إلى مراده، فيقول[٩١]:

مغـــــرمٌ مـــــؤلمٌ جـــــريح أســـــيرُ
إنَّ قلبًـــــا يطيـــــقُ ذا لصـــــبورُ
وكـــــثيرٌ مـــــن الرجـــــال حديـــــدٌ
وكـــــثيرٌ مـــــن القلـــــوب صـــــخورُ

فالقرآن الكريم وصف كل ما يكون قويًّا بالحديد والحدّة, ويقال لكل ما دقّ في نفسه من حيث الخلقة أو من حيث المعنى كالبصر والبصيرة حديد, فيقال هو حديد النظر، وحديد الفهم، قال عز وجل :﴿ فَبَصَرُكَ ٱلۡيَوۡمَ حَدِيدٞ ﴾ [ق:٢٢]. ويقال لسان حديد نحو صارم وماضٍ[٩٢]. ومن ثم تعالق مع تناص آخر من قوله تعالى:﴿ فَتَكُن فِي صَخۡرَةٍ ﴾ [لقمان:١٦] على أنه أخذ معنى صخر القلوب من القسوة والشدّة أفادها من متناص آخر معنًى، وهي الحجارة لأنها من جنسها وأصلها، قال سبحانه: ﴿ ثُمَّ قَسَتۡ قُلُوبُكُم مِّنۢ بَعۡدِ ذَٰلِكَ فَهِيَ كَٱلۡحِجَارَةِ أَوۡ أَشَدُّ قَسۡوَةٗ ﴾[البقرة:٧٤]. وبذا يكون اتخذ

التناص لوناً من ألوان التناسق والتزيين فيأتي بمتناص ليفتح الأفق أمام المتلقي لمتناصات أخرى من جراء لفظة، أو جملة توحي بجمل مشابهة متناسقة معها, فأظهر بهذه العملية مهارة واضحة تدلُّ على انطباع آيات القرآن الكريم في قلبه وروحه, فيأخذ متناصًّا ثم يحيل النظر والتخيل إلى متناصات للغاية نفسها. فعلى الرغم من أنه جريح أسير مؤلم إلا أن ذلك لم يفت في عضده، أو يضعف شكيمته وسداد رأيه وقوة بصيرته، لذا عرّج إلى معاني القرآن الكريم مغترفًا منها معاني يريدها وصفًا لنفسه، لذا تراه يتعجّب من صلابته قائلًا: (إن قلبًا يطيق ذا لصبورُ) فلمّا نظر إلى نفسه بهذه القوّة متعجّبًا من ذاته لجأ إلى القرآن الكريم، فوجد فيه ما ينشده ويشبع روحه وعقله في التصوير والتلوين وإدراج التناصات.

الخاتمة:

توصل البحث في نهايته إلى أن:

جمالية التناص لا تكون بإدخال المتناص فحسب بل من جراء التصرف به ليوافق الغرض والهدف سواء على سبيل الالتفات على منهج البلاغيين أم تغيير مواقع الكلمات من حيث إعرابها وأن أبعاد هذه الجمالية كان يختفي خلف معانٍ عميقة لا يتوصل لها بسهولة، فلا بد إزاءها من إجالة التفكير والتأمل ثم إن إدخال المتناص اتسم عند أبي فراس بأن اخذ عدة تناصات في المقطع الشعري الواحد، ولا يكتفي بمتناص واحد بخاصة في التناص الإيحائي وكانت إشارته إلى المتناص تحتمل معان متعددة في تقديمه وتأخيره بهذه الفنية الإبداعية ولوحظ أن إنتاجه للمتناص إنتاجية جديدة كان أحيانًا يتسم بنسخ معانيها وأغراضها إلى أغراض أرادها فتتوافق شعريًّا وهدفًا وبدا المتناص كاشفًا لشعره المذهبي المتشيع بنحو واضح حتى ليحس المتلقي أنه نوع من المواعظ والاعتبار فاعتمد على التناص القرآني ليؤكد مذهبه وتشيعه بطرق فلسفية عقلية، فنراه يورد الأدلة والبراهين ليقوي حجته ورأيه وبتلك الطريقة أغنت متناصاته القرآنية في كثير من شعره عن الشرح والتطويل والتحليل وهذه تعد له من حيث إنه اختصر وأدلى بحجته.

الهوامش:

(١) هو الحارث بن سعيد بن حمدان التغلبي، كان رأسًا في الفروسية والجود، وبراعة الأدب ابن عم سيف الدولة الحمداني، أسرته الروم فبقي أعواماً بقسطنطينية، ثم فداه سيف الدولة، كانت له منبج، ثم تملك حمص، قتل سنة ٣٥٧هـ، وله من العمر سبع وثلاثون سنة، انظر الثعالبي: أبو منصور عبد الملك، يتيمة الدهر في محاسن أهل العصر، ت: مفيد قميحة، ١/ ٥٧ ، دار الكتب العلمية، بيروت، ط(١)١٤٢٠هـ ـ٢٠٠٠م،

والذهبي: شمس الدين محمد بن أحمد، سير أعلام النبلاء، ١٦/ ١٩٦، مؤسسة الرسالة،ط(٩) ١٤١٣ ـ ١٩٩٣م ، بيروت.

(٢) انظر عبد المهدي، عبد الجليل، أبو فراس الحمداني، حياته وشعره، ص ٧١، مكتبة الأقصى، ط(١)

(٣) انظر يتيمة الدهر، ١/ ٥٧

(٤) انظر: أبو فراس الحمداني حياته وشعره، ص ٨٥ـ ٨٧ .

(٥) انظر: أبو فراس الحمداني حياته وشعره، ص ٢٥٨.

٦)السابق، ص٢٥٩

٧)ط البطاينة: ماهر فراس، التناص في شعر أبي فراس الحمداني، أطروحة دكتوراة، جامعة اليموك، ٢٠١٢م، ص٨٢ .

٨)واصل: عصام حفظ الله، التناص التراثي، ص٧٨ ، دار غيداء، ط(١)، ١٤٣١هـ ـ ٢٠١١م، عمان.

٩)غروس: ناتالي بييقي، مدخل إلى التناص، ترجمة عبدالحميد بورايو، ص٦٠، دار نينوى، دمشق، ١٤٣٣هـ ٢٠١٢م.

١٠) مفتاح: محمد، تحليل الخطاب الشعري، ص١٢١، المركز الثقافي العربي، ط(٤)، ٢٠٠٥م، الدار البيضاء.

١١) الحمداني: أبو فراس، ديوان أبي فراس، شرح عباس عبد الستار، ص١٢، دار الكتب العلمية، بيروت، ط(١)، ١٤٠٤هـ ـ ١٩٨٣ .

١٢) انظر: القرطبي: أبوعبدالله، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، ١٤/ ٣٢٠، دار الكتاب العربي. والطبري: أبوجعفر محمد بن جرير، تفسير الطبري، ٢٢/ ١٣٧، ط(١)، ١٤٢١هـ ـ ٢٠٠١م، دار إحياء التراث العربي.

١٣) آفاق التناصية المفهوم والمنظور، مجموعة مؤلفين، تعريب: محمد خير البقاعي، ص٨٢، جداول ط(١)، لبنان،٢٠١٣م..

١٤) ديوان أبي فراس: ص٤٥ .

١٥) انظر: الأصفهاني: الراغب، معجم مفردات ألفاظ القرآن ص٣٢٨، تحقيق: نديم مرعشلي، دار الفكر، بيروت.

١٦) انظر ص٥٧، قوله: حملتُ على ضنّي به سوء ظنّه، ص٨٢ قوله: وبتُّ يظّن الناسُ فيّ ظنونهم.

١٧) ديوان أبي فراس، ص١٦٠.

١٨) انظر في معناها ودلالتها: الطبري: أبو جعفر محمد بن جرير، تفسير الطبري، ٢١/ ١٥٩ ،١٦٠، ط(١)، ١٤٢١هـ ـ ٢٠٠١م، دار إحياء التراث العربي.

١٩) التناص التراثي في الشعر العربي المعاصر، ص٧٨.

٢٠) ديوان أبي فراس ، ص١٦٢.

٢١) انظر ابن كثير : الحافظ عماد الدين،تفسير القران العظيم ،١/ ١٤٣،ط(١)،دار احياء التراث العربي،١٤٢٠هـ -٢٠٠٠م.

٢٢) معجم مفردات ألفاظ القرآن، ص٣٦٦.

٢٣) الديوان، ص٥٤.

٢٤) تحليل الخطاب الشعري (استراتيجية التناص)،ص١٢١.

٢٥) الديوان:ص١٩٦

٢٦) الزهيري:محمود حسين، أثر السياق في توجيه المعنى القراني من خلال جزء عمَّ،ص١٦٧، دار وائل، ط(١)، ٢٠١٤م،عمان.
٢٧) انظر معجم مفردات ألفاظ القران،ص١٣٨.
٢٨) الفخر الرازي، الإمام محمد الرازي،تفسير الفخر الرازي،٩/ ١٣٠، دار الفكر،١٤١٥هـ - ١٩٩٥م بيروت.
٢٩) الديوان، ص١٩٢.
٣٠) معجم مفردات ألفاظ القران،ص٣٩٩.
٣١) معجم مفردات ألفاظ القران ص٢٧١
٣٢) الديوان: ص٦٢.
٣٣) انظر مدخل إلى التناص، ص٦٠ .
٣٤) الديوان: ص٢٠٢ .
٣٥) نظرية التناص، ص٥٥ .
٣٦)التناص التراثي، ص٩٥.
٣٧) مدخل إلى التناص، ص٦٤.
٣٨) الديوان، ص٣٦
٣٩)انظر قوله في مكان آخر من الديوان: (أنفق من الصبر الجميل) ص٧٣.
٤٠) الزعبي، أحمد، التناص،نظريّاً ونطبيقيّا، ص١٦ ، مكتبة الكتاني اربد، ط١، ١٩٩٥ م .
٤١) الديوان، ص٥٠.
٤٢)انظر: البيضاوي، ناصر الدين أبو الخير عبدالله بن عمر الشيرازي،تفسير البيضاوي، ج٣ ص١٤٢، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٨ هـ ، ١٩٩٨ م ، بيروت.
٤٣) الديوان، ص٥٠ .
٤٤) الديوان، ص٥٠.
٤٥)تحليل الخطاب الشعري، ص١٣١.
٤٦)الديوان، ص١٤ .
٤٧)أبو فراس حياته وشعره، ص٢٩٥- وما بعدها.
٤٨) انظر توظيف هذا المتناص (إلى الله أشكو) ص٥٥ ،٩٥.
٤٩) الديوان، ص١٥٧.
٥٠) انظر تفسير القرطبي، ٤/ ٤٠ وما بعدها .
٥١) الديوان، ص٥٩ .
٥٢)الديوان، ص٥٩.
٥٣) الديوان،ص١٣٧
٥٤) أبو فراس حياته وشعره، ص٢٥٨
٥٥) الديوان،ص٢٠٠
٥٦) القلم: ٤٥
٥٧)الديوان،ص٨٣
٥٨) تفسير القرطبي، ج:١٢، ص٧٧.
٥٩) التناص في شعر أبي فراس الحمداني، ص٨٨.
٦٠)الديوان، ص١٤٢.
٦١) انظر في هذه الحادثة وأقوال المفسرين بها، تفسير الفخر الرازي ج(١٣)، ص١٤ وما بعدها .
٦٢) الديوان، ص١٥٦.
٦٣) التناص التراثي، ص٩٥.
٦٤) الديوان، ص١٣٧.
٦٥) الديوان:ص١٣٨
٦٦) انظر في عدم إفادة التحصن من الموت قوله كذلك: وإذا المنية أقبلت لم يثنها.
٦٧) الديوان،ص١٨٠، وانظر في تضمين الخير والشر، التناص في شعر أبي فراس الحمداني، ص٨٢.
٦٨) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة(وحي)،ص١٧٢٩،مؤسسة الرسالة،ط٣، ١٤١٣هـ -١٩٩٣م،بيروت.

٦٩) أفاق التناصية، ضمن بحث، طروس الأدب على الأدب،ص١٦١.
٧٠) مدخل إلى التناص، ص١١.
٧١) أمين:أحمد، النقد الأدبي،ص١٤، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة،القاهرة،٢٠١٢م
٧٢) مدخل إلى التناص،ص١٧٦-ص١٧٧، ويقصد بمتخيل الطرس:مصطلح يعني به النقاد صحيفة أو لفافة يتم بصفة متكررة التخلص مما خط عليها ويحتوي على آثار متفاوتة في درجة الوضوح لكتابات متعددة.
٧٣) التناص-نظريا وتطبيقيا،ص١٦.
٧٤) طبانة: بدوي، السرقات الأدبية دراسة في ابتكار الأعمال الأدبية وتقليدها،ص٦٤، نهضة مصر، الفجالة، القاهرة
٧٥) الديوان،ص١٢٩
٧٦) الديوان، ص١٢١.
٧٧) القرطبي، ج٤، ص٢١٨ .
٧٨) الديوان،ص٩٧.
٧٩) الديوان، ص١٢٤.
٨٠) الديوان، ص٢٣.
٨١) تفسير ابن كثير، ج١، ص٥٢٠ .
٨٢) انظر الديوان: ص١٤٠، ٣٥ ، ٥١، ٥٢ ، ٥٣.
(٨٣) الديوان، ص٢٤.
(٨٤) تفسير الطبري، جزء (١٠)، ص١٣٢.
(٨٥) الديوان، ص٣٥
٨٦) الديوان، ص١٣٤.
(٨٧) قطب: سيد، في ظلال القرآن، ٦/ ٣٢٩٧، دار الشروق، ط(١٥)، ١٤٠٨هـ - ١٩٩٨م.
(٨٨) الديوان، ص١٣٥ .
(٨٩) الديوان، ص١٤٠.
(٩٠) انظر: تفسير الجلالين، ص٣٤٤.
(٩١) الديوان، ص٩٩.
(٩٢) معجم مفردات ألفاظ القرآن، ص١٠٨.

إقامةُ الدَّليلِ عَلى صِحَّةِ التَّمثيلِ وفسادِ التَّأويلِ
تأليف أبي محمّد عبدِ اللهِ جمالِ الدّينِ ابنِ هشامٍ الأنصاريِّ(ت٧٦١هـ
ليث قُهيّر عبد الله الهيتيّ*

تاريخ وصول البحث١٠/ ٣/ ٢٠١٩ تاريخ قبول البحث١٨/ ٩/ ٢٠١٩

الملخص

ينهضُ هذا البحثُ بتحقيق كتاب مهم من كتب الصّرف لعالم يعدّ من أشهر علماء القرن الثّامن الهجريّ، إذ تضمّن شرحًا وافيًا لقول ابن مالك في كتابه (تسهيل الفوائد):(ولا يُستَبْقى-دونَ شُذوذٍ في هَذا الجمعِ مع أربعةِ أصولٍ- زائدٌ إلّا أنْ يكونَ حرفَ لينٍ رابعاً). وذكر ابن هشام أنّ شارحي كتاب تسهيل الفوائد لم يتعرّضوا لعبارة ابن مالك: (دونَ شذوذٍ)؛ فذكر لهذا القول ثلاثة أمثلة: وهي: عَنَاكِبِيْت، وَعَبَاقِريّ، وَتَخْرَبُوت. ثمّ إنّ معترضًا اعترض عليه ما قدّمه من الأمثلة؛ فألزم ابنَ هشام التّفصيلَ للمسألة بما يناسبها. ثمّ ذكر أصالة الحروف وزيادتها فيها، ثمّ ذكر الأقوال الّتي ذكرت في: أسطوانة، وعشوزن.

إذن مادّة الرّسالة: توضيحٌ لما قاله ابنُ مالك في كتابه التسهيل: (ولا يُستَبْقى-دونَ شُذوذٍ في هَذا الجمعِ مع أربعةِ أصولٍ- زائدٌ إلّا أنْ يكونَ حرفَ لينٍ رابعاً) ودراسةٌ لأصالة وزيادة الحروف في: عَنْكَبُوت، وَتَخْرَبوت، وياء عَبَاقِريّ، ودراسة أوزان: أسطوانة، وعشوزن.

*أستاذ دكتور، قسم اللغة العربيّة، كليّة الآداب، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الأنبار.

The evidence of the correct representation and corruption of interpretation

Laith Quhayer Abdullah Al-Hiti

Abstract

This work is related to achieving an important book written by Ibn Hisham Al-Ansari who died in (761 AH). The book is "Evidence of the Correctness of Representation and Corruption of Interpretation", in which he mentioned a number of examples derived from the speech of Ibn Malik in his book entitled "Facilitating Benefits: Never Keep – without Anomalies in this Plural with Four Principles - Plus Only Be a Soft Fourth Letter".

Also, Ibn Hisham mentioned that the interpreters of the book "Without Anomalies" did not confront Ibn Malik's saying "Without Anomalies" where he mentioned for this saying a collection of examples showing the authenticity of letters and their increase. Consequently, this book is an explanation for what Ibn Malik had

المقدمة:

الحمد لله الّذي يسَّرَ الأسبابَ لأُولي الألباب، وهيّأ لحفظ لغة كتابه كلّ كتاب؛ فَوَصَلت إلينا جملةٌ من المؤلّفات؛ لتذكّر النّاسَ بما فات، وينتفعوا منها بما هو آت، فأخذ العلماء بها، ونهلوا من معينها؛ لصون اللّسان من الخطأ والزّلل والآفات، وأصلّي وأسلّم على المبعوث رحمة للعالمين، نبيّ هذه الأمة، محمّد الأمين، وعلى آله وصحبه كلٍّ أجمعين. أمّا بعد:

فإنّ المتبعَ للدّراسات اللغوية يقف على كمٍّ هائل من المؤلّفات الّتي ألّفت، فمنها النّحويّة

ومنها الصّرفية، ومنها ما يكون شرحًا أو حاشية أو تعليقًا أو تقريرًا، ومنها ما يؤلَّف جوابًا على سؤال، ومنها ما يؤلّف لتفسير عبارة أو لفظة استُشكلت على قارئها.

والرّسالة الّتي بين أيدينا (إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل)، واحدة من تلك المؤلّفات ألّفت في بيان وشرح لما استشكل في كلام ابن مالك في كتابه "تسهيل الفوائد": (ولا يُستَبْقى -دونَ شُذوذٍ في هَذا الجمعِ مع أربعةِ أصولٍ- زائدٌ إلّا أنْ يكونَ حرفَ لينٍ رابعًا)، وقد أُلّفت في أواسط القرن الثّامن الهجريّ، لعالم شهد النّاس بطول باعه في العلم والمعرفة، فلا يوجد باحث في اللّغة العربيّة صرفًا أو نحوًا إلّا ونَهِلَ من علمه، واطّلع على مصادره، إنّه ابن هشام الأنصاريّ المتوفّى سنة(٧٦١هـ).

وهي رسالة حُقّقتْ أوّلًا على يد أستاذنا الفاضل الدّكتور هاشم طه شلاش -رحمه الله تعالى- وقد قرأتُها كثيرًا؛ لأنّها مصدرٌ من مصادر أطروحتي للدّكتوراه، ثمّ كتبت بحثًا في (التّأويل الصّرفيّ عند ابن هشام الأنصاريّ)، وكانت الرّسالة مصدرًا مهمًّا من مصادره، فوقفت بعد قراءتها المتكرّرة على أمور:

١-ذكر المحقّق-رحمه الله تعالى- أنّ النّسخة الّتي اعتمدَ عليها في التّحقيق لا أخت لها في المكتبات المفهرسة في العالم، وبفضل الله-تعالى- حصلت على نسختين أخريين للكتاب مع النّسخة الّتي اعتمدها المحقّق؛ فأصبحت للكتاب ثلاث نسخ.

٢-لم تتضمّن مقدّمة النّسخة -الّتي اعتمد عليها أستاذنا الفاضل- اسم مؤلّف الرّسالة، وهذا يعني أنّ نسبة الكتاب ما زالت تحتاج إلى دليل قطعيٍّ، وهذا الدّليل جاءت به النّسخة الّتي جعلتها أصلاً للتّحقيق، إذ ورد اسم ابن هشام في مقدّمة الرّسالة.

٣-ذكر المحقّق أنّ الصّفحة الأخيرة منها ساقطة، مقدِّرًا أنّ الصّفحة القادمة تبدأ بلفظ الجلالة، ثمّ قال: (فقدّرنا أنّه لم تبق إلّا كلمة لفظ الجلالة ممّا يمكن الجزم بوجوده في الصّفحة السّاقطة فزدناها). وقد كان الأمر كما قدّر -رحمه اللهُ تعالى- مع زيادة كلمات، وهي: (ولا حول ولا قوّة إلّا بالله العلّيّ العظيم. تمّت الرّسالة).

٤-وردت جملة من الملاحظات في النّص المحقّق، منها: (استقرّ بنا فوجدنا)، وتبيّن بعد مطالعتي للنّسخ الثّلاث أنّ النّصّ، هو(استقرينا فوجدنا).

ورد في النّص المحقّق: (فثبت الزّيادات)، والصّواب: (فتثبت الزّيادات)، وكذلك: (التّمثيل بعَشَاوِز في جميع عَشَوْزَن)، والصّواب:(التّمثيل بـ(عَشَاوِز)، في جمع عَشَوْزَن)، وكذلك: (وعن الأوّل للخليل)، والصّواب: (وعزا الأوّل للخليل).

٥-ذكر المؤلّف شطر بيت: (يا ليلةً خُرس

الدّجاج سهرتها...)، وذكر المحقّق أنّ البيت من الكامل، وأنّه لم يقف على شطره الثّاني، وتبيّن أنّ شطر البيت الأوّل هو: (أيا ليلة خُرس الدّجاج سهرتُها)، فهو من الطّويل، وليس من الكامل، وشطره الثّاني: (ببغدادَ ما كادت عن الصّبح تنجلي).

٦-سقطت لفظة (منصرف) من النّسخة الّتي اعتمد عليها المحقّق، في قول المؤلّف: (وذلك دليل على أنّ الّذي بالهاء من صيغ منتهى الجموع)، وفي النّسختين: (وذلك دليل على أنّ الّذي بالهاء من صيغ منتهى الجموع منصرف)، وكذلك سقطت كلمة (الأُولى) من نسخة المحقق في قول المؤلّف: (وإنّما قُضِيَ على التّاء بأنّها أصلٌ؛ لأنّها لا تزاد إلّا بثبت)؛ فاضطرّ المحقّق إلى أن يأتي بكلمة (الأُولى) زيادة من لسان العرب، وذكر ذلك في الهامش. وفي النّسختين: (وإنّما قُضِيَ على التّاء الأُولى بأنّها أصلٌ؛ لأنّها لا تزاد إلّا بثبت)

٧-ورد في نسخة الأصل قولُ العرب: (شابت مفارقه)، وهو ساقط من النّسخة الّتي اعتمدها المحقّق.

٨-هناك جملة من النّصوص المنقولة لم يشر المحقّقُ إلى مصادرها؛ لقلّة المصادر المحقّقة آنذاك، أو لفقدانها، وفي هذا الزّمن أصبح كلُّ شيءٍ ميسّرًا؛ لذا حقّقتُ هذه النّصوص من مصادرها وأشرتُ إلى مواطن الزّيادة أو النّقص في النّص.

وأخيرًا فإنّ ما ذكرته من ملاحظات حول تحقيق أستاذنا الفاضل العالم العلّامة الدكتور هاشم جميل-رحمه الله تعالى- لا يقلّل من جهده المبارك فهو بحقّ له الفضل بعد فضل الله- تعالى- ولا سيّما أنّه حقّق الرّسالة قبل سنة ١٩٧٣م. ولولا اطّلاعي على النّسختين لما تجرّأتُ على إعادة تحقيق الرّسالة مرّة أخرى.

واقتضى عملي في تحقيق هذه الرّسالة أن يكون على مبحثين، أفردت الأوّل للدّراسة، وقسّمته على قسمين:

الأوّل: مؤلف الرسالة ابن هشام الأنصاريّ.

والآخر: رسالة ابن هشام (إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل)، عنوانها، ونسبتها، ومادّتها، ونسخها، ثمّ بيّنت المنهج المتبع في التّحقيق.

وأفردتُ المبحث الثّاني لتحقيق النّص.

وبعدُ، فهذه الرّسالة أقدّمها إلى القارئ الكريم بتحقيق جديد، وحسبي أنّي بذلت في سبيل إخراجها ما يحتمله جهدي، وأعطيتها من الوقت ما ملكت، فأرجو الله أن أكون قد وفّقت في استكمال ما كان في التّحقيق الأوّل من أمور. وحسبي الله ونعم الوكيل ولا حول ولا قوّة إلّا بالله العليّ العظيم. وصلّى الله وسلّم على نبيّه

محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المبحث الأول: الدّراسة.

أوّلاً: ابن هشام الأنصاريّ: سيرته ومصنّفاته.

هو الإمام ، أبو محمّد، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبدالله بن هشام الأنصاريّ، جمال الدّين، المشهور بابن هشام[1]، المولود في القاهرة سنة (٧٠٨هـ)، والمتوفّى فيها سنة (٧٦١هـ) تلقّى العلمَ على يد مجموعة من العلماء منهم: تاج الدّين الفاكهانيّ (ت٧٣١هـ)[2]، وبدر الدّين بن جماعة (ت٧٣٣هـ)[3]، وابن المرحِّل شهاب الدّين عبد اللّطيف (ت٧٤٤هـ)[4]، وتاج الدّين التّبريزي (ت٧٤٦هـ)[5]، وشمس الدّين بن السّراج (ت٧٤٦هـ)[6]، وسمع من أبي حيَّان ديوانَ زهير بن أبي سُلمى ولم يلازمه، ولم يقرأ عليه وكان كثير المخالفة له شديد الانحراف عنه[7]، وتخرّج به جماعة من أهل مصر وغيرهم منهم: ابن الملّاح الطّرابلسي[8]، وعليّ بن أبي بكر الباليّ (ت٧٦٧هـ)[9]، وولده محبّ الدّين ابن هشام (ت٧٩٩هـ)[10]، وابن إسحاق الدّجويّ (ت٨٠٣هـ)[11].

ويكفي هذا العالم من الثّناء ما ذكره ابن خلدون عنه (ت٨٠٨هـ)، إذ قال: (مثل ما وصل إلينا بالمغرب لهذا العهد من تآليف رجل من أهل صناعة العربيّة من أهل مصر يعرف بابن هشام، ظهر من كلامه فيها أنّه استولى على غايةٍ من مَلَكَةِ تلك الصنّاعة لم تحصل إلّا لسيبويه، وابن جنّي وأهل طبقتهما؛ لعظم ملكته وما أحاط به من أصول ذلك الفنّ وتفاريعه، وحسن تصرّفه فيه، ودلّ ذلك على أنّ الفضل ليس منحصرًا في المتقدِّمين، سيّما مع ما قدّمناه من كثرة الشّواغب بتعدّد المذاهب والطّرق والتآليف، ولكن فضل الله يؤتيه من يشاء، وهذا نادر من نوادر الوجود)[12].

وقال عنه أيضًا: (ووصل إلينا بالمغرب لهذه العصور ديوانٌ من مصر، منسوب إلى جمال الدّين بنِ هشامٍ من علمائها، استوفى فيه أحكام الإعراب مجملة ومفصّلة...، فوقفنا منه على علم جمٍّ يشهد بعلوّ قدره في هذه الصنّاعة، ووفور بضاعته منها، وكأنّه ينحو في طريقته منحاة أهل الموصل الّذين اقتفوا أثرَ ابن جنّي واتّبعوا مصطلح تعليمه، فأتى من ذلك بشيء عجيب دالٍّ على قوّة ملكته واطّلاعه، والله يزيد في الخلق ما يشاء)[13].

لذا اهتمّ العلماء القدامى والمُحْدَثون، بمصادره فأثنوا عليها ثناءً عطرًا، فاهتمّوا بدراسة سيرته وآثاره وشرح مؤلّفاته وتلخيصها، ونظمها، والتّعليق عليها، وشرح شواهدها[14]؛ لذا لم أجد بي حاجة إلى الإسهاب في الحديث عنها أو دراستها.

ثانياً: رسالة إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل.

١- عنوانها.

ثَبَتَ عنوانُ الرّسالة على الورقة الأولى من نسخة مخطوط مكتبة جامعة الرياض للمخطوطات، وفي المقدّمة أيضاً، وهو: (إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل)، وثبت كذلك على الورقة الأولى من نسخة مخطوط مكتبة المتحف العراقي، وذكره ابن حجر العسقلاني(٨٥٢ه) في كتابه الدّرر الكامنة في أعيان المئة الثّامنة، وإن كان محقق الكتاب حرّف كلمة (التّمثيل)، فجعلها(النّحيل)[١٥]. وذكره الزَّبيدي في كتابه تاج العروس وسمّاه بـ(رسالة الدّليل)[١٦]. فالعنوان الّذي أثبته ابن هشام لهذه الرّسالة هو(إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل). والله تعالى أعلم.

٢-نسبتها.

لو اطّلعنا على كتب التّراجم الّتي ترجمت لابن هشام الأنصاريّ، وبحثنا فيها عن رسالة: إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل؛ لما وجدنا لها أثرًا إلّا في كتاب واحد وهو: الدّرر الكامنة في أعيان المئة الثامنة، لابن حجر العسقلانيّ[١٧]، ولو بحثنا في كتب المعاجم لوجدنا إشارة إليه في كتاب تاج العروس لمرتضى الزَّبيدي، إذ قال: (وضَّحَ الشّيخُ ابنُ هشَام في رسالة الدّليل بأنَّ أصالة النُّون هو الصّحيح... وأطَال في بسطه)[١٨]. فهذان دليلان على إثبات نسبة الكتاب إلى ابن هشام الأنصاريّ، وقد أشار إليهما أستاذنا الفاضل-رحمه الله تعالى- وهناك دليلان آخران:

أحدهما: أنّه ذكر في رسالته إقامة الدّليل، المسألة الزّنبُوريّة الّتي جرت بين سيبويه والكسائيّ، وذكر فيها أنّه ذكرها في كتابه الكبير، قواعد الإعراب، وهو يعني به، مغني اللّبيب، والمسألة مذكورة فيه، وقوله:(كتابي الكبير) تسمية أخذت من مقدّمته على مغني اللّبيب، الّذي ذكر فيه المقدّمة الصّغرى وهو الإعراب عن قواعد الإعراب، إذ قال: (وَوضعت هذا التّصنيف على أحسن إحكام وترصيف، وتتبّعت فيه مقفلات مسائل الإعراب فافتتحتها، ومعضلات يستشكلها الطّلاب فأوضحتها ونقّحتها، وأغلاطاً وقعت لجماعة من المعربين وغيرهم فنبهت عليها وأصلحتها، فدونك كتاباً تشدّ الرّحال فيما دونه، وتقف عنده فحول الرِّجال ولا يعدونه، إذ كان الوضع في هذا الغرض لم تسمح قريحة بمثاله، ولم ينسج ناسج على منواله، وممَّا حثّني على وضعه أنّني لما أنشأت في معناه المقدّمة الصُّغرى المسمَّاة بـ (الإعراب عن قواعد الإعراب) حسن وقعها عند أولي الألباب، وسار نفعها في جماعة الطّلاب، مع أن الّذي أودعته فيها بالنّسبة إلى ما ادّخرته عنها كشذرة من عقد نحر بل كقطرة من قطرات بَحر، وها أنا بائح بما أسررته، مُفيد لما

قَرّرته وحرّرته، مقرّب فوائده للأفهام، واضع فرائده على طرف الثّمام؛ لينالها الطّلاب بأدنى إلمام)[١٩].

والآخر: ما ذكره ابن هشام في رسالته: إقامة الدّليل، أنّ سيبويه لا يورد في كتابه الأمور المستبعدة جدّاً؛ ولهذا لم يورد أشياء كثيرة أوردها غيره، كالنّصب بـ(لم)، والجزم بـ(لن)، وأصرّ على مخالفة عليّ بن حمزة الكسائيّ، إذا جاز: فإذا هو إيّاها، وهذا القول ذكره في كتابه مغني اللّبيب، إذ قال: (وأمّا فإذا هو إيَّاهَا-إن ثبت- فخارج عن القياس واستعمال الفصحاء كالجزم بـ(لن)، والنّصب بـ(لم)، والجرّ بـ(لَعَلَّ)، وسيبويه وأصحابه لا يلتفتون لمثل ذلك، وإن تكلّم بعض العرب به)[٢٠].فهذان دليلان يضافان إلى الدّليلين اللّذين ذكرتُهما؛ لذا أنا مطمئنّ إلى أنّ رسالة (إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل) تأليف جمال الدّين أبي محمّد عبد الله بن هشام الأنصاريّ. والله تعالى أعلم.

٣- مادّتها.

الّذي يقرأ العنوان يفهم منه أنّه عامّ في اللغّة العربيّة في الصّرف أو في النّحو، أو في اللّغة عمومًا، ولكن عند قراءة الورقة الأولى من الرّسالة يتيقّن القارئ أنّها مختصّة بعلم الصّرف، فقد جاءت لتشرح لنا قول ابن مالك في كتابه (تسهيل الفوائد):(ولا يُستْبْقى-دونَ شُذوذٍ في هَذا الجمعِ مع أربعةِ أصولٍ- زائدٌ إلّا أنْ يكونَ حرفَ لينٍ رابعاً). وذكر ابن هشام أنّ شارحي كتاب تسهيل الفوائد لم يتعرّضوا لقول ابن مالك: (دون شذوذ)؛ ممّا دفعه إلى أن يؤلّف هذه الرّسالة، فذكر لهذا القول ثلاثة أمثلة: وهي: عَنَاكِبِيْت، وَعَبَاقِريّ، وَتَخْرَبُوت. ثمّ إنّ معترضًا اعترض عليه ما قدّمه من الأمثلة؛ فألزم ابنَ هشام التّفصيلَ للمسألة بما يناسبها، ثمّ ذكر أصالة الحروف وزيادتها فيها، ثمّ ذكر الأقوال الّتي ذكرت في: أسطوانة، وعشوزن.

إذن مادّة الرّسالة: شرح وتوضيحٌ لما قاله ابنُ مالك في كتابه التسهيل: (ولا يُسْتَبْقى-دونَ شُذوذٍ في هَذا الجمعِ مع أربعةِ أصولٍ- زائدٌ إلّا أنْ يكونَ حرفَ لينٍ رابعًا) ودراسةٌ لأصالة وزيادة الحروف في: عَنْكَبُوت، وَتَخْرَبوت، وياء عَبَاقِريّ، ودراسة أوزان: أسطوانة، وعشوزن.

٤- نسخها.

اعتمدت في تحقيق رسالة (إقامة الدّليل على صحّة التّمثيل وفساد التّأويل)، لابن هشام الأنصاريّ، على ثلاث نسخ، وهي:

النّسخة الأولى: نسخة الأصل، ورمزت لها بالحرف(أ)، وهي مصوّرة عن أصل محفوظ في مكتبة جامعة الملك سعود قسم المخطوطات، تقع في ضمن مجموع رقمة(٨٠٦/ مجامع)، ١٩×١٤سم، في النّحو والصّرف، تبدأ بالورقة(٦٥)، وتنتهي بظهر الورقة(٧٣)، وهي

في أربع ورقات، مجموع صفحاتها ثماني صفحات، في كلّ صفحة ثلاثة وعشرون سطرًا تقريبًا، وفي كلّ سطر أربع عشرة إلى خمس عشرة كلمة تقريبًا، عليها حواشٍ قليلة، كُتبت بخطّ النّسخ، وخطّها جميل، وقد خلت من السّقط و التّحريف والتّصحيف إلّا في مواضع قليلة، ناسخها مجهول، وسنة النّسخ كذلك، ذُكر فيها عنوان الرّسالة، واسم مؤلّفها، وذُكر في المقدّمة اسم المؤلّف كاملًا، وقد نسخت بعد وفاة المؤلّف؛ إذ ذكر النّاسخ بعد ذكر اسم المؤلّف قوله: رحمه الله تعالى.

النّسخة الثّانية: النّسخة المرموز إليها بالحرف(ب)، وهي مصوّرة عن أصل محفوظ في مكتبة المتحف العراقيّ، قسم المخطوطات، تقع في ضمن مجموع رقمه(٣٨٣٩)، اللّغة العربيّة، تبدأ بوجه الورقة(٢٨٧)، وتنتهي بوجه الورقة(٢٩٦)، ورقها قديم جدًّا، وفيها كثير من السّقط، وقد أضاف النّسّاخ إليها ما سقط منها والدّليل على ذلك أنّها بخط مغاير لخط النّص، وهي في ستّ ورقات، مجموع صفحاتها اثنتا عشرة صفحة، في كلّ صفحة عشرون إلى واحد وعشرين سطرًا، في كلّ سطر تسع إلى عشر كلمات تقريبًا. كتبت بخط النّسخ، سقطت منها الورقة الأخيرة، وفيها تحريف وتصحيف، أشرتُ إليهما في المقابلة بين النّسخ، وقد نسخت في حياة المؤلّف، إذ قال ناسخُها-بعد ذكر العنوان، واسم المؤلّف قوله: (أيّده الله تعالى)، ولهذه النّسخة نسخة أخرى مصوّرة محفوظة في مكتبة المدينة المنوّرة في الجامعة الإسلاميّة، بالمملكة العربيّة السّعوديّة، رقمها(٥١٠٧/ ٢)مجاميع؛ لذا لا أجد بي حاجة إلى وضع رمز لها وبيان وصفها.

النّسخة الثّالثة: النّسخة المرموز إليها بالحرف(ج)، وهي مصورة عن أصل محفوظ في مكتبة جامعة الرّياض بقسم المخطوطات، تقع في ضمن كتاب في الصّرف رقمها(٧٢٢)، خلت من اسم المؤلّف، وعنوان الرّسالة، ورقها قديم جدًّا، تبدأ بوجه الورقة(١)، وتنتهي بوجه الورقة(٧)، وهي في أربع ورقات، مجموع صفحاتها ثماني صفحات، في كلّ صفحة أربعة وعشرون إلى خمسة وعشرين سطرًا، في كلّ سطر عشر إلى إحدى عشرة كلمة تقريبًا، كُتبت بخط النّسخ، فيها تحريف وتصحيف، وسقط، أشرت إليه في المقابلة بين النّسخ، وقد سقطت الورقة الأخيرة منها، لا يوجد عليها تعليقات، وعليها تملّك عليّ بن إبراهيم سنة(١١١٣هـ)، واسم النّاسخ مجهول، وسنة النّسخ كذلك.

أما المنهج المتّبع في التّحقيق فيقوم على الآتي:-

١.أجريت المقابلة بين نسخ الكتاب الثّلاث، الأصل(أ) و(ب)، و(ج)، وأشرت إلى الفروق في الحاشية، وأثبتُّ التّحريفات والتّصحيفات

والأخطاء ومواضع التّكرار والسّقط.

٢.وردت في الـنّص آيـة واحـدة خرّجتهـا، وحصرتها بين قوسين مزهّرين، وذكرت ما ورد فيها من قراءات مع ذكر قرّائها.

٣.عرّفتُ بالأعلام الواردة أسماؤهم في الرّسالة، ما أمكن ذلك، وأشرت إلى مصادر تراجمهم.

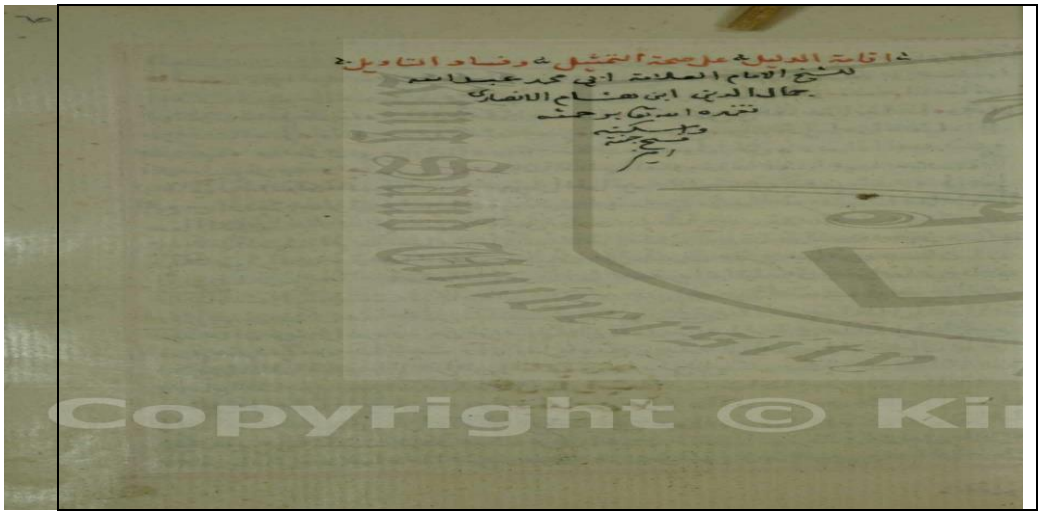
٤.ذكرت الآراء الصّرفيّة بين البصريّين والكوفيّين والمسائل الخلافيّة الّتي ذكرها المؤلّف، سواء أصرّح بالخلاف أم لَم يصرِّح به بالرّجوع إلى كتب الخلاف.

٥.نسبتُ الأقوال الّتي وردت في الرّسالة إلى أصحابها ما أمكن، وما لَم أقف عليه نبّهتُ عليه في الحاشية.

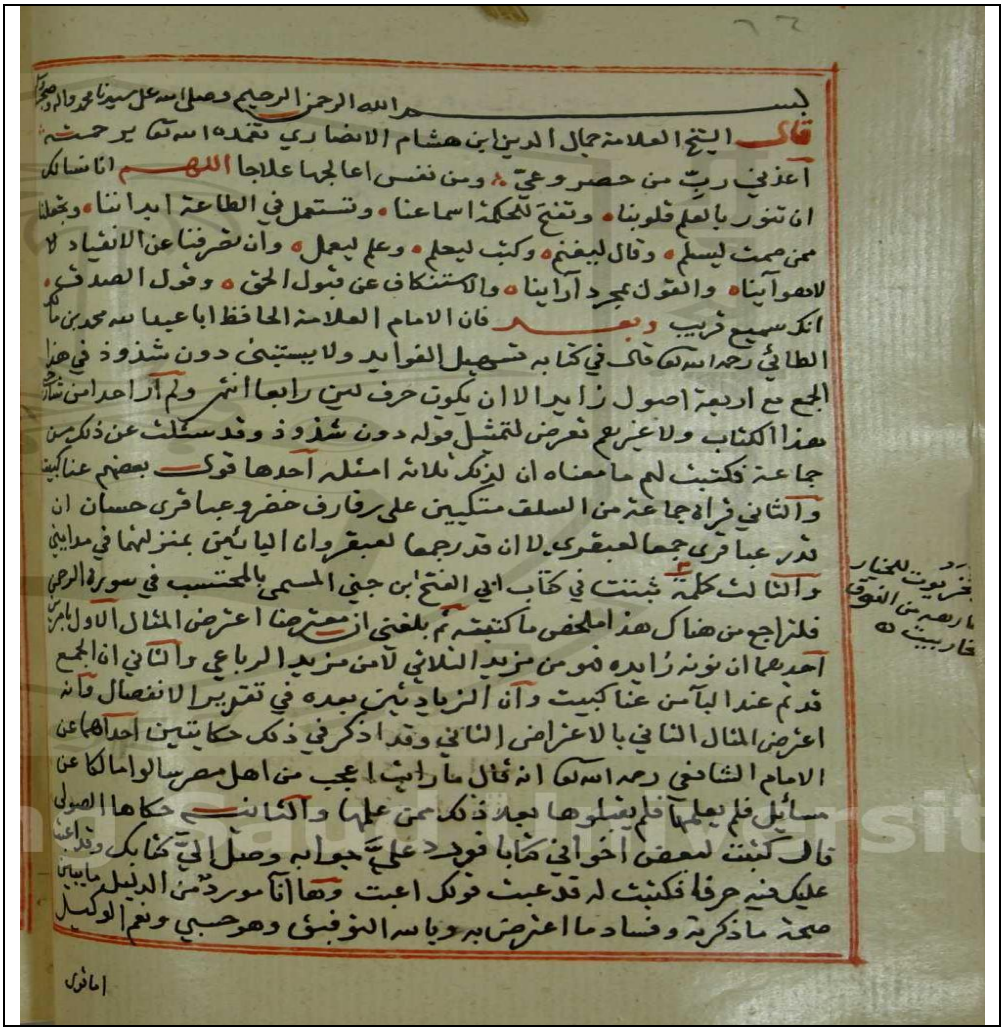
٦.أشرت إلى بدء كلّ صفحة من المخطوط الأصليّ، ورمزت لوجه الورقة بالرّمز (و) مع رقمها [رقمها/ و] ولظهرها بالرّمز (ظ) مع رقمها أيضاً [رقمها/ ظ].

٧.ألحقتُ في ختام الدّراسة لهذه الرّسالة نماذج من صور الصّفحتين الأولى والأخيرة من كلّ نسخة من النّسخ الثّلاث.

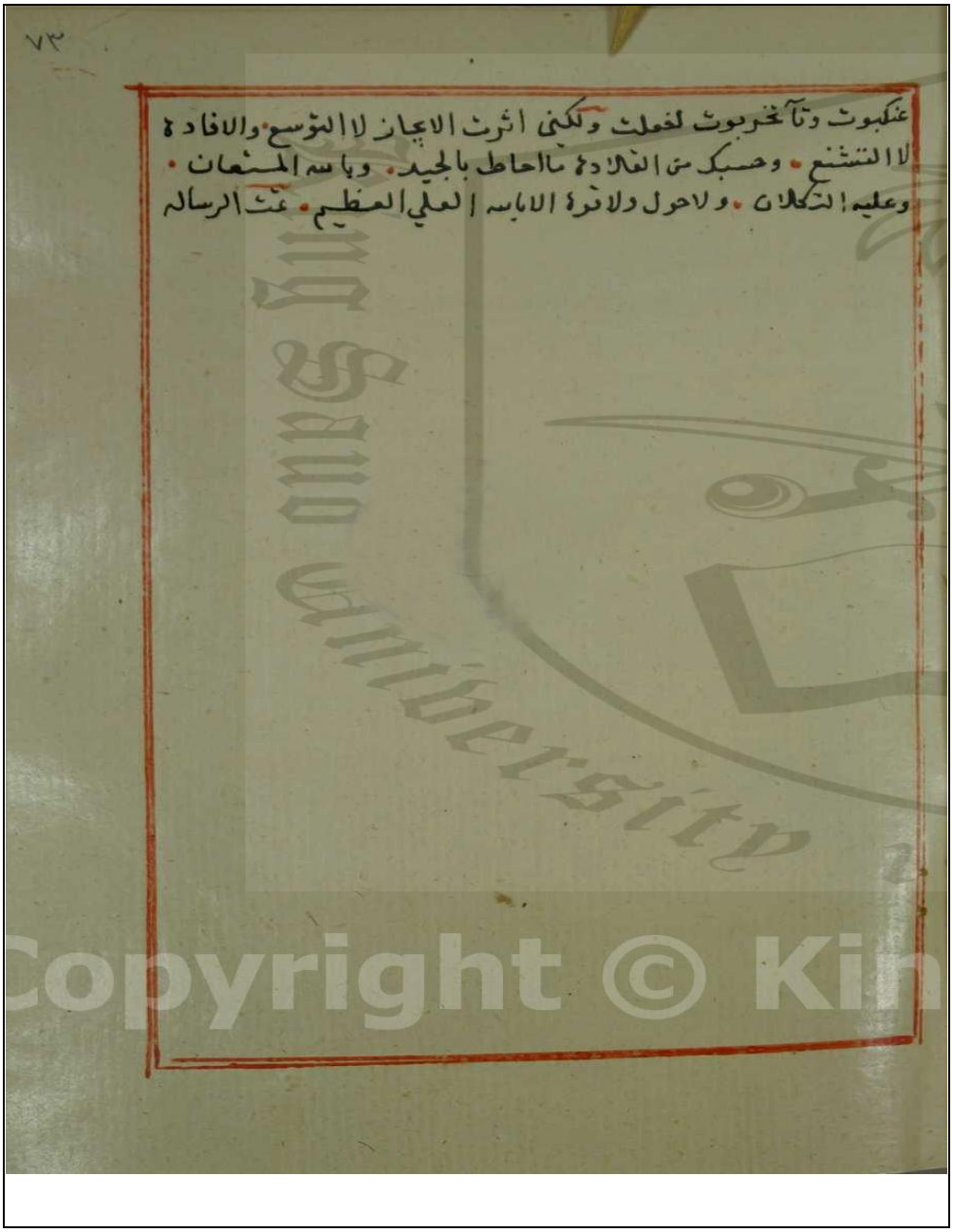
صفحة العنوان من نسخة الأصل (أ)



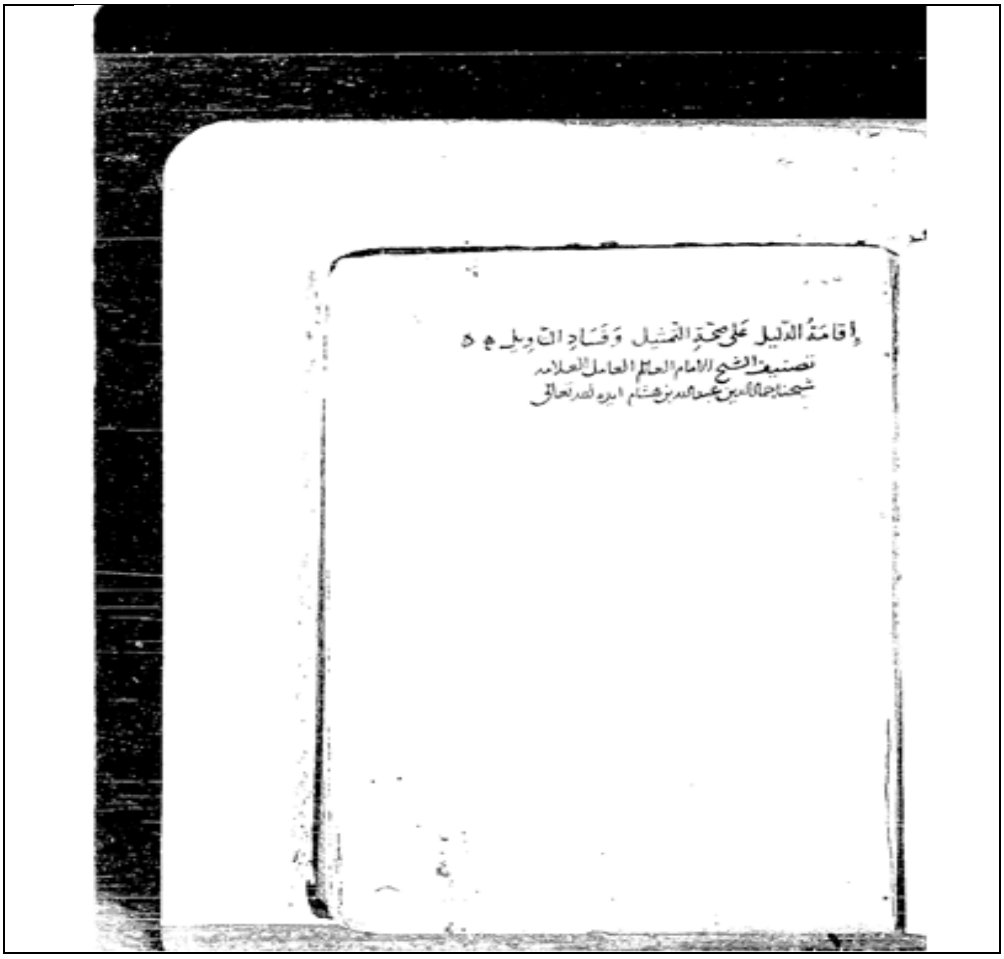
الصّفحة الأولى من نسخة الأصل (أ)



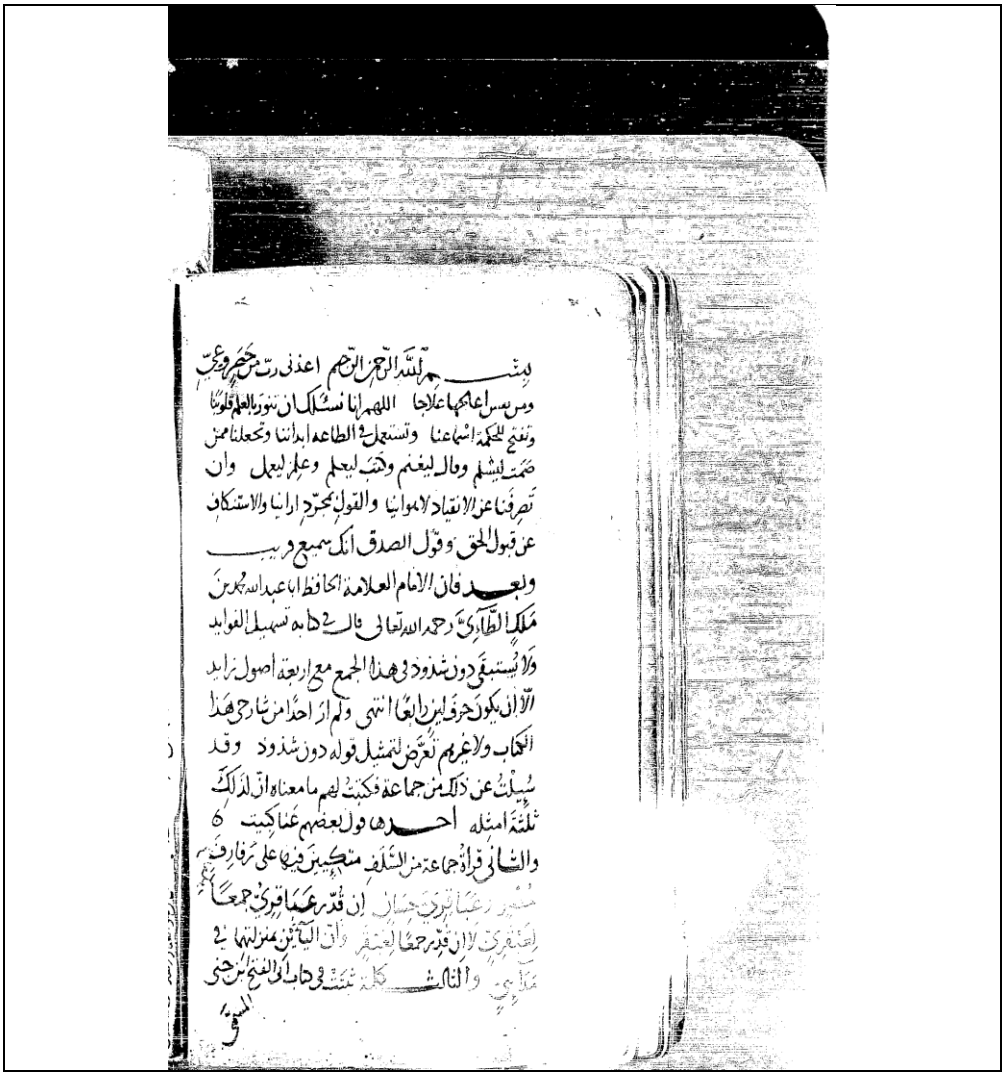
الصفحة الأخيرة من نسخة الأصل (أ)



صفحة العنوان من النّسخة (ب)


إقامة الدليل على صحة التمثيل وفساد التأويل
تصنيف الشيخ الامام العالم العامل العلامة
شهاب الدين عبد الله بن هشام الدين رحمه الله تعالى

الصّفحة الأولى من النّسخة (ب)



الصفحة الأولى من النسخة (ج)



بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم انا نسئلك ان تنور بالعلم قلوبنا وتفتح للحكمة اسماعنا وتستعمل
في الطاعة ابداننا ونجعلنا ممن سمت لسلم وقال لنعم وكتب ليعلم وعلم ليعمل
وان نصرف عنا عز الانقياد لاهوائنا والعول بجرد رائينا والاستكاف
عن قبول الحق وقول الصدق انك سميع قريب وبعد فان الامام
العلامه الحافظ ابا عبد الله محمد بن مالك الطائي رحمه الله تعالى قال في تمامه
تسهيل الفوائد ولا تسقى دون شد ود في هذا الجمع مع اربعة اصول
زائدا لا ان يكون حرف لين رابعا فصاعدا ولم ار احدا من شراح هذا الكتاب
ولا غيرهم لتمثيل قوله دون شد ود وقد سئلت عن ذلك جماعة فكتبت
ما معناه ان لذلك ثلاثة امثلة احدها قول بعضهم عنا كبيت الكتاب
قراءة جماعة من السلف متكئين فيها وفارف خضر وعبقري حسان
ان قدر عبا قرى جمعا لعبقرى لا ان قدر جمعا لعبقر وان الخرقة اليابس
ميز لنها في مدايني والثالث كلمة ثبت في كتاب ابي الفتح ابن جني المسمى
بالمحتسب في سورة الرحمن عز وجل فلم ار احدا ممن هناك هذا ملخص ما كتبته ثم
بلغني ان معترضا اعترض المثال الاول بامرين احدهما ان مؤنثه زايده
فهو من مزيد الثلاثي لا من مزيد الرباعي والثاني ان الجمع قد تم عند البامن
عنا كبيت وان الزيادتين بعده في تقدير الانفصال وانه اعتراض المثال
الثاني لا اعتراض الثاني وقد اذكرت في ذلك حكايتين احداهما عن الامام
الشافعي رحمه الله انه قال ما رايت اعجب من اهل مصر سالوا ملكا عن مسايل
فلم يعلمها فلم يقبلوها بعد ذلك ممن علمها والثانية حكاها الصولي
قال كتب لبعض اخواني كتابا فورد على جوابه وصل الى كتابك وقد اعبت
عليك فيه حرفا فكتب له قد عبت عليك قولك اعبت وبها انا مورد
من الدليل ما شهد به صحة ما ذكرته وفساد ما اعترض به وبالله التوفيق
وهو حسبي ونعم الوكيل اما قول المعترض ان مؤنثه عبقرية زايدة فمخالف
لنصوص الائمة سيبويه وغيره والمقتضى الدليل الخ وبيان الاول ان

سيبويه

الصّفحة الأخيرة من النّسخة (ج)



المبحث الثّاني: تحقيق الرّسالة:

بسم الله الرّحمن الرّحيم وصلّى الله على سيّدنا محمّد وآله وصحبه وسلّم[٢١] قال الشّيخُ العلاّمةُ جمالُ الدّين ابنُ هشامٍ الأنصاريُّ -تغمّده اللهُ تعالى برحمته:

عِـــذْني رَبِّ مِـــن حَصْـــرٍ وَعِـــيٍّ
ومِـن نَفْـسٍ أُعالجُهـا عِلاجَـا[٢٢]

اللّهمّ إنّا نسألكَ أن تنوّر بالعلم قلوبَنا، وتفتحَ للحكمةِ أسماعَنا، وتستعملَ في الطّاعة أبدانَنا، وتجعلنَا ممّن صَمَتَ ليسلمَ، وقالَ ليغنَمَ، وكتب

ليعلمَ، وعَلِمَ ليعملَ، وأنْ تَصْرِفنَا عن الانقياد لأهوائنا، والقول بمجرّدِ آرائنا[٣٣]، والاستنكافِ عن قبول الحقّ، وقول الصّدق، إنّكَ سميعٌ قريب. وبعدُ، فإنّ الإمامَ العلاّمةَ الحافظَ أبا عبد الله، محمّد بن مالكٍ الطّائيّ[٣٤]-رحمه الله تعالى- قال في كتابه (تسهيل الفوائد)[٣٥]: (ولا يُسْتَبْقى- دونَ شُذوذٍ في هذا الجمعِ مع[٣٦]أربعةِ أصول- زائدٌ إلّا أنْ يكونَ حرفَ لينٍ رابعًا)[٣٧]انتهى. ولم أرَ أحدًا مِن شارحي هذا الكتاب[٣٨]، ولا غيرِهم تعرّض[٣٩] لتمثيل قوله:(دون شذوذ). وقد سُئلتُ عن ذلكَ مِن[٤٠]جماعةٍ؛ فكتبتُ لهم[٤١] ما معناه أنّ لذلك ثلاثةَ أمثلةٍ:

أحدها: قول بعضهم: عَنَاكِبِيْت[٤٢].

والثّاني: قراءة جماعة من السّلف[٤٣]: { متّكئين[٤٤] على رَفَارِفَ[٤٥]خُضْرٍ وَعَبَاقِرِيّ[٤٦]حِسَان}[٤٧]، إن قدّر: عَبَاقِرِيّ، جمعاً لـ(عَبْقَرِيّ)، لا إن قدّر جمعاً لـ(عَبْقَر)[٤٨]، وإنّ الياءين بمنزلتهما في (مدائنيّ)[٤٩].

والثّالث: كلمة[٥٠]، ثبتت[٥١] في كتاب أبي الفتح ابنِ جنّي[٥٢]، المسمّى بـ(المحتَسَب)[٥٣]، في سورة الرّحمن[٥٤]، فلتراجع من هناك[٥٥]. هذا ملخّص ما كتبتُه. ثمّ بلغني أنّ معترضًا اعترض المثالَ الأوّلَ[٥٦] بأمرين:

أحدهما: أنّ نونه[٥٧] زائدة، فهو مِن مزيد الثّلاثيّ لا مِن مزيد الرّباعيّ.

والثّاني: أنّ الجمعَ قد تمّ عندَ الباء مِن: عَنَاكِبِيْت[٥٨]، وأنّ الزّيادتين بعده في تقدير الانفصال.

وأنّه اعترضَ المثالَ الثّاني[٥٩] بالاعتراض الثّاني[٦٠]، وقد أذكرني ذلك حكايتين:

إحداهما: عن الإمام الشّافعيّ[٦١]-رحمه اللهُ تعالى[٦٢]- أنّه قال: (مَا رأيتُ أعجبَ من أهل مصر سألوا مالكًا[٦٣]عن مسائلَ فلم يَعلمْها، فلم يقبلوها بعدَ ذلك ممّن عَلِمَها)[٦٤].

والثّانية: حكاها الصّوليُّ[٦٥]قال: (كتبتُ لبعض إخواني كتاباً فورد عليَّ جوابُه: وصل إليّ كتابُكَ وقد أعبتُ عليكَ فيه حرفاً؛ فكتبتُ إليه: قد عبتُ عليك قولَكَ: أعبتُ)[٦٦].

وها أنا موردٌ من الدّليل ما يبيّن صحّة ما ذكرتُه[٦٧]، وفساد ما اعترضَ به. وباللهِ التّوفيق، وهو حسبي ونعم الوكيل.[٦٦/ و].

أمّا قول المعترض: إنّ نون: عَنْكَبُوت، زائدة[٦٨]، فمخالف لنصوص الأئمّة سيبويه وغيره، ولمقتضى الدّليل، وبيان الأوّل أنّ سيبويه استدلّ على أنّ التّاء منه زائدة بأنّها لو كانت أصلًا لكان من مزيد الخماسيّ، والخماسيّ لا يكسّر إلّا على استكراه، و: عناكب، كثير في كلامهم[٦٩].

قلتُ: ولزيادة التّاء دليل آخر وهو سقوطها من: العَنْكب، والعَنْكباء، وهما بمعناه[٧٠]، وذكرهما[٧١] الفارسيُّ[٧٢] في (الإيضاح)[٧٣] في باب

تحقير بنات الأربعة[٦٤].

وقال الجرجانيُّ[٦٥]:(تقول[٦٦] في تحقيره: عُنَيْكِب، وفي تكسيره: عناكب؛ لأنّ تركيبه من: عَنْكَبَ)[٦٧]، وقال الزُّبيديُّ[٦٨]-في كتاب الأبنية[٦٩]- : وزنه: فَعْلَلُوت[٧٠]، وكذا قال ابن عصفور[٧١] في ممتعه[٧٢]، وقال ابن الضّائع[٧٣]: نون: عَنْكَبُوت، أصليّة[٧٤]، إذ لا دليل على زيادتها، وجعله[٧٥] بعضُهم ثلاثيَّ الأصل[٧٦]واشتقّه من: العُكُوب، وهو الغبار[٧٧]، وهذا خطأ؛ لما فيه من البعد، ولو كان قريبًا لكان جمعه على[٧٨]: عَنَاكب، دليلًا على أنّه[٧٩] ليس منه.

وبيان الثّاني من وجهين:

أحدهما: أنّا استقرينا فوجدنا النّونَ الواقعةَ في الحشو[٨٠] لا يحكم بزيادتها إلّا في إحدى صور ثلاث[٨١]:

الأولى: أن تكون ساكنة في كلمة خماسيّة بين اثنين قبلها واثنين بعدها، نحو: غَضَنْفَر[٨٢]، وعَقَنْقَل[٨٣].

والثّانية: أن تسقطَ في الاشتقاق كالنّون في: حَنْظَلٍ[٨٤]، وسُنْبُل، فإنّها ساقطة في قولهم: حَظِلَتِ الإبلُ، إذا آذاها أكل الحنظل[٨٥]، وأَسْبَلَ الزّرعُ[٨٦].

والثّالثة: أن يكون الحكم بأصالتها مقتضيًا للزوم عدم النّظير، وذلك كالنّون في: كَنَهْبَل[٨٧]، وعُرُنْد[٨٨]، وإصْفَعِنْد[٨٩]، وهُنْدَلِع[٩٠]، إذ ليس في الرّباعيّ: فُعُلّ، ولا في الخماسيّ: فَعَلُّل، ولا في الأبنية ذو ستّة أصول، وعَنْكَبوت، ليس شيئًا[٩١] من هذه الأنواع، فإن قلتَ: بل هو من باب: حَنْظَل، وسُنْبُل، وذلك أنّه من: العَكُوب، وهو الغبار، قلتُ: كذا زعم بعض اللّغويّين[٩٢]، وهو فاسد؛ لضعف هذا الاشتقاق لبعد معناه، ولو فتحنا هذا الباب لصرنا إلى القول: بأنّ جميع الألفاظ مشتقٌّ بعضها من بعض؛ لإمكان مثل هذا الاشتقاق البعيد في الجميع، وليس ذلك ممّا يرضاه المحصّلون[٩٣]، وقد نسب هذا القول لسيبويه[٩٤]، وأبي إسحاق الزّجّاج[٩٥]، وسيبويه منه بريء[٩٦]، فأمّا أبو إسحاق فقد أسرف في ذلك في كتابه الّذي سمّاه[٦٧/ ظ] بالاشتقاق الكبير[٩٧].

الوجه الثّاني من الوجهين الدّالّين على أصالة نون: عَنْكَبُوت، قول العرب في جمعه: عَنَاكِب، وذلك مشهور حتّى إنّه في نظم الدّرة الألفيّة[٩٨] قال ناظمُها[٩٩]: وَعَنْكَبُوت، جَمعُه: عَنَاكِب[١٠٠]....

ووجه الدّليل أنّ النّون لو كانت زائدة لقيل في الجمع: عَكَايِيْت، وذلك لم يَقلْهُ أحدٌ، ووجه اللّزوم أنّ القاعدة في بابي التّكسير والتّصغير أنّه يجب في تكسير الاسم المزيد فيه، وتحقيره تقليل الحذف منه بحسب الإمكان؛ ولهذا وجب أن يكون المحذوف من: حَيْزَبُون[١٠١]، الياء؛ فيقال: حَزَايِيْن؛ لأنّهم لو حذفوا الواو فقالوا: حَيَازِبْن؛ لانْخَرَمتِ[١٠٢] البِنْيَة، ووجب أن يحذف الياء

فيقال[١٠٣]: حزابن[١٠٤]، وهذه المسألة في المختصرات الصّغيرة[١٠٥]، حتّى إنّها في الخلاصة[١٠٦] قال ناظمُها[١٠٧]:وَالياءَ لا الواوَ احْذِفِ انْ جَمَعْتَ مَا...كـ:(حَيْزَبُونٍ) فَهْوَ حُكْمٌ حُتِمَا[١٠٨]؛ وهذه كتب يحفظها الصّبيان، فما أقبح بالإنسان أن يجهلَ شيئًا ممّا فيها.

وأمّا قوله: إنّ زيادتي: عنكبوت، في تقدير الانفصال فمردود من جهات:

إحداها: أنّ الزّياداتِ الّتي في تقديرِ الانفصالِ محصورةٌ في زوائدَ بعينها ليس هذا منها، وهي مسطورة في المختصرات، كالخلاصة والكافية[١٠٩].

والثّانية: أنّ كون الزّيادة في تقدير الانفصال إنّما هو معتبر في باب: التّصغير، دون باب: التّكسير، ألا ترى أنّك تقول في تصغير: لَوْدَعِيّ[١١٠]، وقَاصِعَاء[١١١]، وحَنْظَلَة: لُوَيْدَعِيّ، وقُوَيْصِعَاء، وحُنَيْظلة، فتثبّت الزّيادات، ولو كسرتهنّ لقلتَ: لَوَاذِع، وقَواصِع، وحَنَاظِل؛ فحذفتهنّ حذفاً واجباً، لا يختلف في ذلك بصريٌّ ولا كوفيٌّ، ولا متقدّم ولا متأخّر، ولو أنّ قائلًا قال: لَوَاذِع، وقَواصِعَاء، وحَنَاظِلة، واحتجّ لذلك بأنّ هذه الزّيادات في تقدير الانفصال لكان ما ذكره منكرًا من القول وزورًا.

والثّالثة: أنّه يلزم هذا القائل تخطئة الأئمّة[١١٢] إذ جمعوه على: عَنَاكِب[١١٣]، بل تخطئة العرب؛ لأنّهم جمعوه كذلك[١١٤]، ووجه اللّزوم أنّهم -على زعمه- حذفوا الزّيادتين اللّتين في تقدير الانفصال[١١٥].

وأمّا قوله: إنّ الزّيادة[١١٦]في: عباقريّ، في تقدير الانفصال؛ فقد-لعمري- نصّوا على أنّ الياء المشدّدة في تقدير الانفصال، ولكن في باب: التّصغير، دون باب: التّكسير-كما قدّمنا[١١٧]- والفرق بين البابين أنّ التّكسير أثقل من التّحقير؛ فخُصّ بمزيد التّخفيف[١١٨]، ولولا أنّ السّماع ورد بـ(عباقريّ)،لم نتفوّه به ولكنّه ورد[٦٨/ و] فوجب قبوله، وهي قراءة عثمان-رضي الله عنه- ونصر بن عاصم[١١٩]، والجَحْدَريّ[١٢٠]، ومالك بن دينار[١٢١]، وأبي طعمة[١٢٢]، وابن محيصن،[١٢٣] وآخرين[١٢٤]، ورويت عن رسول الله-صلّى الله عليه وسلّم- ذكر ذلك كلّه الإمامُ أبو بكر بن مجاهد[١٢٥] - رحمه الله تعالى-في كتابه الشّواذ[١٢٦]. وإنّما الّذي كان يمكن الاعتراض به ما أشرتُ أنا إليه في الجواب الّذي كتبته من أنّه يجوز أن يكون جمعًا لـ(عَبْقَر) فيكون: عَبْقَر، وعَبَاقِر، كـ(جَعْفَر، وجَعَافِر)، ثمّ نسب إليه مع بقاء صيغة الجمع شذوذًا[١٢٧]، كما قيل في النّسب إلى مدائن: مدائنيّ. وقد رأيتُ الزّمخشريَّ[١٢٨] ذكر هذا الوجه، ولم يذكر سواه[١٢٩]، وهو عندي بعيد، بل باطل، أمّا بعده فلأنّ الّذين قرؤوا بذلك قرؤوا: {رَفَارِفَ} بالجمع، فالظّاهر أنّهم أرادوا ازدواج الجمعين وتناسب المتعاطفين[١٣٠]، وعلى

هذا التّأويل يكون: عباقريّ، مفردًا، كـ(مدائنيّ)، لا جمعًا كـ:(كراسيّ)، ولأنّه وُصِفَ بـ(حِسَانٍ)، وهو جمع، كما وُصِفَ: (رفارف) بـ(خُضْرٍ)، وهو جمع. فإن ذهبت إلى أنّ: حِسَانًا، صفةٌ للمتعاطفين جميعًا، لا للمعطوف[١٣١] وحده -مع دعواك أنّه مفرد على أن يكون بمنزلة قولهم[١٣٢]: شَابَتْ مَفَارِقُه[١٣٣]، وقوله[١٣٤]:

أيا لَيلةً خُرْسَ الدّجاجِ سَهِرْتُها[١٣٥] .....

على قول مَن يرى أنّ: خُرْسًا، جمع: خَرْسَاء[١٣٦]- فقد تجاوزت حدًّا[١٣٧]وتعسّفت جدًّا، وقلتَ ما لا يرتضيه مرتضٍ، وخرجتَ عن الظّاهر لغير مقتضٍ. وأمّا بطلانه فلأنّ القارئين بذلك قرؤوا بمنع الصّرف[١٣٨]، ولا سبيل لذلك، إذا كان من باب: مدائنيّ، وإنّما يتأتّى إذا قدّر أنّه من باب: كُرْسِيّ، وكَرَاسِيّ، فإن قلتَ: مَنْعُ الصّرف مشكلٌ على قولك أيضًا[١٣٩]؛ لأنّ الجمع الّذي يستحقّ منع الصّرف هو الّذي بعد ألفه حرفان، كـ:(مَسَاجِد، وَدَوَابّ، وَجَوارٍ)، أو ثلاثة أوسطها ساكن، نحو: دَنَانِير، وَطَوَاوِيْس[١٤٠].، قلتُ: الجمع المستحقّ لمنع الصّرف هو صيغة منتهى الجموع، والغالب أن تأتي على أحد ثلاثة أوجه: الوجهين المذكورين[١٤١]، ومفاعلة، كـ:(مَلائِكة، وفَرَازِنَة[١٤٢]، وربّما ورد على وجهٍ خارجٍ عن الثّلاثة؛ فيستحقّ أيضًا منع الصّرف حينئذٍ؛ لكونه لا نظير له في الآحاد، ويكون الشّذوذ في الصّيغة لا في منع الصّرف، فلذلك قرئ: عباقريَّ، ممنوعَ الصّرف، وكذلك تقول في قول من قال: عَنَاكِبِيْت، وإنّما صرف، نحو: مَلَائِكَة، وفَرَازِنَة؛ لموازنته للآحاد من نحو: طَوَاعِيَة، وَكَرَاهِيَة، لا لأنّه ليس صيغة[٦٩/ ظ] منتهى الجموع، ولهذا قال النّحويّون[١٤٣]: شرط الجمع المانع من الصّرف أن يكون على صيغة منتهى الجموع[١٤٤]، وأن يكون بغير الهاء، وذلك دليل على أنّ الّذي بالهاء من صيغ منتهى الجموع منصرف[١٤٥]، فإن قيل: وكذا يدلّ اقتصارهم على ذكر: مَفَاعِل، ومَفَاعِيْل، على أنّ ما عداهما ليس من صيغ منتهى الجموع؛ فيخرج عن ذلك نحو: عناكبيت، قلت: لا؛ لجواز أن يكون اقتصارهم عليهما؛ لندور ما عداهما، ولعلّ أكثرهم أو كثيرًا منهم لم يطّلع على غيرهما. ومثل: عناكبيت، وعباقريّ، في استحقاق منع الصّرف، وفي صحّة التّمثيل به لمسألة التّسهيل، قول بعضهم[١٤٦]: تَخْرَبُوت، وَتَخَارِبِيْت، وهذه هي الكلمة الثّالثة الّتي أحلتها على الكشف من كلام أبي الفتح[١٤٧]. والتّخربوت: النّاقة الفارهة، وتاؤها أصليّة[١٤٨]، فلا تتوهّم[١٤٩] زيادتها[١٥٠]، كما توهّم مَن توهّم زيادة نون : عَنْكَبُوت؛ لأنّا لا نحكم بزيادة حرف إلّا بثبت، وكذلك سائر ما يدّعى فيه خلاف الأصل، لا يجوز ادّعاؤه ببادي النظر، بل لا بدّ

من اعتبار القواعد الّتي أصّلها العلماء. فمن أراد إتقان أحكام الزّوائد، فليتأمّل باب ذي الزّيادة من شافية ابن الحاجب[١٥١] -رحمه الله تعالى- فإنّه لا نظير له في تحقيق هذا الأمر. وممّن نصّ على أصالة تاء: تَخْرَبُوت، ابن سيده[١٥٢]، قال في كتابه (المحكم)[١٥٣] في باب الرّباعيّ من باب الخاء المعجمة: وناقةٌ تَخْرَبُوت، خيارٌ فارهة[١٥٤]، (وإنّما قُضِيَ على التّاء الأولى بأنّها أصلٌ؛ لأنّها لا تزاد[١٥٥] إلّا بثبت) انتهى بحروفه[١٥٦]. فإن قلتَ: أَيصُحّ التّمثيل لمسألة (التّسهيل) بـ(العَشَاوِز)، جمع: العَشَوْزَن[١٥٧]؟ قلتُ: لا؛ لأوجه، أذكرها بعد شرح هذه الكلمة.اعلم أنّهم اختلفوا في: عَشَوْزَن، على قولين[١٥٨]:

أحدهما: أنّ واوه ونونه زائدتان[١٥٩]، فوزنه: فَعَوْلَن، وهو قول المبرّد[١٦٠]، وعلى هذا فليس ممّا الكلام فيه؛ لأنّه من مزيد الثّلاثيّ، وجمعه: عَشَاوِز، لزومًا لا شذوذًا.

والثّاني: أنّ نونه أصليّة، وواوه زائدة؛ لإلحاقه بـ(سَفَرْجَل)؛ فوزنه: فَعَوْلَل، وهو قول سيبويه[١٦١]. وعلى هذا فهو من مزيد الرّباعيّ، وجمعه: عَشَازِن، لزومًا، لا: عَشَاوِز، إذ لا يحذف الأصليّ ويبقى الزّائد، ولكن ثبت في شعر مَعقل بن ضرار، وهو الشمّاخ[١٦٢]:

حَذَاها مِن الصّيْداءِ نعلاً طِراقُها ... حوامِي الكُراع المؤْيَدَاتُ العَشاوِزُ

فتمسّك المبرّد به لدعواه زيادة النّون، وقال: (لو كانت أصلاً لم يجز إلّا العَشَازِن)[١٦٣].[٧١/ و] وأجاب المنتصرون لسيبويه[١٦٤]، بأنّه إنّما قال: العَشَاوِز؛ لأنّ القافية اضطرّته إلى ذلك[١٦٥].

قال الإمامُ أبو العبّاس أحمدُ بنُ محمّدِ بن ولّاد[١٦٦]:(وهذا جائز في الشّعر، وهو نظير حذف نون (لكن) في قول النّجاشي[١٦٧]:

فَلَسْتُ بِآتِيْهِ وَلَا أَسْتَطِيعُهُ... ولاكِ اسْقِنِي إنْ كانَ مَاؤُكَ ذَا فَضْلِ[١٦٨]

ألا ترى أنّ سيبويه[١٦٩] قال في باب ما يحتمل الشّعرَ: إنّهم يحذفون فيه ما لا يحذف، يشبّهونه بما قد حذف، واستعمل محذوفًا، كقول العجّاج[١٧٠]:

قَوَاطِنًا مَكّةَ مِن وِرْقِ الحَمِي[١٧١] يريد الحمام، قال[١٧٢]: فالنّون من: عَشَوْزَن، محكوم بأنّها أصليّة، حتّى يجيء أمرٌ قاطع يبيّن أنّها زائدة، فأمّا هذا الموضع فهو موضع يجوز فيه حذف الأصل وليس بقاطع؛ لأنّه موضع اضطرار، ولو جمعنا: عشوزناً، لم نقل إلّا: عَشَازِن)، انتهى كلامُه[١٧٣] ملخّصًا.

إذا تقرّر هذا فنقول: التّمثيل بـ(عَشَاوِز) في جمع: عَشَوْزَن، معترض من جهات:

إحداها: أنّه لا يجوز إلّا في ضرورة الشّعر، كما صرّح به ابنُ ولّاد وغيره، فكيف يمثّل به لما ادّعى أنّه شاذّ؟ هذا إن حملناه على قول سيبويه، فأمّا إن فرغنا على قول المبرّد فلا يصحّ التّمثيل به من

وجهين:

أحدهما: أنّه من مزيد الثّلاثيّ.

والثّاني: أنّه قياسٌ لازمٌ لا شاذٌّ نادرٌ.

والثّانية: أنّ قول ابن مالك:(ولا يستبقى دون شذوذ في هذا الجمع مع أربعة أصول زائد)، يقتضي أنّه في الشّذوذ يجمع بين الأصول الأربعة وبين الزّائد، وَعَشَاوِز، ليس كذلك، إنّما فيه ثلاثة أصول وزائد.

والثّالثة: أنّ ابن مالك لو أراد الإشارة إلى هذا المثال لكان تصريحه بأنّهم قد يحذفون الحرف الأصليّ ويبقون الزّائد؛ أولى من اقتصاره على التّنبيه على أنهم قد يبقون الزّائد؛ لأنّ الأوّلَ أوغلُ من الثّاني في الغرابة فهو بالتّصريح به والتّنصيص عليه أَوْلى.

وقلت يومًا: اختلف في: أُسْطُوَانَة، ما وزنها؟ على ثلاثة أقوال[١٧٤]:

أحدها: أنّها(أُفْعُوَالة)[١٧٥]، بدليل قولهم: أَسَاطِين. ويضعّفه أنّ: سَطَنَ، مهمل.

والثّاني: أنّها(فُعْلُوَانة)[١٧٦]، ويضعّفه أنّ: أَسَط، مهمل.

والثّالث: أنّها (أُفْعُلَانة)[١٧٧]، ويضعّفه أنّه يلزم في: أَسَاطِين، حذف الأصل وبقاء الزّائد.

فقال لي طالب: فهل يصحّ التّمثيل بهذه[١٧٨] لمسألة (التّسهيل)؟ فقلتُ: لا؛ لأنّها على كلّ قول من مزيد الثّلاثيّ، ثُمّ إنّما يصحّ أن لو كانت[٧١/ ظ] رباعيّة على القول الأخير، ويردّ عليه ما أوردّته على مَن مثّل بـ(عَشَاوِز) من أنّ الأصول لم تُسْتَوفَ في الجمع. وهذه الأقوال الثّلاثةُ حكاها صاحب الكافي[١٧٩]، وعزا الأوّل للخليل[١٨٠]، والثّاني للأخفش[١٨١].

وممّا يقضى منه العجب ما حكي لي عن بعض العصريّين من أنّه ذكر أنّ مثال مسألة (التّسهيل) في كتاب سيبويه، وهذا ممّا يعلم من له أدنى ممارسة للكتاب، أنّ الأمرَ بخلافه، فإنّ سيبويه-رحمه اللهُ-لا يورد في كتابه الأمورَ المستبعدة جدًّا؛ ولهذا لم يورد أشياء كثيرة أوردها غيره، كالنّصب بـ(لم)، والجزم بـ(لن)[١٨٢]، وأصرّ على مخالفة عليّ بن حمزة الكسائيّ[١٨٣]، إذْ أجاز: فإذا هو إيّاها[١٨٤]،وإن كان له مَساغٌ[١٨٥]على ما بيّنته مبسوطاً في كتابي الكبير في(قواعد الإعراب)[١٨٦]، وما ذاك إلّا؛ لأنّه -رحمه الله-لا يُلْوِي على النّوادر البعيدة، وإن كان مراد هذا القائل مسألة: عَشْوَزَن، وَعَشَاوِز، فليس: عَشَاوِز، في كتاب سيبويه، وإنّما فيه: عَشَوْزَن[١٨٧]؛ فلا يصحّ أن يقال: إنّ مثال المسألة مسطور في كتاب سيبويه.

فإن قلت: كيف ساغ لك التّمثيل بما أوردته من الأمثلة الثّلاثة، وكلّها خارج عن الوزن الّذي الكلام فيه، ألا ترى أنّه قال في أوّل الفصل: (ومنها[١٨٨] غير: فواعل، وفعائل، من المساويهما

في البنية)[189]، ثمّ ساق الكلام إلى أن قال: (ولا يستبقى دون شذوذ في هذا الجمع)، أي: في الجمع المساوي لـ(فَوَاعِل، وَفَعَائِل)، في الزّنة؟، قلت: ساغ لي هذا كما ساغ للمصنّف أن يقول في هذا الفصل بعينه: (وما رابعه حرف لين زائد غير مدغم فيه إدغاماً أصليًّا فُصِلَ في هذا الجمع ثالثه من آخره بياء ساكنة)[190]، وأراد بذلك نحو: عُصْفُور وَعَصَافِيْر، وَسِرْبَال وَسَرَابِيْل، وَقِنْدِيْل وَقَنَادِيْل، فكما قال هذا الجمعَ، وذكر حكمًا لا تبقى معه تلك الصّيغة المشار إليها، كذلك فعل هاهنا، بل قوله هنا: إلّا أن يكون فيه حرف لين رابعاً كاف في الاستشهاد؛ لأنّه يشير إلى مثل: قَنْدِيْل وَقَنَادِيْل، وَعُصْفُور وَعَصَافِيْر، ونحو ذلك ممّا قدّمناه، وشبهه.

فهذا منتهى القول في هذه المسألة، ولو شئت إطالة القول فيها، والاستظهار بتكثير الأدلّة، وإيراد نصوص العلماء على أصالة[٧٢/ و] نون: عَنْكَبُوت، وتاء: تَخْرَبُوت، لفعلتُ[191]، ولكنّي آثرت الإيجاز لا التّوسّع[192]، والإفادة لا التّشنّع[193]، وحسبك من القلادة ما أحاط بالجيد، وبالله[194] المستعان، وعليه التّكلان، ولا حَولَ ولا قوّةَ إلّا باللهِ العليِّ العظيم. تمّت الرّسالة[195].[٧/ ظ].

الهوامش:

(١) تنظر ترجمته في: طبقات الشّافعيّة ٦/ ٣٣، والدّرر الكامنة ٢/ ٤١٥، والنّجوم الزّاهرة ١٠/ ٣٣٦، وبغية الوعاة ٢/ ٦٨، وحسن المحاضرة ١/ ٥٣٦، ومفتاح السّعادة ١/ ١٩٨، وكشف الظّنون ١/ ٢٤-٤٠٦، وشذرات الذّهب ٦/ ١٩١، والبدر الطّالع ٤٠٠-٤٠٢، وروضات الجنّات ٤٣٦، وهدية العارفين ١/ ٤٦٥، والأعلام ٤/ ٢٩١، ومعجم المؤلّفين ٦/ ١٦٣.

(٢) ينظر: الدّرر الكامنة ٣/ ١٥٤، ١٥٥، و النّجوم الزّاهرة ٦/ ١٩١.

(٣) ينظر: طبقات الشّافعيّة ٥/ ٢٣٠، الدّرر الكامنة ٣/ ٣٦٧.

(٤) ينظر: الدّرر الكامنة ٣/ ٢٠، ٢١.

(٥) ينظر: الدّرر الكامنة ٣/ ١٤٣، ١٤٦، والنّجوم الزاهرة ١٠/ ١٤٥.

(٦) ينظر: المصدران أنفسهما.

(٧) ينظر: الدّرر الكامنة ٣/ ٩٥.

(٨) ينظر: الدّرر الكامنة ٤/ ٢٠٩، وشذرات الذّهب ٦/ ٢٠٦.

(٩) ينظر: الدّرر الكامنة ٣/ ١٠٢، وبغية الوعاة ٢/ ١٥١.

(١٠) ينظر: بغية الوعاة ١/ ١٤٨.

(١١) ينظر: شذرات الذّهب ٧/ ١٣.

(١٢) مقدّمة ابن خُلدون: ٥٠١.

(١٣) المصدر نفسه: ٥١٦.

(١٤) تحدّث عن سيرته وآثاره وما قام حولها من أنماط هذه الدّراسات الدّكتور علي فودة في كتابه (ابن هشام الأنصاريّ، آثاره ومذهبه النّحويّ).

(١٥) الدّرر الكامنة٣/ ٩٤.

(١٦) تاج العروس مادّة(عنكب)٣/ ٤٤٥.

(١٧) الدرر الكامنة ٣/ ٩٤.

(١٨) تاج العروس مادّة(عنكب)٣/ ٤٤٥.

(١٩) مغني اللّبيب١/ ١٣.

(٢٠) المصدر نفسه١/ ١٠٣.

(٢١) (وصلّى الله على سيدنا محمّد وآله وصحبه)، ساقطة من (ب) و(ج).

(٢٢) البيت ساقط من: (ج)، وهو للنّمر بن تولب، ينظر: شعر النّمر بن تولب: ٤٦.

(٢٣) في (ج): رأينا.

(٢٤) هو محمّد بن عبد الله، ابن مالك الطائي الجيّاني، أبو عبد الله، جمال الدّين، أحد الأئمّة في علوم العربيّة. ولد في جيّان بالأندلس، وانتقل إلى دمشق فتوفّي فيها سنة (٦٧٢هـ). تنظر ترجمته في نفح الطّيب ٢/ ٢٢٢، وغاية النّهاية ٢/ ١٨٠، وطبقات الشّافعيّة الكبرى ٨/ ٦٧.

(٢٥) هو كتاب تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد، مطبوع ومحقّق، قال عنه حاجي خليفه في كتابه كشف الظّنون ١/ ٤٠٦: (وهو كتاب جامع لمسائل النّحو، بحيث لا يفوّت ذكر مسألة من مسائله، وقواعده؛ ولذلك اعتنى العلماء بشأنه).

(٢٦) (على): ساقطة من (ج)، ومن متن تسهيل الفوائد.

(٢٧) تسهيل الفوائد: ٢٧٩.

(٢٨) منهم: المصنّف ابنُ مالك-رحمه اللهُ تعالى- وَصَل فيه إلى: باب مصادر الفعل، ثم كمّله ولده، بدرُ الدّين: محمّد، المتوفّى سنة (٦٨٦هـ)، من باب المصادر إلى آخر الكتاب، والشّيخ شمس الدّين محمّد بن أحمد بن قدامة المقدسيّ المتوفّى سنة (٧٤٤هـ) والشّيخ أثير الدّين أبو حيّان محمّد ابن يوسف الأندلسيّ المتوفّى سنة (٧٤٥ه)ـ ولخّص فيه (شرح المصنف)، وكمّله ولده وسمّاه: (التّخييل، الملخّص من شرح التّسهيل)، وله شرح آخر، على الأصل سمّاه: (التّذييل، والتّكميل)، والشّيخ بدر الدّين، أبو علي الحسن بن قاسم بن علي المراديّ، المالكيّ، المصريّ المتوفّى سنة (٧٤٩هـ) وشهاب الدّين أحمد بن يوسف، الشّهير بالسّمين الحلبيّ المتوفّى سنة (٧٥٦هـ)، و عبد الله بن عبد الرّحمن بن عقيل المصريّ، النّحويّ المتوفّى سنة (٧٦٩هـ)، وسمّاه: (المساعد)، ، والشّيخ بدر الدّين محمّد بن محمّد الدّمامينيّ المتوفّى سنة (٨٢٨هـ)، وغيرهم كثير. ينظر: كشف الظّنون١/ ٤٠٦، وهدية العارفين١/ ١١١، و١١٤، و١١٥، و١٢٢.

(٢٩) تعرّض: ساقطة من (ج).

(٣٠) من: ساقطة من (ج).

(٣١) لهم: ساقطة من(ج).

(٣٢) قال السّخاويُّ -في كتابه سفر السّعادة١/ ٣٨٤- : (وعن الأصمعيّ وقُطرب: عَنَاكيت، وهذا من الشّاذّ الّذي لا يعوّلُ عليه؛ لاجتماع أربعة أحرفٍ بعد ألفه، وكذلك قالا في تصغيره: عُنَيكيت، وهذا من المردودِ الّذي لا يُقبل).

(٣٣) ينظر: المحتَسب في تبيين وجوه شواذّ القراءات ٢/ ٣٥٦.

(٣٤) في (ب): متّكئين فيها على رفارف، وفي (ج):متكئين فيها رفارف.

(٣٥) جاء في لسان العرب مادّة (رفف)٣/ ١٦٩٤: (وجمع الرّفرفِ: رفارفُ، وقيل: الرّفرف في الأصل ما كان من الدّيباج وغيره رَقيقاً حَسَن الصّنعة).

(٣٦) جاء في لسان العرب مادّة (عبقر) ٤/ ٢٧٨٨: (أصل (العَبْقَرِيّ) صفةٌ لكل ما بولغ في وصفه وأصله أنّ: عَبْقَرَ، بلد يُوشَّى فيه البسُط وغيرُها فنُسب كلّ شيء جيّد إلى عَبْقَر، وعَبْقَريُّ القوم سيدُهم، وقيل: العَبْقَريّ الّذي ليس فوقه شيء، والعَبْقَريّ: الشّديد، والعَبْقَريُّ: السّيّد من الرّجال).

(٣٧) سورة الرّحمن الآية: ٧٦. قَرأ النّبيُّ -صلّى الله عليه وسلّم- وعثمان بن عفّان، ونصر بن عاصم الجحدريّ، ومالك بن دينار، وابن محيصن، وزهير الفرقبيّ، والحسن وابن محيصن في رواية (رفارفَ، وعباقِريَّ) وهو جمع لا ينصرف، وقرأ الضّحّاك وأبو العالية ومالك بن دينار وأبو طعمة والمدنيّ وعاصم في بعض ما روي عنه، وابن محيصن في رواية (رفارفٍ، وعباقريٍّ) بالجمع والصّرف. ينظر: معاني القرآن للفرّاء ٣/ ١٢٠، والمحتَسب ٢/ ٣٥٦.

(٣٨) قال الخليلُ في كتابه العين مادّة (عبقر) ٢/ ٢٩٨ :(وقال بعضهم: عَباقِريّ، فإن أرادَ بذلك جَمْعَ عَبْقَريٍّ، فإنَّ ذلك لا يكون؛ لأنَّ المنسوبَ لا يُجْمَعُ على نِسبةٍ ولا سيَّما الرّباعيُّ، لا يُجمعُ: الخثعميّ بالخَثاعِميِّ، ولا المُهَلَّبيِّ بالمَهالِبيِّ، ولا يجوز ذلك إلاّ أن يكونَ يُنسب اسمٌ على بناء الجماعة بعدَ تَمامِ الاسم نحو شَيءٍ تنسِبُه إلى حَضاجِر وسَراويل فيقال: حضاجريّ وسَراويليّ، ويُنسب كذلك إلى عَباقِر فيقال: عَباقِريٌّ. والعَبْقَرةُ: تَلألُؤ السَّراب).

(٣٩) قال ابن جنّيّ في كتابه اللّمع في العربيّة: ٢١٠:(فَإِن سمّيت بالجمعِ واحدًا أقررته فِي النّسَب على لَفظه قَالُوا فِي المدَائِن: مدائنيّ، وَفِي أَنْمَار: أنماريّ).

(٤٠) وُضعت فوق لفظة: (كلمة) علامة (عـ)، وفي الحاشية: (تخربوت: للخيار الفارهة من النّوق جمعها: تخاريبت)، ولا توجد في(ب)، و(ج)؛ ممّا يدلّ على أنّ الكلمة الّتي ساقها ابن هشام للمثال الثّالث، هي: تخربوت. والله أعلم.

(٤١) في(ج): ثبت.

(٤٢) هو عثمان بن جنّي الموصليّ، أبو الفتح: من أئمّة الأدب والنّحو، وله شعر، ولد بالموصل وتوفّي ببغداد سنة (٣٩٢هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة ٢/ ٣٣٨، ووفيّات الأعيان٣/ ٢٤٦.

(٤٣) هو كتاب المحتَسب في تبيين وجوه شواذّ القراءات والإيضاح عنها، وهو شرح لكتاب الشّواذ لابن مجاهد.

(٤٤) في (ب)، و(ج): في سورة الرّحمن عزّ وجلّ.

(٤٥) قال ابن جنّي في كتابه المحتَسب٢/ ٣٠٦: (وأمّا ترك صرف: عباقريَّ، فشاذّ في القياس، ولا يستنكر شذوذه في القياس مع استمراره في الاستعمال، كما جاء عن الجماعة: {اسْتَحْوَذَ عَلَيْهِمُ الشَّيْطَانُ}، وهو شاذّ في القياس مع استمراره في الاستعمال. نعم، إذا كان قد جاء عنهم: عنكبوت وعناكيب، وتخربوت وتخاريبت، كان: عباقريّ، أسهل منه؛ من حيث كان فيه حرف مشدّد، يكاد يجري مجرى الحرف الواحد، ومع ذلك أنّه في آخر الكلمة، كياءي: بخاتي، وزرابي).

(٤٦) المثال الأوّل هو: عناكيبت.

(٤٧) أي: عناكيبت.

(٤٨) في(ج): عناكيب.

(٤٩) المثال الثّاني هو: عَبَاقِريّ.

(٥٠) الاعتراض الثّاني قول المعترض: إنّ الجمعَ قد تمّ عندَ الباء مِن: عَنَاكيبت، وإنّ الزّيادتين بعده في تقدير الانفصال.

(٥١) هو محمّد بن إدريس بن العبّاس بن عثمان بن شافع الهاشميّ القرشيّ المطلبيّ، أبو عبد الله الشّافعيّ:

أحد الأئمّة الأربعة عند أهل السنّة، وإليه نسبة الشّافعيّة، ولد في غزّة (بفلسطين) وحمل منها إلى مكّة وهو ابن سنتين، وزار بغداد مرّتين، وقصد مصر سنة (١٩٩هـ)، فتوفّي بها سنة (٢٠٤هـ)، وقبره معروف في القاهرة. ينظر: وفيّات الأعيان٤/ ١٦٣، وطبقات الشّافعيّة الكبرى١/ ١٩٢.

(٥٢) تعالى: ساقطة من (ب)، و(ج).

(٥٣) هو الإمام مالك بن أنس بن مالك الأصبحيّ الحميريّ، أبو عبد الله، إمام دار الهجرة، وأحد الأئمّة الأربعة عند أهل السنّة، وإليه تنسب المالكيّة، مولده ووفاته في المدينة، كان صلباً في دينه، بعيدًا عن الأمراء والملوك، توفّي سنة (١٧٩هـ). ينظر: وفيّات الأعيان٤/ ١٣٥، وسير أعلام النّبلاء٧/ ١٥٠.

(٥٤) قال ابن وكيع في كتابه المنصف للسّارق والمسروق منه: ٦٩٤: (قال الشّافعيّ في أهل مصر: ما رأيت قوماً اتخذوا جهلَ رجلٍ علماً غير أهل مصر، فإنهّم سألوا مالكاً عن مسائل، قال لهم: ما أعلمها، فهم لا يقبلونها ممّن علمها؛ لأنّ مالكاً قال: لا أعلمها).

(٥٥) هو محمّد بن يحيى بن عبد الله، أبو بكر الصّولي، وقد يُعرف بالشّطرنجيّ: نديم، من أكابر علماء الأدب، نادم ثلاثة من خلفاء بني العبّاس، هم: الرّاضيّ والمكتفيّ والمقتدر، توفّي سنة (٣٣٥هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة ٣/ ٢٣٣، ووفيّات الأعيان ٤/ ٣٥٦.

(٥٦) جاء في أدب الكتاب للصّوليّ:١٣٠: (حدّثني أبو عبد الرّحمن الآلوسيّ العبّاسُ بنُ عبد الرّحيم قال: سمعت عبد الله بن قتيبة يقول: كتبَ إلي رجلٌ من سُرّ مَن رَأى: قد قرأت كتابك المترجم بكتاب الكتاب، وقد أعبتُ عليك فيه حرفاً؛ فكتبت إليه: وصل كتابُك وفهمته، وقد عِبتُ عليك قولكَ: وأعبتُ عليك! والسّلام).

(٥٧) في(ج) ما نبين به صحّة ما ذكرته.

(٥٨) قال المراديُّ في كتابه توضيح المقاصد٣/ ١٥٤٦:(ومذهب سيبويه أنّ نون: عنكبوت، أصل، وهو رباعيٌّ، وذهب بعض النّحويين إلى أنّه ثلاثيّ، ونونه زائدة).

(٥٩) قال سيبويه في باب ما يحذف في التّحقير ٣/ ٣٣٣: (من زوائد بنات الأربعة لأنها لم تكن لتثبت لو كسرتها للجمع، وذلك قولك في قَمَحْدُوةٍ: قُمَيْحدةٌ، كما قلت: قَمَاحد، وسلحفاةٍ سليحفةٌ كما قلت: سلاحف، وفي مَنْجَنيقٍ: مُجَينيقٌ، لأنّك تقول: مَجَانيق، وفي عنكبوتٍ: عنيكبٌ، وعُنَيكيبٌ، لأنّك تقول: عَنَاكب، وعَنَاكيب، وفي تَحْرَبوتٍ: تُحَيْربٌ وتُحَيْريبٌ إن شئت عوضاً. وإن شئت فعلت ذلك بـ(قَمَحْدُوةٍ، وسلحفاةٍ)، ونحوهما. ويدلّك على زيادة التّاء والنّون كسر الأسماء للجمع وحذفها، وذلك أنّهم لايكسّرون من بنات الخمسة للجمع حتّى يحذفوا؛ لأنّهم لو أرادوا ذلك لم يكن من مثال مفاعل ومفاعيل، فكرهوا أن يحذفوا حرفاً من نفس الحرف ومن ثم لايكسّرون بنات الخمسة إلّا أن تستكرههم فيخلطوا؛ لأنّه ليس من كلامهم، فهذا دليلٌ على الزّوائد).

(٦٠) قال ابنُ جنّي في كتابه المنصف:١٣٩:(وأمّا: عنكبوت، فيدلّ على زيادة تائه, قولهم في معناه: العَنْكَب, والعنكباء).

(٦١) في (ب): ذكره الفارسيّ.

(٦٢) هو الحسن بن أحمد بن عبد الغفّار الفارسيّ الأصل، أبو عليّ أحد الأئمّة في علم العربيّة، ولد في فسا (من أعمال فارس) ودخل بغداد سنة (٣٠٧هـ)،

وتـوفّي فيهـا سـنة (٣٧٧هـ). تنظـر ترجمتـه في إنبـاه الرّواة١/ ٣٠٨، وبغية الوعاة١/ ٤٩٦.

(٦٣) من العلماء من عدّ كتـاب التّكملـة، والإيضـاح لأبي عليّ الفارسيّ كتاباً واحداً، وابـن هشـام واحـد منهم؛ والدّليل على ذلك أن باب تحقير بنـات الأربعـة ليس في الإيضاح بل هو موجود في التّكملة.

(٦٤) قال أبو عليّ في كتابه التّكملة:٥١٠: (قـولهم في تحقـير، عنكبـوت: عُنَيْكـب)، وقـال في بـاب زيـادة التّاء:٥٦٧:(وفي العنكبوت؛ لأنّهم قد قـالوا: العنكبـاء، وقالوا: العناكب).

(٦٥) هـو عبـد القـاهر بـن عبـد الـرّحمن بـن محمّـد الجرجانيّ، أبو بكر: واضع أصول البلاغة. كان من أئمّة اللّغة. من أهل جرجان (بين طبرسات وخراسان) توفّي في جرجـان سـنة (٤٧١هـ). تنظـر ترجمتـه في إنبـاه الرّواة٢/ ١٨٨، وبغية الوعاة٢/ ١٠٦.

(٦٦) تقول: ساقطة من(ج).

(٦٧) قال الجرجانيُّ في كتابه المقتصد١/ ١٠٣٥:(قولهم في تحقير، عنكبوت: عُنَيْكِب).

(٦٨) هو محمّد بن الحسـن بـن عبيـد الله بـن مـذحج الزّبيديّ الأندلسـيّ الإشـبيلي، أبـو بكـر: عـالم باللّغـة والأدب، شاعر، أصله من حمص (في الشام) ولد ونشـأ واشتهر في إشبيلية، وتوفّي فيها سـنة (٣٧٩هـ). تنظـر ترجمتـــه في إنبـــاه الـــرّواة٣/ ١٠٨، والـــوافي بالوفيّات٢/ ٢٥٥.

(٦٩) واسمه: (كتاب الاستدراك على سيبويه كتـاب الأبنية والزيادات على ما أورده فيه مهذبا).

(٧٠) قال الزّبيدي في كتابه (الاستدراك على سيبويه): (وعلى (فَعْلَلُوت) فالاسم (عنكبـوت) و(تخربـوت)).

تنظر الصفحة: ٢٩.

(٧١) هـو علـي بـن مـؤمن بـن محمّـد، الحَضـرَمي الإشبيلي، أبو الحسن المعروف بابن عصفور: حامل لواء العربيّـة بالأنـدلس في عصـره، تـوفّي بتـونس سـنة (٦٦٩هـ). تنظر ترجمته في الـوافي بالوفيّـات٢٢/ ١٦٥، وبغية الوعاة٢/ ٢١٠.

(٧٢) قال ابن عصفور في الممتع١/ ١٨٤: (ولو كانـت التّاء أصليَّة لكان من بنات الخمسة، وهـم لا يكسّـرون بنات الخمسة إلَّا بعد استكراه؛ فدلَّ ذلك على أنّه لـيس من بنات الخمسة، وأنَّ تاءَه زائدة، وأيضًا فإنّهم يقولـون في معناه: العَنكباء. وذلك قاطع بزيادة التّاء).

(٧٣) وزنه: فَعْلَلُوت، وكذا قال ابن عصفور في ممتعه، وقال ابن الضائع: ساقطة من(ج). وابـن الضّـائع: هـو علي بن محمد بن علي بن يوسف الكتـامي الإشـبيلي، أبـو الحسـن، المعـروف بـابن الضـائع: عـالم بالعربيـة، أندلسي، من أهل إشبيلية. عاش نحو سبعين سنة، تـوفي سنة(٣٨٠هـ).

(٧٤) في(ب)، و(ج): أصل.

(٧٥) في الأصل، و(ب): قال: وجعله بعضهم.

(٧٦) في (ب): الأصول.

(٧٧) وهو قول الجـوهريّ إذ ذكـر في الصّـحاح مـادّة (عكـب) ١/ ١٨٨: (والعَكـوب، بـالفتح: الغبـار، والعَنكبـوت: النّاسـجة)، وينظـر: شـرح الشّـافية للجاربديّ:٦٦.

(٧٨) على: ساقطة من(ج).

(٧٩) الهاء في: أنّه عائد على النّون في: عَنْكَبُوت، والهاء في: منه، عائد على: عَنَاكِب. وبهذا الـرّأي فـإنّ نونهـا: ليست أصلاً.

(٨٠) ينظر: المنصف : ١٤٤ ، و١٤٧، والممتع في التّصريف :١/ ٢٦٣، و٢٦٤، وشرح الكافية الشّافية : ٢/ ٣٥٠، و٣٥٣.

(٨١) ثلاث: ساقطة من(ج).

(٨٢) الغَضْفَرُ: الجافي الغليظ، ورجل غَضَنْفَرٌ إذا كان غليظاً أو غليظ الجثّة، والغَضَنْفَر: الأَسدُ. ينظر: لسان العرب مادّة (غضنفر)٥/ ٣٢٦٨.

(٨٣) العَقَنْقَل :ما ارْتَكَم من الرَّمل وتعَقَّل بعضُه ببعض، ويُجْمَع: عَقَنْقَلاتٍ وعَقاقِل، وقيل: هو الحَبل منه فيه حِقَفَةٌ وجِرَفةٌ وتعَقُّدٌ. ينظر: لسان العرب مادّة (عقل)٤/ ٣٤٩.

(٨٤) جاء في لسان العرب مادّة (حنظل)٢/ ١٠٢٥:(الحَنْظَل: الشّجر المرُّ، وقال أبو حنيفة: هو من الأَغْلاث، واحدته حَنْظَلة).

(٨٥) حَظِلت الإبل حَظَلاً: اشتكت من أكل الحنظل. ينظر: كتاب الأفعال١/ ٢٣٠. ويقال: (بعير حَظِل، إذا أكل الحَنْظَل، وقَلَّما يأكله. وهم يحذفون النّون، فمنهم من يقول: هي زائدة في البناء، ومنهم من يقول: هي أصليّة والبناء رباعيّ ولكنّها أحقُّ بالطّرح؛ لأنّها أخفّ الحروف. ينظر: لسان العرب مادّة (حنظل)٢/ ١٠٢٥.

(٨٦) قال ابن فارس في كتابه مقاييس اللّغة (سبل)٣/ ١٣٠: (أَسْبَلَ الزَّرْعُ، إِذَا خَرَجَ سُنْبُلُهُ. قَالَ أَبُو عُبَيْدٍ: سَبَلُ الزَّرْعِ وَسُنْبُلُهُ سَوَاءٌ. وَقَدْ سَبَلَ وَأَسْبَلَ).

(٨٧) والْكَنَهْبَلُ: شجر عِظَام، وَهُوَ من العضاه. ينظر: المحكم والمحيط الأعظم ٤/ ٤٦٤.

(٨٨) قال ابن سيده في كتابه المحكم٢/ ٥: (والعُرُند: الشّديدُ من كلّ شيءٍ، نونه بَدَلٌ من الدّال).

(٨٩) الإصْفَعْنَدُ: من أسماء الخمرِ. ذكره ابن سيده في كتابه المحكم٢/ ٤٧٠.

(٩٠) جاء في لسان العرب مادّة (هدلع)٦/ ٤٦٣٥: (الهُنْدَلِعُ: بَقْلَة، قيل: إنّها عربيّة، فإذا صحّ أنّه من كلامهم وجب أن تكون نونه زائدة؛ لأنّه لا أصل بإزائها فيقابلها، ومثال الكلمة على هذا: فُنْعَلِلٌ، وهو بناء فائت).

(٩١) في (ج): ليس واحداً.

(٩٢) هو أبو نصر إسماعيل بن حمّاد الجوهريّ الفارابيّ، المتوفّى سنة (٣٩٣هـ)، إذ ذكر في كتابه الصّحاح مادّة (عكب)١/ ١٨٨: (والعَكوب، بالفتح: الغبار، والعَنْكَبُوت: النّاسجة، والغالب عليها التّأنيث، والجمع: العناكب).

(٩٣) قال السّيوطيُّ في كتابه المزهر١/ ٢٧٦: (وقالت طائفة من المتأخّرين اللّغويين: كلّ الكلم مشتقّ، ونسب ذلك إلى سيبويه والزّجّاج، وقالت طائفة من النّظّار: الكلم كلُّه أصلٌ، والقول الأوسط تخليط لا يعد قولاً؛ لأنّه لو كان كلّ منها فرعاً للآخر لدار أو تسلسل وكلاهما محال بل يلزم الدّور عيناً؛ لأنّه يثبت لكلّ منها أنّه فرْعٌ، وبعضُ ما هو فرعٌ لا بدّ أنّه أصل ضرورة أنّ المشتقّ كلَّه راجع إليه أيضاً). وينظر: همع الهوامع٣/ ٤٥٠.

(٩٤) قال سيبويه في باب علم الكلم من العربيّة ١/ ١٢:(وأمّا الفعل فأمثلة أُخذت من لفظ أحداث الأسماء، وبُنيت لما مضى، ولما يكون ولم يقع، وما هو كائن لم ينقطع). وبهذا فهو لا يرى أنّ الألفاظ جميعها مشتقٌّ بعضها من بعض.

(٩٥) هو إبراهيم بن السّري بن سهل، أبو إسحاق الزّجّاج: عالم بالنّحو واللّغة، ولد ومات في بغداد سنة (٣١١هـ). تنظر ترجمته في أنباه الرّواة١/ ١٩٤، وأخبار النّحويين البصريّين: ١٠٨، والوافي بالوفيّات ٥/ ٢٢٨.

(٩٦) في(ب): براء.

(٩٧) ذكر حاجي خليفة وعبدُ اللّطيف الشّهير بـ(رياض زاده)، والبغداديُّ أنّ اسمه كتاب الاشتقاق، ولم أقف على قول يبيّن أنهّ اسمه الاشتقاق الكبير، كما ذكره ابن هشام. ينظر: كشف الظّنون٢/ ١٣٩١، وأسماء الكتب المتمّم لكشف الظّنون١/ ٣٩، وهدية العارفين١/ ٥.

(٩٨) واسمها: الدّرة الألفيّة في علم العربيّة، وهي أوّل ألفيّة في النّحو.

(٩٩) هو يحيى بن عبد المعطي بن عبد النّور الزّواويّ، أبو الحسين، زين الدّين: عالم بالعربيّة والأدب، واسع الشّهرة في المغرب والمشرق، نسبته إلى قبيلة زواوة (بظاهر بجاية في إفريقية) سكن دمشق، ثمّ سافر إلى مصر وتوفّي فيها سنة(٦٢٨هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة٤/ ٤٤، ووفيّات الأعيان٦/ ١٩٧.

(١٠٠) قال ابن معطٍ في ألفيّته: وعنكبوتٌ جمعهُ: عناكب...والجمعُ قد يجمعُ كـ(الأكالب). متن ألفيّة ابن معطٍ: ٧٧.

(١٠١) الخَيْزَبون: الْعَجُوز، وناقة خَيْزبونٌ: شهمة حَدِيدَة. ينظر: المحكم والمحيط الأعظم ٤/ ٦٨.

(١٠٢) جاء في لسان العرب مادّة (خرم)٢/ ١١٤٥: (الخَرْمُ: مصدر قولك: خَرَمَ الخَرَزَةَ يَخْرِمُها بالكسر خَرْماً، وخَرَّمَها فَتَخرَّمَتْ فَصَمَها، وما خَرَمْتُ منه شيئاً أي: ما نقصت وما قطعت)، والخرم العام: بمعنى ذهب وانقضى. معجم اللّغة العربيّة المعاصرة١/ ٦٣٦.

(١٠٣) في(ب)، و(ج)ك فتقول.

(١٠٤) إذا اشتمل الاسم على زيادتين وكان حذف إحداهما يتأتّى معه صيغة الجمع وحذف الأخرى لا يتأتّى معه ذلك حذف ما يتأتّى معه صيغة الجمع وأبقى الآخر، مثال ذلك: حيزبون، نقول فيها: حزابين، فتحذف الياء وتبقى الواو فتقلب ياء؛ لسكونها وانكسار ما قبلها، وأُوثِرَتِ الواو بالبقاء؛ لأنّها لو حذفت لم يغن حذفها عن حذف الياء؛ لأنّ بقاء الياء مُفَوِّتٌ لصيغة منتهى الجموع. ينظر: شرح ابن عقيل على ألفيّة ابن مالك٢/ ٤٧٥.

(١٠٥) كما في ألفيّة ابن معطٍ، والشّافية في علمي التّصريف والخط لابن الحاجب، وألفيّة ابن مالك.

(١٠٦) الخلاصة وهو كتاب: ألفيّة ابن مالك، وتسميةُ (الخلاصة)، مأخوذة من قول ناظمها في آخرها:

حَوَى مِن الكَافية الخُلاصَه...كَمَا اقتضَى رِضاً بَلا خَصَاصه.

(١٠٧) هو محمّد بن عبد الله، ابن مالك الطّائيّ الجيّانيّ، أبو عبد الله، جمال الدّين، أحد الأئمّة في علوم العربيّة، ولد في جيّان (بالأندلس) وانتقل إلى دمشق وتوفّي فيها سنة (٦٧٢هـ). تنظر ترجمته في الوافي بالوفيّات١/ ١٦٥.

(١٠٨) ألفيّة ابن مالك: ٦٨.

(١٠٩) كتاب الكافية في النّحو، لابن الحاجب، عثمان بن عمر بن يونس، أبي عمروالكرديّ، المتوفّى سنة (٦٤٦هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة٤/ ٢١٠، والوافي بالوفيّات١٩/ ٣٢١.

(١١٠) اللَّوْذَعِيُّ: الحديد الفُؤاد واللّسان البيِّن كأنّه يلذعُ من ذكائه. ينظر: المحكم والمحيط الأعظم٢/ ٨٢.

(١١١) القاصِعَاء والقُصَعة: فَم جحر اليربوع أوّلَ مَا يبتدئ فِي حَفره، مأخوذ من القَصْع، وَهُوَ ضمُّ الشَّيْء إِلَى الشَّيْء. ينظر: تهذيب اللّغة١/ ١٢١.

(١١٢) كالخليل وسيبويه وابن السّرّاج، وابن جنّي. ينظر: العين مادّة (كنكب)٢/ ٣٠٩، وسيبويه٣/ ٤٤٤،

والأصول في النّحو٣/ ٢٤٢، والمنصف لابن جنّي: ١٤٦.

(١١٣) في(ب)، و(ج): في تخطئة الأئمّة في جمعهم: عنكبوتاً، على: عناكب.

(١١٤) في(ب)، و(ج): لأنهم كذلك جمعوه.

(١١٥) في(ب)، و(ج): حذفوا الزّيادة الّتي في تقدير الانفصال.

(١١٦) الزّيادة: ساقطة من(ج).

(١١٧) وهو قوله: (والثّانية: أنّ كون الزّيادة في تقدير الانفصال إنّما هو معتبر في باب: التّصغير، دون باب: التّكسير)

(١١٨) ينظر: اللّمحة في شرح الملحة٢/ ٧٦٩، وتوضيح المقاصد٣/ ١٥٨٨.

(١١٩) هو نصر بن عاصم اللّيثيّ النّحويّ، كان فقيهاً عالماً بالعربيّة من فقهاء التّابعين، وكان يسند إلى أبي الأسود الدؤلي في القرآن والنّحو، وله كتاب في العربيّة، وقيل أخذ النّحو عن يحيى بن يعمر العدواني، وأخذ عنه أبو عمرو بن العلاء، توفّي بالبصرة سنة (٨٩هـ). تنظر ترجمته في معجم الأدباء (إرشاد الأريب إلى معرفة الأديب)٦/ ٢٧٤٩، وغاية النّهاية في طبقات القرّاء٢/ ٣٣٦.

(١٢٠) هو عاصم بن أبي الصّباح العجّاج وقيل: ميمون أبو المجشّر - بالجيم والشّين المعجمة مشدّدة مكسورة- الجَحدريّ البصريّ، أخذ القراءة عن سليمان بن قتة عن ابن عبّاس وقرأ أيضًا على نصر بن عاصم والحسن، توفّي سنة (١٢٨هـ). تنظر ترجمته في غاية النّهاية١/ ٣٤٩.

(١٢١) هو مالك بن دينار البصريّ، أبو يحيى، من روّاة الحديث، كان ورعاً، يأكل من كسبه، ويكتب المصاحب بالأجرة. توفّي بالبصرة سنة (١٣١هـ). تنظر ترجمته في وفيّات الأعيان٤/ ١٣٩، وغاية النّهاية٣/ ١١٥.

(١٢٢) هو هلال مولى عمر بن عبد العزيز أبو طعمة، وردت عنه الرّواية في حروف القرآن, كان ثقة من قرّاء المدينة. تنظر ترجمته في غاية النّهاية ٢/ ٣٥٦.

(١٢٣) هو محمّد بن عبد الرّحمن بن محيصن السّهميّ بالولاء، أبو حفص المكيّ: مقرئ أهل مكة بعد ابن كثير، وأعلم قرائها بالعربيّة. انفرد بحروف خالف فيها المصحف، فترك النّاس قراءته ولم يلحقوها بالقراءات المشهورة. توفّي سنة(١٢٣هـ). تنظر ترجمته في غاية النّهاية٢/ ١٦٧.

(١٢٤) كزهير الفرقبيّ، والحسن، وأبي الجلد، ونصر بن عليّ، وابن مقسم، وشبل، وأبي حيوة، والزّعفرانيّ. ينظر: المحتَسب٢/ ٣٠٥.

(١٢٥) هو أحمد بن موسى بن العبّاس التّميميّ، أبو بكر بن مجاهد، كبير العلماء بالقراءات في عصره من أهل بغداد، وكان حسن الأدب، رقيق الخلق، فطناً جواداً، توفّي سنة (٣٢٤هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة١/ ٤٠٩، والوافي بالوفيّات٨/ ١٢٩، وغاية النّهاية١/ ١٣٩.

(١٢٦) كتاب: الشّواذ، في القراءات، لأبي بكر، أحمد بن موسى، المعروف: بابن مجاهد، شرحه: أبو الفتح: عثمان بن جنّي، وسمّاه: (المحتَسَب في تبيين وجوه شواذّ القراءات والإيضاح عنها). ينظر: كشف الظّنون٢/ ١٤٣١. وينظر: المحتَسَب٢/ ٣٥٦.

(١٢٧) قال ابن يعيش في شرح المفصّل٣/ ٤٧٤: (اعلم أنّ العرب قد نسبت إلى أشياءَ، فغيّروا لفظ المنسوب إليه، فاستُعمل ذلك كما استعملته العربُ، ولا يُقاس عليه غيرُه، فما جاء ممّا لا نعلم مذهبَ العرب

فيه، فهو على غير القياس، وهذا الشّذوذ يجيء على ضروبٍ: منها العدول عن ثقيل إلى ما هو أخفُّ منه، ومنها الفرقُ بين شيئَين على لفظ واحد، ومنها التّشبيه بشيء في معناه).

(١٢٨) هو محمود بن عمر بن محمّد بن أحمد الخوارزميّ الزّمخشريّ، جار الله، أبو القاسم، من أئمّة العلم بالدّين والتّفسير واللّغة والآداب، ولد في زمخشر (من قرى خوارزم) وسافر إلى مكّة فجاور بها زمناً فلقّب بجار الله، وتنقّل في البلدان، ثمّ عاد إلى الجرجانيّة (من قرى خوارزم) فتوفّي فيها، سنة (٥٣٨هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة ٣/ ٢٦٥، والوافي بالوفيّات١٤/ ١٤٣، وبغية الوعاة٢/ ٢٧٩.

(١٢٩) قال الزّمخشريُّ في الكشّاف٤/ ٤٥٢: (وعباقريّ، كمدائنيّ).

(١٣٠) كما في قوله تعالى في سورة الإنسان الآية (٤): {سَلاسِلَاْ وأَغْلَالاً وَسَعِيراً}، إذْ قرأ نافعٌ، وأبو بكر، وهشامٌ، والكسائيُّ:{سلاسلاً وأغلالاً وسعيراً}، قال السّمينُ الحلبيّ في كتابه الدّر المصون١٠/ ١٨٨ : (وقد يُقال في مَن مَنَعَ: عباقِرِيَّ، إنّه لمّا جاوزَ: رفارفَ، الممتنعَ امتنع مُشاكلةً، وفي مَنْ صَرَفَ: رفارفَ، إنّه لمّا جاوَزَ: عباقِريّاً، المنصرفَ صَرَفَه للتّناسُب، كـ{سَلاسلاً وأغْلالاً}). وقال مكّي القيسيّ في كتابه الكشف عن وجوه القراءات٢/ ٣٥٢: (ومن صرفه في الكلام فحجّته أنّه لمّا رأى هذه الجموع تشبه الآحاد؛ لأنّها تجمع كما تجمع الآحاد، قالوا: هؤلاء صَوَاحِبُ يُوسُف، حكاه الأخفش، والمازنيّ).

(١٣١) في(ب)، و(ج): أو للمعطوف.

(١٣٢) قال ابن جنّيّ في كتابه المحتَسَب٢/ ٢٢٣: (قولهم: شابَتْ مَفَارِقُه، جعل كلَّ جزء من مفرقِه مفرقًا، ثمّ جمعه على ذلك).

(١٣٣) قولهم: شابت مفارقه: ساقطة من(ب)، و(ج).

(١٣٤) هذا صدر بيت وعجزه: ببغدادَ ما كادتْ عن الصُّبْح تَنْجلي. والبيت بلا نسبة، ذكره ابن جنّي في كتابه التّمام في تفسير أشعار هذيل:٦٦٥، وابن سيده في المخصّص ٥/ ١١٠ وفيه: فيا لَيْلةً خُرْس الدَّجاجِ طَويلةً ...بِبَغْدانَ مَا كادَتْ عَن الصُّبْح تَنجَلِي، وابن مالك في شرح التّسهيل ١/ ٢٦٤، وفي لسان العرب مادّة (بغدد)١/ ٣١٨: (وأنشد الكسائيّ: فيا لَيْلَةً خُرْسَ الدَّجاجِ طَويلةً... ببغدانَ ما كانت عن الصُّبح تَنْجَلي).

(١٣٥) في النّسخ الثّلاث: ياليلة خرس...، والتّصويب من: شرح ديوان المتنبي للعكبريّ١/ ٣٠٣.

(١٣٦) هو قول ابن مالك، إذ قال في كتابه شرح التّسهيل ٣/ ١٠١: (فقال: خُرس الدّجاج ،كما يقال: خَرساء دجاجها).

(١٣٧) في(ب)، و(ج): جدّاً.

(١٣٨) أي: عَباقريَّ، دون تنوين.

(١٣٩) قال السّمين الحلبيّ في كتابه الدّر المصون١٠/ ١٨٧:(وقَرَؤوا: عَباقِرِيَّ، بكسر القاف وفتحها وتشديدِ الياء مفتوحةً على منع الصّرفِ وهي مُشكلةٌ؛ إذ لا مانعَ من تنوينِ ياءَي النّسب، وكأنَّ هذا القارئ توهَّمَ كونها في: مَفاعِل ؛فمنعَها من الصّرفِ).

(١٤٠) جاء في لسان العرب مادّة (طوس)٤/ ٢٧١٨: (والطاؤُوس: طائر حسن، همزته بدل من واو؛ لقولهم: طَواويس).

(١٤١) الأوّل: قوله: هو الّذي بعد ألفه حرفان، كـ(مَسَاجِد، وَدَوَابّ، وَجَوار)، والثّاني: قوله: أو ثلاثة أوسطها ساكن، نحو: دَنَانِير، وَطَوَاوِيس.

(١٤٢) واحده: فرزن، والفِرْزانُ من لُعَبِ الشِّطْرَنْج أعجميّ معرّب).

(١٤٣) ينظر: سيبويه٣/ ٢٩٧، والمقتضب٣/ ٣١٩، والأصول في النّحو٢/ ٨٧، والكافية في النّحو:١٣، وتسهيل الفوائد:٢٢١.

(١٤٤) ولهذا قال النّحويّون: شرط الجمع المانع من الصّرف أن يكون على صيغة منتهى الجموع: ساقطة من الأصل.

(١٤٥) منصرف: ساقطة من(ب).

(١٤٦) وهو قول ابن جنّي في كتابه المحتَسب٢/ ٣٥٧.

(١٤٧) المحتَسب في تبيين وجوه شواذّ القراءات والإيضاح عنها٢/ ٣٥٧.

(١٤٨) ينظر: سفر السّعادة١/ ١٨٩.

(١٤٩) في(ب)، و(ج): فلا تتوهّمنّ.

(١٥٠) من الّذين قالوا بزيادة تاء: تَخْرَبوت-الأولى- هو أبو حيّان، إذ قال في كتابه ارتشاف الضّرب١/ ٥٢: (وتفعلوت: تخربوت).

(١٥١) الشّافية في علمي التّصريف والخطّ: ٨١، و٨٣.

(١٥٢) هو علي بن إسماعيل، المعروف بابن سيده، أبو الحسن: إمام في اللّغة وآدابها. ولد بمرسية (في شرق الأندلس) وانتقل إلى دانية فتوفّي بها سنة (٤٥٨هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة٢/ ٢٢٦، ووفيّات الأعيان٣/ ٣٣٠.

(١٥٣) سمّاه مؤلّفه: المحكم والمحيط الأعظم.

(١٥٤) لم أقف عليه في كتاب المحكم المطبوع، والنّصّ موجود في لسان العرب مادّة(تخرب)١/ ٤٢٢، جاء فيه:(ناقةٌ تَخْرَبُوتٌ: خِيارٌ فارِهةٌ). وينظر: المخصّص٢/ ١٦٠.

(١٥٥) أي: لا تُزاد أوّلاً.

(١٥٦) ذكر ابن سيده هذا النّصّ في كتابه المحكم، في أكثر من موضع، إذ قال في لفظة (التّوهريّ) ٤/ ٢٧٨:(وإنّما أثبت هذه اللّفظة في هذا الباب لأنّ التّاء لا يحكم عليها بالزّيادة أوّلاً، إلّا بثبت). وقال في لفظة (تَنْرَب)٩/ ٥٥١:(وإنّما قضينا بأنَ التّاءَ أصلٌ، لأنّ سيبويه قال: التّاءُ لا تُزادُ أوّلاً إلاّ بثَبْتٍ). وقال في لفظة (التَّنْبَل)٩/ ٥٥٣:(رباعيٌّ على مذهب سيبويه؛ لأنَّ التّاءَ لا تُزادُ أوّلاً إلاّ بثبتٍ). وينظر: المخصص١/ ١٨٥.

(١٥٧) العَشَوزَن: الصّلب الشّديد الغليظ، ينظر: الصّحاح مادّة (عشزن)٦/ ٢١٦٤.

(١٥٨) ينظر: الانتصار لسيبويه على المبرّد: ٢٥٩.

(١٥٩) ينظر: الانتصار لسيبويه على المبرّد: ٢٥٩.

(١٦٠) هو محمّد بن يزيد بن عبد الأكبر الثّماليّ الأزديّ، أبو العبّاس، المعروف بالمبرّد: إمام العربيّة ببغداد في زمنه، وأحد أئمّة الأدب والأخبار، مولده بالبصرة ووفاته ببغداد، سنة (٢٨٥هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة٣/ ٢٤١، والوافي بالوفيّات٥/ ١٤١.

(١٦١) قال سيبويه٤/ ٢٩١:(باب ما لحقته الزّوائد من بنات الأربعة غير الفعل... فأمّا بنات الأربعة فكلّ شيءٍ جاء منها على مثال: سَفرجلٍ فهو ملحقٌ ببنات الخمسة؛...فالواو تلحق ثالثة، فيكون الاسم على مثال: فَعَوْلٍ، في الاسم والصّفة، فالأسماء نحو: حَبَوكرٍ، وفَدَوَكٍ، وصَنَوبر. والصّفة نحو: السَّرَومط، والعَشَوْزن، والعَرَومط).

(١٦٢) هو الشّماخ بن ضرار بن حرملة بن سنان المازنيّ الذبيانيّ الغطفانيّ: شاعر مخضرم، أدرك الجاهليّة

والإسلام. وهو من طبقة لبيد والنّابغة. كان شديد متون الشّعر، ولبيد أسهل منه منطقاً. وكان أرجز النّاس على البديهة. تنظر ترجمته في الوافي بالوفيّات١٦/ ١٠٣.والبيت في ديوانه: ١٩٨.

(١٦٣) قال ابن ولّاد في كتابه الانتصار لسيبويه على المبرّد:٢٥٩: (قال محمّد: والنّون زائدة، من ذلك قول الشّمّاخ.....ولو كان كما قال لم يجز إلاّ: العَشَازن).

(١٦٤) هو ابن ولّاد، كما سيأتي.

(١٦٥) قال ابن ولّاد في كتابه الانتصار لسيبويه على المبرّد: ٢٥٩:(إنّما لم يقل: العشازن-وهو الأصل-؛ لأنّ القافية اضطرّته إلى حذف حرف من الأصل وهو جائز في الشّعر).

(١٦٦) هو أحمد بن محمّد بن ولّاد التّميميّ، أبو العبّاس: نحويّ مصريّ. أصله من البصرة، توفّي سنة (٣٣٢هـ). تنظر ترجمته في معجم الأدباء١/ ٤٦٠، وإنباه الرّواة١/ ١٣٥.

(١٦٧) هو قيس بن عمرو بن مالك، من بني الحارث بن كعب، من كهلان: شاعر هجاء مخضرم، اشتهر في الجاهليّة والإسلام. أصله من نجران (باليمن) انتقل إلى الحجاز، واستقرّ في الكوفة. وهجا أهلها، توفّي نحو سنة(٤٠ه). تنظر ترجمته في الشّعر والشّعراء١/ ٣١٧، وسمط الآلي١/ ٨٩٠.

(١٦٨) البيت من شواهد الكتاب ١/ ٢٧، والمنصف ٢/ ٢٢٩، والأزهيّة:٢٩٦، وأمالي ابن الشّجريّ ٢/ ١٦٧، وشرح المفصّل ٩/ ١٤٢، وضرائر الشّعر: ١١٥.

(١٦٩) قال سيبويه١/ ٢٧: (هذا باب ما يحتمل الشّعر اعلم أنّه يجوز في الشّعر ما لا يجوز في الكلام من صرف ما لا ينصرف، يشبّهونه بما قد حُذف واستعمل محذوفاً، كما قال العجّاج: قَواطِناً مكةَ من وُرْقِ الحَمِى..... يريد الحمام).

(١٧٠) هو عبد الله بن رؤبة بن لبيد بن صخر السّعدي التّميميّ، أبو الشّعثاء، العجّاج:، راجز مجيد، من الشّعراء. ولد في الجاهليّة وقال الشّعر فيها. ثمّ أسلم، وعاش إلى أيّام الوليد بن عبد الملك، توفّي نحو سنة (٩٠هـ) تنظر ترجمته في الشّعر والشّعراء٢/ ٥٧٥، وسمط اللآلي١/ ٥٦.

(١٧١) في(ب) الحم. والبيت في ديوانه: ٢٩٥.

(١٧٢) أي: ابن ولّاد.

(١٧٣) أي: كلام ابن ولّاد. والنّصّ نقله ابن هشام بتصرّف، ينظر: الانتصار لسيبويه على المبرّد:٢٥٩.

(١٧٤) قال السّخاويّ في كتابه سفر السّعادة١/ ٥٨:(أسطوانة: قال بعضهم: الهمزة فيه زائدة، والنّون أصليّة، وهو: أُفْعُوَالة، مثل: أقحوانة؛ لأنّه قد جمع على: أساطين، وقيل فيه أيضاً: أساطين مسطّنة. وقال الأخفش: هو أُفْعُوانة، فجمع بين ثلاث زوائد: الواو، والألف، والنّون، ولا يكاد مثل هذا يوجد. وقال آخرون: هو أُفْعُلالة، وجمعه على: أساطين يردّ ذلك؛ إذ ليس في الكلام: أَفَاعين).

(١٧٥) هو قول الخليل، إذ قال في كتابه العين مادّة(سطن)٧/ ٢١٦:(ونُون الأسْطُوانة من أصل بناء الكلمة على تقدير أفعُوالة، وبيانُهُ قولهم: أساطينُ مُسَطَّنَةٌ)،ورجّحه أبو حيّان، وقال: إنّ النّون أصلية. ينظر: ارتشاف الضّرب١/ ١٧٧.

(١٧٦) هو مذهب الأخفش، ونظيره في الوزن: عُنْفُوان، من: اعْتَنَفْتُ الشّيءَ، إذا استأنفته، واستدلّ بجمعها على: أَسَاطين، ووزْنه: فَعَالين، وهو بناء موجود في كلام العرب، ولو كانت الهمزة زائدة لكان وزنه:

أفاعين، وليس هذا من أوزان الجموع؛ لأنّ لام الثّلاثيّ لا تحذف في الجمع، ولا يجوز أن يُقال: إنّ الواو حُذفت وقُلبت الألف ياءً حتّى يكون وزن أساطين: أفَاعين، ولا يجوز أيضاً أن يُقال: إنّ الألف حُذفت وقُلبت الواو -الّتي هي لامٌ- ياءً؛ ليكون وزنه: أَفَاعِلْن، فهو وزن مفقود؛ فلم يبقَ إلّا أن يُقال: إنّه: فَعَالين، من: أسط. ينظر: شرح شافية ابن الحاجب للرّضي٢/ ٦٦٠.

(١٧٧) هو مذهب سيبويه، إذ قال في كتابه٣/ ٤٢٤:(وأمَّا أسطوانةٌ فتحقيرها أسيطينةٌ، لقولهم: أُسَاطِيْن كما قلت: سريحينٌ حيث قالوا: سراحين، فلمَّا كسروا هذا الاسم بحذف الزيادة وثبات النون حقَّرته عليه).

(١٧٨) أي الأمثلة الّتي ذكرها.

(١٧٩) هو كتاب الكافي: في النحو، لأبي جعفر: أحمد بن محمّد النّحاس، النّحوي، المتوفّى: سنة (٣٣٨هـ). ينظر: كشف الظّنون٢/ ١٣٧٩.

(١٨٠) هو الخليل بن أحمد بن عمرو بن تميم الفراهيديّ الأزديّ اليحمديّ، أبو عبد الرّحمن: من أئمّة اللّغة والأدب، وواضع علم العروض، أخذه من الموسيقى وكان عارفاً بها، وهو أستاذ سيبويه النّحويّ، ولد ومات في البصرة سنة (١٧٠هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة١/ ٣٧٦، ووفيّات الأعيان٢/ ٢٤٤، والوافي بالوفيّات١٣/ ٢٤٠.

(١٨١) هو سعيد بن مسعدة المجاشعيّ بالولاء، البلخيّ، ثمّ البصريّ، أبو الحسن، المعروف بالأخفش الأوسط، نحويّ، عالم باللّغة والأدب، من أهل بلخ، سكن البصرة، وأخذ العربيّة عن سيبويه، توفّي سنة(٢١٥هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرّواة٢/ ٣٦، ووفيّات الأعيان٢/ ٣٨٠، والوافي بالوفيّات١٥/ ١٦١.

(١٨٢) ينظر: مغني اللّبيب١/ ١٢٥.

(١٨٣) هو علي بن حمزة بن عبد الله الأسديّ بالولاء، الكوفيّ، أبو الحسن الكسائيّ، إمام في اللّغة والنّحو والقراءة من أهل الكوفة، ولد في إحدى قراها، وتعلّم بها، وقرأ النّحو بعد الكبر، وتنقّل في البادية، وسكن بغداد، وهو مؤدّب الرّشيد العبّاسيّ، وابنه الأمين، توفّي بالرّيّ، عن سبعين عاماً، سنة (١٨٩هـ). تنظر ترجمته في إنباه الرواة٢/ ٢٥٦، ووفيّات الأعيان٣/ ٢٩٥.

(١٨٤) لمّا ورد سيبويه إلى العراق شقّ أمره على الكسائيّ، فأتى جعفرَ بنَ يحيى والفضلَ بنَ يحيى، فقال: أنا وليّكما وصاحبكما، وهذا الرّجل قد قدم ليذهب محلّي؛ فقالا: احتل لنفسك، فإنّا سنجمع بينكما؛ فجمعا عند البرامكة، وحضر سيبويه وحده، وحضر الكسائيُّ ومعه الفرّاء، وعليٌّ الأحمر وغيرهما من أصحابه، فسألوه: كيف تقول: كنت أظنّ العقربَ أشدَّ لسعةً من الزُّنْبُور، فإذا هو هي، أو فإذا هو إيّاها؟ قال: أقول: فإذا هو هي؛ فأقبل عليه الجمع، فقالوا: أخطأت ولحنت؛ فقال يحيى بنُ خالدٍ: هذا موضعٌ مشكلٌ، فمن يحكم بينكم؟ قالوا: هؤلاء الأعراب على الباب؛ فأُدخل أبو الجراح ومن وجد معه من الأعراب ممّن كان يحمل عنه الكسائيّ وأصحابه، فقالوا: نقول: فإذا هو إيّاها؛ وانصرم المجلس على أنّ سيبويه قد أخطأ وحكم عليه، فأعطاه البرامكةُ وأخذوا له من الرّشيد، وبُعث به إلى بلده، فيقال: إنّه ما لبث بعد هذا إلا يسيراً ثم مات، فيخال أنه مات كمداً. ينظر: عمدة الكتاب لأبي جعفر النّحّاس: ٥٥.

(١٨٥) مغني اللّبيب١/ ١٢٥.

(١٨٦) هو كتابه الّذي سمّاه (مغني اللّبيب عن كتب الأعاريب)، إذ قال فيه ١/ ١٢٥ :(وَأما سُؤال الْكسَائي فَجَوَابه مَا قَالَه سِيبَوَيْهِ وَهُوَ فَإِذا هُوَ هِيَ هَذَا هُوَ وَجه

الْكَلَام مثل {فَإِذا هِيَ بَيْضَاء} {فَإِذا هِيَ حَيَّة} وَأما فَإِذا هُوَ إِيَّاهَا -إِن ثَبت- فخارج عَن الْقيَاس، وَاسْتِعْمَال الفصحاء كالجزم بـ(لن) وَالنّصب بـ(لم)، والجرّ بـ(لَعَلَّ)، وسيبويه وَأَصْحَابه لَا يلتفتون لمثل ذَلِك وَإِن تكلّم بعض الْعَرَب بِهِ).

(١٨٧) سيبويه٤/ ٢٩١.

(١٨٨) (ومنها)، غير موجودة في متن التّسهيل، وهي زيادة من ابن هشام.

(١٨٩) تسهيل الفوائد: ٢٧٨.

(١٩٠) المصدر نفسه.

(١٩١) في(ج): لفعلت ذلك.

(١٩٢) في(ب)، و(ج): لا التّوسيع.

(١٩٣) في (ب): لا التشنّيع.

(١٩٤) في:(ب): وبالله تعالى.

(١٩٥) (بالله العليّ العظيم. تمّت الرّسالة): ساقطة من(ب). وقوله:(وحسبك من القلادة ما أحاط بالجيد، وبالله المستعان، وعليه التّكلان، ولا حول ولا قوّة إلّا بالله العليّ العظيم. تمّت الرّسالة): ساقطة من(ج).

الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر والسودان والقرن الإفريقي (١٨٧٠-١٩٤٥م)

د.أحمد الشريدة*

تاريخ وصول البحث٢٧/ ٢/ ٢٠١٩ تاريخ قبول البحث٢٧/ ٥/ ٢٠١٩

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى البحث في الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر والسودان والقرن الإفريقي في الفترة (١٨٧٠-١٩٤٥م)، وذلك من أجل معرفة الأسباب التي دفعت إيطاليا للتوجه إلى تلك المناطق، ودراسة الأساليب التي اتبعتها في تحقيق أهدافها.

وقد بدأت الدراسة في الحديث عن الوجود الإيطالي على ساحل البحر الأحمر في مصر والسودان والقرن الإفريقي، وخاصة في مينائي عصب ومصوع، ثم انتقلت الدراسة للحديث عن الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر رغبة في الحصول على موطئ قدم لها في الداخل المصري، وذلك عن طريق تشجيع الهجرة الإيطالية إليها. ثم تنتقل الدراسة لتوضيح العزم الإيطالي للسيطرة على الجنوب المصري في السودان الخاضعة للإدارة المصرية.

ثم تحولت الدراسة بعد ذلك للحديث عن الأطماع الإيطالية في القرن الإفريقي، وتمكينها تأسيس أول مستعمرة إيطالية في إريتريا، ومن ثم تعرج للحديث عن الأطماع الإيطالية في الصومال، والتي تكللت في إنشاء مستعمرة إيطالية في الصومال.

الكلمات الدالة: الأطماع الإيطالية، الاستعمار، مصر، السودان، القرن الأفريقي.

* محاضر متفرغ، قسم التاريخ،الجامعة الاردنية.

Italian ambitions in Egypt, Sudan and Horn of Africa (1870-1945)

Abstract

This study aims to investigate the Italian ambitions in Egypt, Sudan and the Horn of Africa (1870-1945), to find out the Objectives leads Italy to attain to go to those areas, and to identify the Italian methods in achieving her goals.

The study began to talk about the Italian presence on the Red Sea coast in Egypt, Sudan and the Horn of Africa, especially in the ports of Assab and Massawa. The study talks about the Italian ambitions in Egypt in order to gain a foothold in Egypt by the Italian migration forward Egypt. The study then goes to clarify the Italian intention to control the southern earea of Egypt in Sudan wich was under Egyptian administration.

The study also shows the Italian boost to expansion into Sudan to the south of Egypt, and then the study goes to talk about Italian ambitions in the Horn of Africa, and establishment the Italian colony of Eritrea. And the Italian ambitions in Somalia, and establishment the Italian colony of Somalia.

The study then turned to talk about Italian ambitions in the Horn of Africa, enabling it to establish the first Italian colony in Eritrea, then faltering to talk about the Italian ambitions in Somalia, which culminated in the establishment of the Italian colony of Somalia.

Keywords: Italian ambitions, colonialism, Egypt, Sudan, Horn of Africa.

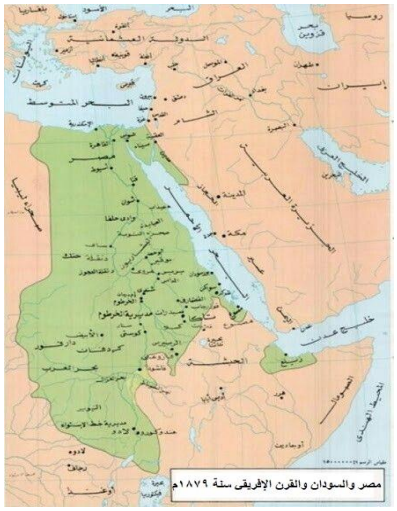
المقدمة:

شكلت مصر والسودان والقرن الإفريقي (انظر الخريطة ١) أجزاءً مهمةً من الوطن العربي ذي المكانة الاستراتيجية المميزة، وبمرور الزمن تباينت أهمية تلك المنطقة لامتلاكها العديد من الثروات الطبيعية والمواد الخام، فضلاً عن موقعها الجغرافي الذي يتوسط العالم. وهكذا كانت مناطق مصر والسودان والقرن الإفريقي، جزءاً لا يتجزأ من الوطن العربي، فشكلت مركزاً مهماً في الإشراف على البحرين المتوسط والأحمر. مما عرضها لموجات من الاحتلال عبر التاريخ، والتي اشتدت مع ظهور الامتيازات الأجنبية في عهد الدولة العثمانية في القرن الثامن عشر الميلادي. حيث أصبحت هذه الامتيازات سبباً في ظهور التنافس الاستعماري الغربي للسيطرة على هذه البلاد[1].

لقد اتفقت الدول الاستعمارية الغربية على تقاسم المنطقة العربية، حيث كانت بريطانيا

وفرنسا في مقدمة الدول الاستعمارية التي احتلت تلك المنطقة، بالإضافة إلى إيطاليا التي دخلت ميدان التنافس متأخرة بسبب انشغالها بوحدتها الوطنية التي انتهت سنة ١٨٧٠م. وهو ما جعلها تنطلق بسرعة نحو إيجاد موطئ قدم لها في هذه المنطقة[٢].

كانت إيطاليا من الدول الأوروبية التي تصدرت لاحتلال بعض المناطق العربية مثل؛ ليبيا والصومال، إلا أن كثيراً من البلاد العربية الواقعة على سواحل البحرين الأحمر والمتوسط كانت ضمن المخططات الاستعمارية الإيطالية، غير ليبيا والصومال، لأن إيطاليا تعتبر البحر المتوسط بحيرة رومانية يجب ضمها إلى إيطاليا. كما أن السيطرة على البحر الأحمر يعتبر جزءاً أساسياً في التحكم بالبحر المتوسط، لذلك جاء هذا البحث الموسوم بـ"الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر والسودان والقرن الإفريقي (١٨٧٠-١٩٤٥م)" والذي سيبين الأطماع الاستعمارية الإيطالية في تلك المناطق[٣].



الخريطة ١. مصر والسودان والقرن الإفريقي سنة ١٨٧٩م[٤].

الأهمية الاستراتيجية لمصر والسودان والقرن الأفريقي في السياسة الخارجية الإيطالية

يعود الاهتمام الإيطالي بمصر والسودان وشرق إفريقيا إلى زمن المدن الإيطالية، وبذلك تم توجيه السياسة الخارجية لتلك المدن للتوسع باتجاه تلك المناطق، حتى قبل أن تتحقق الوحدة الإيطالية. إذ شرعت تلك المدن بإرسال روادها المستكشفين الذين زاروا مصر وجنوب السودان. وفي نهاية القرن التاسع عشر كثفت إيطاليا، بدعم من الكنيسة الكاثوليكية، من بعثاتها التبشيرية في جنوب السودان والقرن الإفريقي[٥].

بعد أن استكملت إيطاليا وحدتها الوطنية تطلعت أنظارها سريعاً نحو التوسع، وهكذا انصرفت السياسة الإيطالية إلى التطلع لبسط

نفوذها على أقاليم جديدة بهدف توسيع رقعتها الجغرافية، لتحقيق أحلامها في استعادة أمجاد الدولة الرومانية المفقودة على سواحل المتوسط. كما أكد عليها الإيطالي كامبو لويجي (Campo Luigi) في كتابه "الأولوية الإيطالية في البحر المتوسط" (Del Primato Italiano Sul Mediterraneo) الصادر سنة ١٨٧٢م بقوله: "في المستقبل القريب ستقوم إيطاليا بضم معظم الأمم القاطنة حول حوض البحر المتوسط"[٨].

كانت إيطاليا تعيش بماضٍ الامبراطورية الرومانية العتيد، لذلك نرى شعبها يطمح، مدفوعاً بأمجاده التاريخية، إلى بناء إمبراطورية استعمارية، تشبهاً بإيطاليا القديمة التي كانت قلب الإمبراطورية الرومانية النابض، والتي كانت تحكم كافة حوض البحر المتوسط، حتى أصبحت بحيرة رومانية، فأطلقوا عليه اسم (Mare Nostrum) أي (بحيرتنا)[٩].

هكذا أصبحت سياسة جعل البحر المتوسط بحيرة إيطالية هي سياسة بنيتو موسوليني (Benito Mussolini)[١٠] التي ألهبت مشاعر الإيطاليين. إذ قال في هذا الصدد: "إذا ألقينا الإيطاليين كقوة وحيدة نحو مهام عالمية، وجعلنا من البحر المتوسط بحيرتنا، وارتبطنا مع من يعيشون حوله، ومن ثم طردنا من هم طفيليات فيه، نكون حقاً قد بدأنا عهداً عظيماً في التاريخ الإيطالي"[١١]. وهكذا كانت الأطماع الإيطالية واسعة الأفق حيث رسمت إلى التخلص من التواجد الدولي للبلاد الأخرى التي تشاركها نفس الأطماع. كما أرادت فرض نفسها على دول الجوار على البحر المتوسط[١٢].

وهكذا نرى أن الزحف الأوروبي على إفريقيا، وتقسيمها بين الدول إلى تشجيع إيطاليا على المضي في سياسة التوسع باتجاه تلك المناطق، وخاصة بعد افتتاح قناة السويس سنة ١٨٦٩م، وذلك من أجل البحث عن موطئ قدم لها على سواحل البحر الأحمر الإفريقية، لإيمانها بأن مفتاح البحر المتوسط يكمن في البحر الأحمر[١٣].

الأساليب التي أتبعتها إيطاليا في تحقيق أطماعها الاستعمارية في مصر والسودان والقرن الإفريقي:

ركزت إيطاليا في سبيل تحقيق أهدافها على الدعاية الثقافية، حيث قامت بتشكيل "المكتب الخاص بالدراسات والدعاية" للإشراف على المؤسسات ذات الأهداف الاستعمارية، كالاشتراك في المعارض والمتاحف، ونشر الدراسات الخاصة بالاستعمار. كما تزايدت الجمعيات الجغرافية المهتمة بالدراسات الاستعمارية. كما استغلت إيطاليا الجمعية الثقافية الإيطالية دانتي إليغيري (Dante

Alighieri) التي كانت تشرف على المدارس الإيطالية في الخارج، حيث أصبح نشر الثقافة الإيطالية في الخارج وسيلة مؤكدة للنفوذ الإيطالي في حوض البحر المتوسط[١٢].

وبعد أن افتتحت رابطة الشعوب الإسلامية فرعاً لها في روما، اتخذت السياسة الإعلامية الإيطالية مساراً يؤكد على الصداقة الإيطالية – الإسلامية لكسب عواطف العرب عن طريق إصدار العديد من مؤلفات، منها: "السياسة الإيطالية فيما وراء البحار" (La Politica Italiana Oltremare)، لماريو باسي (Mario Bassi)، و"إيطاليا المسلمة" (L'Italia Musulmana) لروبرتو كانتالوبو (Roberto Cantalupo). كما بدأت الصحف الإيطالية بالتعاطف مع الحركات الوطنية العربية بهدف كسب ثقة العرب تمهيداً لإيقاعهم مع شركائهم، وبالتالي الترحيب بالنفوذ الإيطالي في بلادهم[١٣].

كما أصدرت إيطاليا عدد من المجلات التي تروج للاستعمار مثل؛ مجلة الجنوب، ومجلة المستعمرات؛ لدراسة المسائل والجوانب الفنية للاستعمار الإيطالي في إفريقيا، وتعزيزاً للدعاية الاستعمارية نظمت رحلات مكثفة وشبه مجانية إلى إفريقيا. كما أنشئت الكراسي العلمية في الجامعات الإيطالية. ونالت البعثات التبشيرية المسيحية إلى إفريقيا كامل الدعم من الحكومات الإيطالية المختلفة[١٤]

وهكذا أصبحت الدعاية الإيطالية في كل مكان في إفريقيا، وفي مقدمتها إذاعات الراديو الناطقة باللغة العربية، والتي تبث من إيطاليا، حيث تتابع بعناية الأخبار العربية، وتناقش مواضيعها الهامة. كما أصبحت الدعاية الإيطالية في المستشفيات والمدارس ودور السينما، وبدأت في تنظيم الرحلات الشبابية الى إيطاليا. ومن الوجهة الدينية أجمعت الصحف الإيطالية، على: "أن إيطاليا عرفت أثر الدين في نفوس المسلمين خاصة، فهي ترسل القوافل من الحبشة والمستعمرات الإيطالية بالألوف إلى مكة كي يؤدوا فريضة الحج"[١٥].

ومن هذا المنظور بدأت إيطاليا أطماعها في البلاد العربية الواقعة على البحرين المتوسط والأحمر. مستغلة النمو الكبير في قدراتها العسكرية والتجارية، فضلاً عن الحركة الفكرية، والفروق الحضارية بين الشرق والغرب. مما سمح لها بتقديم نفسها على أنها أقدر على تقديم الحضارة الحديثة لدول الشرق عوضاً عن بريطانيا وفرنسا التي تم استهلاكهما لدى هذه الشعوب[١٦].

كانت بريطانيا وفرنسا على إطلاع على كافة التحركات الإيطالية، حيث بدأوا محاولاتهم

لاحتوائها سياساً لكيلا تقدم نفسها كداعم للقضايا العربية، وخاصة أن هذه الدعاية قد وجدت صدى لدى السكان، على اعتبار أن إيطاليا لن تعامل العرب كما تعاملهم فرنسا وبريطانيا. وكان هذا التعامل ناشئ عن دخول إيطاليا إلى ميدان الاستعمار متأخرة، مما جعلها تصطدم بمواقع استعمارية ثابتة لفرنسا وبريطانيا. كما أن قوتها الناشئة لا تضاهي القوتين الفرنسية والإيطالية[١٧].

وبما أن مخططات إيطاليا الاستعمارية كانت واسعة وطموحة جداً، وتطلعاتها أبعد من إمكاناتها، جاء هذا البحث ليتناول الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر والسودان والقرن الإفريقي خلال الفترة (١٨٧٠-١٩٤٥م).

أولاً: الأطماع الاستعمارية الإيطالية في مصر والسودان.

دخلت الدولة العثمانية المنطقة العربية في سنة ١٥١٧م، وقامت بالسيطرة على سواحل البحر الأحمر، وفي نهاية القرن السادس عشر تركّز نفوذهم في سواكن (Sawakin) في السودان، ومينائي عصب (Assab) ومصوع (Massawa)[١٨] في إريتريا حالياً، وغيرها من الأجزاء الساحلية الهامة على البحر الأحمر. وهكذا وجد العثمانيون الفرصة سانحة لقيام باشا تركي حاكماً على طول سواحل البحر الاحمر لتثبيت سلطتهم. مما حول هذه السواحل إلى سوق كبير ومصدر للثروة والرزق[١٩].

أغرى النشاط الاقتصادي والتجاري الذي طرأ على هذه المنطقة محمد علي باشا (١٧٦٩-١٨٤٩م) كثيراً. مما دفعه في سنة ١٨٢١م إلى إرسال حملة عسكرية للسودان، انتهت بمقتل قائد الحملة ابنه إسماعيل باشا سنة ١٨٢٢م، وترتب على هذه النتيجة إرسال حملات الدفتدار الانتقامية[٢٠]، وسيطر فيها على السودان وبلاد النوبة، وأمتد أثرها حتى هضاب الحبشة. وهكذا أصبحت هذه السواحل تابعة لباشوية جدة في ولاية الحجاز العثمانية؛ لتشمل أقاليم سواكن ومصوع وعصب والحبشة، وأصبح حاكمها يسمى والي إيالة الحبشة والحجاز الشريف (حبش وحجاز شريف ايالتي)[٢١].

وفي سنة ١٨٤٠م وجه محمد علي حملة أخرى سعى من خلالها للسيطرة على باقي الأجزاء الساحلية للبحر الأحمر من السويس إلى رأس حافون. ولما كانت الدولة العثمانية قد وضعوا أيديهم من قبل على هذه المناطق الهامة. فقد بدأ يفاوض الباب العالي حتى وافق على أن تكون سواكن ومصوع وعصب وغيرها من الموانئ تحت إدارة محمد علي مدة حياته، مقابل زيادة الخراج الذي تدفعه مصر للدولة العثمانية. ثم استمرت تلك المناطق تحت الإدارة المصرية في

عهد الخديوي إسماعيل باشا الذي حكم مصر في الفترة (١٨٦٣-١٨٧٩م)[٢٢].

رأت الحكومة المصرية بضرورة توحيد حوض النيل للوصول إلى حدودها الطبيعية، من أجل دعم حقوق السيادة المصرية في منطقة البحر الأحمر، ومواجهة النشاط الاستعماري الأوروبي في المنطقة. وخاصة أن بريطانيا وفرنسا وإيطاليا كانت تعمل بنشاط، لتضع أقدامها في هذه المناطق الحيوية. ومنذ سنة ١٨٦٥م أصبح همّ إسماعيل باشا السيطرة على كامل الساحل الإفريقي للبحر الأحمر، فخضعت له بربرة (Berbera)، والعقيق (Ageeg)، وبيلول (Beylul) حتى وصل إلى زيلع (Zeila)، وخليج مومباسا في الصومال. ثم سيطر على سلطنة هرر (Harar) الإثيوبية سنة ١٨٧٥م، وعرفت باسم حكمدارية هرر وملحقاتها[٢٣].

وفي سنة ١٨٧٥م أنشأت مصر محافظة سواحل البحر الأحمر، وضمت إليها الأقاليم الممتدة من سواكن حتى هرر وباب المندب. وهكذا خضعت سواحل البحر الأحمر الإفريقية في مصر والسودان، وبعض مناطق الحبشة للحكم المصري. مما أدى إلى تحسن أحوالها. إذ قامت الإدارة المصرية، بالاهتمام بالشؤون الملاحية فيها، فأنشأت المنارات لهداية السفن، ورممت الموانئ. كما أسست خطوط ملاحية منتظمة للسفن والبواخر المصرية والأجنبية. إلى جانب ذلك أهتم الحكم المصري بالجوانب العمرانية، فبدأت بإصلاح الطرق بين إقليم التاكا (Taca) وبربرة، وربطت كسلا (Cassala) ومصوع بسكة حديد لتسهيل مهامها، حيث اقامت العديد من المحطات العسكرية بين سواكن وبربرة لحفظ الأمن والاستقرار، وتأمين إدارتها لهذه المناطق[٢٤].

كما قامت الإدارة المصرية بمد خطوط التلغراف بين سواكن وكسلا وبربرة، وربط كل من عدن وسواكن ومصوع وموانئ البحر الأحمر مع الخرطوم وسنار (Sennar) بشبكة التلغراف، وإيصال شبكة أخرى بين زيلع وسواكن. وبذلك أصبح من السهل الاتصال بهذه الموانئ من أي جهة بالساحل. وفي سنة ١٨٧٠م أرسلت الحكومة المصرية بعثة لاستكشاف المنطقة بشكل دقيق بدءاً من السويس، فضلاً عن حلها للنزاعات المحلية القائمة بين القبائل[٢٥].

وفي حزيران من نفس السنة رفع وزير الخارجية المصري نوبار باشا مذكرة إلى قنصل بريطانيا العام في القاهرة، أكد فيها على سيادة مصر على كل ساحل البحر الأحمر الإفريقي، بقوله: "إن الأراضي المذكورة ليست مستقلة بل، وكما كانت دائماً، أراضي عثمانية، وهي ضمان

البلاد التي تنازل عنها الباب العالي للحكومة المصرية، بمقتضى فرمان سلطاني"، وأستمر قائلاً: "كما أن مصر لا تزال تدفع جزية سنوية مقابل ذلك، فلا يسع الحكومة المصرية أن تترك الحقوق الثابتة على هذه البلاد"، وهكذا رفعت الأعلام المصرية على طول الساحل تأكيداً على سيادتها[٢٦]. وبسبب امتداد أملاك الدولة المصرية، وانتشار سيطرتها على كثير من المناطق لإفريقية، بدأ الاهتمام الإيطالي بها جلياً. وقد ظهرت هذه الأطماع بعدة تحديات، أهمها:

١- تشجيع الهجرة الإيطالية إلى مصر.

اهتمت إيطاليا بمنطقة حوض البحر المتوسط، رغبة في الحصول على نقاط استناد على الساحل المقابل لها عن طريق تشجيع حملات الهجرة للإيطاليين للاستيطان بمصر بهدف إيجاد موطئ قدم. وقد تطلعت المدن الإيطالية مبكراً للإقامة هناك حيث كان لتجار البندقية حيهم الخاص في القاهرة. ثم تزايد الاهتمام الايطالي بمصر مع قدوم البعثات المصرية التي أرسلها محمد علي باشا إلى أوروبا، إذ توجهت أول بعثة مصرية إلى مدينة ميلان الإيطالية لتعلم فن الطباعة سنة ١٨١٥م[٢٧].

عندها تزايدت الهجرة الإيطالية من الحرفيين من كافة الصنوف للعمل في بناء مصر الحديثة، فاستقدم محمد علي عمال التنقيب عن المعادن والآثار، والذين تمكنوا من رسم أول خريطة مفصلة لدلتا النيل. بعد ذلك قام الخديوي إسماعيل باستقطاب المهندسين المعماريين الإيطاليين إلى حاشيته، لذلك نجد أن غالبية قصور الخديوي والضواحي التي بنيت في عهده كانت ذات طابع إيطالي، وخاصة قصر عابدين، ومبنى مجلس الشورى المصري في القاهرة، ودار الأوبرا المصرية التي افتتحت سنة ١٨٦٩م، وكورنيش الإسكندرية الذي تم تأسيسه سنة ١٨٩١م. كما تم صنع مجموعة من التماثيل بأيدي إيطالية منها؛ تمثال محمد علي باشا وهو على صهوة جواده، والذي وضع بميدان المنشية سنة ١٨٦٩م، وكذلك تمثال الخديوي إسماعيل المصنوع من البرونز الموجود على الطرف الآخر من الميدان[٢٨].

تزايدت الهجرة إلى مصر بعد سنة ١٨٧٠م، بسبب تشجيع الحكومة الإيطالية المستمر للتخلص من مشاكلها الاقتصادية، والتغلب على الفائض السكاني. وقد رافق هذا التشجيع قرب مصر، وافتتاح قناة السويس مع رغبة الإيطاليون في تعزيز تجارتهم مع المصريين. وتزايد عدد الإيطاليين من (٤٨٨٦) نسمة في سنة ١٨٣٣م إلى أكثر من (٤٦) ألف نسمة سنة ١٨٩٨م، حيث تحول نشاط الجالية الإيطالية، في

تلك الفترة، من العمل والتجارة إلى الاستقرار الدائم[٢٩].

في سنة ١٨٨٢م أصبحت مصر تحت الحماية البريطانية، ومع ذلك نشط الإيطاليون فيها، حيث ظهرت الصحف الإيطالية في القاهرة والإسكندرية، المختصة بحركة السفن الداخلية والخارجية، والنشاط التجاري والصناعي. ومنها؛ صحيفة صدى مصر، ومجلة الإسكندرية الأسبوعية. وهكذا نشأ في مصر فئة من المثقفين الذين عملوا بجهد من أجل تمكين الإيطاليين في مصر، ومنهم المستشرق إنريكو أنساباتو (Enrico Insabato) (١٨٧٨-١٩٦٣م) الذي وصل إلى مصر سنة ١٩٠٣م كطبيب، إلا أنه استطاع بوقت قصير أن يقيم صداقات وثيقة مع عدد من الشخصيات من أمثال؛ الشيخ محمد عبده (١٨٤٩-١٩٠٥)، والشيخ عبد الرحمن عليش (١٨٠٢-١٨٨٠م) مؤلف كتاب "فتح العلي المالك في الفتوى على مذهب الإمام مالك"[٣٠].

تقدم أنساباتو بمشروع إقامته في مصر إلى رئيس الحكومة الإيطالية سنة ١٩٠١م، بقصد إصدار جريدة مطبوعة هدفها جمع المعلومات، وتوطيد العلاقات، والقيام بمهام لا يمكن الوكالة الدبلوماسية الملكية الإيطالية بالقاهرة أن تقوم بها، وهكذا بدأ عمله في تأسيس جريدة التجارة الإيطالية التي تم توسيع عملها لتتحول سنة ١٩٠٤م إلى مجلة النادي (Il Convito) الصادرة باللغتين العربية والإيطالية[٣١].

نشأت مجلة النادي برعاية وتشجيع كبار علماء مصر، حيث هدفت إلى وضع منهاج عمل للتعاون الإيطالي - العربي الإسلامي، وتوثيق الصداقات مع رجالات الدولة المصرية، وكذلك نشر الدعاية للسياسة الإيطالية. حيث ذكر في عددها الأول: "قد يستغرب كثير من الناس إذ يرون أوروبياً يتصدى بحرارة للدفاع عن الإسلام ومحاربة أعدائه، وذلك عائداً إلى أنني لا أحمل أي ضغينة على الإسلام"[٣٢].

وقد انتشرت مطبوعات المجلة في البلاد العربية كافة، وذلك بسبب تجنبها لمهاجمة الإسلام، والخليفة العثماني، بالإضافة إلى طباعتها باللغة التركية. وقد قدمت المجلة، للحكومة الإيطالية، تفاصيل المشاريع المصرية حتى قبل أن تبدأ؛ كمشروع سكة حديد السودان الذي اعتزمت بريطانيا مدّها من مصر للسودان، وكذلك قدمت المعلومات حول مشروع مرسى مطروح غرب الإسكندرية[٣٣].

استطاع أنساباتو أن يدخل اللغة الإيطالية في المدارس الأجنبية في القاهرة، وساعد الإيطاليين المقيمين بمصر على إنشاء المستشفى الإيطالي سنة ١٩٠٥م. كما تمكن بمساعدة الشيخ عليش من

بناء مسجد بالقرب من رواق الأزهر الشريف سنة ١٩٠٤-١٩٠٧م، وأطلق عليه أسم مسجد الملك أمبرتو[٣٤] تأكيداً للصداقة وتخليداً لذكرى ملك إيطاليا الراحل، وقد استضاف هذا الرواق أبناء المسلمين القادمين من المستعمرات الإيطالية الأخرى. مما جعل الشيخ عليش يعلل قائلاً: أن إيطاليا ضمنت لنفسها تعاطفاً متيناً ودائماً مع جميع العالم الإسلامي[٣٥].

أثبت الإيطاليون وجودهم في المجتمع المصري بتحقيق بعض الأطماع الاقتصادية، إذ بدأوا يتصدرون المشاريع الصناعية؛ كإنشاء معمل لتقطير المشروبات الروحية، وشركة الميكانيكا وتوليد الكهرباء التي تم إنشائها سنة ١٩٠٦م. ثم أنشغل الإيطاليون بعدها في حربهم مع تركيا بعد احتلال ليبيا سنة ١٩١١م حتى اندلعت الحرب العالمية الأولى[٣٦].

دخلت إيطاليا الحرب العالمية الأولى إلى جانب الحلفاء بتوقيع معاهدة لندن في ٢٦ نيسان سنة ١٩١٥م. وبعد انتهاء الحرب بدأت الحكومة الإيطالية بتنظيم مصالحها بسب اتساع مساحة مستعمراتها. مما أدى إلى زيادة هجرة الإيطاليين باتجاه مصر، حيث نمى عدد المهاجرين الإيطاليين بشكل كبير في مصر حتى بلغ في مدينة الإسكندرية وحدها حوالي (٥٥) ألف نسمة قبل الحرب العالمية الأولى. إذ كان لهم (٢٦) مدرسة تضم خمسة آلاف طالب. وتصدر ثلاث صحف إيطالية. وقام الإيطاليون سنة ١٩٢١م بإنشاء مصنعاً للأسلاك الكهربائية والكاوتشوك، وأخر لحلج القطن وصناعة السجاد، ومصنع للتبغ والدخان. وفي سنة ١٩٢٢م تم تأسيس البنك الإيطالي المصري. كما تم تأسيس شركة المناجم المصرية بأيدي إيطالية وبموجب عقود حكومية. مما فتح ميادين التعاون بين الشعبين المصري والإيطالي[٣٧].

بعد أن حصلت مصر على استقلالها سنة ١٩٢٢م قام أنساباتو بافتتاح فروع للحزب الفاشي في القاهرة والإسكندرية حيث أنضم أليها المئات من الإيطاليين في مصر، وحصلت على آلاف المتعاطفين المصريين. وقد أدى القبول المصري للمؤسسات الفاشية إلى مزيد من المهاجرين اللذين أسهموا حتى سنة ١٩٢٩م بمجموعة من المشاريع، منها؛ شركة لصيانة الجرارات والمحاريث، وعدة مصانع غذائية كالمطاحن ومضارب الأرز، ومصانع البلور والزجاج. بالإضافة إلى احتكارهم لصناعة المعكرونة والمأكولات المعلبة. كما برع الإيطاليون في خدمات البريد والبرق، حيث قام الإيطالي كارلو ميراتي (Carlo Merati) بتأسيس شركة البريد الأوروبية بميدان المنشية

بالإسكندرية كشركة خاصة لإرسال واستلام الخطابات المتبادلة مع البلدان الأجنبية[٣٨].

تعرضت مصر لضغوط متواصلة من الجانب الإيطالي، إذ طلب وزير خارجيتها سنة ١٩٣٢م من بريطانيا بضرورة الإسراع في إعادة توزيع المستعمرات في شمال إفريقيا، إلا أن بريطانيا اكتفت بوعدها لحل مشاكل الحدود بين مصر وليبيا، وفي سنة التالية قامت بريطانيا بحل مشكلة الحدود المصرية – الليبية على حساب مصر لصالح إيطاليا، بقصد تحسين العلاقات بينهما، حيث ظهر ذلك التحسن في الزيارة الودية التي قام بها ملك إيطاليا وقرينته إلى مصر في آذار سنة ١٩٣٣م، وبعدها بدأ التقارب واضحاً بين النظامين الملكيين المصري والإيطالي، وفي نفس العام، قام الزعيم السياسي المصري أحمد حسين (١٩١١-١٩٨٢م) بتأسيس جماعة "مصر الفتاة" على نمط المنظمات الفاشية، وأطلق عليها اسم حزب القمصان الخضراء[٣٩].

بدأت الحرب العالمية الثانية سنة ١٩٣٩م، ولكن إيطاليا تأخرت عدة شهور لتحسم دخولها في الحرب، وبعد أن دخلت إيطاليا الحرب إلى جانب دول المحور، لاحت لهم الفرصة التي كان ينتظرونها. إذ أنهم يرغبون، منذ زمن، في احتلال مصر والسيطرة على قناة السويس، إذ بدأت بتحريض عناصرها الفاشية في مصر من أجل القيام بعمليات تخريبية لتشويش القوات البريطانية المرابطة هناك، فما كان من بريطانيا إلا أن احتجزت ما يقارب من (٨) آلاف من المؤيدين للإيطاليين في المنطقة الغربية لمصر في سنة ١٩٤٠م[٤٠].

كانت خطة إيطاليا تهدف إلى محاصرة مصر عن طريق قواتها المتواجدة في إثيوبيا وليبيا. فأرسلت حملة عسكرية ضخمة عبر الحدود الليبية نحو شمال مصر قاصدة قناة السويس في أيلول سنة ١٩٤٠م، حيث تمكنت من التقدم لمسافة (١٠٠) كم داخل الأراضي المصرية حتى سيطروا على مرسى مطروح والسلوم وسيدي براني قرب الإسكندرية. إلا أن الهجوم توقف عند هذا الحد بسبب المشاكل بطول خطوط الإمداد. وفي كانون الثاني قامت القوات البريطانية بعملية عسكرية ضد هذه القوات، وتمكنت من هزيمتها، وأسرت أكثر من (١٠٠) ألف جندي إيطالي، ودمرت آلاف القطع الحربية، كما قتل قائد القوات الإيطالية أثناء الحملة[٤١].

وهكذا خابت الآمال الإيطالية في السيطرة على مصر. مما أدى إلى تناقص الجالية الإيطالية الموجودة فيها بسبب ترحيل البريطانيين للكثير منهم بحجة ارتباطهم بالسلطات الإيطالية. ومع

ذلك بقيت إيطاليا متطلعة بشوق للعلاقات المصرية حتى أن ملكها فيكتور إيمانويل الثالث (Vittorio Emanuele III)[٤٢] لجأ إلى مصر بعد تنازله عن العرش سنة ١٩٤٦م، إثر هزيمة إيطاليا في الحرب العالمية الثانية، وأقام في الإسكندرية حتى توفي بها سنة ١٩٤٧م، ودفن في كاتدرائية سانت كاترين وسط الإسكندرية[٤٣].

٢- احتلال مينائي عصب ومصوع، وتأسيس مستعمرة إريتريا - الإيطالية.

نتيجة للعناية المصرية بسواحل البحر الأحمر بدأت هذه المنطقة تنال اهتمام الدول الكبرى لموقعها الاستراتيجي الذي يعتبر شرياناً اقتصادياً هاماً. مما أجج الصراع بين هذه الدول فانطلقت بريطانيا من موقعها في عدن سنة ١٨٤٤م، وسيطرت على سواكن. وتدخلت فرنسا في أوبوك (Obock) سنة ١٨٦٢م، وتاجورة (Tadjoura) سنة ١٨٦٤م[٤٤].

بدأت إيطاليا في البحث عن ذريعتها للتدخل، معتمدة في ذلك على بعثاتها التبشيرية التي بدأ نفوذها في الحبشة وشرق إفريقيا منذ سنة ١٨٣٨م، والتي كان يرأسها الأب جوزيبي سابيتو (Guiseppe Sapetto)، وبرفقته مجموعة المبشرين الذين زاروا إقليم بوغوص (Bogus)، وعاشوا بين قبائلها لعدة سنوات. وفي سنة ١٨٦٩م اختمرت في ذهن القس سابيتو فكرة قيام ميناء إيطالي على البحر الأحمر يتخذه مركزاً لتوسيع نشاطه التبشيري. ولقيت فكرته هذه ترحيباً واسعاً من السيناتور رفائيل روباتينو (Raffaele Rubattino) مالك شركة روباتينو للملاحة، والذي كان يبحث مسألة إنشاء خط ملاحي للشركة يربط إيطاليا بموانئ الهند والصين عن طريق قناة السويس والبحر الأحمر[٤٥].

استغل القس سابيتو علاقاته الطيبة مع شيوخ العرب، وعقد معهم اتفاقية من أجل شراء قطعة أرض ساحلية بالقرب من رهيطة (Rahita) جنوب خليج عصب في الفترة (١٨٧٩-١٨٨٠م)، ورفع العلم الإيطالي عليها. وبذلك أسس أول نواة للوجود الإيطالي على البحر الأحمر. وهكذا أصبح هذا الميناء الصغير مركزاً تجارياً، وفي الوقت نفسه قاعدة للتوسع الاستعماري في المنطقة. حيث وقعت الحكومة الإيطالية أول اتفاق بين شركة الملاحة الإيطالية والإدارة المصرية لتسيير سفنها في نهر النيل. وقد سمحت الاتفاقية للشركة الإيطالية بالتنقل بحرية، وبدون قيود في الموانئ المصرية على البحر الأحمر، فتوغل الإيطاليون في عصب. وفي سنة ١٨٨٢م قامت الحكومة الإيطالية بشراء ميناء عصب من الشركة الإيطالية، وحولته إلى

مستعمرة إيطالية، وهكذا أصبح ميناء عصب ركيزة للتوسع في الساحل الإفريقي[٤٦].

كانت الاتفاقية بين الإدارة المصرية والشركة الإيطالية بأن لا يتوسعوا خارج حدود الأراضي التي تحت أيديهم، وأن لا يتخذوا من المنطقة المذكورة قاعدة حربية، حيث قدمت مصر الاحتجاج على سلوك الحكومة الإيطالية التوسعي منذ اللحظة الأولى، وأكدت أن كل الساحل من السويس حتى رأس حافون تحت السيادة المصرية. وبررت قولها: "بأنها تدفع للسلطان العثماني آلاف الجنيهات كجزية سنوية نظير التنازل عن هذه المناطق". كما وجهت الدولة العثمانية اللوم لمصر على سكوتها عن التوسع الإيطالي في منطقة عصب مع ما في ذلك من مخالفة لقانون التملك[٤٧].

نفت مصر عن نفسها التقصير والسكوت عن مواجهة الأمر، وخاصة أنها منشغلة في قمع الثورة المهدية التي قادها الدراويش في السودان سنة ١٨٨١م، وكذلك انفجّار الثورة العرابية، وما تلاها من أحداث كضرب البريطانيون للإسكندرية بمدافعهم، واحتلالهم لمصر سنة ١٨٨٢م[٤٨].

وكان قرار بريطانيا بإجلاء القوات المصرية من السودان سنة ١٨٨٣م إلى انهيار الحكم المصري تماماً في منطقة البحر الأحمر، وبالتالي اقتسام أملاكها في إفريقيا من قبل بريطانيا وفرنسا وإيطاليا وإثيوبيا. ولقد أدت هذه التطورات السياسية إلى تشجيع بريطانيا للتحركات الإيطالية بالمنطقة مقابل مساعدتها في مواجهة الثورة المهدية هناك، من جهة، والوقوف في وجه الفرنسيين، من جهة أخرى، والذين بدأوا التوغل في ساحل البحر الأحمر، وشكلوا مستعمرة فرنسية سنة ١٨٩٢م[٤٩].

استفادت إيطاليا من احتلال بريطانيا لمصر وإخلاء السودان، بالاحتفاظ بها كمنطقة لتوسعها الاستعماري، مستغلين المساعدة البريطانية لهم، وكذلك تطور الأمور بعد مقتل أحد الإيطاليين في شرق إفريقيا سنة ١٨٨٤م. وقد أصدر القنصل البريطاني العام في القاهرة أمره إلى محافظ مصوع والسفن البريطانية بعدم مقاومة الحملة الإيطالية التي توجهت إلى تلك المنطقة، وبالمقابل سيحتفظ الإيطاليون بالعلم المصري مرفوعاً على المناطق التي يسيطرون عليها[٥٠].

انطلقت الحملة من ميناء عصب نحو شرق السودان سنة ١٨٨٥م، وأسفرت عن احتلال زيلع وبيلول، ثم توغلت غرباً نحو مصوع، وأجبرت محافظها المصري على المغادرة مع حاميته، واستولوا على أسلحتها وذخائرها. كما مدت إيطاليا سلطانها حتى وصل مائة ميل جنوب شرق سواكن، وأصبح نفوذها يمتد على

البحر الأحمر الغربي من مصوع شمالاً إلى عصب جنوباً. وبهذا تكون إيطاليا تمكنت من الاستيلاء على الأقاليم المصرية الإفريقية على سواحل البحر الأحمر. وبعد أن ثبتوا أقدامهم في المنطقة منعوا الإدارة المصرية من رفع علمهم عليها، وقاموا بنقل القوات والإدارة المصرية قسراً إلى السويس[٥١].

ثم شرعت إيطاليا بعد ذلك بتدعيم سيطرتها في المنطقة، بتنظيم الجمارك، وتأسيس الدوائر الرسمية، وفي سنة ١٨٩٠م قاموا بضم ما امتلكوه من أراضي حول مينائي عصب ومصوع في مستعمرة واحدة أطلقوا عليها اسم مستعمرة إريتريا الإيطالية (Eritrea - Italiana). وتم إنشاء مستشفى أمبرتو[٥٢] سنة ١٨٩٢م. كما تم افتتاح مصنع للملح ومحطة لتنقية المياه، ومحطة أخرى لتوليد الكهرباء. وفي سنة ١٨٩٩م نقل الإيطاليون العاصمة إلى مدينة أسمرة بعد أن وقعوا معاهدة أوتشيالي (Uccialli) مع إمبراطور الحبشة منليك الثاني (Menelik II) الذي اعترف فيها بالحكم الإيطالي على إريتريا. وفي سنة ١٩٠٢م تم إنشاء الخط الحديدي بين مصوع وأسمرة لنقل الركاب والبضائع. وقد استمرت مستعمرة إريتريا حتى خسرتها إيطاليا مبكراً سنة ١٩٤١م خلال الحرب العالمية الثانية. عندها دخلت إريتريا تحت الحماية البريطانية، وفي سنة ١٩٥٠م أصدرت الأمم المتحدة قراراً بضم إريتريا بفدرالية اتحادية مع إثيوبيا[٥٣].

٣- الأطماع الاستعمارية الإيطالية في شرق السودان.

سيطر المصريون في عهد محمد علي باشا على أغلب بقاع السودان، إذ زحف الجيش المصري سنة ١٨٢١م واستولى على بربرة ثم شندي (Shendi) وحلفاية (Halafia)، وأم درمان. وبعد تنازل الدولة العثمانية للإدارة المصرية عن السودان الممتدة من دارفور غرباً إلى باب المندب شرقاً، ومن مصر شمالاً إلى خط الاستواء جنوباً. وبسبب اتساع مساحتها قامت الإدارة المصرية بتقسيمها إلى عدة أقاليم سنة ١٨٧٤م، حيث كانت حكمدارية سواكن أهم هذه الأقاليم. وبسبب اتساع المنطقة وزيادة نشاطها التجاري لوجود مينائي بورت سودان وسواكن، قامت الإدارة المصرية سنة ١٨٨٢م بضمها في إقليم واحد أطلقت عليه اسم إقليم شرق السودان، والذي امتد من كسلا في مديرية التاكا إلى نهر القاش (Gasci) مروراً بهضبة كرن (Cheren) حتى مصوع، ومن حكمدارية سواكن على البحر الأحمر باتجاه الحدود المصرية ثم الاتجاه جنوباً شرق النيل حتى نهر عطبرة[٥٤].

بعد خروج مصر من سواحل البحر الأحمر انطلقت إيطاليا من قاعدتها في إريتريا بالهجوم على قلب الحبشة، واحتلت هضبة كرن، ومعظم مناطق تيغراي (Tigray). وهكذا أصبحت إيطاليا بذلك تتحكم في الطرق الجبلية المؤدية إلى الحبشة. مما دفعها إلى أرسال حملة عسكرية للهضبة الإثيوبية الشمالية لاحتلالها. اصطدمت الحملة الإيطالية بالجيش الإثيوبي الذي عرضها لهزيمة منكرة في معركة عدوة (Adua) سنة ١٨٩٦م، وأجبرت الإيطاليين على توقيع معاهدة صلح مع الإمبراطور منليك الثاني قضت فيها على أطماعها في الحبشة، وحولت أنظارها الى التوسع في إقليم شرق السودان، وذلك بعد فشلها في تحقيق أطماعها الحبشة[٥٥].

وجدت إيطاليا فرصتها الذهبية في انتصارات الثورة المهدية التي انتشرت في كافة انحاء السودان، وفرضوا سيطرتهم على إقليم السودان الشرقي بما فيها سواكن، كما تحولت مدينة أم درمان الى عاصمة للثوار المهديين، فاقترحت إيطاليا على بريطانيا التوجه لشرق السودان لمقاومة الثوار المهديين. وهكذا سمحت بريطانيا لإيطاليا بتخليص سواكن من أيدي الثوار. ثم توجه الإيطاليون بعدها للسيطرة على مناطق أغوردات (Agordat) وكسلا حتى نهر عطبرة، ثم فرضت هيمنتها على كامل إقليم التاكا على رأس دلتا نهر القاش قرب مدينة أسمرة، وهكذا خضع إقليم شرق السودان للاحتلال الإيطالي سنة ١٨٩٦م، ولكنها ما لبثت أن انسحبت منها سنة ١٨٩٧م تحت ضغط المهديين[٥٦].

توجه الثوار المهديين لمطاردة الإيطاليين في شرق السودان، فاستنجد الإيطاليون بالقوات البريطانية حيث تم تجهيز حملة عسكرية قادها اللورد البريطاني كوتشنر (Kitchener) سنة ١٨٩٨م لاحتلال السودان، لتخفيف ضغط القوات المهدية على الإيطاليين في شرق السودان. وقد طاردت الحملة الثوار المهديين حتى سيطرت على عاصمتهم أم درمان، وتم استعادة السودان من أيديهم، وكذلك تم التخلص من الأطماع الإيطالية في السودان. وعلى إثر ذلك بدأ الحكم الثنائي المصري – الإنجليزي على السودان سنة ١٨٩٩م[٥٧].

بقي شرق السودان، وخاصة كسلا حلماً يراود القوات الإيطالية الموجودة في إريتريا، ففي تموز سنة ١٩٤٠م، وأثناء الحرب العالمية الثانية، تقدمت وحدة من القوات الإيطالية واحتلت مدينة كسلا بعد أن قامت بطرد الحامية البريطانية منها. وفي منتصف كانون الثاني سنة ١٩٤١م، انسحب الإيطاليون من المدينة تحت ضربات القوات البريطانية التي عادت مجدداً إلى المدينة، واضعة حداً للأطماع الإيطالية في السودان.

وهكذا فشلت إيطاليا مجدداً في تحقيق أطماعها في شرق السودان[٥٨].

٤- الأطماع الإيطالية في واحة الجغبوب وظهور أزمة الحدود الليبية – المصرية:

بدأ الاهتمام الإيطالي بمصر مبكراً، وازداد بفتح قناة السويس، لذلك نجدها تشجع هجرة الإيطاليين إليها، كما نرى محاولاتها المستمرة للسيطرة على الجنوب المصري في السودان زمن حكم الخديوي، ومع احتلال بريطانيا لمصر سنة ١٨٨٢م. أخذت إيطاليا تعمل بجهد لتوسيع حدوده على حساب الأراضي المصرية بحكم علاقات الود التي تربطها مع بريطانيا، والتي كانت تميل للتعاون مع إيطاليا على حساب فرنسا، كونها خرجت مجدداً من وحدتها، وهي في طور النشوء، ولا تشكل خطراً جدياً على مصالحها في شمال إفريقيا[٥٩].

وقد ظهر هذا الاهتمام جلياً في كتاب الجغرافي الإيطالي جيوفاني مارينللي (Giovanni Marinelli)، وعنوانه "الأرض" (La Terra)، حيث تتبع فيه الحدود الطبيعية المعروفة لمصر، ورسم لها عدة خرائط، وقال: "أن حدودها تبدأ من رأس الكنائس قرب مرسى مطروح على الحدود الليبية، أي أن الحدود المصرية تمتد بالضبط إلى مسافة ميل ونصف غربي السلوم". وهكذا نرى الاهتمام الإيطالي بدراسة جغرافية المصرية تمهيداً لتحقيق أطماعها التوسعية.[٦٠].

بدأت إيطاليا انتقاداتها لسياسة رسم الحدود التي بدأتها كلٍ من؛ بريطانيا في مصر، وكذلك فرنسا في تونس والجزائر. وأطلقت عليها اسم "سياسة المثلث" القائمة على تخطيط الحدود بشكل هندسي التي ظهرت في السنوات (١٩٠٠-١٩٠٢م). إذ أخذت إيطاليا تطالب بالحدود الطبيعية بين المستعمرات. لذا نرى الصحفي الإيطالي جوزيبي بيازا (Giuseppe Piazza) يهاجم هذه السياسة بمقال على جريدة "المنصة" (La Tribuna)، قال فيه: "لقد أدت سياسة المثلث إلى خلاف واضح في تخطيط الحدود الشرقية والغربية والجنوبية الغربية من الأراضي الليبية".

وهذا ما جعل المستشرق الإيطالي أنساباتو يهتم جدياً بمشكلة الحدود، إذ كشف في جريدة النادي سنة ١٩٠٤م النوايا البريطانية – المصرية المتعلقة بالمناطق الحدودية، حيث قام برحلة إلى المناطق الشرقية من الإسكندرية إلى السلوم. بدأ بعدها حملة صحفية لصالح وحدة التراب الطرابلسي. كشف بها التسلل المصري داخل الأراضي الليبية، بهدف ضم قاعدة طبرق البحرية، وكذلك السيطرة على المراكز الرئيسية على الساحل، وكذلك ضم واحتي الكفرة

والجغبوب إلى السيادة المصرية – البريطانية. مما يعني احتواء مراكز الحركة السنوسية في ليبيا. كما أطاحت جريدة النادي بمحاولة اثنين من المتواطئين مع البريطانيين هما الحاج إدريس الحرسي والشيخ العدوي اللذان يعملان ضد مصالح إيطاليا في الصومال الإيطالي. كما أهتم أنساباتو بالحدود الجنوبية لليبيا، وقال إنها تمتد إلى بحيرة تشاد(٩١).

عجزت إيطاليا من تحقيق أي مكاسب في مصر وتونس، مما دفعها إلى إقحام نفسها في حرب ضد الدولة العثمانية للاستيلاء على ليبيا. وبعد أن تم لها ذلك في سنة ١٩١١-١٩١٢م. بدأت نشاطها التوسعي داخل الأراضي المصرية، منطلقة من ليبيا، وبدأت بأرسال بعض مندوبيها من الإيطاليين العاملين في مصر، للعمل من أجل مصلحة إيطاليا، حيث بعثوا برسائلهم إلى شيوخ القبائل على الحدود المصرية الليبية، مفادها: "بأن الحكومة الإيطالية سترسل لكم، ... عدداً من الأعلام الإيطالية ... مكتوب عليها "لا إله إلا الله هو وحده الملك الحق ومحمد رسوله الأمين الصادق" ترفعونها على البلدان التابعة لكم في مناطق الدواخل مثل؛ الجغبوب والكفرة وكانم وقوران حتى تتجنب هذه الجهات التابعة لكم أي اعتداء من أية دولة ولتعيش الزوايا ومريدوها في أمن وسلام(٩٢). وتمكن المندوبين الإيطاليين من إجراء مفاوضات مع المشايخ القبلية في رأس لوك، دفنة، مرسى سوسة، ورأس الحنية إلى الغرب من درنة، وحتى بلدة الدريانة القريبة من بنغازي، وكذلك المنطقة الواقعة بين طبرق وخليج بومبة (Bomba)(٩٣).

وجاء بجريدة النادي بتاريخ ٢٠ آذار سنة ١٩١٢م أنه: "منذ سنين كان العلم الإيطالي هو الوحيد الذي يظهر بانتظام على شواطئ البطنان على حدود برقة إلى السلوم، ... وبالطبع فإن كل شيء يهون في سبيل مجد العلم، العلم الوحيد الذي يصل إلى هذه الموانئ المهجورة"(٩٤).

إلا أن ظروف إيطاليا الدبلوماسية الصعبة في الفترة (١٩١١-١٩١٣م) بقيادة رئيس الوزراء جيوفاني جوليتي (Giovanni Giolitti) جعل هذه المناطق، وخاصة واحة الجغبوب، موضوع العديد من الاستجوابات في مجلس الأمة الإيطالي، حيث أن بريطانيا تسعى لضمها إلى السيادة المصرية بالنظر إلى أهميتها. إلا أن تردد إيطاليا دفع فرنسا، في بداية سنة ١٩١٢م، إلى احتلال قريتين في أقصى الحدود الجنوبية من طرابلس هما؛ واحتا جانيت (Djanet)، وبلما (Palma). ٠كما قرر مجلس الوزراء المصري، بتحريض من بريطانيا، في ١٥ من نيسان سنة ١٩١٢م بضم منطقة السلوم إلى التقسيمات

الإدارية للبلاد المصرية، وأتبعتها لمناطق الضبعة ومرسى مطروح وسيدي البراني[٦٥].

اعتبرت إيطاليا أن ميناء السلوم هو محط اهتمامها، وتحدثت الصحف اليمينية عن هذه العملية، وذكرت أن الحل العملي الوحيد، هو أن تقوم إيطاليا باحتلال كامل الأراضي الليبية حتى لا تكون مثل هذه المناطق مصدر قلق للإيطاليين ولحكومتهم[٦٦]، وستكون: "كقطعة من الجبن تقرض الفئران الفرنسية والإنجليزية قلبها، وحينما تعزم على النزول إليها سنجدها قشرة جافة فارغة"، ولكن الصحف الحكومية عملت على تهدئة الرأي العام حتى لا تصطدم بالدولة العثمانية في وقت لم تكن مستعدة فيه لذلك[٦٧].

مما دفع إيطاليا للتفكير مجدداً في حل مشكلة الحدود الليبية، وخاصة مع مصر. إذ جاء في أخبار جريدة البورصة المصرية الصادرة في القاهرة باللغة الإيطالية في تشرين الثاني سنة ١٩١٢م، ما يلي: "على إثر احتلال جميع أراضي برقة الشمالية اتجهت حكومة إيطاليا إلى إيجاد حل نهائي لموضوع الحدود الشرقية مع مصر". ففي السابع من أيار سنة ١٩١٢م أوقف أسطول خفر السواحل الإيطالي سفينة بعثة الهلال الأحمر العثماني، وأطلق سراحها. كما أطلقت البحرية الإيطالية سراح السفينة المصرية "الرحمانية" وكانت تحمل شحنة من الأرز[٦٨].

مع اندلاع الحرب العالمية الأولى سنة ١٩١٤م اختارت إيطاليا الحياد ثم دخلتها سنة ١٩١٥م تحت عدة مطالب كان من ضمنها؛ اقتطاع واحة الجغبوب وجربون على الحدود المصرية وضمها الى ليبيا. ثم بدأت إيطاليا تتجهز لمؤتمر الصلح بعد الحرب العالمية الأولى. حيث اتخذت "الرابطة القومية الإيطالية" قراراً في ١٥ من كانون الأول سنة ١٩١٨م، حددت بموجبه المطالب الوطنية، وكان من أهمها؛ وجود حدود طبيعية لليبيا مع مصر[٦٩].

نتيجة لمؤتمر الصلح أبرمت إيطاليا اتفاقية حدود مع بريطانيا في ١٥ من أيلول سنة ١٩١٩م عرفت باتفاقية "ملنر – تيتوني" (Milne - Tuttoni) هدفت إلى تعديل الحدود بين برقة ومصر، والتنازل عن واحة الجغبوب، غير أن تنفيذ هذه الاتفاقية تأجل لعدة سنوات. بسبب انشغال إيطاليا بالحرب مع المقاومة الليبية التي اشتدت بين الطرفين حتى تسلمت الفاشية السلطة حيث شنت حرب إبادة ضد المقاومة الليبية ابتداء من سنة ١٩٢٤م[٧٠].

دفعت المقاومة الليبية بالحكومة الفاشية إلى تكثيف سعيها إلى توسيع حدود مستعمرتها الليبية في إتجار مصر، بهدف السيطرة على واحة الجغبوب مركز المقاومة الليبية من أجل وضعها تحت رقابتها اللصيقة، وأسفرت ضغوط الفاشية

عن توقيع اتفاق القاهرة في ٦ من كانون الأول سنة ١٩٢٥م، والتي عرفت باسم اتفاقية "ملنر – شالويا" (Milner - Scialoja)، ونص الاتفاق على أن يكون الحد الشمالي لليبيا يبدأ من مدينة برقة غرب السلوم، وعلى مسافة عشرة كيلومتر، أي أن مصر حصلت على ميناء السلوم ومنطقة الرملة التابعة لولاية برقة، مقابل تنازل ليبيا عن واحة الجغبوب. وبذلك تمكنت إيطاليا من ضرب الحركة السنوسية في عقر دارها[٧١].

وحول هذه المفاوضات تحدث الجنرال تشيسار آمي (Cesare Amè) في كتابه "الحرب السرية في إيطاليا" (Guerra Segreta in Italia)، قال فيه: "بعد مفاوضات طويلة، جرت في جو ودي تام، حُلت المشكلة بموجب الاتفاق المعروف باسم "ملنر – شالويا" الذي أعطى لمصر منطقة حول السلوم، أما الجغبوب، مركز السنوسية، فتصبح تابعة لإيطاليا"[٧٢].

لقد أوضح وزير المستعمرات الإيطالي أهداف بلاده من احتلال الجغبوب في خطاب ألقاه أما الجمعية الإفريقية الإيطالية في نابولي في ١٤ شباط سنة ١٩٢٦م بقوله: "لقد ذهبنا إلى الجغبوب، لا من أجل القضاء على عقيدة دينية، ... وإنما لأن مصالحنا وشرفنا يطلبان ذلك، وكان ضرورياً أن تغلق حدوداً مفتوحة أمام العصابات المسلحة، لقد قضينا على ثورة خطيرة حالت دون النمو الاقتصادي والإداري لمنطقة كان لها ماضٍ عريق في الازدهار". ثم تمكنت إيطاليا بعد ذلك من توسيع حدود ليبيا الغربية بضم مقاطعة فزان إليها بين سنتي ١٩٢٩-١٩٣٠م[٧٣].

ثانياً: الأطماع الاستعمارية الإيطالية في القرن الإفريقي واحتلال الصومال سنة ١٨٩٦م.

لم يكتف الإيطاليون بما ضموه من ثروات في مستعمرة إريتريا، فأخذوا يتطلعون للسواحل الإفريقية على المحيط الهندي، وهو ما قادهم للتوجه للصومال. كانت الصومال عبارة عن شريط ساحلي ضيق يمتد على ساحل البحر الأحمر من الشمال، ويمتد شرقاً حتى المحيط الهندي، ويخضع لسلطان زنجبار (Zanzibar) منذ سنة ١٨٣٥م، وفي الفترة (١٨٧٥-١٨٧٦م)، ضمها الخديوي إسماعيل إلى مصر. وامتدت إدارتهم إلى بربرة وزيلع وبراوة (Baraawe) وهرجيسا (Hargheisa) حتى ميناء قسمايو (Chisimaio) على المحيط الهندي. ثم استولت الإدارة المصرية على إقليم أوغادين (Ogaden) غرب الصومال، وبعد خروج الحكم المصري سنة ١٨٨٥م، عادت المنطقة، مرة أخرى، لسلطان زنجبار[٧٤].

كان سكان الصومال يتمتعون بروابط أسرية وقبلية قوية، حيث تمثل القبيلة السلطة الفعلية

للمجتمع، وهو ما أوجد نوع من حالة التنافر والتجاذب والصراع المستمر بين زعماء القبائل المحليين في المنطقة، وخلق مشكلات اجتماعية واقتصادية وثقافية عديدة. وخاصة أن شيوخ القبائل كانوا هم من يمثلون السلطة الفعلية حتى بوجود الاحتلال الأجنبي[٧٥].

استغلت الدول الأوروبية سلطة شيوخ القبائل والزعماء الصوماليين، وأخذت تعقد معهم اتفاقات الحماية المنفردة لإيجاد موطئ قدم على الساحل المطل على المحيط الهندي بحجة تأمين سفنهم المارة بباب المندب، وهكذا فرضت الدول الأوروبية سيطرتها غير المباشرة على تلك المناطق، ولكنها فعلياً تتمتع بكافة الامتيازات. ولكنها تحولت بعدها إلى السيطرة الرسمية المباشرة بعد مقررات مؤتمر برلين الذي عقد في الفترة (١٨٨٤-١٨٨٥م) مرسياً بذلك قواعد الاحتلال للأراضي الصومالية[٧٦].

بحلول سنة ١٨٩٧م كانت بريطانيا قد بسطت سيطرتها على معظم المنطقة الشمالية لميناء بربرة حتى مدينة زيلع، وذلك بعقد اتفاق مع شيوخ القبائل والأهالي واضعين أنفسهم تحت الحماية البريطانية، وسميت بأرض الصومال البريطانية، حيث ضمت المنطقة الجنوبية الشرقية للصومال. كما سيطر الفرنسيون على الرأس الشمالي الغربي للصومال، فاشتروا ميناء أوبوك سنة ١٨٦٢م من مشايخ قبائل تاجورة. وبعد ذلك توجهت فرنسا لاحتلال كامل خليج تاجورة سنة ١٨٨٤م. وفي سنة ١٨٨٨م ضمت كافة أجزاء جيبوتي لفرنسا، وأطلق عليها سنة ١٨٩٢م اسم أرض الصومال الفرنسية[٧٧].

أما إيطاليا، بالرغم من أن الصومال تعتبر بلداً قاحلاً، إلا أنها كانت مهتمة بالسيطرة على الموانئ المهمة فيها. لذلك بدأ الاهتمام بالصومال مبكراً. ففي سنة ١٨٧٧م أرسلت إيطاليا بعثة استطلاعية لاستكشاف المناطق الجنوبية في الصومال. وللبحث عن ميناء قريب من مصب نهر الجوبا (Giuba) ليصبح نقطة ارتكاز لتطلعاتها. وقد تمكنت إيطاليا عن طريق بعثتها الحربية بقيادة الكابتن أنطونيو تشيكي (Antonio Cecchi) من توقيع اتفاق مع الشيخ برغش بن سعيد آل بوسعيد (١٨٣٧-١٨٨٨م) سلطان زنجبار للتنازل عن ميناء كسمايو ومنطقة جوبا سنة ١٨٨٦م مقابل مبلغ (١٤٤) ألف روبية سنوياً في مدة لا تقل عن ٢٥ سنة ولا تزيد عن ٥٠ عاماً[٧٨].

بدأت بعدها إيطاليا سلسلة من المعاهدات مع شيوخ الساحل الصومالي مقابل المال، فحصلوا على مدن؛ مقديشو (Mogadiscio)، وبراوة، وبيدوا (Baidoa)،

ومركة (Merca) سنة ١٨٨٩م. كما استأجرت موانئ بنادر (Benadir) سنة ١٨٩٢م، وفي نفس العام بسطت إيطاليا نفوذها على الإقليم تدريجياً، وعلى طول السواحل الصومالية الممتدة من جوبالاند (Jubaland) وبندر زياد في الشمال، وحتى كسمايو جنوباً على المحيط الهندي. وفي تموز سنة ١٨٩٣م أعلنت الحكومة الإيطالية الحماية على المنطقة الساحلية في الصومال مقابل منح السلطان (١٦٠) ألف روبية (أي أربعمائة ألف ليرة ايطالية)، وبذلك بلغت مساحة المستعمرة الإيطالية في هذه المنطقة (٨٥) ألف كم٢ (٧٩).

ثم توجهت إيطاليا بقوة نحو رأس غردفوي (Capo Guardafui) جنوب الصومال، عند مدخل خليج إقليم مدج (Mudug) وميناء بنادر، بالقرب من جزيرة ميت (Mait) الملاصقة لميناء بربرة وسلطنة مجرتين (Majeerteen)(٨٠). وبهذا صار لإيطاليا وجود في سواحل الصومال على المحيط الهندي. عندها أعلنت إيطاليا الحماية على الصومال في ١٦ كانون الثاني سنة ١٨٩٦م(٨١).

اهتمت إيطاليا بالمنطقة كثيراً حيث قلدت الجنرال فينشينزو فيلوناردي (Vincenzo Filonardi) أول حاكم عسكري للصومال سنة ١٨٨٩م، والذي قام بتدعيم السلطة الإيطالية في البلاد عن طريق الحصول على مزيد من المعاهدات والاتفاقيات ودانت له كافة أرجاء جنوب الصومال، وقام بفرض الضرائب الجمركية، وجبى العشور من كافة الأموال الواردة إلى الموانئ الموجودة تحت سيطرة حكومة ملك إيطاليا. وبدأ إصلاح طرق التشغيل في كافة الأعمال. مما أدى إلى زيادة المعاشات، وتحسن مستوى العمال. وهو ما عزز من الوجود الإيطالي في تلك المنطقة حتى أصبح لإيطاليا نصيب الأسد فيها(٨٢).

زادت إيطاليا من مساحة مستعمراتها في الجنوب الصومالي سنة ١٩٠٥م. وفي هذا الإطار أقرت الحكومة الإيطالية في نيسان ١٩٠٨م قانوناً أساسياً لتوحيد الأجزاء في وسط وجنوب الصومال، ويمتد ليشمل جزءاً من الشمال الشرقي، في منطقة واحدة أطلقت عليها اسم الصومال الإيطالي (Somalia Italiana)، تمييزاً له عن الصومال البريطاني، والصومال الفرنسي(٨٣).

أدت الاتفاقيات والمعاهدات التي فرضت الحماية الأجنبية على الصومال إلى إعلان التمرد والعصيان من قبل الصوماليين ضد الاستعمار الأجنبي، وانطلقت الانتفاضات المتعددة في وجه الاستعمار أبرزها ثورة الملا محمد بن عبد الله حسن (١٨٥٦-١٩٢٠م) الملقب بأمير

الدراويش. كان الملا محمد من أتباع الحركة الصالحية الصوفية التي تأسست في السودان، وعلى أثر متابعته لأخبار الثورة المهدية في السودان، والثورة العرابية في مصر، بدأ بجمع الأنصار لتأييد الثوار في مصر والسودان حتى كثر أتباعه، وبدأ معهم الحرب المقدسة ضد الاستعمار في الصومال منذ سنة ١٨٩٩م. متخذاً من أقليم بربرة قاعدة لنشاطه، وكانت هذه المنطقة تجاور حدود الصومال الإيطالي[٨٤].

قاد الملا محمد الجهاد المسلح ضد الاحتلال البريطاني والفرنسي والإيطالي والإثيوبي في الصومال، وقابلهم بعدة مواجهات في الفترة (١٩٠٠-١٩٠٥م)، وقد خف نشاط الثورة نتيجة للانشقاق الذي حدث بين أتباعه سنة ١٩٠٨م، وكانت أخر المواجهات بين قوات الدراويش مع القوات البريطانية والإيطالية سنة ١٩١٦م، وخسر المعركة عندما لجأت بريطانيا إلى الطيران لقصف الثوار، ثم جاءت وفاة الملا محمد سنة ١٩٢٠م لتضع حداً لهذه الثورة. قامت إيطاليا بعد الثورة بضم سلطنة هوبيو إليها. استمرت المقاومة بأشكال مختلفة، وكان من قادتها الشيخ حسن برسني (١٨٥٣-١٩٢٧م).

تسلم أمليو دوليو (Emilio Dulio) حاكماً عاماً للصومال في الفترة (١٨٩٨-١٩٠٥م)، وقام بتطبيق سياسة الاستيلاء على الأراضي بالقوة، حيث أنتزع ملكية مساحات شاسعة من الأراضي السهلية الخصبة، هذا بالإضافة إلى مصادرة كافة الأراضي المجاورة للأنهار، وأعلن ملكيتها للحكومة الإيطالية، كما قام في الوقت نفسه، بطرد ألوف الفلاحين من هذه الأراضي. وبهذا حولهم إلى عمالة زهيدة الأجر في الزارعة والتجارة والبنى التحتية. ثم قام بتوزيع الأراضي على المهاجرين الإيطاليين الذين تلقوا مساعدات للبدء بإقامة مشاريعهم الزراعية والتجارية الخاصة[٨٦].

لذلك انتقل الآلاف من الإيطاليين للعيش والاستقرار في الصومال، وقاموا بتأسيس مشاريع تصنيع صغيرة. وأنشأوا شركة الصومال الزراعية التي بدأت بتطوير مناطق زراعية حديثة في محيط العاصمة مقديشو، ومن بينها المستعمرة الزراعية المعروفة باسم دوقية أبروزي (Duca degli Abruzzi)[٨٧] ومنطقة جينال (Genale)، وهي من المزارع التي تنتج أجود أنواع القطن والموز والسكر في جميع أنحاء إفريقيا الشرقية. كما تم بناء خط حديدي يربط مقديشو بأديس بابا في الحبشة بطول ما يقارب (١١٤) كيلو متر، وهو الطريق المعروف بالطريق الإمبراطوري، وكذلك نشطت الصناعات التحويلية وتطور سوق الخدمات، وشقت الطرق في طول البلاد وعرضها[٨٨].

بذلت الحكومة الإيطالية جهدها لزيادة العمران في مقاطعة الجوبا، وبهدف استمالة السكان المسلمين، قامت بتقديم الخدمات التي تبيَّن احترامهم للإسلام كدين للمستعمرة، إذ عملت على تفعيل القوانين الخاصة بإلغاء تجارة الرقيق. هذا بالإضافة إلى صيانة الأبنية الإسلامية، وخاصة المساجد الأثرية، وأنشأت مسجد سنجام، ورمَّمت ضريح محي الدين في مقاديشو. وكذلك أسست مسجد سيدي عبد القادر الجيلاني والمعهد الديني التابع له. هذا علاوة عن مسألة الإعانات المالية التي أخذت الحكومة الإيطالية تغدقها على الأوقاف الإسلامية تمكيناً لها من القيام بأعمالها الخيرية المفيدة لتكون إداه فعالة لاستمالة السكان[٨٩].

مع تولي موسوليني السلطة في إيطاليا، قام بإنشاء وزارة المستعمرات للإشراف على تحقيق أهداف الفاشية الاستعمارية. إذ بدأ معها أساليب الترهيب للسكان بقصد فرض الهيمنة الاستعمارية بالقوة العسكرية. ومع تولي الجنرال شيزاري دي فيكي (Cesare De Vecchi) حاكماً عسكرياً على أرض الصومال في الفترة (١٩٢٣-١٩٢٨م) قام بإعادة تشكيل القوات العسكرية في الصومال بما يشبه قوات الدرك الإيطالية، وأسماها (Zaptié) لتوجيه حملات جديدة ضد المقاومة الصومالية. كما قام بتأسيس قوات العمائم البيضاء المسماة (Dubats)؛ وهي قوات صومالية غير نظامية على الطريقة الفاشية، ونتيجة لعنف هذه القوات بدأت المقاومة تدخل في حالة هدوء[٩٠].

قام الحكام الإيطاليين في الصومال بإتباع سياسة دمج واستيعاب القبائل الصومالية في الإدارة الإيطالية، فتم تسجيل العديد من السكان لغايات حصرهم، ومحاولة تجنيدهم. وتم افتتاح العديد من المراكز الصحية لاستقبال السكان. كما تناولت الإصلاحات الإيطالية لوائح القوانين ما عدا قانون الأحوال الشخصية الذي يختص بالمسلمين. وفي سنة ١٩٣٥م قرر موسوليني احتلال الحبشة التي كانت تشكل حاجزاً طبيعياً بين مستعمرتيه في إريتريا والصومال[٩١].

عيَّن موسوليني الجنرال رودولفو غراتسياني (Rodolfo Graziani) حاكماً عاما على الصومال وإريتريا سنة ١٩٣٥م، وفي نفس العام بدأ بغزو إثيوبيا، وما لبث أن استولى على كثير من المدن الإثيوبية، وفر حاكمها الإمبراطور هيلاسيلاسي (Hailé Selassié) (١٨٩٢-١٩٧٤م)[٩٢] إلى خارج البلاد، وفي نيسان سنة ١٩٣٦م أعلن موسوليني إثيوبيا أرضاً إيطالية.

وبعد هذه الحرب أصبحت ممتلكات إيطاليا في القرن الأفريقي تشمل؛ إريتريا، والصومال

الإيطالي، وإثيوبيا، حيث أطلق عليها إمبراطورية شرق أفريقيا الإيطالية (Africa Orientale Italiana). كما تم تغيير اسم وزارة المستعمرات إلى وزارة أفريقيا الإيطالية، وأصبح ملك إيطاليا إمبراطوراً للحبشة. ومع اندلاع الحرب العالمية الثانية شنت القوات الإيطالية في الصومال سنة ١٩٤٠م هجوماً على منطقة الصومال البريطاني، وسيطروا على إقليم أوغادين. وأطلق على المستعمرات الإيطالية منطقة شرق إفريقيا[٩٣].

لم يدم ذلك كثيراً ففي الحرب العالمية الثانية، شنت قوات الحلفاء هجوماً عنيفاً ضد القوات الإيطالية في منطقة شرق إفريقيا، والتي تعرضت لهزيمة فادحة أدت إلى خسارة نفوذها في إثيوبيا والصومال. واستطاعت بريطانيا من وضع أقليم أوغادين تحت إدارتها. ونتيجة لذلك بدأت الأحزاب والمنظمات السياسية الصومالية بالظهور من أجل الدعوة للوحدة ومنع تقسيم الصومال، فتأسس نادي الشباب الصومال سنة ١٩٤٣م في مقديشو، وكان يهدف إلى وحدة أراضي الصومال ومحاربة النعرات القبلية والإقليمية والنهوض بالمستوى الشبابي[٩٤].

بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية خضعت الصومال للإدارة العسكرية البريطانية لغاية سنة ١٩٤٩م، ثم أصبحت تحت وصاية الأمم المتحدة سنة ١٩٥٠م، فأختار الصوماليون إيطاليا بدلاً عن بريطانيا، وبذلك عادت إيطاليا إلى مستعمرتها القديمة، وأطلقت عليها اسم إقليم الصومال الإيطالي[٩٥].

الخاتمة:

يتبيّن مما سبق إن إيطاليا على الرغم من نزولها متأخرة إلى ميدان المنافسة الاستعمارية في القارة الإفريقية، وبالتحديد في الساحل الغربي للبحر الاحمر، إلا أنها تمكنت من وضع بصماتها الاستعمارية في مصر والسودان والقرن الإفريقي أسوة بالدول الأوروبية الأخرى. كما ظهر الاهتمام الإيطالي المبكر في التوجه للاستعمار في مناطق مصر والسودان والقرن الإفريقي، وحتى قبل قيام وحدتها الوطنية سنة ١٨٧٠م، والتي تمثلت بإرسال الرحالة والمستكشفين الإيطاليين. وكذلك خلق الأساليب الدعائية الترويجية من أجل تحقيق أطماعها الاستعمارية في تلك المناطق.

كما بينت الدراسة الجهود الإيطالية في السيطرة على مينائي عصب ومصوع، وتأسيس مستعمرة إريتريا الإيطالية. ثم يظهر التوجه الإيطالي نحو الداخل المصري، وزيادة عدد المهجرين الإيطاليين للسيطرة عليها، وما تلاها من محاولة السيطرة على الجنوب المصري في السودان التابعة للحكومة المصرية آنذاك.

وأخيراً تظهر الدراسة التمدد الإيطالي في القرن الأفريقي، حيث تكللت الأطماع الإيطالية

هناك إلى تأسيس مستعمرة إيطالية جديدة في الصومال، ومن ثم دمج كامل القرن الإفريقي في مستعمرة إيطالية واحدة كبيرة أطلق عليها اسم إمبراطورية شرق أفريقيا الإيطالية.

الهوامش:

---

(١) شعيب، علي عبد المنعم، **الصراع الإيطالي – الفرنسي على بلاد الشام ١٨٦٠ – ١٩٤١م**، ط١، دار الفارابي، بيروت، ٢٠٠٢م، ص ١١-١٣.

(2)Roux, Georges, **Mussolini**, Il Titolo Originale Dell'Opera Francese, Edito Dalla Libreria "Arthem et Fayaed", Traduzione di Alessandro Lessona, Firenze, 1960, P 53-55.

3) Roux, **Mussolini**, P 48-49, 78.

(4)https://www.pinterest.com/pin/558798266257677534.

٥)ومن أمثال المستكشفين الإيطاليين الذين زاروا مصر وجنوب السودان ؛ كارلو بياجيا Carlo Piaggia (١٨٢٧-١٨٨٢م)، أورازيو أنتينوري Orazio Antinori (١٨١١-١٨٨٢م)، روموللو جيسي Romulo Gessi (١٨٣١-١٨٨١م). شعيب، **الصراع الإيطالي – الفرنسي على بلاد الشام ١٨٦٠ – ١٩٤١م**، ص ١١-١٣.

(6) Carbone, Giovanni e Bruno, Gianpaolo e Novati, Gian Paolo Calchi e Montanini, Marta, **La Politica Dell'Italia In Africa**: Contesto, Interessi E Scenari Della Presenza Politica Ed Economica Italiana Nell'Africa Subsahariana, Rapporto per Il Ministero degli Affari Esteri, Istituto per gli Studi di Politica Internazionale, Milano, 2013. P 30-31, 36.

(7) Piazza, Giuseppe, **Nostra Terra Promessa. Lettere dalla Tripolitania, Marzo - Maggio 1911, Copertina Flessibile – S1911**, 2nd Edizione, Roma. 1911, P 58-59.

(٨) موسوليني (١٨٨٣-١٩٤٥م): شغل منصب رئيس الدولة الإيطالية، ورئيس وزرائها في الفترة (١٩٢٢- ١٩٤٥م). ويعتبر مؤسس الحركة الفاشية الإيطالية، سمي بالدوتشي (Il Duce) أي القائد. Roux, **Mussolini**, P 9-11.

(9)Piazza, **Nostra Terra Promessa**, P 58-59.

(١٠) نوار، عبد العزيز سليمان، ونعنعي، عبد المجيد، **التاريخ المعاصر: أوروبا من الثورة الفرنسية الى الحرب العالمية الثانية**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٧٣م، ص ٤٣٠، ٥٤٩-٥٥٠.

(11)Roux, **Mussolini**, P 67. **Partition of Africa**, HandBook Prepared Under the Direction of the Historical Section of the Foreign Office – No. 89, H. M. Stationery Office, London, 1920, P 32.

(12)Piazza, **Nostra Terra Promessa**, P 44-47.

(١٣) محارتي، إدريس، ومجموعة من المؤلفين، **مئة عام على الحرب العالمية الأولى**، ط١، المجلد١، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، ٢٠١٣م. ص ١١٦.

(14) Carbone et al, **La Politica Dell'Italia In Africa**, P 42-44.

(15) Roux, **Mussolini**, P 78-79.

(١٦) نوار ونعنعي، **أوروبا من الثورة الفرنسية الى الحرب العالمية الثانية**، ص ٣١٠-٣١١.

(17) Servidio, Aldo, **L'imbroglio Nazionale: Unità e Unificazione dell'Italia 1860-2000**, Alfredo Guida Editore, Napoli, 2002. P 71.

(١٨) سَواكِنْ: مدينة تقع في شمال شرق السودان، على الساحل الغربي للبحر الأحمر. عصب: مدينة أريتيرية على ساحل البحر الأحمر. مصوع: هي مدينة باضع على ساحل البحر الأحمر، وفيها الميناء الذي استقبل المسلمين في هجرتهم إلى الحبشة. ضرار، ضرار صالح، **تاريخ السودان الحديث**، ط٣، دار مكتبة الحياة، بيروت، ص ٤٨، ٥٢، ٦١-٦٢.

(١٩) العطا، عوض عبد الهادي، "الإسلام في سواحل البحر الأحمر الغربية"، **مجلة دراسات إفريقية**، المركز الاسلامي الافريقي، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، العدد٣، ١٩٨٧م، ص ٥٠.

(٢٠) حملات الدفتردار: هي مجموعة من الحملات العسكرية التي وجهها محمد علي باشا للسودان في الفترة (١٨٢٢-١٨٢٨م)، انتقاماً لمقتل ابنه إسماعيل باشا، وسميت بالدفتردار؛ نسبة إلى منصب متسلم الأمور المالية بمصر، والذي كان يرافق الحملات بهدف جمع الأموال وفرض الضرائب على المناطق المفتوحة. الكرباسي، محمد صادق، **دائرة المعارف الحسينية**: (معجم المشاريع الحسينية)، مجلد٩، المركز الحسيني للدراسات، لندن، ٢٠١٥م، ١٨.

(٢١) العطا، "الإسلام في سواحل البحر الأحمر الغربية"، عدد٣، ص ٥١. الحلواني، سعد بدير، **التاريخ الإفريقي الحديث**، ط١، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٩٩م، ص ١٨١.

(٢٢) الخديوي إسماعيل: هو ابن إبراهيم باشا ابن محمد علي باشا (١٨٣٠-١٨٩٥م)، تسلم العرش سنة ١٨٦٣م، حتى خلعه السلطان العثماني سنة ١٨٧٩م، وفي عهده تم فتح قناة السويس. سيلاسي، بيركيت هابتي، **الصراع في القرن الإفريقي**، ترجمة عفيف الرزاز، ط١، مؤسسة الأبحاث العربية، بيروت، ١٩٨٠م، ص ٦١.

(٢٣) بيلول: مدينة صومالية على الساحل الجنوبي من البحر الأحمر في القرن الأفريقي. زيلع: مدينة صومالية تقع في الشمال الغربي على ساحل خليج عدن المقابل لدولة جيبوتي. العطا، عوض عبد الهادي، "العثمانيون في البحر الأحمر"، **مجلة دراسات إفريقية**، المركز الاسلامي الافريقي، جامعة أفريقيا العالمية، الخرطوم، العدد٣٧، ٢٠٠٧م، ص ٥-٩.

(٢٤) جمعة، محمد لطفي، **بين الأسد الأفريقي والنمر الإيطالي** (بحث تحليلي تاريخي ونفساني واجتماعي في المشكلة الحبشية الإيطالية)، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ٢٠١٢م، ص ٢٣-٣٧.

(٢٥) ضرار، ضرار صالح، **تاريخ السودان الحديث**، ط٣، دار مكتبة الحياة، بيروت، ص ٥٩-٥٠.

(٢٦) أنساباتو، أنريكو، **العلاقات العربية الايطالية (١٩٠٢-١٩٣٠م)** من مذكرات أنريكو أنساباتو وكارلو قوتي بور شيناري، ترجمة عمر الباروني، منشورات مركز جهاد الليبيين للدراسات التاريخية، طرابلس، ١٩٨٠م، ص ٨٦-٨٩.

(27) Khayala, Sami. H, **European States Position from the Libyan – Italy War 1911-19122**, Thesis submitted to the University of St-Clements, Mat-No. 15763 ,2011, P 22-23.

(٢٨) ضرار، **تاريخ السودان الحديث**، ص ٧١-٧٣

(29) Piazza, **Nostra Terra Promessa**, P 80-81.

(30) Carbone et al**, La Politica Dell'Italia In Africa**, P 67.

(٣١) مجلة النادي: مطبوعة إيطالية – عربية، وجدت في القاهرة في الفترة (١٩٠٤-١٩١٣م) شكل جريدة أسبوعية ثم مجلة شهرية. أنساباتو، **العلاقات العربية الايطالية (١٩٠٢-١٩٣٠م)**، ص ٣٥.

(٣٢) ضرار، **تاريخ السودان الحديث**، ص ٧١-٧٣.

(٣٣) رونستين، تيودور، **تاريخ مصر قبل الاحتلال البريطاني وبعده**، تعريب علي أحمد شكري، مكتبة الهلال، القاهر، ١٣٤٥هـ/ ١٩٢٧م، ص ٣٩.

34 Umberto نسبة إلى الملك أمبرتو الأول (١٨٤٤-١٩٠٠م) ملك إيطاليا الذي تسلم الحكم من سنة ١٨٧٨م، وحتى اغتياله سنة ١٩٠٠م. Lintner, Valerio, **A Traveler's History of Italy**, Inter Link Books Published, New York, 1st Published, 2004, P 97-98.

(٣٥) أنساباتو، **العلاقات العربية الايطالية (١٩٠٢-١٩٣٠م)**، ص ١٧، ٢٦-٢٧.

(٣٦) رونستين، **تاريخ مصر قبل الاحتلال البريطاني وبعده**، ص ٤٢-٤٣.

(37) Cresti, Federico e Melfa, Danilela, **Le Migrazioni Attraverso ilMediterraneo**, "Da Maestrale E Da Scirocco", Atti del Convegno – Facolta di Scienze Politiche, Catania, Centro Per Gli Studi Sul Mondo Islamico Contemporaneo E L'Africa, 2003, P 14-15.

(٣٨) أنساباتو، **العلاقات العربية الايطالية (١٩٠٢-١٩٣٠م)**، ص ١٢-١٣.

(٣٩) شعيب، **الصراع الإيطالي – الفرنسي على بلاد الشام ١٨٦٠ – ١٩٤١م**، ص ١١٢-١١٣.

(40) Piras, Mauro, **Politica Islamica E Prooaganda Fascista In Siria E Libano (1932–1940)**, Dottorato di Ricerca in Storia, Istituzioni e Relazioni, Internazionali dell'Asia E Dell'Africa, Ciclo XXIV, Università degli Studi di Cagliari, 2010 – 2011, P 25-26.

(٤١) رونستين، **تاريخ مصر قبل الاحتلال البريطاني وبعده**، ص ٨٠-٨٢، ٨٥.

(٤٢) فيكتور إيمانويل الثالث (١٨٦٩-١٩٤٧م): هو آخر ملوك إيطاليا، وابن الملك أمبرتو الأول، وأبو الملك أمبرتو الثاني، توفي بالإسكندرية ودفن فيها. وقد أعيد جثمانه إلى إيطاليا سنة ٢٠١٧م، ليدفن في مدينة فيكوفورتي (Vicoforte).

Servidio, **Unità e Unificazione dell'Italia (1860-2000)**, P 271-272.

(٤٣) العطا، **الإسلام في سواحل البحر الأحمر الغربية**، ص ٥٤-٥٥.

(44) Palma, Silvana, The Seen, the Unseen, the Invented: **Misrepresent - ations of African "Otherness" in the Making of a Colony Eritrea: 1885-1896**, Cahiers D'Études Africaines, Éditions de L'EHESS, Paris, 2005, P 40-41. H. M. Stationery, **Partition of Africa**, P 23.

(٤٥) شركة روبيتانو للملاحة: شركة سيرت بواخرها شهرياً بين السويس وجدة وسواكن ومصوع والحديدة وعصب، وقد تولى إدارة فرع الشركة شخص يدعى محمد الشناوي بك. جمعة، **بين الأسد الأفريقي والنمر الإيطالي**، ص ٢٤-٢٥.

(٤٦)حسين، نذير جبار، وجواد، هدى محمد، "السياسة الفرنسية تجاه التوسع الإيطالي في الساحل الغربي للبحر الأحمر وأثيوبيا حتى عام ١٩٣٤م"، **مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية**، مجلد١٩، العدد٩، ٢٠١٢م، ص ٣٥٣-٣٥٤. رزقي، سمية، وبلغيث، نوة، **الاحتلال الإيطالي للحبشة وأثره في العلاقات الأوروبية-الأوروبية**، رسالة ماجستير، جامعة العربي التبسي، تبسة، ٢٠١٥/ ٢٠١٦م، ص ١٨.

(٤٧) يحيى، جلال، **المدخل إلى تاريخ العالم العربي الحديث**، دار المعارف المصرية، القاهرة، ١٩٦٥م، ص ٣٨٢.

(٤٨) الثورة المهدية: هي الثورة التي قادها محمد أحمد المهدي (١٨٤٣-١٨٨٥م) سنة ١٨٨١م ضد الحكم المصري والبريطاني في السودان التي تم السيطرة عليها من قبل الثوار في الفترة (١٨٨٥-١٨٩٩م)، تم بعدها إعلان قيام الحكم الثنائي المصري-البريطاني. ضرار، ضرار صالح، **تاريخ السودان الحديث**، ص ١٤٣-١٤٦.

(٤٩) سيلاسي، **الصراع في القرن الإفريقي**، ص ١٤-١٥.

(50) Silvana, **Misrepresentations of African in the Making of a Colony Eritrea: 1885-1896**, P 44-45.

(٥١) رزقي، وبلغيث، **الاحتلال الإيطالي للحبشة وأثره في العلاقات الأوروبية-الأوروبية**، ص ١٨-١٩.

(٥٢) نسبة إلى الملك أمبرتو الأول ملك إيطاليا.

Lintner, **A Traveler's History of Italy**, P 97-98.

(٥٣) الكرباسي، **دائرة المعارف الحسينية**، مجلد٩، ص٢٩-٣٠. حسين، وجواد، "السياسة الفرنسية تجاه التوسع الإيطالي في الساحل الغربي للبحر الأحمر وأثيوبيا حتى عام ١٩٣٤م"، مجلد١٩، عدد٩، ص ٣٥٦، ٣٦١.

(٥٤) جميل، إدريس إبراهيم، **الحباب ملوك البحر وأهل السادة**، ط٢، منشورات مكتبة الثقافة، الدوحة، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٤م، ص ١٤، ٣٤٤-٣٤٥.

(٥٥) بكر، محمد نور، **إيطاليا في مستعمراتها**، مطبعة الاخاء بالخازندار، القاهرة، ١٩٣٦م، ص ٦٣-٦٤.

(٥٦) جميل، **الحباب ملوك البحر وأهل السادة**، ص ٢٤٩-٢٥٠. أحمد، إبراهيم خليل، **الوطن العربي**

الحديث والمعاصر، منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بجامعة الموصل، الموصل، ١٩٨٧م، ص ٦٤، ٢٤١.

(٥٧) الحلواني، **التاريخ الإفريقي الحديث**، ص ١٩٧. جميل، **الحباب ملوك البحر وأهل السادة**، ص ٣٥٣، ٣٥٩.

(٥٨) عطا الله، عبد الله هاني رجب، **الصومال**، بحث مقدم لمجلس الشؤون العربية الإفريقية، مركز مقديشو للبحوث والدراسات، مقديشو، ٢٠١١م، ص ٤٦.

(59)Cresti et al, **Le Migrazioni Attraverso il Mediterraneo**, P 33-35.

(60) Palieri, Mario, **Comtributo alla Biblio grafia e Cartografia Della Somalia Italiana**, Istituto Coloniale Fascisa, Via Giustininani 5, Roma, 1926, P 69.

(٦١) بازامه، محمد مصطفى، **العدوان أو الحرب بين إيطاليا وتركيا في ليبيا**، الجزء٢، منشورات مكتبة الفرجاني، طرابلس، ط١، ١٩٦٥م، ص ٣٣-٣٤.

(٦٢) قوران: هي واحة قورينى (Cirene) أو قورينا، وتسمى الآن واحة شحات (Shahat)، وهي إحدى مدن الجبل الأخضر. المرجع السابق، ص ٥٣-٥٥.

(٦٣) أنساباتو، **العلاقات العربية الايطالية (١٩٠٢-١٩٣٠م)**، ص ١٧٥، ٢٢٨.

(٦٤) بازامه، **العدوان أو الحرب بين إيطاليا وتركيا في ليبيا**، ج٢، ص ٥٧.

(65)Cresti et al, **Le Migrazioni Attraverso il Mediterraneo**, P 45-46.

(٦٦) السلوم هي مدينة حدودية مصرية صغيرة قرب الحدود الغربية لمصر مع ليبيا وتقع على ساحل البحر المتوسط وهي عبارة عن خور في قلب البحر المتوسط. H. M. Stationery, **Partition of Africa**, P 50-51

(٦٧) يحيى، **المدخل إلى تاريخ العالم العربي الحديث**، ص ٤٦٠.

(٦٨) بازامه، **العدوان أو الحرب بين إيطاليا وتركيا في ليبيا**، ج٢، ص ٧١-٧٥.

(٦٩) محارتي ومجموعة من المؤلفين، **مئة عام على الحرب العالمية الأولى**، ص ١٠٤، ١٠٦-١٠٧.

(70) Roux, **Mussolini**, P 52-53.

(71)Piras, **Politica Islamica E Prooaganda Fascista In Siria E Libano (1932–1940)**, P 27-29.

(٧٢) أنساباتو، **العلاقات العربية الايطالية (١٩٠٢-١٩٣٠م)**، ص ٧٨-٨٠.

(٧٣) بازامه، **العدوان أو الحرب بين إيطاليا وتركيا في ليبيا**، ج٢، ص ٨٨-٩١، ١١٣- ١١٥.

(٧٤) زنجبار: اسم يطلق على مجموعة جزر واقعة بالمحيط الهندي تابعة لتانزانيا في شرق أفريقيا. جمعة، **بين الأسد الأفريقي والنمر الإيطالي**، ص٨٤. يحيى، **المدخل إلى تاريخ العالم العربي الحديث**، ص٢٨٢.

(٧٥) القطعاني، فادية عبد العزيز، أوجه الشبه والإختلاف في حركة جهاد عمر المختار في ليبيا ومحمد بن عبد الله حسن نور في

الصومال"، **مجلة جامعة بنغازي**، المجلد ١، العدد ١٥، ٢٠١٣م، ص ١٦٣-١٦٥.

(76) Pandolfo, Michele, **L'Identità Rinnegata Degli Italo – Somali Dentro La Memoria Storica Del Razzismo Coloniale**, Tesi Di Dottorato Di Ricerca, CICLO XXVII, Università Degli Studi di Udine, 2015/2016, P 144- 146.

(٧٧) محافظة، علي، **موقف فرنسا وألمانيا من الوحدة العربية ١٩١٩-١٩٤٥م**، ط١، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ١٩٨٥م، ص ٤٥٨-٤٥٩.

(٧٨) حجاج، محمد فريد السيد، **صفحات من تاريخ الصومال**، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٣م، ص ٤٤-٤٥.

(٧٩) رزقي، وبلغيث، **الاحتلال الإيطالي للحبشة وأثره في العلاقات الأوروبية-الأوروبية**، ص ٢١.

(٨٠) المجرتين: من أكبر القبائل الصومالية من عشائر الدارود (Darod)، أسست القبيلة عدت سلطنات منها: مجيرتين وسلطنة هوبيو (Hobyaa) أوهُبيا. محمد، وليد عبود، وزايد، أركان حرجان، "النشاط المصري في الساحل الأفريقي للبحر الأحمر وخليج عدن (١٨٦٩-١٨٧٣)"، **مجلة كلية التربية- ابن رشد**، جامعة بغداد، العدد١٨، ٢٠١٤م، ص ٢٦٨-٢٦٩، ٣٨٩-٣٩٠.

(٨١) القطعاني، "أوجه الشبه والاختلاف في حركة جهاد عمر المختار في ليبيا ومحمد بن عبد الله حسن نور في الصومال"، مج١، عدد ١٥، ص ١٦٥-١٦٦.

(82) Khayala, **European States Position from the Libyan – Italy War 1911-19122**, P 24-25

(٨٣) رزقي، وبلغيث، **الاحتلال الإيطالي للحبشة وأثره في العلاقات الأوروبية-الأوروبية**، ص ٢٢.

(٨٤) حاول البريطانيون نشر الأكاذيب عن نشاط الملا الديني حتى لقبوه بالملا المجنون. بوشار، سمية، والعمامرة، نور الهدى، **مؤتمر برلين الثاني (١٨٨٤-١٨٨٥م) بإفريقيا**، رسالة ماجستير، جامعة ٨ ماي ١٩٤٥م، قالمة - الجزائر، ٢٠١٥/٢٠١٦م، ص ٣٠.

(٨٥) حجاج، محمد فريد السيد، **صفحات من تاريخ الصومال**، ص ٤٥-٤٦. عطا الله، **الصومال**، ص ٤٣.

(86) Palieri, **Comtributo alla Biblio grafia e Cartografia Della Somalia Italiana**, P 36-40.

(٨٧) دوقية أبروزي: هي مستعمرة إيطالية نسبت إلى الدوق لويجي أمديو (Luigi Amedeo) (١٨٧٣-١٩٣٣م) كان دوقاً لمقاطعة أبروزي الإيطالية، وكذلك أميرالاً في البحرية الإيطالية. بكر، **إيطاليا في مستعمراتها**، ص ٣٠.

(٨٨) سيلاسي، **الصراع في القرن الإفريقي**، ص ٦٤-٦٥.

(٨٩) بكر، **إيطاليا في مستعمراتها**، ص ٢٣-٢٤، ٢٩، ٩٤.

(90)Pandolfo**, L'Identità Rinnegata Degli Italo – Somali Dentro La**

Memoria Storica Del Razzismo Coloniale, P 22- 24, 86-87.

(91)Roux, **Mussolini**, P 60.

(٩٢) هيلاسيلاسي: هو أخر أباطرة إثيوبيا، تسلم مقاليد الحكم سنة ١٩٣٠م، واستمر في الحكم حتى خلعه الانقلاب العسكري سنة ١٩٧٤م. جمعة، **بين الأسد الأفريقي والنمر الإيطالي**، ص ٩٣-٩٥.

(٩٣) رزقي، وبلغيث، **الاحتلال الإيطالي للحبشة وأثره في العلاقات الأوروبية-الأوروبية**، ص ٨-٩.

(٩٤) أحمد، **الوطن العربي الحديث والمعاصر**، ص ٢٤٢-٢٤٣.

(95)Pandolfo, **L'Identità Rinnegata Degli Italo – Somali Dentro La Memoria Storica Del Razzismo Coloniale**, P 155-158.

Murder in the Cathedral and Northrop Frye's Criticism

Dr. Ishraq Bassam Al-Omoush*

Abstract

This study investigates the death of the archbishop, Thomas Becket, in T.S .Eliot's Murder in the Cathedral in accordance with Northrop Frye's critical theories. In fact, the achievement of Eliot lies in the way he combines political and religious aspects in one structure, which is a fictional one – a tragic genre. Eliot's 'objective correlative' and his mythical method are not as prominent as they are in his poetry.

Thus, a careful study to his plays and to Murder in the Cathedral in particular, reveals that Eliot strives after creating a character that is something of a Christ-figure in getting murdered on Christmas. In Murder in the Cathedral, the conflict between the State and the Church does contribute to the death of Becket; however, he has a strong will to die as well. In accordance with Northrop Frye's theories, the study will show that the death of Becket is a tragic one; the play as presented conforms to the structure tragedy which Frye presents in his Anatomy of Criticism. More importantly, it will show Becket as a spiritual redeemer whose death is seen as an embodiment of the crucifixion of Christ.

* أستاذ مساعد، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

جريمة في الكاتدرائية "والنقد عند نورثروب فراي"

د. اشراق بسام العموش*

تاريخ وصول البحث٥/ ١١/ ٢٠١٨ تاريخ قبول البحث٢٤/ ٣/ ٢٠١٩

الملخص

تعالج هذه الدراسة مقتل المطران، توماس بيكيت، في مسرحية ت.س. إليوت "جريمة في الكاتدرائية" وفقا للنظريات النقدية لنورثروب فراي. في الحقيقة ان انجاز إليوت يكمن بدمج الجوانب الدينية و السياسية في نص واحد، و هو نص أدبي تراجيدي. ان ما يسميه إليوت ب "الموضوع المترابط" ونقده الاسطوري ليسوا بهذه الاهمية في مسرحه كما هو الحال في شعره. ولذلك تهدف هذه الدراسة الى التركيز على مسرح ت.س. إليوت و خصوصا مسرحيته "جريمة في الكاتدرائية" و على النهج الذي من خلاله اختلق شخصية مشابهه للمسيح كون ان بيكيت قتل في الكاتدرائية يوم عيد الميلاد. إن اكثر ما أدى الى تلك الجريمة في الكاتدرائية هو الصراع ما بين الدولة و الكنيسة، وأن توماس بيكيت ايضا لديه الارادة التامة للموت و التضحية. وتبعاً للنظريات النقدية لنورثروب فراي، توصلت هذه الدراسة بأن موت المطران توماس بيكت موت تراجيدي، حيث أن البناء و الشكل الادبي لمسرحية إليوت يتطابق مع الشكل الادبي المتضمن في النظريات النقدية لنورثروب فراي المذكورة في كتابه "تشريح النقد"، ومن خلالها ستثبت الدراسة بأن بيكيت هو المخلص الروحي وبأن مقتله يعتبر تجسيدا لما يسمى ب صلب المسيح .

١.Introduction

T. S. Eliot's writings had been widely influenced by his conversion to Anglo-Catholicism, which consequently, contributed to a change in the subject-matter and content of his poetry as well as his plays. In Frye's point of view, "the change of content did turn Eliot from a

satiric to a devotional poet, a practicing Anglo-Catholicism layman ready to write a verse play for a campaign to build new churches" (T. S. Eliot 3). Frye goes on to say that "Eliot's conception of religion is a sacramental and a catholic one: the church is the definitive form of ritual and faith, and the essence of religion is participation in the church" (15). In accordance with Frye's views and critical theories, the researcher will focus on the structure and content of Murder in the Cathedral, which make of Becket something of a Christ-figure .

Eliot does believe in the possibility of the harmony created between content and form "structure" because of the fact that he at one point in his life was influenced by imagists and formalists. H.L. Sharma argues that Eliot, like all formalists, "believes in the efficacy of an aesthetic structure of a literary work. It is this structure in a work of art including drama that makes it literature. He asserts that instead of dichotomizing form and content an artist should fuse them into a new pattern of reality." Thus, one understands the dramatic genre is of great significance to Eliot; it can give him a suitable structure to project an ideal relationship of the parts to their whole. Sharma adds that "the term 'dramatic' means to Eliot more than a mere presentation of an action. It implies a virtual transformation on an ordered whole, a total reality, where everything – emotional as well as ideological – is perfectly designed into a unified pattern" (Sharma 30). On his part, Frye refers to drama as a means through which tradition and ideology of a certain society are reflected. He says:

Drama, an ensemble performance for an audience, is the most striking example of the fact that the arts belong to the continuum of tradition and culture, and form part of its civilising influence. In great drama there is something for all levels of society at once. But although the life of civilized man is superior to the barbarian, there is still the third level of which culture is a continuous imitation, the level of religion (T. S. Eliot 41 .(

So there must be a strong relationship between religion and drama. On his part, Eliot suggests that dramatists are expected to spend time in the study of ethics. And in his essay "A Dialogue on Dramatic Poetry", Eliot confirms that dramatists need to assume some moral attitude in common with their audience (Selected Essays 33).

The above statements help us understand Eliot's conceptual framework of drama as an effective form of literature through which he aims at raising serious issues – social as well as religious. Thus, in her The Art of T. S. Eliot, Helen Gardner suggests that "Eliot's attempts to render his vision of the boredom, the horror, and the glory of life in dramatic terms have given us the finest dramatic verse that has been written in English since the seventeenth century" (127). On his part, H. L. Sharma comments on Eliot's works after his conversion saying, "Eliot's religious tone should become more affirmative. He expects the drama to play an effective role, to project the relevance of Christianity in the daily life, and to reassert its value by way of offering solutions to the problems of the individual" (Sharma 31).

An analysis based on Frye's criticism on Murder in the Cathedral requires a careful reading to the play as well as to the scientifically formalized theories of Frye. In fact, Frye's criticism treats a work of literature as a phenomenon to be examined and studied through analyzing its elements and structure. Therefore, by studying the structure of a literary work, Frye comes up with a number of theories each of which tackles a specific approach of the text. His theories, of course, not only work together, but they also complement each other. Most importantly, Frye takes into account the historical as well as the social facts of a work of literature. Thus, he aims to study a work of literature either centripetally or centrifugally; the latter refers to a kind of approach that is basically concerned with tackling the social and the religious contexts of the work of art, while the former sticks to the work of art and moves towards it.

Whether it is a poem, a story, or a drama, according to Frye, a work of literature is something like a phenomenon that ought to be examined scientifically. As far as Murder in the Cathedral is concerned, Frye's critical approaches allow us to examine it centripetally as well as centrifugally. Thus, it is important to deal with the play by attempting to associate it with its social and religious contexts. Thomas Becket's actions and motivations ought to be connected with what was going on around him; they do not only require a careful examination of the religious context of the play, but of its historical background as well. In the play, for instance, we are not told too much about the kind of relationship between the archbishop and his king, but the foreshadowing statements of the chorus in addition to other hints made by the messengers and the priests indicate that things were not going right and that the king was angry with Becket.

٢.Frye's Framework of Eliot's Hero

Frye's classification of the hero/heroine and of the mode to which he/she belongs depends on the hero's power of action. The hero is usually put in a situation which is created by the author. Therefore, his/her power of action is analyzed in relation to the function he/she is expected to achieve, in addition to his/her relation to other characters and to the external world. In Murder in the Cathedral, Thomas Becket is the archbishop who has left Canterbury for seven years. As an archbishop, Becket does have authority and powers of expression which are far greater than ordinary people. Thus, the kind of hero Eliot presents us with in the play is the hero of the high mimetic mode .

We are not told much about the old dispute between the king and Thomas Becket. All that we know about it and about the coming events is reflected through different characters like the chorus, priests, and messengers. According to Frye, the hero of the high mimetic mode "has authority, passions, and powers of expression far greater than ours". However, "what he does is subject both to social criticism and to the order of nature" (Anatomy 34).

Becket's seven years absence is criticized by the people of Canterbury including the priests. Once the people receive the news about the return of the archbishop to England by the messenger, the First Priest says ,

What, is the exile ended, is our Lord Archbishop

Reunited with king? What reconciliation

Of two proud men? (*Murder in the Cathedral 15*)

Addressing the Messenger, the Second Priest says ,

Tell us

Are the old disputes at an end, is the wall of pride cast down

That divided them? Is it peace or war? (*ibid*)

The above words spoken by the chorus and the priest foreshadow the coming violence in the play. The reader would wonder why Becket has left the king and why he is back again after seven-year absence, and he/she would expect that the king is angry and that violence will soon take place. Thus, images of horror, dismay and violence which are created by the messengers enhance the expectations of the reader, and so he/she understands that the conflict between the king and the archbishop is a conflict between the 'state'- the temporal power of the king with which Becket is never concerned. Instead, he seems to be extremely religious, and what he is concerned with is the "subjection to God alone" (Murder 17). The conflict had a political reason. Becket continued to act as Chancellor until Henry wanted him to approve of something he was supposed to do. [1]

The above ideas help us understand the action of the hero in the play. Becket is the archbishop who will be subjected to different temptations, each of which will urge him to do different things concerning the king, authority and God. However, he will choose to surrender only to God, and by the end of the play he will be murdered at the Cathedral hall, and this murder will create of him a mythical figure.

In his theory of Modes, Northrop Frye refers to tragic and comic literary works. Of course, these theories complement each other. So whenever we talk about a high mimetic hero/heroine, we ought to distinguish the kind of action and the decision he/she makes, which ultimately will determine his/her destiny. In fact, Frye sets the ground for tragedy in the high mimetic mode. He says, "Tragedy in the central or high mimetic sense, the fiction of the fall of a leader. He has to fall because that is the only way in which a leader can be isolated from his society mingles the heroic with ironic" (Anatomy 49).

Becket seems to be seeking martyrdom since he comes back to Canterbury after a long absence; he is full aware of what he has done and he knows that the king is angry with him.

In fact, Becket learns to wait for God's will, but he chooses his way to death through his return. Frye suggests that 'the tragic hero has to be of a properly heroic size, but his fall is involved both with a sense of his relation to society and with a sense of his supremacy of a natural law (Anatomy 37). Thus, what can be concluded about Becket is that he is waiting for the right moment to come in order to submit to the will of God.

As an archbishop, Becket believes that one should be patient and content with suffering. This can be easily noticed through the conversations in which he engages with the priests and later with the Tempters. What makes his death heroic and ironic is the fact that he is ready to surrender to the will of God in addition to his awareness of the coming danger. Addressing the Priest, Becket says:

They know and do not know, what it is to act or suffer.

You know and do not know, that action is suffering

And suffering is action. Neither does the agent suffer

Nor the patient act. But both are fixed

In an eternal action, an eternal patience

To which all must suffer that they may will it,

That the pattern may subsist, that the wheel turn and

Still

Be forever still. (*Murder 22*)

The above quotation will be more clarified by the way Becket responds to the Tempters especially the fourth one. Stephen Spender remarks that "The Fourth Tempter takes up indeed the very words that Thomas has himself spoken to the chorus." It is the Fourth Tempter who echoes and clarifies Thomas' aspirations for the glory of martyrdom (Spender 192). Thus, Becket's decision is affected by the whole atmosphere around him; he is flanked on one side by the Chorus and the priest, and on the other by the Tempters.

٣.Displacement of a Dying God.

One should not neglect the fact that Eliot's central theme of Murder in the Cathedral is martyrdom, which is highly spiritual. Moreover, Eliot is known for his heavy reliance on tradition and myths in his writings. In Murder in the Cathedral, we are introduced to a character that is deeply religious and has strong faith in God. And for him, seeking martyrdom is the only way to submit to the will of God. Additionally, if we want to examine the play as a work of literature bearing in mind Frye's theories, we would say that Eliot is mixing tragedy with myth; the former is represented through the killing of Becket, while the latter is implied in his death on the Twenty Ninth of December at the Archbishop's hall. Frye believes that "myths, unlike legends or folktales, tend to cohere into mythology – something

deeper than ideology – which comprises all of a society's deepest convictions about where it has come from and where it is going" (Salusinszky 29). I am not claiming that our story is about a dying God as it is in pure myths, but Becket's death at the time of Christmas alludes to the idea of Christ's crucifixion, and it is displaced because the hero is an ordinary human being. Thus, by creating a character like Becket, Eliot exposes Becket as a mythical figure and a fictional one as well .

The conception of displacement for Northrop Frye is essential and of great significance since it is our way to displace fiction with reality. It is a technique that makes us see a work of literature as by making a downward movement. Murray Krieger comments on Frye's critical method in examining a literary work saying, "Unlike the traditional theory in which the critic is seen as viewing the individual work in its relations to the actual world of experience, Frye's theory implies that the critic is first seen as making downward movement to the work and the world. This movement is an echo of the downward movement toward displacement and the reality principle that literature makes in its historical movement from unencumbered myth through mimetic forms to irony." (10) That is exactly what we ought to do as far as Frye is concerned; we try to look for a pure myth that is similar to the crucifixion of Christ through mimetic forms.

Crucifixion is a concept is almost associated with mythology and ritual. In his Fables of Identity, Frye states that myths tend to have certain significance in relation to the society. He contrasts them with folktales because they are in a special category of seriousness; they do tell something credible about the life or manners of society. He says that "myths are believed to really happen or to have some exceptional significance in explaining certain feature of life, such as ritual…" (Fables 76). Frye also adds that "they seem to provide a kind of containing form of tradition" (Fables 31). More importantly, for Frye, there is one basic and inclusive myth, which takes the shape of a divine quest, death, and rebirth.

In Eliot's play, the death of the Archbishop alludes to the idea of Crucifixion. In fact, the way Becket dies creates in our mind a vision of a fictionally-dying god as if Eliot is trying to create a modern drama which embodies the Christian traditions and ritual through crucifixion. Becket's death exposes Murder in the Cathedral as a mythical play since it is based on the structure of a displaced myth.

Frye does understand what religion means to Eliot. He states that "religion sees human life in relation to superhuman life, as a continuous imitation of it. This is expressed in certain acts, or sacramental and Catholic one: the Church is the definitive form of ritual and faith, and the essence of religion is participation in the Church" (T.S. Eliot 15). This suggests that Becket in Eliot's play is the embodiment of religion and the idea of martyrdom in particular. However, the death of Becket is of great importance since it represents the collapse of faith in Canterbury; the triumph of the power of the state over that of the church.

In fact, we can easily notice that both Frye's framework of drama and Eliot's conception of tradition are in line with each other. Frye once explains that "drama…is the most striking example of the fact that the arts belong to the continuum of tradition and culture…" (T.S. Eliot 41). Is that applicable to Eliot's current play? Isn't Eliot trying to dramatize the collapse of faith through rejecting a religious figure? Isn't he also trying to say that the temporal power of the state triumphs over the spiritual power of the church? Are the people of Canterbury as dead as those of the waste land? In "The Waste Land", Eliot does raise the previous questions through describing the people of the waste land who reject 'April' and are dead in life. On the level of drama, Eliot dramatizes the idea of spiritual death which is manifested through the collapse of faith and the assassination of Becket by the four Knights.

٤.The Tragedy of the Spiritual Redeemer :

According to Frye, tragedies have certain characteristics with which we could identify a literary work. In Anatomy of Criticism, Frye refers to the kind of literature in which the hero becomes either isolated from society or incorporated into it, which ultimately specifies a literary work as tragic or comic. More importantly, Frye adds that "death is what defines the individual, and marks him off from the continuity of life that flows indefinitely between the past and the future" (Fools 3). So, it is through death a tragic figure's contract with nature seems to come to an end. Frye explains that tragedy "revolves around the primary contract of man and nature, the contract fulfilled by man's death, death being, as we say, the debt he owes to nature" (Fools 4).

The concept of tragedy also, Frye suggests, includes "the presence of counter-movement of being that we call the heroic, a capacity for action or passion, for doing or suffering, which is above ordinary human experience" (Fools 5). Becket's arrival to Canterbury arouses fright and horror; danger is waiting for him, as if he were seeking death. Frye states, "Occasionally we feel that a tragedy has manipulated its action in the direction of horror" (Fools 78.(

Becket's faith in God leads him to choose the way to martyrdom, and that makes him something of a redeemer or savior to the people of Canterbury. From the very beginning of Murder in the Cathedral, we are introduced to the situation where the chorus is hinting at Becket being their savior whose return would help them have a kind of rebirth or a new beginning. They have been suffering since the Archbishop left. They Chorus says ,

Seven years and the summer is over

Seven years since the Archbishop left us,

He who was always kind to his people…

Kings rules or barons rule;

We have suffered various oppression (*Murder 12*)

Grover Smith thinks that "The Chorus in Murder in the Cathedral, through ostensibly active in the toils of life, can only be passive under the oppression of the State and the agony of personal sorrow" (Smith 190). So people of Canterbury have been living in a state of oppression and have been suffering a lot at hand of their king during Becket's seven-year absence. The second priest remarks once he recognizes Becket:

But your Lordship knows that seven years of waiting.

Seven years of prayer, seven years of emptiness ,

Have better prepared our hearts for your coming,

Than seven days could make ready Canterbury (*Murder 22*)

So people of Canterbury have been waiting for the return of Becket and are feeling danger at the same time. They seem to be in a great need for change and a new beginning. They need to be spiritually redeemed by the spiritual authority represented by Becket rather than the temporal power and the oppression of the King and lords. We can have a sense of a corrupted community in Canterbury that needs to be saved by a savior or redeemer.

The Chorus again says:

Come, happy December, who shall observe you, who shall

Preserve you?

Shall the Son of Man be born again in the litter of scorn?

For us, the poor, there is no action,

But only to wait and witness (*Murder 13*)

Women do have an effective role through which they keep on commenting about the coming action and the violence they witness; they seem to be genuinely committed to their archbishop as well as united with him. It is they that keep foreshadowing the danger by providing the reader with images of horror and hints of doom. The Chorus, I would say, is being simply "the faithful friend of the hero" (Anatomy 218). Consisting of women, the chorus has a spiritual influence on the audience; they are able to evoke feelings of pity, fear, and sympathy, so that the audience will share the same feelings and the suffering of both the chorus and the protagonist .

In the Third Essay of The Anatomy of Criticism, Frye states that "tragedy usually makes love and the social structure irreconcilable and contending forces" (ibid). Reconciliation with the King can never happen, and that appears when the First Tempter tries to remind Becket of his friendship with the king and when they were in 'amity'. The Second Tempter also speaks about the power and richness he shall gain in serving the King and owning a temporal power. He says:

…those of the Chancellorship

See how the late ones rise! *You, master of policy*

Whom all acknowledged, should guide the state again.

..think my lord,

Power obtained grows to glory,

Life lasting, a permanent possession

A templed tomb, monument of marble ,

Rule over men reckon no madness (*Murder 27-28*)

The Second Tempter is also suggesting that the spiritual power Becket has is the earthly perdition. Becket is being very spiritual, and the fact that he owns spiritual power will prevent him from descending 'to desire a punier power' that is gained through serving the king.

Frye adds that in tragedy there are three phases and they "move from the heroic to the ironic". The first phase of tragedy, Frye explains, "is the one in which the central character is given the greatest possible dignity in contrast to the other characters…", and "The sources of dignity are courage and innocence" (Anatomy 219). In the case of Becket, courage is the source of his dignity that leads him to reject every earthly temptation and the temporal power he might get in standing by the king and to submit to the will of God.

Frye also explains that the phase which corresponds to the central quest-theme of romance is "tragedy in which a strong emphasis is thrown on the success or completeness of the hero's achievement. The passion belongs here, as do all tragedies in which the hero is in any way related to or a prototype of Christ…" (Anatomy 220). Becket's achievement is manifested through a kind of moral quest; martyrdom is the spiritual quest he is striving after, and that has been echoed by the Fourth Tempter in the play.

The most important phase that concerns the argument is the phase of "the typical fall of the hero through hybris and hamartia" (Anatomy 221) Frye continues explaining that what follows the fall of the hero is the sense through which 'the ironic element increases', 'the heroic decreases', and 'the characters look further away and in a smaller perspective' (ibid).

.٥Conclusion

The conception of martyrdom seems to be the core of the argument about Becket's death, and the fact that his death is somewhat tragic helps us understand the tragic situation of religion these days. Becket believes that martyrdom to be the 'design of God' once he delivers his last speech on Christmas morning in the Cathedral. As a spiritual redeemer, Becket is being the prototype of Christ whose death will redeem Canterbury with its people from evil that is caused by his return and reunion with the King.

Up until the last moments of his life, Becket never stops waiting for martyrdom if it is willed by God; this stems from his strong submission to the will of God. His last words show his deep commitment to God and to the Church. He says,

…I am a priest

A Christian saved by the blood of Christ,

Ready to suffer with my blood.

His blood given to pay for his death,

My death for His death (*Murder 81*)

Becket is always ready to die for his Lord and for the Church and its peace as well. The above quotation might best summarize the unity between Becket and Christ; Christ includes Becket, and Becket embodies Him in his death. Their bloods are united, and their cause is concerned with salvation and redemption. Therefore, in Murder in Cathedral, Eliot presents us with a Christian myth that has been transformed into a fictional structure in a modern setting. Hamedreza and Azizmohammadi describe the role of Becket in the play as "a saintly imitator of Christ, and thus focusing on martyrdom enfolding within it rejoicing and mourning at once and for the same purpose" (2228)

6. Works Cited

- **Azizmohammadi Fatemh, Hamedreza. A Study of T. S. Eliot's Murder in the Cathedral . Australian Journal of Basic & Applied Sciences, 2011. ISSN 1991-8178.**
- **Eliot. T. S. Murder in the Cathedral. London: Faber & Faber, 1968**
- **.----Selected Essays. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.**
- **Frye, Northrop. Anatomy of Criticism: Four Essays. New Jersey: Princeton University**
- **Press, 1957.**
- **.----Fables of Identity: Studies in Poetic Mythology. Princeton, N.J.: Princeton Univ .**
- **Press, 1963.**
- **,----Fools of Time: Studies in Shakespearean Tragedy. Toronto: University of Toronto**
- **Press, 1967 .**
- **,----T. S. Eliot: An Introduction. London: The University of Chicago Press, 1963.**
- **Gardner, Helen. The Art of T.S. Eliot. New York: Dutton, 1959.**
- **Krieger, Murray, ed. Northrop Frye in Modern Criticism. New York: Columbia**
- **University Press, 1966.**

- **Sharma, H.L. T. S. Eliot: His Dramatic Theories. New Delhi: S. Chand & Company**
- **LTD, 1976 .**
- **Smith, Grover. T.S. Eliot's Poetry and Plays: A Study in Sources and meaning. Chicago:**
- **Univ. of Chicago Press, 1956.**
- **https://www.encyclopedia.com/arts/culture-magazines/murder-cathedral**

1) Henry decided to appoint his good friend and right-hand man, Thomas Becket, to the post of archbishop of Canterbury so that he would have an insider in the Church. But to everyone's surprise, once Becket had been consecrated archbishop his attitudes changed entirely; he became a devout Catholic entirely devoted to Rome, which infuriated Henry. Further enraging the king, Becket began to excommunicate Henry's supporters, to expel them from the Church, inflicting a very serious punishment on them for prioritizing the king's will over what he saw as God's will. The relationship between the former friends deteriorated rapidly, and in 1164, Becket was summoned to trial. Instead, he fled to France. See https://www.encyclopedia.com

Intercultural Dialogue in Leila Aboulela's *The Translator*

حوار الثقافات في رواية ابو العلا

د. عرين خليفة*

تاريخ وصول البحث٣/ ٣/ ٢٠١٩ تاريخ قبول البحث ٢/ ٩/ ٢٠١٩

الملخص

تتلاقى في رواية ابو العلا *المترجم* ثقافات ولغات مختلفة. قصة حب الأرملة السودانية سمر وخبير الشرق الأوسط الاسكتلندي العلماني راي ايلز هي المحرك الاساسي للرواية و الذي يؤسس لحوار بين الثقافات. هدف هذه الدراسة هو تحليل الكيفية التي مثلت فيها الروائية العربية الناطقة بالإنجليزية ابو العلا تلاقي ثقافتين مختلفتين من خلال حياة شخوصها. الاختلاف والصراع بين الشرق والغرب وبين الشخوص في بداية الرواية يتصاعد الى حوار منتج يحتذى به في نهاية الرواية . في نهاية *المترجم* ، لا يوجد سيطرة من منظور نسوي او من منظور ما بعد كولونيالي . بدلاً من ذلك ، يوجد قلب في المفاهيم التقليدية، من حيث التفاعل بين الجنسين وبين الثقافات. بالمجمل، هناك تفاهم وتبني لهويات جديدة يلعب فيها الإسلام دور مهم و إيجابي.

* أستاذ مشارك، أدب ونقد، جامعة فيلادلفيا

Intercultural Dialogue in Leila Aboulela's *The Translator*

Dr. Areen Khalifeh*

Abstract

Leila Aboulela's *The Translator* is a novel where different cultures, languages, and religions meet. The love story of the Sudanese widow Sammar and the secular Scottish Middle East expert Rae Isles is the driving force that establishes a cross-cultural dialogue in the novel.

The aim of this study is to analyze how Aboulela as an Anglophone female writer represents the meeting of two different cultures through the lives of its haracters. The difference, and sometimes the conflict, between East and West and between the protagonists at the beginning of the novelculminates to a productive, exemplary cultural dialogue in the end. At the end of *The Translator*, there is no domination from a feminist and post-colonial perspective. Instead, there are toppling of traditional concepts with regard to interaction between genders and cultures. There are also eventually understanding and embracing of new identities where Islam plays a significant and a positive role.

Key words: Leila Aboulela, Anglophone

1-Introduction:

Leila Aboulela is an anglophone Sudanese writer and a winner of Multiple prizes. She was born in Cairo, lived in Khartoum, and moved to Aberdeen. Due to her background and

as a diasporic Muslim woman living in the west, Aboulela wrote a fiction that portrays multiplicity of cultures. Her first novel, *The Translator*, which was referred to by Aboulela as a "Muslim Jane Eyre," takes place in both Aberdeen and Khartoum and is obviously influenced by her own experience. *The Translator* is about a Muslim Sudanese widow, Sammar, who falls in love with a secular Scottish Middle East expert, Rae Isles.

In this novel, Aboulela tries to contribute to a new trend of postcolonial cross-cultural novels which "articulates an alternative episteme derived from Islam" (Hassan, 2008, p. 299). This experience was hailed by many critics as positive. For example, Al-Adwan & Awad (2013) suggest that in the encounter between the East and West in the novel, Sammar resists to give up Islamic teachings as her point of reference. In this way Aboulela presents "a modern image of Islam and its role in stretching bridges of communication in diaspora" (p. 358). Ghadir Zannoun (2019) also sees the novel from a postcolonial feminist perspective as different from "the hegemonic Western representations of Muslim women as victims of Islam and Muslim men" (p.1). She looks at the protagonist's identity as aconstruct of various binaries, which, for this study, stands for the idea of a dialogue. Moreover, Ferial Ghazoul focuses on the dialogue between Islam and secularism in the novel. In the process of this cross-cultural dialogue, she explains, the novel "makes Islam more comprehensible as a mode of being and thus more humane" (p.202).

However, other critics attacked Abouleila's project as lacking a positive intercultural dialogue. Wail Hassan (2008) and Nadia Butt (2009) cancel any potential for a dialogue in the novel. Hassan avers that "Aboulela's Islamism," which resembles that of terrorists, is "reactive" and "regressive"(p. 316). He also claims that the protagonist of the novel rejects feminism and clings to patriarchal gender roles. Butt also asserts that Abouleila's *The Translator* failed to make a dialogue with the West as the protagonist Sammar was not able to blend her native religion into the Western societyshe's living in. Islam, for Butt, is a hindrance to any dialogue as it isunable to assimilate to the idea of modernity and globalization. Contrary to this, the aim of this paper is to show how Aboulela represents the meeting of two different cultures, languages, and faiths through the lives of its characters using postcolonial feminist perspective. The difference creates a cross-cultural dialogue, sometimes a clash, at the beginning of the novel.However, the novel culminates in the end to a productive, exemplarycultural dialogue between East and West and on personal level without thestereotypical dominance of masculinity over femininity or The West over the East. It also shows that Islam becomes an essential part of this dialogue and not an obstacle to it.

The beginning of the novel sets a clear conflict between two cultures. Aboulela chooses the weather to establish this cross-cultural incompatibility. The narrator describes the difference between Sammar and the Scottish people in tolerating the weather:

> *At such times she would stay indoors and wait, watching from her window people doing what she couldn't do: children walking to school through the swirling leaves, the elderly smashing ice on the pavement with their walking sticks. They were superhuman, giants who would not let the elements stand in their way.* (1)

Unlike the Scots, Sammar fears and does not tolerate the British weather. In fact, choosing the name of the protagonist as Sammar is indicative in this sense. The name Sammar has a pun on the English word for the season "summer," the opposite to the cold weather of Scotland. Moreover, the rain, albeit in a dream, is depicted negatively as blurring the ink pages Rae asked her to translate (1). The fog and snow also made Sammar once "hid indoors for four days," and deprived her of milk and food, which symbolize the deprivation of love and emotions.

Sammar represents the British culture pejoratively. It is where people are "superhumans" and "giants" with no expressions of feelings. Instead, they have amplified identities: "In this country everything was labelled, everything had a name" (1). It is a strict culture where "she had got used to the explicitness, all the signs and polite rules" although "she had imagined freedom in this part of the world, not rules, not restrictions" (1,73). In this culture, she resembles the imprisoned "whistling birds flying indoors" of the Winter Gardens she describes in the beginning of the novel (1).

Sammar's perspective to Khartoum is totally the opposite and sometimes when Africa is mentioned a conflict between cultures is emphasized. For example, when Sammar visited Rae in his flat, she saw an article on traditional maps that tends to show Britain bigger in size than Africa (10-11). However, for Sammar, Africa is not only bigger in size but also in life. This is why Sammer describes her being away from Africa as alienation: "In the latest, equal-area map, Africa was a massive elongated yellow, Britain a rosy insignificance. Somewhere in this vast yellow, near the blue that marked the flow of the Nile, was the life she had been exiled from" (11). She always remembers the Sudanese food and drink nostalgically. For instance, when she bought some "chili sauce and tins of beans" and "a packet of mixed falafel" from a Bengali shop, she describes the ingredients on them emotionally as "written out in Arabic in a warm place on another continent" (47). Furthermore, whenever Sammar feels comfortable or emotional, she goes into a hallucinatory state where she imagines Khartoum or Africa. On one occasion, this kind of fantasy visited her in front of Rae's flat:

Home had come here. Its dimly lit streets, its sky and the feel of home had come here and balanced just for her. She saw the sky cloudless with too many stars, imagined the

night warm, warmer than indoors. She smelled dust and heard the barking of stray dogs among the street's rubble and pot-holes. A bicycle bell tinkled, frogs croaked, the muezzin coughed into the microphone for the *Isha* prayer. But this was Scotland and the reality left her dulled, unsure of herself. (14)

In another occasion, when Sammar was talking happily with Rae on phone, she asked, "Where was she now, which country? What year?" And then the world swung around to Khartoum (28). And when she laughed "it was as if the landing was warm like the nights in Khartoum" (32-33). She insists that there is something whole and connected about her home country (35).

Khartoum and Scotland, East and West, are polarized in many places in the novel every way possible. For instance, the relationships between people are extremely different in the two cultures. The narrator describes the shyness that annoyed Sammar and her dead husband Tarig for years before marriage (17). She also talks about how girl's honor is given emphasis in Sammar's original culture:

> *Once upon a time, in another part of the world, were the fears someone will see us together, alone together … a woman's reputation is fragile as a match stick . . . a woman's honour . . . Reputation was the idol people set up, what determined the giving, the holding back. A girl's honour . . . Your father will kill you . . . your brother will beat you up . . ..* (40)

As for girls in Scotland they seem more independent and free. Sammar, for example, had a cultural shock when she heard young Diane, one of Rae's students, talking about her relationships with boys, her drinking in the pub, and her refusal of marriage while Sammar's only dream during her youth was to "have babies, get fat, sit with one leg crossed over the other" (17). Furthermore, On Christmas time, when Rae was on a vacation in Edinburgh with his daughter who was staying with his ex-in laws, Sammar was culturally shocked from the fact that Rae was spending time with them without problems. This would never happen in Sudan, Sammar thought (26). At another time, she imagines a situation of two totally separate worlds where green and red fell Christmas rooms, Christmas lunch, and the Queen's Speech, and she "fasting while [Rae] was eating turkey and drinking wine" (22). In fact, difference is stressed again and again everywhere in the novel from the address code used for

calling different people to colours found in different environments or that people should wear in certain occasions.

Yasmine, Sammar's Pakistani friend and co-worker in Rae's office, plays a significant role in this polarization. She always divides people into "we" and "them." She would say something like, "We have close family ties, not like them" (7). Or, "Our children are dying of hunger while the rich count their calories!" (7). Yasmine adds somewhere else that "Yes, we prize virginity and chastity. It's hard to believe that a British judge and jury could understand that, let alone sympathize" (13).

Although there is polarization in every aspect in the novel, the key one is between faiths. Sammar is a religious Muslim and she always has religious thoughts occupying her mind: "Only Allah is eternal," "Temporary, this life is temporary," and "I seek forgiveness from Allah," etc., (5, 25). Amid her depression after losing her husband in a car accident, she looked at the five prayers as "the last touch with normality, without them she would have fallen, lost awareness of the shift of day into night" and "The only stability in life" (10,25). She is a person who believes in fate, that religion brings happiness, and that Sharia law is kind (52, 53-54, 49). Above all, Sammar's insistence not to lose her faith for her love is a central theme of the novel. It is extremely important for her that the person she loves becomes faithful to God like her. She does not succumb to any compromises concerning her religion even when love knocks on her door.

The British society, on the other hand, is a secular society. Rae puts this neatly:

> *in this secular society, the speculation is that God is out playing golf. With few exceptions and apart from those who are self-convinced atheists, the speculation is that God has put up this elaborate solar system and left it to run itself, it does not need him to maintain it or sustain it in anyway. Mankind is self-sufficient.* (*29*)

Something simple like Rae's daughter writing "Get Well Soon, Dad" without "I wish" or "I pray" annoyes Sammar as if her dad's health is "under his command" (74). Rae himself is secular and he studied Islam, as he explained to Sammar, only for political, economic, and philosophical reasons, but not spiritual ones (78). In addition, Yasmin thinks that he is a non-believer and that his defense on Islam is part of his anti-Eurocentric views and his study of sacred texts is detached (67).

Language difference is another emphasis in the novel. Although Sammar is a translator in Languages department, she has a problem with language. However, it is not really a problem of English language but it is a problem of culture, of expressing herself and having freedom like the British people. When she visited the library with Yasmin once, she faced emotional lack of expression: "Sammar felt like a helpless immigrant who didn't know any English. She imagined English words lifting away from her brain, evaporating, forming a light mist" (8). When her aunt and mother in law, Mahasen, did not give her permission to marry another man after the death of her husband, Mahasen said, "An educated girl like you, you know English. . . you can support yourself and your son, you don't need marriage." But the problem was emotional not a problem with language and Sammar "had wanted to say something in reply but the words stuck in her throat like dough" (8). Moreover, she finds difficulty in talking to Rae sometimes because of cultural context, for example she did not the meaning of Scottish words like 'Sixties' scene,' 'Celtic,' 'chock-a-block,' but most of the times because "she was afraid of confessions, emotional words. Uneasy. Meeting him, talking to him had become a need she was not comfortable with" (92,77). As a translator, her mission, as much as she enjoys it, is somewhat impossible: "And Sammar found herself nostalgic for her old job, the work itself, moulding Arabic into English, trying to be transparent like a pane of glass not obscuring the meaning of any word" (118).

She feels more comfortable with her native language where she can express her thoughts and beliefs freely and the language would readily help her: "Yesterday when I spoke in Arabic to Fareed, I felt that home was close" and:

> *She had enjoyed talking in Arabic, words like insha'Allah, fitting naturally in everything that was said, part of the sentences, the vision. How many times had she over the past days said in English 'I'm leaving on Friday', and the sentence normal and natural as it was to the people who heard it, had sounded in her ears incomplete, untruthful, without insha'Allah.* (*76*)

Furthermore, for Sammar places and languages are strongly connected. When she returned home to Khartoum, she felt place and language as one: "Here in this house, in this language and this place, were all memories" (100).

Despite the fact that the novel seems to present only conflict and clash between cultures, Sammar and Rae prove many times that they are influenced by the opposite culture. Sammar seems more independent in Scotland than she was in Sudan where she describes herself as a

dependent child, "a child to be moulded" (3). She is able to work as a translator in a university and later in a British anti-terrorist programme in Cairo, which is indicative of being on the opposite side of culture. In spite of her love to her roots, she felt like losing her identity when her husband died and she and her son had to go back to Khartum: "We're going home, we're finished here, we're going to Africa's sand, to dissolve in Africa's sand" (5). In addition, Sammar sometimes looks at European women as ideal. When she imagined Rae's ex-wife, she describes her in perfect manners: "Sammar imagined the child's mother with that same long brown hair, courageous too, working for the WHO, an important job, doing good, helping people" (10). And in spite of her feeling as a being with roots in Sudan, she always wore sunglasses there because she was affected by the Scottish weather and her eyes were "not as strong as the eyes of those who had not travelled north" (97). These glasses prevented her from seeing things the way they used to be in her home. They gave her a new perspective to things, a new "Rae," which means opinion in Arabic: "They darkened the blue of the sky" (97).

Rae was also influenced by the Arabic and Islamic culture. Rae worked as an Islamic expert and a Middle-East and third world Historian and University lecturer. Therefore, he knows a lot about that region, its culture, its religion. He wrote a book defending Islam and standing against the idea that Islam is a threat to the West. He even looks like and acts as an Arab: "He was dark enough. He had told [Sammar] once that in Morocco he could walk as if disguised, none suspected he was Scottish as long as he did not speak and let his pronunciation give him away. Here with others, he looked to [Sammar] to be out of place, not only because of his looks but his manners" (3). For Sammar, "He's sort of familiar, like people from back home" (14). His first Spanish wife, Amelia, noticed the same Arabic features in her husband (43). Moreover, Rae's old sick uncle who lived in Stirling thought him his younger long-lost brother David who converted to Islam (39). Rae does not drink, loves Islamic art, believes that the Quran is a sacred text and the word of God, loves the looks of the hijab, visited many Arabic countries, and talks about good ideas found in Islam despite the fact that he is not a Muslim.

successful love relationship at the end of the novel enhances and changes the style of the dialogue between Sammar and Rae, and between East and West. In the end, there is no conflict, domination of character over character or culture over culture. Instead, there is a birth of new identities that are more open, understanding, and more truthful to themselves. When Rae reached Khartoum to propose to Sammar, he looked changed: "More white in his hair but looking young because he had travelled a long way and was not diminished or fatigued" (139). He was spiritually changed after he converted to Islam and gave himself a chance away from his mind. Sammar also was "not hiding, not masking herself, she was

wanting to be found."

In the end, there was no other in the sense of marginalization. Sammar has not ended as an other from a feminist or a post-colonial sense. She has left Scotland after Rae's declaration that he was not sure about his conversion to Islam. And when Rae converted, he did not ask her to simply join him in Aberdeen. He first asked his Arabic friend, Fareed, to write her a letter in Arabic explaining his free acceptance to Islam to show his respect to the customs of her culture in case she married someone from her home country and then travelled to Sudan to meet her. Rae is not a patriarchal or an orientalist figure as he looks at Sammar as a source of safety and not vice versa. He repeats many times in the novel addressing Sammar "You make me feel safe." Moreover, Sammar hated her pushing Rae to convert in order to marry her. She realized that her wishes for someone she loves should be genuine and so she prayed for him to convert with good intentions for his own sake and for pure and spiritual reasons (126).

After all, the translator did not need to translate from one language to another, Instead, she wrote two original letters in two languages, "They would say the same thing but not be a translation" (138). In this sense, there is no domination of one language over the other. Sammar realizes and feels that both Khartoum and Aberdeen are home. And above this, home is found more in persons not in places: "She had been given the chance and she had not been able to substitute her country for him, anything for him" (142). Home is also found in faith and not in knowledge as Rae deduces: "I found out at the end, that it didn't have anything to do with how much I've read or how many facts I've learned about Islam. Knowledge is necessary, that's true. But faith, it comes direct from Allah" (143). Alghamdi (2014) explains the importance of the two letters as follows:

> *The essence of cross-cultural communication, then, is not translation, but multiplicity and the willingness and ability to enter into multiple norms. The achievement of the characters has been this opening of cross-cultural dialogue beyond the scope of a translator or an Orientalist. The challenge is not becoming proficient in multiple languages but transforming oneself without losing one's original or chosen self, becoming able to embody and inhabit multiple homes. It is an expansion rather than a fragmentation of theself.* (*p.32*)

And when love and faith that embody multiple homes exist, there would be a more productive dialogue.

Nadia Butt (2009) claims that the conversion of Rae at the end of the novel highlights what Bassam Tibi calls "the crisis of modern Islam." According to Butt, Islam in this sense is above all translations and so against the ideals of globalization and cultural mélange (p. 177-178). Butt thinks that Leila Aboulela "ignores the significance of addressing the dilemma of Muslims in adapting themselves to a new social and cultural order" (p.177). This, in her opinion, creates a social crisis and creates a gap between Islam and modernity (p. 178). Wail Hassan (2011) also sees Islam as a negative force in the novel and not a means to freedom:

> *This religiosity cannot be truly liberatory because it is held hostage by what it perceives as a threat. In its conservatism, its rejection of existential freedom and political responsibility, and its unreflective (or desperate) embrace of an idealized past, this ideology has all the elements of fundamentalism.* (*p. 316-317*)

However, I think that the above critics' ideas are orientalist as they see it difficult, albeit in a novel, to have a white British man converts to Islam by an African woman. They deny that this could be a fact like many factual stories of conversion one hears every day. Would that be their reaction if the story is about an African woman who was helped by a British man to revolutionize against her society and religion? This would most probably be called helping an oppressed woman to freedom and certainly not a missionary act.

Tina Steiner (2008) does not perceive Islam in the novel the way Butt and Hassan do. She argues that:

> *In this way* [*Aboulela*] *affirms religion, but not in an oppressive form, rather stressing its positive function in the lives of ordinary women. Secondly, she makes clear that her fiction engages environment that is unsympathetic to religion. In other words, she exposes racism and anti-Muslim sentiment, which continually insert her female characters into Orientalist discourses.* (*p. 9*)

The change that happened to both Rae and Sammar, I believe, is productive and exemplary on both micro and macro levels. Both of them developed on a spiritual level: Sammar for not insisting that Rae converts, leaving Aberdeen, and just praying for him with good intentions; and Rae for accepting his hidden and unadmitted spirituality for fear of being judged as a subjective scholar or what Yasmin calls "a professional suicide." Abdel

Wahab (2014) also suggests that this development is not only on the personal level but also on the political level. He shows how Leila Aboulela "have deftly attempted to engage with Orientalist narratives by restructuring new identities and critically hybridizing unexampled cultural models. In other words, counter-Orientalism implies appropriating Orientalist stereotypes of space, history, identity, and gender in counter-narratives that seek to demythologize and therefore de-Orientalize Arab subjects" (p.1). Moreover, Abdel Wahab sees a development from a feminist perspective. He contends that Aboulela managed to create a new language and voice to her female character which is based on "professional and creative production: translation, reading, and writing," an empowerment that does not depend on "either eroticism or unsexed reproduction" as Arab women usually portrayed (p. 237).

In conclusion, Leila Abulela's *The Translator* is a cross-cultural novel where a dialogue is set between the East and West and on personal level. In spite of a postcolonial clash that appears at the beginning of the novel, it ends with a productive dialogue and a rebirth of new identities where no character oppresses the other. Abulela creates a situation where two lovers can achieve spiritual, political, and personal development without making compromises. Islam as a faith plays a significant role in transforming the characters' identities in the novel and challenges the Western idea of Islam as being only political. Faith, as shown in the novel, can contribute to creating a dialogue instead of a clash. Moreover, it can be a background of a love story and spiritual change. It also comes as a challenge for critics who sees it as not liberating or assimilating. In short, Faith, love, and understanding, yet without idealization, Aboulela suggests, can change people positively and set new cultural dialogue.

References:

- **Abdel Wahab, Ahmed.** (2014). 'Counter-Orientalism: Retranslating the 'Invisible Arab' in Leila Abulela's *The Translator* and *Lyrics Alley*'. *Arab Studies Quarterly*, 36(3): 220-241.

- **Aboulela, Leila.** (1999). *The Translator.* Oxford: Heinemann.

- **Alghamdi, Alaa.** (2013). 'Translating silence, transmitting faith: Personal and cultural understanding in Leila Aboulela's *TheTranslator*'. *International Journal of English and Literature*, 5(1): 23-33.

- **Al-Adwan, Amer, & Awad, Yousef.** (2013). 'Translating Islam in Diaspora: Leila

Aboulela's The Translator'. *Jordan Journal of Applied Science*, 15(2): 347-359.

- **Butt, Nadia.** (2009). 'Negotiating Untranslatability and Islam in Leila Abulela's The Translator'. In Elisabeth Bekers, Sissy Helff, and Daniela Merolla (eds.), *Transcultural Modernities*: *Narrating Africa in Europe*, 167-79. Amsterdam & New York: Rodopi.

- **Ghazoul, Ferial.** (2014). 'Humanising Islam's Message and Messenger in Postcolonial Literature'. *Journal of Qur'anic Studies*, 16(3), 196-215.

- **Hassan, Waïl S.** (2008). "Leila Aboulela and the Ideology of Muslim Immigrant Fiction'. *A Forum on Fiction*, 41(2/3), 298-319.

- **Hassan, Waïl S.** (2011). *Immigrant Narratives*: *Orientalism and Cultural Translation in Arab American and Arab British Literature*. Oxford: Oxford University Press.

- **Steiner, Tina.** (2008). 'Strategic nostalgia, Islam and cultural translation in Leila Aboulela's *The Translator* and *Coloured Lights*'.
- *Current Writing*, 20(2): 7-25.

- **Zannoun, Ghadir.** (2019). 'Home as Love: Transcending Positionality in Leila Aboulela's The Translator'. *Humanities*, 8(72): 1-18.

The Level of Organizational Training Needs for Secondary School Teachers in Ramtha City in Jordan

* Dr.Rami Ibrahim Al – Shogran

**Dr.Mo'en Salman Nasraween

**Dr. Ahmed Khaled Al – Khazaleh

***Dr.Hyam Musa Al – Tajj

Abstract

This study aimed at finding out the level of organizational training needs for secondary school teachers in Ramtha City/ Jordan. The sample of the study consisted of (546) teachers who were drawn from the population of the study by using the random method. The descriptive – survey methodology was used. A questionnaire consisted of (38) items distributed on three fields was developed and applied on the sample subjects after its validity and reliability were assured. The findings of the study indicated that the level of organizational training needs for secondary school teachers was medium in general and for each field of the three fields of the study. There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the level of organizational training needs attributed to academic qualification and years of experience variables.

In light of the findings, the researchers recommended: The need of the Directorate of Education in Ramtha city to offer more specialized training courses to develop the ability of teachers with less experience.

Keywords: Organizational training needs, Secondary schools in Jordan, Training Needs.

* أستاذ مشارك، الاصول والادارة التربوية، جامعة عمان العربية

** أستاذ مساعد،القياس والتقويم،جامعة عمان العربية

***أستاذ مشارك،تربية خاصة جامعة عمان العربية

**** أستاذ مشارك،تربية خاصة، جامعة عمان العربية

مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية للمرحلة الثانوية مدرسين في مدينة الرمثا في الأردن

تاريخ وصول البحث ٢٠١٩/٢/٢٦ تاريخ قبول البحث٢٠١٩/٦/٢٦

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي المرحلة الثانوية في مدينة الرمثا / الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٥٤٦) معلمًا تم اختيارهم من مجتمع الدراسة باستخدام الطريقة العشوائية. تم استخدام المنهج الوصفي – المسحي. تم تطوير استبانة مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات وتم تطبيقها على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وموثوقيتها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية لمعلمي المرحلة الثانوية متوسط بشكل عام ولكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى الاحتياجات التدريبية التنظيمية تعزى لمتغيرات المؤهل الأكاديمي وسنوات الخبرة، وفي ضوء النتائج أوصى الباحثون: بضرورة قيام مديرية التربية والتعليم بمدينة الرمثا بتقديم دورات تدريبية أكثر تخصصًا لتنمية قدرات المعلمين الأقل خبرة.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية التنظيمية ، المدارس الثانوية في الأردن ، الاحتياجات التدريبية.

Introduction:

The teacher is one of the three pillars of the educational process, which is represented by the student, the curriculum and teacher. He is the main link between the student and the curriculum. The process of transforming information and instilling in the minds of students depends on teacher. The teacher is the main pillar in the translation of the curriculum to students in a way that leads to the acquisition of the skills and experiences that students need in the development of their scientific and practical careers. There have been many studies on the development of the tasks carried out by the teacher within the school, through continuous training, because of its importance in the educational and administrative process of the school, especially in light of recent developments. The subject of training has gained prominence as the educational and teaching system develops as prerequisite for development renaissance, and if it has a distinct educational cadre, it will contribute to achieve the desired goals.

Training is a key requirement for the success of the institution, especially those institutions that rely on large cadres and depend on the success of these cadres and their efficiency (Jacobs & Washington, 2003). The Jordanian Ministry of Education includes a large number of administrators, teachers and principals, and provides them with the best training services. So their training and qualification are urgent demands for their success, especially the teachers, to keep up with the new changes in all sectors.

The Ministry of Education has created a specialized department for training within the educational departments in Jordan, which aims at identifying training needs, for all employees in educational institutions, and the implementation of training programs based on needs (Jordanian Ministry of Education, 2015).

The school is the executive tool of the Ministry of Education to translate its objectives in reality, and to have a staff of education distinct will contribute to achieve the desired goals. The teacher in the school is the educational leader, and its resident supervisor, the more the rehabilitation and training of the school develops and improves its educational level. Therefore, attention to school teachers and training, of the most important priorities of the Ministry of Education, and to touch their training needs and strive to achieve them is a goal of the ministry because it is the first approach to raise the efficiency and success of the educational process in general (Al – Qabati & Ali, 2014).

As a result of the multiple functions of the school teacher, and his specialties, as well as the many duties and tasks lying on him, so specialists and officials must take care of him and train him, so he can carry out his duties to the fullest, in terms of identifying aspects where more knowledge and skill are needed, and determine the training needs required by the nature of his work within the school. These needs are not constant, but are constantly renewed. This requires the higher education departments to provide teachers with all new skills as the required job of the teacher has differed much more from before, in terms of quantity and quality, which necessitates the continuation of the training process with its various objectives and operations (Al – Ta'ani, 2007).

Al – Khamees (2009) pointed out that the precise identification of training needs of school teachers requires an examination of recent changes. These changes concern officials in the education administration in Jordan, as the research carried out in this field is still much less important. The programs offered by the education departments to the teachers are inappropriate and don't meet their aspirations, because of the repetition of the topics of these courses and their importance in the field of school work and education. This is due to the lack of specialized research on the quality of the training needs required for teaches' work.

Huseyin & Satyen (2006) clarified that successful training is the one that pays off in the field. The identification of training needs has resulted in the provision of appropriate training programs. The determining of training needs is one of the plans of the higher education departments, which indicate that the work of school staff is not routine, but rather represents the development of the education administration through the keen attention in its quest to develop the work of the school in general.

rovide trainees with information and experience in their fields of work, to raise the level of administrative and educational efficiency, and a safety valve towards improving performance levels in educational institutions.

The process of properly training teachers requires understanding all the changes that occur in school, and the importance of these training needs in improving their performance. These needs are also placed within a broad and inclusive context of the school for the public benefit (Mark & Andrew, 2000).

The correct knowledge of the levels and abilities of trainees is the best solution to meet the challenges of their work, develop their professional and educational skills, through the provision of appropriate training in a timely manner to achieve the best returns in the economics of education (Khan, et.al. 2011).

The policy of education in Jordan constantly seeks renewal and training in all its forms and types in order to develop the educational and administrative system. Article (197) stipulates that "the training shall cover all aspects of the educational process and the organs operating therein" (Jordanian Ministry of Education, 2015).

It could be noted from the above argument that the identification of the training needs of school teachers is the first and main step in the development of the educational process and the development of the overall performance of the school.

Problem of the study:

The Ministry of Education in Jordan is keen to develop the system of education and training, as well as overall development and attention to outputs, to meet the needs of the State of trained and talented outputs. The fifth strategic basis of the five – year plan was set forth "Developing the learning and training system with all its components and attention to its outputs in order to meet the needs of the changing society, the labor market and the requirements of development and keep pace with the knowledge of interest in culture and dissemination" (Ministry of Planning, 2013: 65). Jordan attaches great importance to educational training. The Ministry of Education strategic plan (2015: 27), as stipulated in the Article (613) "The strategic objective is to train educational and administrative personnel in the educational sector", making training a necessity. Therefore, this interest in training has led to the identification of the training needs of different educational levels of teachers and principals to meet and develop the work (Hakeem, 2007: 185).

With reference to what mentioned above and through the return of researchers to some previous studies related to training, which stressed the importance of plans for professional development, determining the training needs of teachers and the weaknesses in the training process from the administrative and organizational aspects of teachers, such (Al – Sahlawi, 2000, Al – Thakafi ,2013P, Barakat ,2010, Shdefat & Ershid,2009, Riffa, 2004).

Based on the above, the researchers see that the school teacher who is trained in the various leadership, administrative and educational competencies within the school adequately, is sufficient to develop the work of the school, and influence the employees and change course for the better. Through their current work at the faculty of educational sciences at Amman Arab University, researchers have felt the need to determine the level of training needs of secondary school teachers in light of recent trends and developments. The researchers found that such study should be conducted on the level of organizational training needs of secondary school teachers in Ramtha.

Specifically, this study attempted to answer the following main question:

"What is the level of the organizational training needs of teachers of secondary schools in Ramtha city from their point of view?".

The following questions stem from this question:

-What is the level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of communication skills and effective communication from their point of view?

-What is the level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of the development of administrative and technical work, from their point of view?

-What is the level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of student affairs management, from their point of view?

-Are there significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of the sample subjects of the study on the level of organizational training needs due to the variables of academic qualification and years of experience?

Objectives of the study:

The current study aimed at revealing:

1.The level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of communication skills and effective communication.

2.The level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of the development of administrative and technical work.

3.The level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of student affairs management.

4.Significant differences between the mean responses of the sample subjects of the study on the level of organizational training needs attributed to academic qualification and years of experience.

Significance of the study:

The importance of this study stems from the importance of the subject which it deals with, as it is one of the few studies (according to researchers' knowledge) which deal mainly with the level of organizational training needs of secondary school teachers in Ramtha. It is also hoped that this study will benefit the teachers, principals and decision makers of the Jordanian Ministry of Education. This study can be followed by recommendations adopted by the Ministry of Education and the activation of vocational training and development programs for school teachers. It is also a new addition to the libraries and researchers because of the theoretical literature and previous studies on this subject. This study may serve as a catalyst for further studies regarding the attitudes of school teachers toward the training programs offered.

Limitations of the study:

The study is confined to:

1. Objective limits: This study was limited to reveal the level of organizational training needs of teachers of secondary schools in Ramtha through the following fields: communication skills and effective communication, development of administrative and technical work, and student affairs management.
2. Spatial limits: This study was applied to secondary schools (For Boys), in Ramtha.
3. Temporal limits: This study was applied during the first semester of the academic year 2018/2019.
4. Human limits: This study was applied to teachers of public secondary schools in Ramtha.

Definition of terms:

Organizational training needs: Al – Ta'ani (2002: 30) defined organizational training needs as the integrated knowledge about the information, trends, and the technical, behavioral, educational and administrative capabilities that are intended to be altered, modified or developed by the trainee to cope with contemporary changes, or development and organizational aspects to raise their competencies skills and attitudes to make them able to perform their work to the fullest.

The operational definition is:

Identifying the competencies, skills, abilities and requirements of the school work required to be created or changed or modified or developed or refined by the teachers of secondary schools in the city of Ramtha, and they need in the educational and administrative field, to complete their tasks, their work and the completion of the fullest, in all aspects of technical, administrative and educational, to make them more efficient and effective in the performance of their tasks required, to improve the overall performance of the school as measured in this study by answering the sample subjects on the fields of the study tool: communication skills, effective communication, developing administrative and technical work and student affairs management.

The theoretical framework of the study (Literature and previous studies):

As a result of the technological, administrative and educational development in modern times, the outlook on the teacher and his roles has changed. He is no longer conductive to the educational process, but to provide appropriate guidance for the staff and students within the school, what they need of educational and administrative experience and a variety of new roles, because the school achieves its objectives based on the integration of work, and that the good performance of the teacher is one of the most basic requirements sought by educational institutions at different levels, and a prerequisite for the success of the administrative and educational process in the school, attention to the teacher and raise the level of performance and training, and the provision of ways to succeed in his work is very important because of its implications for the performance of the school (Al – Hariri, 2008).

Teacher tasks:

The role of the teacher has become focused on allowing the student to participate in the educational process and self – reliance in learning and making decisions about learning. The role of the teacher also focused on the integration of the student in various educational activities that lead to crystallization of his talents and the explosion of his energies (Julie, 2002).

The effective teacher is the one who provides feedback to students continuously and ensures their understanding of the information until the information or skill is established. An effective teacher is the one who uses new teaching methods and strategies of teaching, evaluation, alternative procedures and gives students the opportunity to learn many useful skills (Al – Khatib, et.al. 2000).

The teacher is the human element influencing the educational situation in the education process and is directly responsible for the students' learning, and has multiple roles and functions in building the nation. The quality of this teacher is the key to ensure education to achieve its goals (Thao, 2013).

The teacher plays a vital role in the educational process. His role lies in many tasks that contribute to help students to rediscover the scientific facts that represent the desired educational goals and the most important (Al – Jarah, 2007):

1. Training students in the scientific style of thinking.

2. Students are trained in the style of dialogue and structured discussion.

3. Students acquire practical experience – related skills.

4. Students learn how to write scientific reports.

5. Formation of communication skill and explaining the scientific idea to others is convincing.

The role of the teacher is also to develop the emotional tendencies of students. The teacher's discovery of tendencies helps guide the student towards the activity he creates.

The teacher requires a professional teaching competencies, and specific personality traits to be able to perform his roles. The most important roles required by the teacher to meet the requirements of the modern era what comes (Faraj, 2012):

-Providing students with knowledge, facts and functional scientific concepts.

-The development of students in their various aspects: mental, psychological and social.

-Preparing the student for the future world.

-Developing the creativity of students.

Despite the fact that the teacher is assigned to the teaching profession, which is his/ her first job at school, his/ her presence in the school requires him/ her to perform many organizational tasks which are complementary to his/ her basic tasks. From these roles and tasks what comes (Al – Aqeel, 2004):

1.The role of the teacher in the management of the classroom environment: He is the first leader in the class and he has to do many tasks, of which:

A.Developing a special program to preserve the classroom environment, and maintain the equipment used in the learning process in cooperation with students.

B.Working to introduce students to the importance of maintaining the cleanliness of the classroom.

C.To introduce students to the importance of using and maintaining the resources available in the classroom.

D.Placing maps and educational aids in a convenient location.

E.Arranging the seating of the students in a suitable position with the arrangement of the classroom seats in an orderly manner.

2.The role of teacher in classroom interaction: Since the teacher is responsible for the learning process, he must properly manage this learning interaction.

3.The teacher as a transmission of information: The teacher is an important intermediary to convey information to his students, as the person directing and evaluating the learning process.

4.The teacher as a guide: The teacher's job is not limited to his/ her role in transferring information and knowledge to his/ her students, but there are many tasks such as educational, psychological, social, religious and vocational guidance.

5.The teacher as a member of society: The teacher contributes to the society to which he/ she belongs, works on its construction and development and bears multiple responsibilities as he/ she contributes to the movement of transformation and social change desired in his/ her society, and in solving the problems facing his/ her society.

6.The teacher is a member of the teaching staff of his/ her school: The teacher in his/ her school contributes to its work and administrative responsibilities, in preparing the appropriate psychological and social atmosphere within the school, in building social relations and contributes to the development of the educational process.

Educational Training

Training is an important means of following up technological and scientific developments in the field of administration, learning and applying them in the field.

One of the most important reasons for training is to, strengthen the weaknesses of the employees in the institutions, and to improve their administrative skills and development, in order to benefit from them in the work.

Al – Aqeel (2004) pointed out that the training has become an administrative function that comes in the second rank in the main policies in the management of personnel after the recruitment policy and is complementary to the policy of selecting individuals and supporting them.

Schmidt (2009) explained that training helps and motivates employees to manage administrative issues and special techniques in the field of administrative work. It also helps to walk with variables in proportion to the environment and time. He explained that training helps to know what we want to work, how we work and ways to develop this work.

It is clear that training is of great importance in increasing the efficiency of employees and introducing them to all the new competencies and skills that help them increase productivity. Therefore, many researchers mentioned the concept of training as described below:

Al – Abbasi (2013: 7) defined training as "a continuous, organized process of the individual as a whole, aims at making mental, technical and behavioral changes to meet the specific needs of the current or future required by the individual who runs the work and the organization in which he works at the large society together".

Laird (1997: 9) defined it as "The process of changing the behavior of the individual through the application of the principles of learning. This behavioral change usually focuses on knowledge, information, skills, activities, attitudes, beliefs and values".

Al – Ta'ani (2002: 14) defined it as "organized and planned efforts to develop knowledge, experiences and attitudes of trainees by making them more effective in the performance of their tasks".

In reference to the above, it is clear to researchers that training is a targeted and coordinated process, aims at raising the level of performance of employees and their efficiency in the institution, which is reflected in increasing and raising productivity, and to update their information in light of the continuous development data in the elements of the administration. Training is a continuous process as long as

there is continuous administrative performance in the institution. This performance which is represented by the human element needs constant training and development.

The importance of training in the education sector

Al – Shraiji (2006) pointed out that training in its scientific sense is mainly aims at achieving continuous self – growth on the educational process at all levels, to raise the level of performance of individuals and improve the professional, scientific and cultural level of teachers and principals, to achieve their ambitions, their psychological stability and their professional satisfaction with their work, especially as the training stems from the institutional reality in which individuals work, which reflects positively on their career or educational performance.

In – service teacher training is a means of advancing the educational process, its way of success and a tool to upgrade its methods, future roles and new tasks, as well as develop their capacities to cope with changes and developments. It is also an effective way to improve human relations among those responsible for the educational process, and has led to the development of human resources in the scientific, professional and cultural aspects to invest better (Zakoot, 2007).

Therefore, the educational training programs during the service are multifaceted and vary in their objectives and content, and contribute to satisfying the basic needs of teachers. They are psychological in nature by meeting training to the level of their ambitions. This is reflected positively on the improvement and development of the productivity of the institution, and that this training is one of the incentive provided by the institution to the employees (Assaf, 2000).

Objectives of in – service training

In – service training is a stage of renewal in the means and methods of performance of tasks, so that this training is directed towards the acquisition of managerial and educational abilities and skills in order to achieve the objectives more effectively. A number of educational literature have pointed to the importance of training teachers during service, including Bishara (1986) and Al – Jarah (2007). The researchers conclude, that among the goals of the training of teachers during service are as follows:

1.The treatment of deficiencies in the pre – service preparation programs to cover this training any lack, and that teachers know the administrative and educational tasks.

2.Providing teachers with the latest information in their field of knowledge.

3.Training teachers in the ways of scientific thinking and self – learning in solving the problems they face during performing administrative and educational tasks.

4.Developing the desired positive attitudes of teachers during the training period, such as: improving human relations in the educational environment and developing the innovative abilities of teachers.

5.Training teachers in using computers and obtaining information from many sources.

6.Helping experienced teachers to adapt to the environment surrounding the administration and teaching professions.

Determining organizational training needs

The word (needs) refers to the need for support, development and lack of new concepts and methods in the educational environment. This requires searching for new needs with to address a certain deficiency or to increase the effectiveness of specific performance. The need for language is what the individual needs and asks for, and in the sense of lack of something and means lacking (Mahmood, 200). In English, the word (need) means need or lack (Al – Baalbaki, 1994).

The need for language is defined as lack, and shortage. Need means lack of knowledge of something and need is what it takes to complete a shortage or lack of it (Holton, et.al. 2000).

The necessary and precise identification of the training needs of trainees is one of the most important inputs that ensure that the objectives are defined, achieved and accomplished to ensure the success of the training process. Needs identification is also important to determine the type of programs and inputs needed to implement training programs (Al – Debian, 2009).

Beni Mustapha (2005: 36) defined training needs as a "set of changes and perceptions required to occur in the information of employees, their experiences knowledge, raise their competencies and skills and attitudes to make them able to perform their work to the fullest".

Al – Abbasi (2013: 10) defined them as "a set of changes and positive developments required in the skills of those working in the field of school education communication, administrative and technical aspects, to make them more efficient and effective in the performance of their tasks required.

Riffa (2004: 53) defined them as "the sum of the changes required in the information and experiences of teachers, which should be contained in the training program during the service provided to raise their level.

As described by Zakoot (2007: 42) as "the difference between the expected performance and actual performance actually practiced, or the amount of difference between the performance required and the performance, as in the following equation:
training need = performance required – actual performance

The process of identifying organizational training needs requires continuous and extensive studies. The analysis of training needs consists of three main axes:

1.Institutional analysis: The training that the institution needs in the future is explained by developments in the institutional environment, and variables in the work environment. This analysis identifies the obvious weaknesses in the organization's performance in the previous period.

2.Work analysis: This analysis needs to qualify the trainers to use the modern knowledge and job descriptions and measurements for each job. This description requires the availability of performance and the appropriate standard for the work of individuals.

3.Individual analysis: This analysis depends on what individuals within the organization need how to show their strengths and weaknesses through many means, especially through the manager's observation and personal interviews, or through a direct question by the direct manager. These needs are organized and maintained and finding out the most important training needs that individuals need (Holton, et.al. 2000).

Jaradat (2013) highlighted the most important source of access to the level of organizational training needs through:

1.Educational leaders and through field visits or through the analysis of the performance of employees.

2.Directors and school principals, especially after studying complaints by students and employees.

3.Performance of individuals and frequent mistakes.

4.The strategic plans of the institution, which seeks to provide training programs every period of time to keep pace with developments in the field of performance and productivity.

5.Periodic reports on the performance of employees, which the senior administration is aware of.

Al – Baqmi (2008) pointed out that the determination of training needs is similar to the feasibility study to determine the effectiveness of these needs, which are based on an actual study of the reality required for human resources in the institution, and who are the individuals or category that need training. Specialized experts pointed out that the training industry is based on supporting the human elements and developing them through knowledge of the types of training programs required.

The evaluation of organizational training needs is important for the success of all institutions in order to improve the performance of their employees and to develop plans for training staff, to perform the tasks and skills required.

Previous studies

A number of previous Arab and foreign studies related to the training needs of teachers from the latest to the oldest were presented as follows:

Abd al-Ali(2016) conducted a study aimed at developing training units to meet the training needs of teachers in basic education, in light of the experiences of some states, the national theater was used to achieve the objectives of the study, the sample of the study consisted of (460) teachers and educational supervisors , the findings of the study showed that there were shortcomings in the work of training and quality units in terms of meeting the training needs of teachers, and there was weakness in planning, follow-up and evaluation, as well as a weak identification of the training needs of teachers in Egypt.

Abed(2016) conducted a study aimed at developing professional training program for teachers to improve the performance of teachers after training in UNRWA schools in Gaza the analytical descriptive research methodology was used, the sample of the study consist of (600) male and female teachers in UNRWA(Gaza) the results showed that the training needs of the teachers and their role in improving the performance of teachers have obtained a high degree of approval, the domain of training needs in the methods of educational of educational activities has reached the highest mean.

Al – Qabati (2013) conducted a study aimed at identifying the training needs of teachers and principals of public schools in Taiz, Yeman, from their point of view and their agents. The study included (105) individuals, including (29) principals and

(79) teachers representing the research population. A questionnaire was developed to determine the training needs, included eight fields: planning, organizing, supervising, human relations, communication, decision making, school relationship with the community and evaluation. Each field contained (10) items. The findings of the study indicated that all training needs of school principals in all fields are above average and there were no significant differences in the means of training needs attributed to sex, academic qualification and type of job.

Barakat (2010) conducted a study aimed at determining the training needs necessary for the teacher of the grade in the lower basic stage. A questionnaire was prepared to measure these training needs. It was applied on a sample consisted of (165) male and female teachers in Tulkarm governorate in Palestine. The findings indicated that there were significant differences in the teachers' assessments of the training needs of the grade teacher in the lower basic stage attributed to academic qualification and years of experience, in favor of teachers who hold an intermediate diploma degree, and teachers with long experience respectively. There were no significant difference in teachers' assessments of the training needs of the grade teachers in the lower basic stage attributed to sex and specialization.

Shdevat and Ershid (2009) carried out a study aimed at finding out the training needs of English teachers for basic education stage from their point of view in public schools in the governorate of Mafraq. The sample of the study consisted of (327) male and female teachers. A questionnaire for training needs was developed. The results of the study showed that the required training needs for English teachers were as the following: The field of conversation skill, writing skill, listening skill, planning, evaluation and reading skill. There were significant differences among mean responses of the study sample subjects attributed to sex and experience variables.

Nawal's (2008) study aimed at identifying the training needs of teachers and principals of secondary schools in Aden Governorate. The sample of the study consisted of (209) principals and teachers from both sexes. A questionnaire included nine fields was used to collect data. The findings showed that the training needs of principals and teachers of secondary schools in Aden Governorate were high in all fields. There were no significant differences among the sample subjects in their assessment of the training needs degree for secondary school principals attributed to job title, academic qualification, administrative experience, and training courses.

The Riffa (2004) study aimed at finding out the most important training needs of science teachers in the basic stage in Jordan as perceived by teachers

themselves. A questionnaire consisting of (44) training needs was distributed over four axes. The questionnaire was distributed to (86) teachers, from both sexes. The results indicated that the ax of developing the teacher's knowledge and skills came first. As for the needs, the 10 most important needs were identified. The first rank included "Training in the use of computers in education". There were significant differences in the importance of these needs according to sex, academic qualification and specialization in favor of females, with low certificates, and theoretical specializations. While there were no significant differences attributed to experience variable.

Foreign studies

Sharon (2008) conducted a study aimed at identifying teachers' attitudes toward the need for in – service training programs. The sample consisted of (211) male and female teachers. The study showed the observations of basic school teachers in North Carolina in the United States about the importance of additional training for teachers, and its role in assisting students in the basic stage. The results of the study showed that the majority of teachers want training in order to provide assistance and meet the needs of students. There were no significant differences in these needs attributed to sex, specialization and academic qualification.

Wong and Shen (2008) studied the purpose of revealing the training needs and obstacles faced by teachers and educational leaders in the implementation of governmental training programs. The case study of the schools in the selected sample of (100) districts in the United States included statistical analysis of available data. The results showed that there were three factors that were strongly linked to leadership in the educational reality, and in adopting a new pattern in guiding the school towards change by combining accountability and school administration, and employing the decision of the majority in the school body. The principal works at full capacity and ability to improve the physical environment in the school to support teaching and learning. The results showed that the school body was complaining about educational change, and that the academic improvement of students was associated with the leadership style of the school team.

The study of Burrell and Asche (2004) aimed at understanding teachers' awareness of the importance of training needs during service. A survey of (1.100) male and female teachers from Ohio state in the United States was conducted. The teachers' answers to the relevant questions showed that (461) teachers needed training, and found that there was a wide variance in their views on the importance of in – service

training attributed to specialization, and academic qualification in favor of teachers with scientific specializations and higher degrees.

Brown, et.al. (2002) conducted a study aimed at verifying the professional development and training needs of teachers and department heads in secondary schools, and discussing the debate over the shortcomings of some professional development programs and training. A questionnaire was used as a tool to collect data. It distributed to (21) schools, as well as the interview, was conducted. The results of the study indicated that most administrators have the knowledge and skills to effectively perform their role. The results of the interview showed that increasing the overstatement of training needs by designing training programs increases the sensitivity of individuals and discourages them from having fewer opportunities to participate in school decision – making, planning and development.

Pfau (1997) conducted a study entitled "Training needs of teachers and head teachers in Uganda". The sample of the study consisted of (17) principals and (30) teachers. The descriptive methodology was used. A questionnaire consisted of (155) tasks distributed on (13) main fields. The results indicated that all tasks and fields were considered as important training needs for school principals in three Ugandan regions.

Comment on previous studies:

After reviewing the previous studies, the researchers found many studies dealt with the training needs. Most of them were related to the training needs for secondary school principals, some of them were about development of training needs in basic stages, and some of them for teachers in all stages. Some studies have examined the development of administrative units responsible of training programs, such as the study of Abdul Ati (2016). Some studies examined the impact of training in classroom, such as the study of Abed (2016).

The site of this study from previous studies:

The current study differs in terms of objective, temporal and spatial boundaries from most previous studies. It also differs significantly in the subject in terms of training needs for teachers, not to build training programs or evaluation of training programs. In addition, two new domains have not been studied in the previous studies: (the Department of Student Affairs, and the Communication Skills and Effective Communication), which is not discussed in any other study. This study also differs from previous studies in the study population.

Methodology of the study

The descriptive – survey methodology was used to suit the nature of this study.

Population and sample of the study

The study population consisted of all teachers of general secondary schools in Ramtha, those who work during the first semester of the academic year (2018/2019), with a total of (3856) teachers. The sample of the study consisted of (546) teachers, who were drawn randomly from the population of the study.

Table (1): clarifies the distribution of the sample subjects of the study according to its variables (academic qualification, years of experience, and specialization).

Table (1)Frequencies and percentages of the study sample according to variables of the study

Variable	Level	Frequency	Percentage
Academic Qualification	Bachelor	382	70%
	Higher studies	164	30%
	Total	546	100%
Years of Experience	Less than 10 years	189	35%
	10 year and above	357	65%
	Total	546	100%

Tool of the study:

The study tool was developed to reveal the level of organizational training needs of secondary schools in Ramtha. The theoretical literature and previous studies that are directly related to the subject of the study have been viewed as studies: Nawal (2008), Shdevat and Ershid (2009), Barakat (2010) and Al – Qabati (2013). These studies have been used to develop the questionnaire.

Validity of the tool:

The researchers relied on content validity, as the tool was presented, in its initial form, to ten arbitrators from the teaching staff of the Jordanian public universities. The arbitrators were asked to make their comments and opinions of the validity of these items, and their relevance to the level of training needs of teachers. The researchers adopted the consensus of the arbitrators to delete, add or language formulation to items.

Reliability of the tool:

The reliability of the tool was verified by using the (test – retest) method on a sample of (10) teachers from outside the study sample. The Pearson correlation coefficient between the two applications was calculated. Its value was (0.84) at (0.01) level of significance.

The reliability coefficient was calculated by using the internal consistency method. The Cronbach Alpha equation was used. The value of the total consistency coefficient was (0.92).

Variables of the study:

First: Independent variables:

1.Academic qualification: B.A. and Higher studies.

2.Years of experience: Less than 10 years and 10 years and above.

Second: Dependent variables:

1.Assessing the level of organizational training needs.

Statistical processing

1.To answer the main first question, means and standard deviations of the sample subjects responses on the fields and items of each field.

2.To answer the main second question, means and standard deviations were calculated, as well as t-test, to find out the significance of the differences between the mean responses of the sample subjects of the study.

Results of the study and discussion:

-Results and discussion of the first sub – question: What is the level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of communication skills and effective communication from their point of view?

To answer this sub – question, means and standard deviations were calculated as shown in Table (2).

Table (2)Means and standard deviations for the first field items (communication skills and effective communication) and the field as a whole in descending order

No.	Items	Mean	Standard Deviation	Level of Need
1	Creating a website and e-mail to contact the educational community.	4.01	0.51	Large
2	Enhancing the use of electronic communication technology and billboards to speed up the delivery of information.	3.93	0.56	Large
3	Recruitment of modern technology in administrative communication within the school.	3.85	0.61	Large
4	Facilitating communication between different administrative levels within the school.	3.76	0.63	Large

5	Providing effective communication within the school.	3.54	0.62	Large
6	Listen carefully to the opinions of others in the school and respond to them as soon as possible.	3.41	0.71	Medium
7	Developing plans and programs to document the relationship between the community and the school.	3.36	0.73	Medium
8	Familiarity with the mechanisms of communication with all employees of all levels.	3.22	0.69	Medium
9	Making use of the human and material resources of the community to serve the educational process within the school.	3.10	0.63	Medium
10	Using open door policy with students and auditors.	2.91	0.63	Medium
11	Using clear language and clear expression when talking to others.	2.82	0.74	Medium
Total score		**3.26**	**0.69**	**Medium**

Table (2) shows that the means for the items in this field ranged from (4.01 – 2.82), with a medium requirement for the field as a whole, and with a mean of (3.26). The item that states "Creating a website and e-mail to contact the educational community", gained the first rank. Its mean was (4.01) with a standard deviation of (0.51). While the item that states "Using clear language and clear expression when talking to others" came in the last rank with a mean of (2.82) and a standard deviation of (0.74).

This result indicates that most individuals of the sample know the methods of effective communication both inside and outside the school. It also shows that respondents have enough communication methods to do their job well.

Through the results of Table (2), there is a need for training and a large extent in the use of modern technologies, as well as training in the use of modern technology and electronic boards, and the use of modern technology in administrative communication within the school.

This may be due to the lack of adequate training programs in this field in the Directorate of Education in Ramtha. This results was agreed upon with the study of Abed(2016), and differed with Al-Thaqafi(2013) study.

-Results and discussion of the second sub – question: What is the level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of the development of administrative and technical work, from their point of view.

To answer this sub – question, means and standard deviations were calculated, as shown in Table (3).

Table (3)Means and standard deviations for the second field items (The development of administrative and technical work) and the field as a whole in descending order

No.	Items	Mean	Standard Deviation	Level of Need
1	Familiarity with the standards of applying modern leadership styles (Transformational, Creative, Human and Change leadership) in school work	4.34	0.60	Very Large
2	Following the necessary procedures to deal with crises within the school.	4.23	0.64	Very Large
3	Assisting the school administration in preparing the school budget according to instructions and regulations of the Ministry of Education.	4.01	0.65	Large
4	Making scientific decisions in all administrative and educational situations.	3.75	0.59	Large
5	Assisting the school administration in the formation of specialized committees (to purchase or destroy materials) in accordance with the regulations in force.	3.61	0.57	Large
6	Building teams in the school to accomplish the required work.	3.54	0.66	Large
7	Applying the skills and training knowledge gained to improve the quality of educational and administrative work.	3.27	0.62	Medium
8	Ability to identify training needs to meet work development requirements	3.03	0.56	Medium
9	Working to reduce duplication of work and overlap of powers.	2.42	0.52	Few
10	Supervising the mechanisms of keeping and organizing records and school files.	2.34	0.62	Few
11	Learning how to run school meetings effectively.	2.19	0.62	Few
12	Knowledge of educational planning skills (daily, monthly, yearly).	2.07	0.74	Few
13	Time management and exploitation in school work.	1.89	0.67	Few
Total score		**3.38**	**0.66**	**Medium**

Table (3) shows the means of the items of this field (The development of administrative and technical work) ranged from (4.34 – 1.89) with a medium requirement for the field as a whole. Its mean was (3.38) with a standard deviation of (0.66). The item that states "Familiarity with the standards of applying modern leadership styles (Transformational, creative, Human and change leadership) in school work" came in the first rank. The mean was (4.34) and a standard deviation of (0.60). While the item that states "Time management and exploitation in school work" gained the last rank. Its mean was (1.89) and a standard deviation of (0.67).

The results of this field indicate that the most of responses of the study sample subjects agree that the core of their work within the school is to develop it administratively, improve technical practices, manage time, exploit it, and learn the skills of educational planning. This is what respondents believe is essential to school work. Therefore, their training needs were limited. However, through the results in Table (3) there is a significant training requirement for teachers to familiarize with the application of modern leadership styles, and to deal with crises within the school and help in the preparation of the budget.

This may be due to the lack of knowledge of the Directorate of Education in Ramtha weakness of these competencies or the lack of training programs include the development of those competencies among teachers. The results of this study was agreed upon with the study of Riffa(2004), and differed with the study of Nawal (2008).

-Results and discussion of the third sub – question: What is the level of organizational training needs for teachers of secondary schools in Ramtha in the field of student affairs management, from their point of view?

To answer the third sub – question, means and standard deviations were calculated as shown in Table (4).

Table (4)Means and standard deviations for the third field items (Student affairs management) and the field as a whole in descending order

No.	Items	Mean	Standard Deviation	Level of Need
1	Developing remedial plans for students with special needs and low achievers, to improve their educational level.	3.95	0.69	Large
2	Developing the capabilities of creative students through school activities.	3.86	0.56	Large
3	Identifying students' psychological, educational and health needs.	3.72	0.67	Large
4	Identifying the reasons for students' reluctance to participate in school activities.	3.66	0.59	Large

5	Diagnosing student problems and making appropriate decisions to solve them.	3.54	0.57	Large
6	Acceptance and transfer students according to the established rules	3.45	0.69	Large
7	Encouraging students to participate in various school volunteer programs and activities.	3.33	0.68	Medium
8	Providing all classroom requirements to motivate students to teach and learn.	3.27	0.59	Medium
9	Distribution of students on classes at the beginning of the academic year.	3.20	0.66	Medium
10	Explaining students' rights and duties within the school system.	3.02	0.78	Medium
11	Providing the parents of the students with everything related to the conditions of their children in the school.	2.91	0.66	Medium
12	Supervising the process of student tests.	2.73	0.63	Medium
13	Application of discipline instructions to students who are violators and absentees,	2.64	0.63	Medium
14	Keeping records of students.	2.51	0.56	Medium
Total score		**3.16**	**0.64**	**Medium**

Table (3) shows the means of the items of the third field (Student affairs management) ranged from (3.95 – 2.51) with a medium requirement for the field as a whole. The mean was (3.16) and a standard deviation of (0.64). The item that states "Developing remedial plans for students with special needs and low achievers, to improve their educational level" gained the first rank. Its mean was (3.95) and a standard deviation of (0.69). While the item that states "Keeping records of students" came in the final rank. The mean was (2.51) and a standard deviation of (0.56).

This result indicates that most of the respondents' responses agree that their work is to deal with the students' rationales through their full knowledge of the process of supervising the student testing process, or through the application of school discipline instructions to students who are violators or absentees, and the process of keeping students' records as these tasks are one of the basics of school work, and should be owned by everyone who works as a teacher. However, it emerged from the results that there are urgent training needs in the development of remedial plans with special needs and low – achieving, and the development of creative students' abilities, and the ability to identify the students' psychological, educational and health needs. The results show also that the school teachers did not deal with these cases adequately, so they need to enroll in training programs to develop competencies required. This result was agreed upon by Barakat (2010) study, and differed with the study of Al-Qubati (2013).

- **Results and discussion of the main first question: what is the level of organizational training needs of teachers of secondary schools in Ramtha city from their point of view?**

To answer the main first question, means and standard deviations were calculated for each field as shown in Table (5).

Table (5)Means and standard deviations for the three fields of the training needs and the tool as a whole in descending order

No.	Items	Mean	Standard Deviation	Level of Need
1	The development of administrative and technical work.	3.38	0.66	Medium
2	Communication and effective communication skills.	3.26	0.69	Medium
3	Student affairs management.	3.16	0.64	Medium
Total score		**3.26**	**0.65**	**Medium**

Table (6)t – test for two independent samples to determine the differences between the mean responses of school teachers on the level of training needs according to the variable of academic qualification in all fields and the tool as a whole

The field	Academic qualification	Number	Mean	Standard Deviation	Degrees of freedom	t-value	Level of significance
Communication and effective communication	B.A.	382	3.59	0.83	544	0.71	0.57
	Higher studies	164	3.44	0.85			
The development of administrative and technical work	B.A.	382	3.62	0.88	544	0.92	0.41
	Higher studies	164	3.38	0.83			
Student affairs management	B.A.	382	3.91	0.85	544	0.64	0.52
	Higher studies	164	3.84	0.84			
Total score	**B.A.**	**382**	**3.31**	**0.81**	**544**	**1.81**	**0.19**
	Higher studies	**164**	**3.19**	**0.87**			

Table (6) shows the following:

There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of school teachers on the level of training needs attributed to academic qualification variable in

all fields and the tool as a whole. The t-values of the fields were: (0.71), (0.92) and (0.64) respectively. The t-value of the tool as a whole was (1.81).

These results can be interpreted with the interest, awareness, conviction and knowledge of secondary school teachers in Ramtha, regardless of their academic qualification and the level of training needs they need in varying degrees, because the educational environment is very similar in the governorate and they work under the same conditions.

b. Years of experience variable:

To answer the question of this variable, t-test for two independent samples was used to find out the significance of the differences, as shown in Table (7).

Table (7)t-test for two independent samples to determine the differences between the mean responses of school teachers on the level of training needs according to years of experience variable in all fields and the tool as a whole

The field	Years of experience	Number	Mean	Standard Deviation	Degrees of freedom	t-value	Level of significance
Communication and effective communication	Less than 10 years	189	3.51	0.71	544	- 1.71	0.22
	10 years and above	357	3.87	0.62			
The development of administrative and technical work	Less than 10 years	189	3.23	0.81	544	- 0.87	0.51
	10 years and above	357	3.50	0.76			
Student affairs management	Less than 10 years	189	3.33	0.81	544	- 0.91	0.19
	10 years and above	357	3.42	0.79			
Total score	Less than 10 years	189	3.16	0.86	544	- 1.65	0.16
	10 years and above	357	3.62	0.71			

Table (7) shows the following:

There were no significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean responses of school teachers on the level of training needs attributed to the years of experience variable in all fields and the tool as a whole. The t-values of the fields were (-1.71), (-0.87) and (-0.91) respectively. The t-value of the tool as a whole was (-1.65).

This result can be explained by the fact that the variable of the years of experience, is not one of the variables that make a difference in the responses, which means that the respondents of the sample subjects agree on the identification of the training needs regardless of their years of experience.

Recommendations and suggestions:

A. Recommendations:

In light of the findings, the researchers recommended the following:

-The need for school teachers to develop their administrative and technical competencies to meet their needs in the school work by attending training courses and specialized workshops in the field of electronic administration.

-The need for school teachers to develop their administrative and leadership competencies, to meet their needs in the school work through the participation in training courses and workshops specialized in the areas of standards of application of modern leadership styles and the field of assistance in preparing the school budget.

-The need for school teachers to develop their administrative and technical competencies to meet their needs in school work by attending training courses and specialized workshops in the areas of developing remedial plans for students with

special needs and low – achieving, and the development capabilities of creative students and the optimal use of material and human resources.

-The need of the Directorate of Education to offer more specialized training courses to develop the capacity of teachers with less experience.

B. Suggestions:

-Conducting future studies on the difficulties and obstacles faced by school teachers when participating in training and development programs.

Conducting evaluation studies for the training courses currently being offered at the Ministry of Education in Jordan to find out the most important points of their strength and weakness and to work out a proposed vision for the most important leadership competencies required in the field of education.

-Establishing specialized courses and training programs that include workshops on the most effective leadership competencies for school teachers in Jordan.

References:

- Al – Abbasi, M. (2013). **Training needs of trainers in educational training centers in light of current trends in Ramtha** (Unpublished Master Thesis), Umm Al – Qura University, Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al – Aqeel, A.B.A. (2004). **Comprehensive leadership Administration,** Riyadh: Obeikan.
- Al – Baalabaki, M. (1994). **Al – Mawrid,** Beirut: Dar Alelm Lelmalayeen.
- Al – Baqmi, S. (2008). **The degree of contribution of secondary school principals in enhancing intellectual security from the point of view of the third grade secondary students in Riyadh educational district** (Unpublished Master Thesis) Mu'tah University, Al – Karak, Jordan.
- Al – Debian, A.M. (2009). Training needs for principals of secondary schools in Riyadh, Saudi Arabia, **Journal of the Arabian Gulf Message,** (111), 121-135.
- Al – Hariri, R. (2008). **Educational leadership skills in making administrative decisions,** Amman: Dar Al – Manahij for Publishing and Distribution.
- Al – Jarah, A. (2007). Training needs of teachers according to teacher's professional characteristics, **Journal of Faculty of Education,** Ain – Shams University, No. (31), part (3), 357-371.
- Al – Khamees, I. (2009). **Training needs for primary school principals in Qassim Region, Saudi Arabia** (Unpublished Master Thesis), Imam Muhammad bin Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.
- Al – Qabati, U. & Ali, Essa (2013). The training needs of teachers and principals of public secondary schools in Taiz, Republic of Yemen, from their point of view and their agents, **University of Damascus Journal,** (27), 389-426.

- Al – Sahlawi, A.A. (2001). Training need for principals of elementary schools in Al – Ahsa, **King Saud's University Journal,** 13(2).
- Al – Sharji, M. (2006). **Assessment of the administrative and technical needs of high school principals in State of Kuwait, from their point of view** (Unpublished Master Thesis), Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.
- Al – Ta'ani, H. (2002). **Training: Its concept and effectiveness – building and evaluating training program,** Amman: Dar El – Shorouk for Publishing and Distribution.
- Al – Thakafi, H. (2013). **Determining the training needs of middle school mathematics teachers in the city of Makkah** (Unpublished Master Thesis), Umm Al – Qura University, Makkah, Kingdom of Saudi Arabia.
- Assaf, A.M. (2000). **Training and development of human resources: Foundations and operations,** Amman: Dar Zahran.
- Barakat, M. (2010). **Identifying the training needs of the class teacher in the basic low education stage** (Unpublished Master Thesis) Islamic University of Gaza, Gaza, Palestine.
- Beni – Mustafa, H.M. (2005). **Building a training program for principals of governmental secondary schools to develop their administrative competencies in light of their training needs,** Amman: Dar Jarir for Publishing.
- Brown, M. & Boyle, B. & Boyle, T. (2002). Professional development and management training needs for heads of teachers and department in UK secondary school. **Journal of Educational Administration,** (1), 31-43.
- Burrell, P. & Asche, A. (2004). **Training needs of vocational education mainstreamed special education students.** ERIC, ANED325525.
- Bishara, G. (1995). Evaluation and follow – up of training processes, **paper presented to the training course for in – service teacher training officials in the Ministries of**

Education in the Arab countries held in Libya on 21-31 October 1995, Arab Organization for culture and Science, Tunisia.

- Faraj, M. (2012). **The role of the school principal towards the professional growth of the teacher in basic and secondary schools** (Unpublished Master Thesis), University of Omar Mukhtar, Morocco.
- Hakeem, A. (2007). **Educational policy and development**, 2nd ed., Jeddah: Dar Khwarizm.
- Holton, E. Bates, R. & Naquin, S. (2000). Large scale performance driven training needs assessment: A case study: Pub. Pers. **Manage,** 29(2): 249-268.
- Huseyin, A. & Satyen, A. (2006). Fire safety training: Its importance in enhancing fire safety knowledge and response to fire. **The Australian Journal of Emergency Management,** 21(4), 48-52.
- Jaradat, M. (2013). Change management for secondary school principals in the Hail Educational District, **Journal of Educational and Psychological Sciences,** 14(2), 227-254.
- Jacobs, R.L. & Washington, C. (2003). Employee development and organizational performance: a review of literature and directions for future research. **Human Resource Development International,** 6(3), 343-354.
- Jordanian Ministry of Education (2015). P. 27.
- Julie, M. (2002). **Educational requirements to achieve educational quality,** Alexandria: Dar Alofa for Printing and Publishing.
- Jourdanian Ministry of Planning (2013). P. 65.
- Khan, R., Khan, F. & Khan, M. (2011). Impact of Training and Development on Organizational Performance. **Global Journal of Management and Business Research,** 11(7), 23-43.

- Laird, D. (1997). **Approaches to Training and Development,** 2nd, ed., Wesley pub. 1. Company, Massachusetts.
- Magabla, A. (2005). Training needs of academic department heads in private universities in Jordan from their point of view, **Mu'tah for Research and Studies,** 7(20), 34-53.
- Mahmood, N.M. (2000). Training needs of teachers, supervisors and school administrators in the field of employment of education in the educational process. **A research presented to the Seventh Scientific Confere4nce of the Egyptian Association for Educational Technology**, Cairo, Egypt.
- Mark, A. & Andrew, N. (2000). "Perceptions of safety at work: A framework for linking safety climate to safety performance, knowledge, and motivation". **Journal of Occupational Health Psychology.** 5(3), 347-358.
- Nawal, J.S. (2008). **Training needs for teachers and principals of secondary schools in Aden governorate** (Unpublished Master Thesis) University of Aden, Aden, Yemen.
- Pfau, R. (1997). Training needs of teachers & head teachers in Uganda **(ERIC).** Digests series No. sp 037 150. From educational resources information center (Document reproduction service no. ed405293).
- Riffa, S. (2004). Identifying the training needs of science teachers in secondary schools in Jordan. **The Arabian Gulf Message**, Thirteenth year, No. (45).
- Sharon, M. et.al. (2008). "A survey of teacher perceptions and training needs". **ERIC**, CHNSP521704. Sormunen, C. & Chaiupa, M.
- Shdevat, Y. & Ershid, A. (2009). The training needs of the teachers of the English language in the basic education stage from their point of view in the public schools in the Directorate of Education in Mafraq governorate, **Al – Manarah Journal,** 15(3), 65-91.

- Schmidt, S. (2009). "Employee demographics and job training satisfaction: the relationship between dimensions of diversity and satisfaction with job training". **Human Resource Development International Journal,** 12(3), 297-312.
- Thao, O. (2013). "The traits of the elementary school principals as perceived by the teachers", **Journal of Faculty of Education Sciences,** (5), 65-84.
- Wong, K. & Shen, F. (2007). **The Education Mayor: Improving America's Schools teachers.** Goergetown University Press.
- Zakoot, N. (2007). **Developing standards for the selection of UNRWA school principals in Gaza from the point of view of educational supervisors, principals and teachers** (Unpublished Master Thesis) Islamic University, Gaza, Palestine.

الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة*

أ. د. هناء خالد الرقاد* آلاء عبد الإله علي الحنيطي**

تاريخ وصول البحث: ٣١/ ٣/ ٢٠١٩م تاريخ قبول البحث: ٢٨/ ٧/ ٢٠١٩م

الملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة. بلغ حجم عينة الدراسة (١٢٠٢) طالب وطالبة من طلبة المدارس الحكومية والمدارس الخاصة في المرحلة الثانوية في لواء القويسمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بتطوير مقياس الأساليب المعرفية ومقياس التشويهات المعرفية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا على المقياس الكلي لمستوى التشويهات المعرفية تعزى إلى متغير الجنس ونوع المدرسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا على المقياس الكلي لمستوى التشويهات المعرفية تعزى إلى متغير الصف الدراسي والتخصص الأكاديمي. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثتان بضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تبين العلاقة بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية على بيئات أخرى في المجتمع الأردني وعلى شرائح مختلفة وعمل مقارنة بينها وبين هذه الدراسة، وإعداد البرامج التدريبية المتعلقة بموضوع هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الأساليب المعرفية ، التشويهات المعرفية ، طلبة مرحلة الثانوية، لواء القويسمة.

* مستل من رسالة ماجستير .

** أستاذ دكتور، جامعة البلقاء التطبيقية. *** باحثة.

Cognitive Styles and Their Relationship with Cognitive Distortion Among Secondary Students at AL-Qwaismeh District.

Dr. Hana'a Al Raggad **Alaa Al-Hnaity**

Abstract

The study aimed to investigate the relationship between cognitive styles and cognitive distortion among secondary stage students at Al Qwaismeh district.The study sample consisted of 1202 randomly selected male and female students of the first and second secondary classes from public and private schools in Al Qwaismeh district. To achieve the study objectives the researchers have developed the cognitive styles and cognitive distortion scale. The study concluded the following results :

There was a positive, statistically significant relationship at ($\alpha = 0.05$) level between cognitive styles and cognitive distortion. The study also concluded that there were statistically significant differences on the total scale of cognitive distortion level due to sex and the school type, and no statistically significant differences on total scale of cognitive distortion level due to school class and academic major .

The study results indicated that there were no statistically significant differences in the two cognitive styles (dependence on the field , independence from the field) due to sex and academic major .

The researchers recommend to carry out a study that shows the relationship between cognitive styles and cognitive distortion on other environments in Jordanian community and on different segments, and to prepare training programs related to the study topic .

Keywords: Cognitive styles, Cognitive distortions, Secondary stage students ,AL-Qwaismeh District.

مقدمة الدراسة وخلفيتها النظرية:

أولاً : المقدمة

نتيجة لتطور وازدهار العلوم التربوية والنفسية والذي رافقه ظهور علم النفس المعرفي، بدأ تزايد الاهتمام بالفروق الفردية بين الأفراد في المجال المعرفي، والذي أدى إلى ظهور مجال آخر للفروق بين الأفراد هو "الأساليب المعرفية". ومع تطور وتزايد مصادر المعلومات التي يحصل عليها الطالب أصبح من الضروري معرفة كيف يتم التعامل مع تلك المعلومات وكيفية معالجتها،

ويمكن الاطلاع والتعرف على خصائص وسمات الطلبة والفروق الفردية بينهم، وذلك من خلال معرفة أساليبهم المعرفية التي يعتمدون عليها وكيف يعالجون تلك المعلومات، وذلك حتى يتم العمل على تكييف الوسائل التعليمية التي تناسبهم، وحتى يمكن وصف نمط التفكير الذي يفكرون به.

كما أكد علم النفس المعرفي على أن الأفراد يظهرون فروق فردية في طرق معالجة المعلومات لحل مشكلاتهم أو اتخاذ قراراتهم أو من خلال محاولتهم لتفسير المثيرات والاستجابة لها، كون الأساليب المعرفية (Cognitive Styles) تعتبرمن أهم هذه العوامل التي بينت مثل هذه الفروق الكمية والنوعية بين الأفراد، وتم استخدام مفهوم النمط(Style Construct)عند التعامل مع المعرفة والاتصال والشخصية والدافعية والتعلم والإدراك.(١)

ويعتبر بيك (Beck,1995) من أوائل العلماء الذين درسوا التشويهات المعرفية، وعرّفها بأنها مجموعة من الأفكار المنحرفة التي تظهر عندما يتعرض الشخص للمواقف الضاغطة والتي ترتبط بالأفكار غير الواقعية في البناء المعرفي والشخصي للفرد. ويرى بأن التشويهات المعرفية عبارة عن مجموعة (منظومة) من الأفكار الخاطئة والتي تظهر أثناء الضغوطات النفسية، فلكل شخص قاعدة من الأحكام الشخصية القابلة للانحراف، والتي تجعل الشخص عرضة للضغوط النفسية بطريقة فريدة من نوعها وتبدو قابلة للانحراف المتصل ببناء الشخصيات والمخططات المعرفية(٢). وتظهر التشويهات المعرفية بسرعة وبشكل تلقائي في المواقف الضابطة، وغير خاضعة للسيطرة الشعورية، وبالرغم من ذلك تبدو للفرد على أنها أفكار منطقية ومعقولة وتتصل هذه الأفكار بمنظومة التواصل الشخصي للفرد فيظهر انخفاض لتقدير الذات، ولوم الذات والتفسيرات السلبية.(٣)

مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لدراسة متغيرات ذات أهمية في العملية التعليمية والتربوية من حيث الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية. تتركز مشكلة الدراسة في معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية (المستقل والمعتمد عن المجال) على التشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية للمدارس الحكومية والخاصة في لواء القويسمة.

وفي ضوء ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمحور حول الإجابة على الأسئلة التالية:

١-ما التشويهات المعرفية الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة في الأردن؟

٢-ما أسلوب المعرفة (المعتمد/ المستقل عن المجال) الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة ؟

٣-هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة؟

٤-هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى التشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة تعزى للمتغيرات التالية: (الجنس والصف الدراسي والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة)؟

٥-هل هناك فروق ذات دلالة احصائياً عند مستوى دلالة (α= 0.05) في أسلوب المعرفة (المعتمد / المستقل عن المجال) الذي يتبعه الطلبة في المرحلة الثانوية في لواء القويسمة تبعاً لمتغيرات (الجنس والصف والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة)؟

أهمية الدراسة:

-تبرز أهمية الدراسة الحالية لأنها تهدف لإلقاء الضوء على مفهوم الأساليب المعرفية والمرتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة الأفراد جميعاً ومنهم الطلبة بالذات. كما تأتي أهميتها لندرة الدراسات لأنها تشكل إحدى الدراسات القليلة التي تناولت المساهمة المشتركة للأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية. هذا فضلاً عن إنها تمهد للجوانب التطبيقية في المواقف التعليمية من خلال معرفة أفضل الأساليب المعرفية التي تقلل من التشويهات المعرفية لدى الطلبة. يعد مفهوم الأساليب المعرفية محوراً هاماً من محاور نمو وتطور الفرد وصقل شخصيته. ولّما كان مفهوم الأساليب المعرفية مرتبط بحياة الطلبة، كان لابد من رصد علاقته مع بعض المتغيرات ومنها التشويهات المعرفية، لذا يعد موضوع الدراسة مناحياً لرصد العلاقة التي تتضح من خلال حداثتها. تزويد المكتبة العربية بإطار نظري حول الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. توفر هذه الدراسة قاعدة معلوماتية ضرورية ومهمة لأصحاب القرارات والمسؤولين في المؤسسات التعليمية ووزارة التربية والتعليم، حول بيان العلاقة بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- تحديد مستوى التشويهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية في لواء القويسمة.

٢-تحديد مستوى الأساليب المعرفية (المستقل/ المعتمد عن المجال) لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة.

٣-توضيح العلاقة بين الأساليب المعرفية التي يتبعها الطلبة في المرحلة الثانوية في لواء القويسمة وبين التشويهات المعرفية لديهم.

٤-الكشف عن الفروق في التشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف الدراسي، والتخصص الأكاديمي، ونوع المدرسة).

٥-الكشف عن الفروق في الأساليب المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة تعزى لمتغيرات (الجنس، والصف الدراسي، والتخصص الأكاديمي، ونوع المدرسة).

لمصطلحات المفاهيمية والإجرائية:

-الأساليب المعرفية(Cognitive Styles): عرفها "جيلفورد" بأنها وظائف موجودة للسلوك الإنساني تتشكل بواسطة العديد من الضوابط المعرفية أو القدرات المعرفية فضلاً عن اعتبارها سمات تعبر عن بعض أو جزءًا من مكونات الشخصية الاجتماعية والانفعالية والعقلية.(٤)

وتُعرّف **إجرائياً** في هذه الدراسة الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس الأساليب المعرفية التي قامت الباحثتين بتطويره.

- التشوهات المعرفية Cognitive Distortions: هو مصطلح يستخدم لوصف نمط من التفكير، أو "حديث النفس"، وذلك عن طريق تفكير الفرد التلقائية على أحداث الحياة في إطار سلبي وتؤدي إلى مشاعر سلبية مثل: الحزن، والغضب، والخجل، واليأس، والقلق.(٥)

وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التشوهات المعرفية الذي قامت الباحثتان بتطويره.

- المرحلة الثانوية (Secondary Student): هي المرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي في الاردن، وتتكون مرحلة التعليم الثانوي من عامين دراسيين للطلبة الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و 18 عاماً وقد استكملوا المرحلة الأساسية (عشر سنوات).

ثانياً: الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

مفهوم الأساليب المعرفية:

عرف بهلول الأسلوب المعرفي بأنه الفروق التي تحدث بين الأفراد في كيفية أداء العمليات المعرفية مثل؛ حل المشكلات، والتحليل، والادراك والتفكير، واستدعاء المعلومات، والتخيل، والتذكر.(٦) وتعّرف الأساليب المعرفية، بأنها الطرق والاستراتيجيات التي يفضلها ويميزها الفرد في تصور وتنظيم المثيرات التي يتعرض لها، أي بمعنى آخر هي الطريقة التي يعد ويرتب بها الفرد المثيرات والمعلومات في البيئة المحيطة به.(٧) وتعد الأساليب المعرفية جزءًا من

مجال واسع، وهي أساليب التعلم المتمثلة في تفضيل نمط من أنماط معالجة المعلومات.[٨]

خصائص الأساليب المعرفية : يمكن إجمال الخصائص والصفات المميزة للأساليب المعرفية بما يلي:[٩]

١-تهتم بشكل النشاط المعرفي الذي يمارسه الفرد أكثر من اهتمامها بارتباط النشاط المعرفي بالمحتوى.

٢-إحدى الجوانب الأساسية في الشخصية ويمكن قياسها بالوسائل الإدراكية (غير اللفظية) التي لها خصائص الأسلوب المعرفي والذي يستخدم مخبرياً ومعملياً.

٣-الثبات النسبي في سلوك الافراد، وبالتالي نستطيع أن نتنبأ بسلوك الفرد بالمواقف المستقبلية، ويحقق هذا الثبات النسبي في المواقف السلوكية المتعددة فائدة تنبؤية كبيرة في عمليات الإرشاد النفسي والتوجيه.

٤-الأحكام ذات القيمة التي تتميز بها حيث تعتبر من الأبعاد ثنائية القطب، ولهذه الميزة درجة عالية من الأهمية حيث تُميز بين الأساليب المعرفية وبين الذكاء وأبعاد القدرات الأخرى.

٥-إمكانية قياسها بوسائل لفظية وغير لفظية مما يساعد في تفادي الكثير من المشكلات والتي تنشأ عن اختلاف المستويات الثقافية للأفراد.

٦-تعد أبعاد الأساليب المعرفية من الأبعاد المستعرضة في الشخصية، وتكون لها صفة العمومية. وهي تتعدى وتتخطى الحدود الفاصلة التقليدية بين الجانب الوجداني والمعرفي في الشخصية.

٧-تعتبر الأساليب المعرفية من الأبعاد المكتسبة لأن تفاعلات الفرد مع البيئة الخارجية، تعد صفات أو خصائص موروثة.

٨- تشبه مراحل نمو الأساليب المعرفية مراحل النمو المعرفي، حيث يميل الأفراد إلى الاعتماد نسبياً على المجال في مرحلة الرشد المتأخرة وما يليها، بينما يميلون إلى الاستقلال عن المجال الإدراكي في مرحلة العشرينيات.

نماذج الأساليب المعرفية : هناك العديد من نماذج الاساليب المعرفية:

١.**الاعتماد مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي** : يمكن تصنيف الأفراد وفقاً لهذا الأسلوب إلى فئتين، الأولى الأفراد الذين يعتمدون على المجال في الإدراك، الفئة الثانية: الأفراد الذين يتميزون بالاستقلال عن المجال الإدراكي.[١٠]

٢.**التبسيط المعرفي مقابل التعقيد المعرفي:** يتميز الفرد بالتبسيط المعرفي بحيث يتعامل مع المحسوسات بدرجة أفضل من المجردات إذ يغلب عليه الإدراك الشمولي، بينما يتميز الفرد بالتعقيد المعرفي حيث يكون أكثر قدرة على التعامل مع

الأبعاد المتعددة للمواقف بصورته التحليلية، ويتعامل بشكل أفضل مع ما يدركه في شكل تكاملي.[١١]

٣. **المخاطرة مقابل الحذر(الحرص)** : يهتم هذا الأسلوب بمدى مخاطرة الفرد والحذر في اتخاذ القرارات وتقبل المواقف غير المعروفة له وغير التقليدية وغير المألوفة له، و يرتبط الأسلوب بدرجة كبيرة بعامل الثقة بالنفس.[١٢]

٤.**الاندفاع مقابل التأمل (التروي)**: ويقصد به طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها أو الإدلاء بها، وكذلك كيفية التعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة إذ يميل الأفراد المندفعين إلى سرعة الاستجابة بينما يتميز الأفراد المتأملين إلى التأمل بفحص المعطيات الموجودة في الموقف وتناول البدائل بعناية والتحقق منها قبل إصدار أي استجابة.[١٣]

٥.**التسوية مقابل الإبراز(الشحذ)**: يشير هذا الأسلوب إلى الفروق بين الأفراد من حيث كيفية استيعاب المثيرات المتابعة في الذاكرة، ومدى إدراك الفرد لتمايز مثيرات المجال المعرفي ودمجها مع ما يوجد في الذاكرة من معلومات أو الإبقاء عليها منفصلة[١٤].

٦.**تحمل الغموض والخبرات غير المألوفة مقابل عدم التحمل** : يشير هذا الأسلوب إلى قدرة الأفراد على كيفية التعامل أو تقبل ما يحيط بهم من مواقف غير واقعية وغامضة وغير المألوفة والمتناقضة لأفكارهم، بينما لا يستطيع بعض الآخرين التعامل مع مثل هذه الأمور بل يفضلون التعامل مع المواقف الواقعية والمألوفة لهم.[١٥]

٧. **التمايز التصويري** : يرتبط أسلوب التمايز التصويري بالفروق بين الأفراد وتصنيف أبعاد التشابه والاختلاف المدركة للمثيرات التي يتعرضون لها، كما يرتبط أيضاً بالطريقة التي يستخدمها الأفراد في تكوين مفاهيمهم.[١٦]

٨.**البأورة مقابل الفحص**: يشير أسلوب البأورة مقابل الفحص إلى الفروق بين الأفراد في تركيز وسعة الانتباه، فبعض الأفراد يركز على عدد محدد من عناصر المجال، بينما يعتمد بعضهم الآخر على الفحص الواسع لعدد كبير من عناصر المجال.[١٧]

٩. **الانطلاق مقابل التقييد** : يشير هذا الأسلوب إلى الفروق بين الأفراد في الميل لتصنيف المثيرات ومواقف الحياة التي تواجههم، فيميل بعض الأفراد لتصنيف مواقف الحياة والمثيرات المختلفة بطريقة شاملة ومطلقة، بينما يفضل بعض الأفراد التعامل مع الظروف والمواقف المختلفة بطريقة بعيدة عن التكامل والشمول والانطلاق.[١٨]

١٠. **المرونة مقابل التزمت**: يشير أسلوب المرونة مقابل التزمت إلى الفروق بين الأفراد وتأثرهم

بالتناقضات المعرفية ومشتتات الانتباه والتداخلات في المواقف التي يتعرضون لها في حياتهم، بينما يمتلك بعض الأفراد القدرة على الانتباه إلى خصائص مرتبطة بالموقف، في حين لا يستطيع بعضهم إدراك هذه المشتتات فتتأثر استجاباتهم بالتناقضات والتداخلات الموجودة بين المثيرات في المواقف التي يتعرضون لها.(١٩)

١١. **أساليب تكوين المدركات:** يشير إلى الفروق بين الأفراد في تكوين مدركاتهم عن العلاقة الوظيفية بين المثيرات، فيميل بعض الأفراد لتكوين مدركاتهم من خلال تحليل الخصائص الوظيفية الظاهرية للمثيرات وكيفية التعامل معها على أساس الخصائص الظاهرية لها، بينما يعتمد آخرون في تكوين مدركاتهم على قدراتهم في استنباط مستويات للعلاقات بين المثيرات المتعددة والمختلفة.(٢٠)

١٢. **التفكير التقاربي مقابل التفكير التباعدي:** يشير هذا الأسلوب إلى درجة اعتماد الفرد النسبية في التفكير التقاربي، والتي تمثل النهايات المنطقية الصحيحة، وفي المقابل التفكير التباعدي، الذي يمثل إنتاج وإصدار المعلومات المتعددة والمتنوعة، دون أن يكون هناك اتفاق مسبق على المحكات الصحيحة والخاطئة.(٢١)

١٣. **الآلية القوية مقابل الآلية الضعيفة:** ويقصد بذلك قدرة الفرد النسبية على أداء مهام أو أعمال تكرارية بسيطة، بالمقارنة لما يتوقع منه بناء على المستوى العام لقدرات الفرد.(٢٢)

١٤. **السيادة التصورية مقابل السيادة الإدراكية-الحركية :** يمثل أسلوب السيادة التصورية مقابل السيادة الحركية للأفراد الذين يتصفون بالتصورية في أداء المهام الصعبة أو الجديدة، ويظهرون سلوك نظري تصوري، كما يظهرون عدم كفاية نسبية في السلوك الإدراكي الحركي، في حين يظهر عكس ذلك الأفراد الذين يتصفون بالسيادة الإدراكية الحركية.(٢٣)

١٥. **التركيب التكاملي:** يمثل قدرة الفرد على تحويل ودمج المعلومات والعلاقات التي تقدم له بصورة مركبة ومعقدة، ويقسم هذا الأسلوب الأفراد إلى: تجريديين، تكون أفكارهم وعلاقاتهم منفصلة عن الأشياء والأحداث في العالم الخارجي عند الأفراد، والآخر عيانيين، بحيث تكون الأفكار لديهم غير منفصلة عن الأحداث في العالم الخارجي.(٢٤)

١٦. **سعة الفئة:** يدل اتساع نطاق الفئة على مدى التكافؤ بين العناصر، التي تؤلف فئة معينة من الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص أو الأفكار أو غير ذلك. و يدل أيضا على مدى شمول هذه الفئة لعناصر مختلفة متنوعة، ومدى مرونة أو جهود متصلة التداخل والتخارج المستخدم بالتصنيف، ويتفاوت الأفراد في

اتجاههم نحو توسيع أو تضييق نطاق التصنيف، حيث يميل أصحاب النطاق الضيق إلى المحافظة، ويستبعدون العناصر التي يحتمل أن تكون غير ملائمة بينما أصحاب النطاق الواسع، يفضلون المخاطرة بإدخال عناصر غير ملائمة، والأمثلة السالبة في الفئة باستخدام أسلوب الإفراط في التعميم.[٢٥]

مفهوم التشويهات المعرفية:

عرَفها الهويش بأنها تيارًا من الأفكار والمعلومات الخاطئة وغير المنطقية، حيث تتميز بعدم موضوعيتها ودقتها، والتي تبنى على التوقعات وتعميمات ذاتية، وعلى خليط من الظن والتنبؤ والتهويل والمبالغة وهي: (التجريد الانتقائي، التعميم الزائد، قراءة الأفكار، التهويل والتصغير، وضع اللافتات، الاستنتاج التعسفي).[٢٦] وعرفها رسلان بأنها أساليب تفكير ومعارف محرفة وغير منطقية تؤثر بإدراك الفرد وتفسيراته للمواقف إما بالتغاضي عنها أو المبالغة فيها. إن التشويهات التي تصيب التفكير هي: (التفكير الخرافي، التعميم المفرط، القفز إلى النتائج أو الاستنتاجات، التضخيم والتصغير، العنونة، الحتميات، أسلوب التفكير السوداوي، المبالغة في لوم الذات، الانتقاء العقلي/ التجريد الانتقائي، تفكير الكل أو اللاشيء).[٢٧]

أنواع التشويهات المعرفية:

١-**تفكير الكل أو اللاشيء (التفكير الثنائي التفكير الثنائي التشعب): Dichotomous Thinking:** يدرك الفرد نفسه والآخرين من حوله والعالم والمواقف التي من حوله بشكل متطرف، ولا يوجد منطقة وسطى لديه، فالأمور التي تواجهه إما سوداء أو بيضاء، فهذا النوع من التفكير يجعل المشكلات أكبر مما هي عليه في الواقع/ الحقيقة.[٢٨]

٢-**الشخصنة Personalization:** لوم الفرد نفسه على كل موقف يحدث فيه أخطاء، ويربط هذه الأخطاء بعجزه وعدم كفاءته الشخصية، ويشعر الفرد أنه المسؤول بصفة شخصية عن كل حدث أو موقف قد يكون بعيداً عن سيطرته، وهؤلاء الأفراد ينزعون إلى نسبة فشل الآخرين إلى أنفسهم.[٢٩]

٣-**التفكير الكوارثي (قراءة المستقبل):** وفي هذا النوع من أخطاء التفكير، يتوقع من الفرد سوء الحظ ومستقبل سلبي ويعتقد أن الأشياء ستعود له بأمور سيئة للغاية.[٣٠]

٤- **الاستنتاج الانفعالي (الاستدلال الانفعالي)Emotional Reasoning:** هنا الفرد يهمل حقائق مؤكدة عندما يتوصل إلى نتائج ويعتمد على مشاعره وانفعالاته، بوصفها دليلاً بدل النظر إلى الحقائق بموضوعية. ويرسم

الفرد نهاية شيء أو حدث ما بناء على إحساسه الداخلي متجاهلًا أيّ حقائق ودلائل إمكانية حدوث عكس ذلك.[٣١]

٥-التجريد الانتقائي (التنقية العقلية/ التجريد من الإيجابية)The Disqualifying Positive: هنا الفرد يوجه اهتمام وانتباه خاص لإحدى التفاصيل السلبية وينشغل بها بشكل نهائي، ويتجاهل أيًا من التصورات الإيجابية الأخرى، فالفرد لا يرى الصور بشكل كلي، لكنه فقط يركز على الجانب السيء/ السلبي فيه. وهنا الفرد يكون لديه عدم التوجه الإيجابي لمعالجة الأحداث نتيجة النظرة السلبية للعالم من حوله، والتوقعات المستقبلية المنخفضة، وعادة ما يستخدم "نعم" ولكن في حديثه.[٣٢]

٦-التعميم الزائد Overgeneralization: يميل هذا الفرد للتفكير بأخذ الأحداث المنفصلة ويتوقع ويفترض أن كل الأحداث المستقبلية مشابهة للأحداث التي مر بها. ويفكر الفرد على فكرة معينة لأنه مر بخبرة سلبية وسيئة، فهذه الخبرة ستحدث له دائماً فهو يقوم بعمل تعميم شامل على كل المواقف من خلال موقف واحد مر به الشخص.[٣٣]

٧-العنونة وأخطاء العنونة Labeling and Mislabeling : الأفراد المعتادون على عنونة أنفسهم أو الآخرين بطرق سلبية وخاطئة، ويطلق عليهم أسماء ويتعامل مع الأفراد بهذه المسميات. ويسهم هذا في رؤية أحادية الجانب للأفراد، وتمهد لهم طريقة للتعميم الزائد، وعنونة الناس في هذه الطريقة تمنعنا من رؤيتهم على حقيقة الأفراد، وهذا الأمر يؤدي إلى خلل بالعلاقة بينهم. ولا يشاهد ويرى هذا الفرد نفسه أو الآخرين تبعاً لمصطلحات الكل أو اللاشيء فقط بل يذهب إلى أبعد من هذا، ويطلق على الأفراد عناوين وغالباً ما تكون هذه العناوين إزدرائية .[٣٤]

٨-التضخيم والتقليل (التضخيم والتهوين) Magnification And Minimization: يظهر تضخيم الأشياء في العادة عندما ينظر الفرد إلى الأشياء الخاطئة التي قام بها أو أنجزها أو الأشياء غير المنجزة، ويعطي الموضوع حجمًا لا يتناسب مع حجم الشيء الحقيقي ولا يرى في الموضوع إلا الجوانب الخاطئة ولا يرى الأشياء الصحيحة، يتبنى الفرد هذا النوع من التفكير عندما يدرك نفسه، والآخرين، أو الأحداث والمواقف سيميل للتضخيم أو المبالغة للمكونات السلبية، ويقلل من الإيجابيات أو يلغيها ويسقطها من حساباته.[٣٥]

٩-القفز إلى النتائج (الاستدلال الجزافي)Jumping To Conclusions: هنا الأفراد لا يستخدمون الأدلة للوصول إلى نتائج

منطقية، ويركزون غالباً على الاستنتاج (وغالباً يكون الاستنتاج سلبي) ومع ذلك ينظر إلى الأدلة التي تؤيد رأيه، ويهمل الذي يعارضه، ويقع هؤلاء الأفراد فريسة (فخ) قراءة الأفكار، ويعتقدون أنهم يعرفون النوايا الحقيقية للآخرين دون أن يتكلم معهم، وتوقعاتهم للمستقبل صحيحة، ويسير بناء على هذه التوقعات بيك (Beck, 1976).[٣٦]

١٠-**التركيز على السلبيات:** حيث يركز الفرد على التفاصيل السلبية، ويتغاضى أو يتجاهل عن الجانب الإيجابي للموقف أو الحدث، ونتيجة ذلك يصبح إدراك الحقيقة سوداوي.[٣٧]

١١-**عبارات الوجوب (عبارات يجب و لازم)Should Statement:** الأفراد الذين يتبعون قواعد وقوانين صارمة توضع من قبل الأفراد أنفسهم أو الآخرون، ولا يبدون المرونة في ظروف ومواقف مختلفة، ويضعون أنفسهم تحت الإجهاد والضغط الكبير حتى يصل إلى مستوى التوقعات المفروضة ذاتياً، وغالباً ما يستخدمون العبارات الإلزامية والتي يجب أن يطبقوها. ويكون لدى الشخص فكرة ثابتة عن نفسه، أو عن الآخرين، والعالم من حوله تترجمها أفعال "ينبغي" و"يجب" أن يكون. والتفضيلات والتوقعات يتم تحويلها إلى طلبات جامدة ومتصلبة، وعندما لا توافق المتطلبات مشاعر وأحاسيس الشخص فإنه يحبط.[٣٨]

وعلى الرغم من أهمية الأساليب معرفية وعلاقتها بالتشويهات المعرفية في مرحلة الثانوية العامة إلا أنه لم تحظَ بحظ وافر من اهتمام الباحثين في مجال التربية العلمية، وبخاصة على المستويين: المحلي والعربي، فمن الدراسات التي تناولت الأساليب المعرفية مع متغيرات أخرى دراسة السهلي (2016) [٣٩] هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في المملكة السعودية من منطقة تبوك، حيث تشكلت العينة من 146 طالباً، وتم استخدام مقياس الأساليب المعرفية العشرة، ومستوى دافعية الإنجاز، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بجميع الأساليب المعرفية ما عدا بعد الاندفاع مقابل التأمل. وبينت النتائج وجود فروق بين طلبة الصف الثاني متوسط وطلبة الصف الأول متوسط لصالح طلبة الصف الثاني المتوسط، وأظهرت النتائج وجود فروق تفوق طلبة الصف الثالث متوسط على أقرانهم من طلبة الصف الأول متوسط في دافعية الإنجاز بينما لم تظهر فروق بين طلبة الصف الثالث متوسط وطلبة الصف الثاني متوسط.

ودراسة ماجسودي (Maghsudi,2012)[٤٠] هدفت الدراسة إلى تقصي أثر التفكير المعرفي المعتمد/ المستقل عن المجال على أداء الكتابة باللغة الإنجليزية، تشكلت العينة من 84 طالبًا وطالبة في السنة الثانية بجامعة خورسفهان في الهند، وتم استخدام اختبار الأشكال المتضمنة Test Figures Embedded واختبار تحديد مستوى كفاءة اللغة الإنجليزية (التوفل)، حيث أظهرت النتائج أنه من بين 84 طالبا، 50 منهم من ذوي المجال الاستقلالي و39 من معتمدي المجال، وأظهرت الدراسة عدم وجود أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في التفاعل بين الأساليب المعرفية للطلبة وفقا لمتغير الجنس كما تبين وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين الطلبة المعتمدين/ المستقلين عن المجال في درجات اختبار التحصيل للغة الإنجليزية، حيث تبين أن الطلبة المستقلين درجات أعلى من المعتمدين على المجال.

ودراسة شي **شانجيو** [٤١] (ShiChangju,2011) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الأساليب المعرفية واستراتيجيات التعلم، حيث بلغت العينة (184) من طلبة السنة الثانية في جامعة وهان Wuhan، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأساليب المعرفية لها تأثير ذو دلالة إحصائية على خيارات المتعلمين لاستراتيجيات التعلم.

ودراسة كل من **آلوي وبان وسميث** [٤٢](Alloway, Banne & Smith, 2010): هدفت إلى فحص العلاقة بين الذاكرة العاملة والأساليب المعرفية والتحصيل، تشكلت عينة الدراسة من الطلبة أعمارهم ١٣ سنة حيث بلغت (164) طالب من عدة مدارس في إنجلترا. توصلت الدراسة إلى وجود قدرة تنبؤية للذاكرة العاملة لنواتج التعليم في اللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات، كما توصلت إلى وجود علاقة تفاعلية بين الأساليب المعرفية والذاكرة العاملة والتحصيل، وكما دلت نتائج الدراسة على أن الطلاب الذين عندهم أسلوب تحليلي وذاكرتهم العاملة منخفضة كان أداؤهم الأكاديمي سيئاً.

ومن الدراسات التي تناولت التشويهات المعرفية مع متغيرات آخرى :

دراسة **العصار**(2015)[٤٣] هدفت إلى معرفة التشوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، حيث اعتمدت المنهج المقارن، وتشكلت العينة من (662) طالباً من المرحلة الثانوية والجامعية، واستخدمت أداتين هما: استبانة معنى الحياة، وتتكون من الأبعاد الآتية (الثراء الجودي، المعاناة والألم، أهداف الحياة، الرضا الجودي، القلق الجودي) من إعداد

الباحثة. استبانة التشوهات المعرفية وتتكون من (المنطق العاطفي، المقارنات المجحفة، المبالغة والتقليل، الاستنتاج الاعتباطي، التفكير الثنائي، "ماذا لو" الأسئلة العميقة، التفكير المثالي (الكمال)، الإفراط في التعميم والإيجابية، لوم الذات والآخرين) من إعداد الباحثة. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التشوهات المعرفية ومعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غزة، وكذلك عدم وجود فروق دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية لدى المراهقين تعزى إلى الجنس، كما وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معنى الحياة لدى المراهقين تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت أن مستوى التشوهات المعرفية منخفض بشكل عام، وأن مستوى معنى الحياة مرتفع بشكل عام.

ودراسة **أحمد** (2014)[٤٤] هدفت إلى التعرف الى طبيعة العلاقة بين التشوهات المعرفية وكلاً من قلق المستقبل وبعض الأعراض الإكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي، والتعرف على الفروق بين التشوهات المعرفية وقلق المستقبل وبعض الأعراض الإكتئابية تبعاً لمتغيرات الدراسة (النوع– التخصص الدراسي)، ومدى إمكانية التنبؤ من خلال تلك التشوهات المعرفية، بظهور قلق المستقبل وبعض الأعراض الإكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين. وتكونت العينة من (321) طالبًا وطالبة (224 إناث –97 ذكور) (160) من التخصصات العلمية و(161) من التخصصات الأدبية، واستخدمت الباحثة أساليبًا إحصائية وهي: اختبار t–test لدلالة الفروق بين الذكور والإناث، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونبخ، وتحليل التباين، وتحليل الانحدار، والتحليل العاملي. كما استخدمت الباحثة الأدوات التالية: مقياس التشوهات المعرفية إعداد الباحثة، ومقياس قلق المستقبل إعداد سمير محمد شند 2002، وقائمة التشخيص الاكتئاب إعداد مجدي محمد الدسوقي 2002. وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين التشوهات المعرفية وكلاً من قلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية، وكما يوجد تأثير لمتغير النوع على متغير التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور، بينما كان التأثير في اتجاه الإناث بالنسبة لمتغيري قلق المستقبل والاكتئاب، كما توصلت إلى عدم وجود تأثير لمتغير التخصص إلا على قلق المستقبل، وذلك في اتجاه التخصص الأدبي، ويمكن التنبؤ بكل من قلق المستقبل والاكتئاب في ضوء متغير التشوهات المعرفية.

ودراسة **بينتو** (Pinti 2001)[٤٥] هدفت إلى معرفة التشوهات المعرفية وأثرها على السمات القيادية لدى عينة من طلبة الجامعة، وتكونت

العينة من (96) طالباً جامعياً، حيث حصلوا على درجات مرتفعة ومنخفضة على أنموذج التشوهات المعرفية وحيث استخدم الباحث مقياس السلوك القيادي، ومقياس الأفكار المنظمة في مواقف غير حقيقية لقياس مدى التشوهات المعرفية لدى أفراد العينة في ظروف تخيلية محبطة، وبينت النتائج إلى أن الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة على أنموذج التشوهات المعرفية أظهروا تفكيراً منطقياً، وتشوهات معرفية تؤثر في خصائصهم القيادية أكثر من الأفراد الذين حصلوا على درجات منخفضة على المقياس نفسه.

وفيما يلي التعقيب على الدراسات ككل وبيان ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى: من حيث المنهج المتبع اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي والمقارن، بينما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. **أما من حيث الأدوات فقد** طور بعض الباحثين أدوات جديدة وبعضهم الآخر اعتمد على أدوات موجودة، **كما أن بعض الدراسات السابقة** أجريت على فئة من الطلبة بينما الدراسات الأخرى تناولت فئات مختلفة بعيدة عن الفئة التي استهدفت في الدراسة الحالية. حيث أجريت أغلب الدراسات على عينات من مجتمعات ذات طبيعة مختلفة عن البيئة والثقافة الأردنية، وبالتالي فإن هذه الدراسة ستكون على البيئة الأردنية والتي تراعي البيئة الاجتماعية والثقافية التي تشكلها. **ومن حيث النتائج** خرجت جميع الدراسات السابقة بعدة نتائج هامة والتي ستفيد في عملية مناقشة نتائج الدراسة الحالية. **تتميز الدراسة الحالية بكونها** من الدراسات التي تمتاز بحداثتها وبجديتها من حيث البحث عن علاقة الأساليب المعرفية وعلاقتها بالتشويهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، فتأتي هذه الدراسة لإثراء الأدب النظري لمتغيرات الدراسة، وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى بحسب علم الباحث وفي ضوء اطلاعه على الادب النظري المتعلق بموضوع الدراسة بأنها الأولى على البيئة الأردنية وأنها ربطت بين متغير الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية الذي لم تتطرق له الدراسات الأخرى، واستخدام مقاييس تتناسب مع هذه الدراسة.

منهجية الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لأغراض الدراسة، من خلال أداتي الدراسة وهما: مقياس الاساليب المعرفي للقرني (٢٠١٢)، ومقياس التشويهات المعرفية للعصار (٢٠١٥)، والتي قامت الباحثة بتطويرهما ليتوافقا مع أهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الثانوية من الصفوف (الأول الثانوي والثاني الثانوي في المدارس الحكومية في لواء القويسمة في الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، والبالغ عددهم (7757) طالباً وطالبة، كما تكوّن المجتمع أيضاً من جميع طلبة المراحل الثانوية من الصفوف (الأول الثانوي والثاني الثانوي من طلبة المدارس الخاصة في لواء القويسمة والبالغ عددهم (2983) طالباً وطالبة وقد تم اعتماد هذه البيانات من قاعدة البيانات الموجودة في مديرية تربية لواء القويسمة.

عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (827) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي من طلبة المدارس الحكومية في لواء القويسمة، ومن (375) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول والثاني الثانوي من طلبة المدارس الخاصة في لواء القويسمة أيضاً، وبذلك بلغ المجموع الكلي لعينة الدراسة (1202) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث كانت وحدة الاختيار هي الشعب الدراسية الموجودة في كل مدرسة من المدارس المختارة، لتشكل العينة ما نسبته (١١,٢ ٪) من مجتمع الدراسة، وذلك في الفصل الدراسي الأول لعام (2017-2018)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها.

الجدول رقم(١):

الرقم	المتغير	المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
1	الجنس	ذكر	٥٩٦	٦٠%
		أنثى	٦٠٦	٤٠%
		المجموع	١٢٠٢	١٠٠ %
2	الصف	الأول الثانوي	٥٨٨	٦٠%
		الثاني الثانوي	٦١٤	٤٠%
		المجموع	١٢٠	١٠٠%
٣	التخصص الأكاديمي	علمي	٥٩٥	٦٠%
		أدبي	٦٠٧	٤٠%
		المجموع	١٢٠٢	١٠٠%
٤	المدرسة	حكومية	٨٢٧	٦٠%
		خاصة	٣٧٥	٤٠%
		المجموع	١٢٠٢	١٠٠%

ومن خلال اطلاعنا على الجدول السابق يتضح لنا أن الذكور كانت نسبة اختيارهم بالعينة 60٪، والإناث 40٪، وأن نسبة الأدبي والصف الأول ثانوي والمدارس الحكومية كانت نسبتهم 60٪، والعلمي والصف الثاني ثانوي والمدارس الخاصة كانت نسبتهم 40٪ .

أدوات الدراسة:

أداة الدراسة الأولى: مقياس الأساليب المعرفية:

استخدمت الدراسة مقياس الأساليب المعرفية كما يلي:

١- تم استخدام مقياس الأساليب المعرفية الذي أعده القريني (2012) للبيئة العربية والذي تكون من (31) فقرة والذي يقيس الأساليب المعرفية في التعلم بناءً على الأسلوب المعتمد على المجال أو الأسلوب المستقل عن المجال وقد قام القريني (2012) بالتحقق من الصدق الظاهري بعرض المقياس على (10) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي، والتربية الخاصة والقياس والتقويم، كما **قام** بتطبيق مقياس على عينة استطلاعية واستخراج ثبات المقياس بطريقة الإعادة (Test-Retest)، ولغايات الدراسة الحالية تم عرض المقياس في صورته الأولية على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والإدارة التربوية والمناهج والتدريس، والقياس والتقويم في الجامعات الأردنية وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (26) فقرة تضمنت بديلين أحدهما يعبر عن الأسلوب المعتمد على المجال والآخر يعبر عن الأسلوب المستقل عن المجال.

تم التحقق من ثبات مقياس الأساليب المعرفية بتطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test-retest)، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على كلا الأسلوبين الذين تكون منهما المقياس، حيث بلغت قيمته للأسلوب المعتمد على المجال (0.81)، وبلغت قيمته بلغت قيمته للأسلوب المستقل عن المجال (0.63). وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغت قيمته للأسلوب المعتمد على المجال (0.83) وبلغت قيمته بلغت قيمته للأسلوب المستقل عن المجال (0.68).

كما استخدمت الباحثتين مقياس التشويهات المعرفية الذي أعده "شوك" (Shook, 2010) وقام العصار (2015) بتطوير للبيئة العربية والذي تكون من (75) وقد قام العصار (2015) بالتحقق من الصدق الظاهري وتم حساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجة كل بعد من أبعاد التشوهات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس، ومعامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل مقياس على حدة والدرجة الكلية لكل مقياس على حدة كما قام العصار باستخراج ثبات المقياس من خلال حساب معامل الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا والذي بلغت قيمته (0.851) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى صلاحية المقياس لتحقيق ما أعد لأجله واستخدامه في البيئة العربية. تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من (53) فقرة على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي والإدارة التربوية والمناهج والتدريس والقياس والتقويم في الجامعات

الأردنية، للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، وتكوّن المقياس في صورته النهائية من (40) فقرة تضمنت ثمانية أبعاد رئيسة، وتم عرض الاختبار على عشرة من المحكمين في الجامعات الأردنية كما تم التحقق من ثبات مقياس التشويهات المعرفية بطريقتين:

١- تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (test–retest)، حيث تم إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة، مكوّنة من (31) طالبة، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين على أداة الدراسة ككل، حيث تراوح بين (0.65–0.82).

٢-وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، إذ تراوح بين (0.69–0.85)، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استخدامت الباحثتين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي والمتعدد، ومعامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، واختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA).

النتائج

إجابة السؤال الأول والذي نص على: ما التشويهات المعرفية الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة في الأردن؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للأبعاد المجتمعة وعلى المقياس ككل، كما يوضح في الجدول(٢)

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التشويهات المعرفية وعلى المقياس ككل

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رتبة البعد	درجة الاستخدام
١	المبالغة والتقليل	2.0477	.33061	5	منخفضة
٢	التفكير الثنائي	1.8614	.40900	6	منخفضة
٣	الاستنتاج الاعتباطي	2.0739	.37539	4	منخفضة
٤	المنطق العاطفي	2.1155	.38070	3	مرتفعة
٥	التفكير المثالي	2.2681	.40273	1	مرتفعة
٦	الأسئلة العقيمة	2.1443	.45405	2	مرتفعة
	الدرجة الكلية للمقياس	2.0589	.25440		منخفضة

يلاحظ من الجدول (٢)أن البعد الخامس: التفكير المثالي، قد حصل على أعلى استجابة في حين تلاه البعد السادس: الأسئلة العقيمة، وحصل على الدرجة الثانية وتلاه البعد الرابع: المنطق العاطفي، وحصل على الدرجة الثالثة وجاء في المرتبة الأخيرة البعد الثاني: التفكير الثنائي.

١-إجابة السؤال الثاني والذي نص على : ما أسلوب المعرفة (المعتمد / المستقل عن المجال) الأكثر شيوعاً لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وتم تصنيف الدرجة الكلية لاستجابات الطلبة في لواء القويسمة وفقًا لمعيار وطريقة تصحيح المقياس الأصلي حسب المعايير التالية:

١-الطالب الذي يحصل على (42) فما دون يكون ضمن النمط المعتمد على المجال.

٢-الطالب الذي يحصل على علامة أعلى من (42) يكون ضمن النمط المستقل عن المجال.

والجدول (٣) يبين المجال (الأسلوب) المعرفي الذي يتبع له الطلبة في لواء القويسمة كالتالي:

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة في لواء القويسمة على مقياس الأساليب المعرفية

الأسلوب المعرفي	التكرار	النسبة المئوية
معتمد على المجال	772	٪64
مستقل عن المجال	430	٪36
المجموع	1202	٪100

يتضح من الجدول (٣) أن 64٪ من أفراد عينة الدراسة هم من الأفراد الذين يعتمدون على المجال، وأن 36٪ من أفراد عينة الدراسة هم من الأفراد الذين يستقلون عن المجال.

٢-إجابة السؤال الثالث والذي نص على: هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم فحص العلاقة بين الأساليب المعرفية التي يتبعها الطلبة في المرحلة الثانوية في لواء القويسمة وبين التشويهات المعرفية لديهم من خلال إجراء اختبار بيرسون لفحص العلاقة الخطية بين المتغيرات كما يظهر في الجدول (٤):

جدول (٤): معاملات الارتباط لفحص العلاقة بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية حسب معامل ارتباط بيرسون

الرقم	أبعاد التشوهات المعرفية	مؤشرات العلاقة	أسلوب المعرفة: المعتمد على المجال	أسلوب المعرفة: المستقل عن المجال
١	المبالغة والتقليل	**معامل بيرسون**	0.404	0.235
		الدلاله الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٢	التفكير الثنائي	**معامل بيرسون**	0.433	0.217
		الدلاله الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٣	الاستنتاج الاعتباطي	**معامل بيرسون**	0.365	0.182
		الدلاله الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
٤	المنطق العاطفي	**معامل بيرسون**	0.371	0.220
		الدلاله الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
5	التفكير المثالي	معامل بيرسون	٠,٢١٧	٠,١١٢
		الدلاله	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠

		الإحصائية		
٦	الأسئلة العقيمة	معامل بيرسون	٠,٢١٩	٠,١٣٩
		الدلاله الإحصائية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠
التشوهات المعرفية ككل			0.533	0.292
			0.000	0.000

٢-* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)

ويتضح من الجدول (٤) وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) بين كل من المبالغة والتقليل والتفكير الثنائي والاستنتاج الاعتباطي والمنطق العاطفي والتفكير المثالي والأسئلة العقيمة والتشويهات المعرفية ككل وبين النمط المعتمد على المجال.

إجابة السؤال الرابع والذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في مستوى التشويهات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية في لواء القويسمة تعزى للمتغيرات التالية (الجنس والصف الدراسي والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة)؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير (الجنس) في مستوى التشويهات المعرفية فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) حسب الجدول التالي:

جدول (٥): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر الجنس في مجالات التشويهات المعرفية

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	١	المبالغة والتقليل	.٥٧٠	١	.٥٧٠	٥٢٥.	٠,٤٦٩
	2	التفكير الثنائي	٣,٥١٦	١	٣,٥١٦	٢١,٣٧٣	٠,٠٠٠*
	3	الاستنتاج الاعتباطي	.٥٥٠	١	.٥٥٠	٣٥٣.	٠,٥٥٢
	4	المنطق العاطفي	.٤٥٠	١	.٤٥٠	٣٠٨.	٠,٥٧٩
	5	التفكير المثالي	.٥٣٨	١	.٥٣٨	٣,٣٢٤	٠,٠٦٩
	6	الأسئلة العقيمة	.٧١٠	١	.٧١٠	٣٤٤.	٠,٥٥٨
	7	الدرجة الكلية للمقياس	.٢١٨	١	.٢١٨	٣,٣٧٢	٠,٠٦٧
الخطأ	١	المبالغة والتقليل	١٣١,٢١٦	١٢٠٠	.١٠٩		
	2	التفكير الثنائي	١٩٧,٣٨٤	١٢٠٠	.١٦٤		
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,١٨٩	١٢٠٠	.١٤١		
	4	المنطق العاطفي	١٧٤,٠١٦	١٢٠٠	.١٤٥		
	5	التفكير المثالي	١٩٤,٢٥٦	١٢٠٠	.١٦٢		
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٥٢٧	١٢٠٠	.٢٠٦		
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٥٠٩	١٢٠٠	.٠٦٥		

الكلي المصحح	١	المبالغة والتقليل	١٣١,٢٧٤	١٢٠١			
	2	التفكير الثنائي	٢٠٠,٩٠٠	١٢٠١			
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,٢٣٩	١٢٠١			
	4	المنطق العاطفي	١٧٤,٠٦٠	١٢٠١			
	5	التفكير المثالي	١٩٤,٧٩٤	١٢٠١			
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٥٩٨	١٢٠١			
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٧٢٧	١٢٠١			

تشير نتائج الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير الجنس.

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير (الصف الدراسي) في مستوى التشويهات المعرفية فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) حسب الجدول التالي:

جدول (6): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر الصف الدراسي في مجالات التشويهات المعرفية

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الصف الدراسي	١	المبالغة والتقليل	.٥٧٠	١	.٥٧٠	.٥٢٥	٠,٤٦٩
	2	التفكير الثنائي	.١٥٣	١	.١٥٣	.٩١٦	.٣٣٩
	3	الاستنتاج الاعتباطي	.٥٥٠	١	.٥٥٠	.٣٥٣	٠,٥٥٢
	4	المنطق العاطفي	.٤٥٠	١	.٤٥٠	.٣٠٨	٠,٥٧٩
	5	التفكير المثالي	.٣٠٩	١	.٣٠٩	١,٩٠٩	.١٦٧
	6	الأسئلة العقيمة	.٠٠٣	١	.٠٠٣	.٠١٤	.٩٠٥
	7	الدرجة الكلية للمقياس	.٠٢٨	١	.٠٢٨	.٤٣٩	.٥٠٨
الخطأ	1	المبالغة والتقليل	١٣١,٢٧٢	١٢٠٠	.١٠٩		
	2	التفكير الثنائي	٢٠٠,٧٤٧	١٢٠٠	.١٦٧		
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,١٨٩	١٢٠٠	.١٤١		
	4	المنطق العاطفي	١٧٤,٠١٣	١٢٠٠	.١٤٥		
	5	التفكير المثالي	١٩٤,٤٨٥	١٢٠٠	.١٦٢		
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٥٩٥	١٢٠٠	.٢٠٦		
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٦٩٨	١٢٠٠	.٠٦٥		

تشير نتائج الجدول (٦) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا لمتغير الصف الدراسي وكانت لصالح الصف الأول الثانوي على الصف الثاني ثانوي في كل من الأبعاد الأول والثاني والثالث والرابع والسادس وأيضا على المقياس ككل، بينما كانت لصالح الصف الثاني الثانوي على الصف الأول الثانوي في البعد الخامس. وبينت نتائج التحليل عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أي بعد من أبعاد مقياس التشوهات المعرفية تبعًا لمتغير الصف الدراسي.

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير(التخصص الأكاديمي) في مستوى التشويهات المعرفية فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) حسب الجدول التالي:

جدول (٧): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر التخصص الأكاديمي في مجالات التشويهات المعرفية

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
التخصص الأكاديمي	1	المبالغة والتقليل	١٨٥.	١	١٨٥.	١,٦٩٤	١٩٣.
	2	التفكير الثنائي	٠٧٧.	١	٠٧٧.	٤٦١.	٤٩٧.
	3	الاستنتاج الاعتباطي	٠٦١.	١	٠٦١.	٤٣٢.	٥١١.
	4	المنطق العاطفي	٠٥٨.	١	٠٥٨.	٤٠١.	٥٢٦.
	5	التفكير المثالي	٠١٠.	١	٠١٠.	٠٦٢.	٨٠٤.
	6	الأسئلة العقيمة	١٤٠.	١	١٤٠.	٦٧٩.	٤١٠.
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٠٠١.	١	٠٠١.	٠١٣.	٩٠٨.
الخطأ	1	المبالغة والتقليل	١٣١,٠٨٩	١٢٠٠	١٠٩.		
	2	التفكير الثنائي	٢٠٠,٧٤٧	١٢٠٠	١٦٧.		
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,١٧٨	١٢٠٠	١٤١.		
	4	المنطق العاطفي	١٧٤,٠٠٢	١٢٠٠	١٤٥.		
	5	التفكير المثالي	١٩٤,٧٨٤	١٢٠٠	١٦٢.		
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٤٥٨	١٢٠٠	٢٠٦.		
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٧٢٦	١٢٠٠	٠٦٥.		
الكلي المصحح	1	المبالغة والتقليل	١٣١,٢٧٤	١٢٠١			

	2	التفكير الثنائي	٢٠٠,٩٠٠	١٢٠١			
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,٢٣٩	١٢٠١			
	4	المنطق العاطفي	١٧٤,٠٦٠	١٢٠١			
	5	التفكير المثالي	١٩٤,٧٩٤	١٢٠١			
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٥٩٨	١٢٠١			
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٧٢٧	١٢٠١			

تشير نتائج الجدول (٧) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير التخصص الأكاديمي، وكانت لصالح التخصص العلمي على الأدبي في كل من الأبعاد الأول والخامس والسادس والمقياس ككل، بينما كانت لصالح التخصص الأدبي على العلمي في كل من الأبعاد الثاني والثالث والرابع، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد التفكير الثنائي، وبالنظر للمتوسطات الحسابية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد التفكير الثنائي.

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغير (نوع المدرسة) في مستوى التشويهات المعرفية فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA)

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لأثر نوع المدرسة في مجالات التشويهات المعرفية

المصدر	الرقم	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
نوع المدرسة	1	المبالغة والتقليل	1.441	1	1.441	13.323	.000
	2	التفكير الثنائي	2.259	1	2.259	13.648	.000
	3	الاستنتاج الاعتباطي	.159	1	.159	1.126	.289
	4	المنطق العاطفي	.112	1	.112	.773	.379
	5	التفكير المثالي	2.381	1	2.381	14.850	.000
	6	الأسئلة العقيمة	.345	1	.345	1.674	.196
	7	الدرجة الكلية	.125	1	.125	1.926	.165

		للمقياس					
الخطأ	1	المبالغة والتقليل	١٢٩,٨٣٢	١٢٠٠	.١٠٨		
	2	التفكير الثنائي	١٩٨,٦٤١	١٢٠٠	.١٦٦		
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,٠٨٠	١٢٠٠	.١٤١		
	4	المنطق العاطفي	١٧٣,٩٤٨	١٢٠٠	.١٤٥		
	5	التفكير المثالي	١٩٢,٤١٣	١٢٠٠	.١٦٠		
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٢٥٣	١٢٠٠	.٢٠٦		
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٦٠٢	١٢٠٠	.٠٦٥		
الكلي المصحح	1	المبالغة والتقليل	١٣١,٢٧٤	١٢٠١			
	2	التفكير الثنائي	٢٠٠,٩٠٠	١٢٠١			
	3	الاستنتاج الاعتباطي	١٦٩,٢٣٩	١٢٠١			
	4	المنطق العاطفي	١٧٤,٠٦٠	١٢٠١			
	5	التفكير المثالي	١٩٤,٧٩٤	١٢٠١			
	6	الأسئلة العقيمة	٢٤٧,٥٩٨	١٢٠١			
	7	الدرجة الكلية للمقياس	٧٧,٧٢٧	١٢٠١			

تشير نتائج الجدول (٨) إلى وجود فروق ظاهرية في المتوسطات تبعًا إلى متغير نوع المدرسة، وكانت النتائج لصالح المدارس الخاصة على المدارس الحكومية في الأبعاد الأول والثاني والرابع والمقياس ككل، وكانت لصالح المدارس الحكومية على الخاصة، في الأبعاد الثالث والخامس والسادس، كما بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في بعد المبالغة والتقليل والتفكير الثنائي.

٥-إجابة السؤال الخامس والذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة احصائياً عند مستوى دلالة (α=0.05) في أسلوب المعرفة (المعتمد/ المستقل

عن المجال) الذي يتبعه الطلبة في المرحلة الثانوية في لواء القويسمة تبعاً لمتغيرات (الجنس والصف والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة)؟

ولفحص الفروق التي تعزى لأثر متغيرات (الجنس والصف الدراسي والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة) في كل أسلوب من أسلوبي المعرفة فقد تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي المتعدد غير العاملي MANOVA (4 Way).

جدول (٩): المتوسطات الحسابية لمستوى أسلوبي المعرفة (المعتمد على المجال، المستقل عن المجال) تبعا لمتغيرات (الجنس والصف الدراسي والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة):

المتغير	الفئات	المعتمد على المجال		المستقل عن المجال		العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
الجنس	ذكر	٩,١١٩١	٢,٧٩٣٩١	٤,٨٠٠٣	٢,١٢٩٩١	٥٩٦
	أنثى	٩,٠٩٥٧	٢,٦٩٦٣٢	٤,٩٣٨٩	١,٩٣٠٥٠	٦٠٦
	المجموع	٩,١٠٧٣	٢,٧٤٤٠٣	٤,٨٧٠٢	٢,٠٣٢١٦	١٢٠٢
الصف الدراسي	الأول الثانوي	٨,٩١٦٧	٢,٧٩٥٩٩	٥,٠١٣٦	٢,٠٧٠٢٧	٥٨٨
	الثاني الثانوي	٩,٢٨٩٩	٢,٦٨٢٩٢	٤,٧٣٢٩	١,٩٨٦٩٩	٦١٤
	المجموع	٩,١٠٧٣	٢,٧٤٤٠٣	٤,٨٧٠٢	٢,٠٣٢١٦	١٢٠٢
التخصص الاكاديمي	الفرع العلمي	٩,٠٨٠٧	٢,٧٨٠٤٤	٤,٩٦٨١	٢,٠٥٦٦٠	٥٩٥
	الفرع الأدبي	٩,١٣٣٤	٢,٧٠٩٩٠	٤,٧٧٤٣	٢,٠٠٤٩٨	٦٠٧
	المجموع	٩,١٠٧٣	٢,٧٤٤٠٣	٤,٨٧٠٢	٢,٠٣٢١٦	١٢٠٢
نوع المدرسة	مدارس حكومية	٩,١٤٧٥	٢,٦٧٣٥٢	٤,٧٥٧٠	١,٩٦٠٩٢	٨٢٧
	مدارس خاصة	٩,٠١٨٧	٢,٨٩٥١٧	٥,١٢٠٠	٢,١٦٢٨٩	٣٧٥
	المجموع	٩,١٠٧٣	٢,٧٤٤٠٣	٤,٨٧٠٢	٢,٠٣٢١٦	١٢٠٢

يلاحظ من الجدول (٩) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لمستوى الأساليب المعرفية تبعا لمتغيرات (الجنس والصف الدراسي والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة)، وللكشف عن تلك الفروق فقد تم إجراء تحليل التباين الرباعي كما يظهر في الجدول (24):

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي المتعدد(MANOVA) لأثر الجنس والصف الدراسي والتخصص الأكاديمي ونوع المدرسة في أسلوبي المعرفة:

المصدر	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	اختبار ف	الدلالة الاحصائية
الجنس	المعتمد على المجال	.٠٦٩	١	.٠٦٩	.٠٠٩	٠,٩٢
	المستقل عن المجال	٤,٣١٣	١	٤,٣١٣	١,٠٥٥	٠,٣٠
الصف	المعتمد على المجال	٤٠,٦٦٥	١	٤٠,٦٦٥	٥,٤١٠*	٠,٠٢
	المستقل عن المجال	٢٠,٨٥٥	١	٢٠,٨٥٥	٥,١٠٣*	٠,٠٢
التخصص	المعتمد على المجال	.٣٥٦	١	.٣٥٦	.٠٤٧	٠,٨٣
	المستقل عن المجال	٧,٥٩٩	١	٧,٥٩٩	١,٨٥٩	٠,١٧
نوع المدرسة	المعتمد على المجال	٣,٠٩٧	١	٣,٠٩٧	.٤١٢	٠,٥٢
	المستقل عن المجال	٢٨,٣١٨	١	٢٨,٣١٨	٦,٩٢٩*	٠,٠١
الخطأ	المعتمد على المجال	٨٩٩٧,٥٥٠	١١٩٧	٧,٥١٧		
	المستقل عن المجال	٤٨٩٢,٠٤٧	١١٩٧	٤,٠٨٧		
الكلي المصحح	المعتمد على المجال	٩٠٤٣,١٥٦	١٢٠١			
	المستقل عن المجال	٤٩٥٩,٧٥٤	١٢٠١	المستقل عن المجال		

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى ما يلي: عدم وجود فروق دالة إحصائياً في كل من أسلوبي المعرفة (المعتمد على المجال، المستقل عن المجال) تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص الأكاديمي. ووجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب المعرفة المعتمد على المجال تبعاً لمتغير الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف الثاني الثانوي، وجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب المعرفة المستقل عن المجال تبعاً لمتغير الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي. ووجود فروق دالة إحصائياً في أسلوب المعرفة المستقل عن المجال تبعاً لمتغير نوع المدرسة ولصالح طلبة المدارس الخاصة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

* أظهرت نتائج الدراسة بأن متوسط الاستجابة لأفراد عينة الدراسة على مقياس التشويهات المعرفية ككل كانت (2.06) وهذا يشير إلى وجود درجة منخفضة من مستوى التشويهات المعرفية وبانحراف معياري وقدره (0.25). وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة

العصار (2015)[٤٦] التي بينت دراسته بأن مستوى التشوهات المعرفية منخفض بشكل عام.

ويمكن أن يعود ذلك إلى حصول طلاب المرحلة الثانوية العامة في مديرية لواء القويسمة على مستوى التشويهات المعرفية بالمقياس ككل، على درجة متوسطة إلى أن طلبة المدارس يمرون بمراحل مختلفة خلال دراستهم بخبرات متنوعة؛ كالفشل، واليأس، والأمل، والنجاح، والطموح، وخبرات مختلفة تجعلهم يحملون فكرة سلبية عن أنفسهم وعن العالم وعن الآخرين وعن المستقبل، كما أن لعمر الطالب دور مهم في تكوين وتشكيل التشويهات المعرفية لديه لمروره بمرحلة المراهقة والتي تعتبر من أهم المراحل وذلك لأنه لم يكتمل النضج من الناحية الفكرية والنمائية والثقافية.

* وأظهرت نتائج هذه الدراسة بأن 64٪ من أفراد عينة الدراسة هم من الأفراد الذين يعتمدون على المجال، وأن 36٪ من أفراد عينة الدراسة هم من يستقلون عن المجال. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة **ماجسودي** (Maghsudi,2012)[٤٧] التي بينت أن للطلبة المستقلين درجات أعلى من المعتمدين على المجال.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى خبرات معرفية وتعليمية التي يكتسبها الطالب في التعليم المدرسي الأساسي، ومن ثم التعليم المدرسي الثانوي. من الممكن أن يؤدي إلى شيوع هذا النمط من التفكير والتي تم قياس مؤشراتها من خلال الدراسة الحالية، والذي يهدف إلى قياس هذا النمط من التعلم. وهذا فضلاً عن أن أفراد الدراسة جميعهم من طلاب المرحلة الثانوية العامة الأكاديميين الذين يسعون إلى النجاح وتحقيق طموحاتهم وآمالهم من خلال التنوع بطرق التدريس والتعليم حول الأساليب المعرفية بمجاليه المعتمد / المستقل عن المجال.

* وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = 0.05).

وبمقارنة النتيجة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، فقد تبين لي عدم وجود دراسات تناولت موضوع العلاقة بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية، وبالتالي فإنه لا توجد نتائج عارضت أو اتفقت مع النتيجة الحالية للدراسة. ومن هنا يمكننا اعتبار هذه النتيجة إضافة جديدة في هذا المجال مما يعزز أصالة وحداثة النتائج الحالية. ويعزى ذلك إلى ارتباط الأساليب المعرفية وطرق استخدام الأسلوب المعتمد / المستقل عن المجال وطرق تفعيل هذا الأسلوب في البيئة التعليمية لدى الطلبة في المدارس واستخدامه بالمنهاج مما

يؤثر إيجابًا على التشويهات المعرفية لدى الطلبة من حيث تقليل التشويه لديهم.

* وبينت نتائج التحليل وجود فروق دالة إحصائيًا على المقياس الكلي لمستوى التشويهات المعرفية تعزى إلى متغير الجنس ونوع المدرسة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيًا على المقياس الكلي لمستوى التشويهات المعرفية تعزى إلى متغير الصف الدراسي والتخصص الأكاديمي.

واتفقت النتيجة مع دراسة **أحمد** (2014)[٤٨] والتي بينت وجود تأثير لمتغير النوع في التشوهات المعرفية في اتجاه الذكور بينما كان التأثير في اتجاه الإناث بالنسبة لمتغيري قلق المستقبل والاكتئاب .

واختلفت مع دراسة **العصار(2015)**[٤٩] والتي بينت عدم وجود فروق دلالة إحصائية في التشوهات المعرفية لدى المراهقين تعزى إلى الجنس.

ويمكن أن تكون هذه النتيجة المتمثلة بوجود فروق تعزى لمتغير الجنس تدل على أن مستوى التشويهات المعرفية لدى الذكور أكثر من الإناث، ويمكن إرجاع تلك النتيجة لأن الإناث لديهن وقت أكثر من الذكور، والذي يمكن استغلالها للاطلاع على ما هو جديد خاصة في ظروف توافر التكنولوجيا الحديثة، مما يعني كثرة متابعة البرامج الثقيفية والتربوية والكتب والمجلات العلمية والمحاضرات والندوات التعليمية، وكل هذا يسهم في بناء تصورات إيجابية أفضل نحو ذواتهن والآخرين، وكل هذا من شأنه أن يجعل الإناث أقل تشوهًا من الناحية المعرفية مقارنة بالذكور. بينما يعاني الذكور في هذه المرحلة من صراع بين معايير الكبار والرفاق والأصدقاء، وهذا يترتب عليه أمورًا كثيرة بالصراع والتمرد والتوجه نحو مصادر السلطة المتمثلة في الأسرة والمدرسة والمجتمع، ومعاييرها وقيمها السائدة، وبالذات تلك السلطة التي تحول بينهم وبين تطلعاتهم نحو التحرر والاستقلال، وإثبات الذات، في حين يكونون أكثر ميلاً للامتثال لمعايير جماعة الأصدقاء والرفاق، الذين يُشبعون حاجاتهم الشخصية والاجتماعية ويشبهونهم في السمات والميول ويُكملون نواحي الضعف والقوة لديهم. وربما تعود نتيجة وجود فروق تعزى لمتغير نوع المدرسة إلى أن الطلبة في المدارس الخاصة يتعرضون إلى بيئة مدرسية مختلفة نوعًا ما، من حيث التسهيلات التي يحصلون عليها عن المدارس الحكومية ونوعية المدرسين والأنشطة التي تقدم لهم، وأساليب التدريس المتبعة معهم مع اختلاف علاقة الطلبة بالمدرسين؛ من حيث نوع المدرسة والرحلات المدرسية التي تقدم لهم مما ينعكس على التشويهات المعرفية لديهم. ويمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الصف الدراسي والتخصص

الأكـــاديمي إلى تشـــابه الظـــروف الاجتماعيـــة والأسرية، والتربوية والأكاديمية، واقتصار المنـاهج التربوية على عمليات الـتلقين للمـواد الدراسـية، وافتقارهـا لأسـاليب الإرشـاد والتوجيـه السـليم للطلبة، والنظرة الإيجابية نحـو الـذات والآخـرين، والحياة الاجتماعيـة ككـل، وجميـع هـذه الأمـور تساهم في انتشار مستوى التشوهات المعرفية لـدى الطلبة بدرجات متساوية على اختلاف مراحلـهم الدراسية وتخصصاتهم الأكاديمية.

* وأظهرت نتائج هذه الدراسة عـدم وجـود فروق دالة إحصائياً في كـل مـن أسـلوبي المعرفـة (المعتمد علـى المجـال، المسـتقل عـن المجـال) تبعـاً لمتغيرات الجنس والتخصـص الأكـاديمي، وجـود فروق دالـة إحصـائياً في أسـلوب المعرفـة المعتمـد على المجال تبعاً لمتغير الصف الدراسـي ولصـالح طلبة الصف الثاني الثـانوي، وجـود فـروق دالـة إحصائياً في أسلوب المعرفة المستقل عن المجال تبعـاً لمتغير الصف الدراسـي ولصـالح طلبـة الصـف الأول الثـانوي، وجـود فـروق دالـة إحصـائياً في أسلوب المعرفة المستقل عن المجال تبعاً لمـتغير نـوع المدرسة ولصالح طلبة المدارس الخاصة.

واتفقـت النتيجـة مـع دراسـة **ماجسـودي** (Maghsudi,2012)[٥٠] والتي بينت نتائجها بعـدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a=0.05) في التفاعـل بـين الأسـاليب المعرفيـة للطلبة وفقا لمـتغير الجـنس. ويمكـن تفسـير عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تعـزى الى متغيرات (الجنس والتخصـص الأكـاديمي) إلى أن عملية التفكير عملية شاملة لا تنحصر بالإناث أو الذكور، بل يقوم الجميـع علـى اخـتلاف الجـنس بعمليات التفكير بشكل دائم إلا أن البيئة التي نشـأ فيها الطالب والطالبة تؤثر في عملية التفكير والـتي مـن أهـم عناصـرها : المدرسـين والمـنهج والبيئـة المدرسـية وأسـاليب التـدريس المتبعـة والأنشـطة التعليمية والعلاقات السائدة بين المعلم والطالب.

التوصيات:

وفي ضوء النتـائج الـتي تمخضـت عنهـا الدراسة الحالية توصي الدراسة بما يلي:

١-توصي الباحثة بضرورة توسيع الخدمات في مجال الارشاد والعلاج النفسـي وتفعيلـه والاستفادة منه كأسلوب علاجي ووقـائي؛ لغـرض الاهتمـام بطـلاب المـدارس مـن الاصابة بالتشويهات المعرفية وفقدان المعنى الخـاص بحـايتهم، ومسـاعدتهم علـى حـل مشاكلهم النفسية، وإكسـابهم القـدرة علـى تعلـم مهـارات معرفيـة وفكريـة وسـلوكية لمواجهة تلك الظواهر وحل المشكلات الـتي تتعلق بها.

٢-على القائمين في وزارة التربيـة والتعلـيم مراعـاة خصـائص الأسـاليب المعرفيـة، وخصـائص الأفـراد عنـد إعـداد المنـاهج

التربوية والدراسية وعند إعداد المعلمين وتدريبهم عليه.

٣-إجراء دراسة تبين العلاقة بين الأساليب المعرفية والتشويهات المعرفية على بيئات أخرى في المجتمع الأردني والمجتمعات الأخرى وعلى شرائح مختلفة، وعمل مقارنة بينها وبين هذه الدراسة.

الهوامش:

---

١)العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**.عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع.

2)Corey, Gerald.(2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*.8thed, the Thomson Corporation. Belmont.

3)Shook, C. (2010). The Relationship between Cognitive Distortions and Psychological and Behavioral Factors in a Sample of Individuals who are Average Weight, Overweight, and Obese. *Philadelphia College of Osteopathic Medicine*.

4)Woolfolk, A. E.;(2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and bacon.

5)Clemmer, Kate. Cognitive Distortion. Define, Discover & Disprove. (2009). *The Center for Eating Disorders Blog*: http://eatingdisorder.org

٦)بهلول، ابراهيم أحمد (٢٠٠٢). أثر التفاعل بينطريقتين لتدريس البلاغة العربية والأسلوب المعرفي (الاعتماد والاستقلال على مستوى الأداء البلاغي لدى طلاب الصف الأول الثانوي **مجلة كلية التربية بالمنصورة** المجلد الثاني العدد (٤٨) ٦٠-٧٠.

٧)العتوم، عدنان(٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

٨)عبدالهادي، فخري(٢٠١٠). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

9) Salder Smith et Al(2004), *learning Preferences and cognitive style*, s ole implications for continuing professional development; peer reviewd journal.

١٠)العتوم، عدنان(٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

١١)الشرقاوي، أنور محمد(٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٢)عبدالهادي، فخري(٢٠١٠). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

١٣)الخولي، هشام(٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٤)الأحمد، امل (٢٠٠١). الأساليب المعرفية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية، **مجلة المعلم/ الطالب**، المجلد الاول العدد(١) ص٤٥-٥٥ عمان، الاردن.

١٥)الشرقاوي، أنور محمد(٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦)عبدالهادي، فخري(٢٠١٠). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

١٧)الزغول، رافع والزغول، عماد(٢٠٠٩). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٨)العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق**.عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع.

١٩) الشرقاوي، أنور محمد(٢٠٠٣). **علم النفس المعرفي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

20)Salder Smith et Al(2004), *learning Preferences and cognitive style*, s ole implications for continuing professional development; peer reviewd journal.

٢١)الخولي، هشام(٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

22)Salder Smith et Al(2004), *learning Preferences and cognitive style*, s ole implications for continuing professional development; peer reviewd journal.

٢٣)عبدالهادي، فخري(٢٠١٠). **علم النفس المعرفي**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٢٤)الخولي، هشام(٢٠٠٢). **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٢٥)الزغول، رافع والزغول، عماد (٢٠٠٩). **علم النفس التربوي**. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

٢٦)الهويش، ريما (٢٠١٠). **الأحكام التلقائية عن الذات والعدوان والعدائية لدى عينة من النساء المعنفات (نزيلات دار الحماية) وغير المعنفات بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير (غير منشورة). جامعة أم القرى، السعودية.

٢٧)رسلان، سماح.(٢٠١١). **التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض أنماط التفكير لدى طلاب الجامعة .** رسالة ماجستير (غير منشورة).مصر: جامعة المنصورية.

٢٨)كحلة، ألفت (١٩٩٨). **العلاج المعرفي والسلوكي والعلاج السلوكي عن طرق التحكم الذاتي لمرضى الاكتئاب**. القاهرة: إيريك للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٩)رسلان، سماح. (٢٠١١). **التشوهات المعرفية وعلاقتها ببعض أنماط التفكير لدى طلاب الجامعة.** رسالة ماجستير (غير منشورة). مصر: جامعة المنصورية.

٣٠)كحلة، ألفت(١٩٩٨). **العلاج المعرفي والسلوكي والعلاج السلوكي عن طرق التحكم الذاتي لمرضى الاكتئاب**. القاهرة: إيريك للطباعة والنشر والتوزيع.

٣١)كحلة، ألفت(١٩٩٨). مرجع سابق

٣٢)كحلة ، ألفت (١٩٩٨). مرجع سابق

33)Corey, Gerald.(2009). *Theory and Practice of Counseling and*

Psychotherapy.8thed, the Thomson Corporation. Belmont.

٣٤)ملكية، لويس.(١٩٩٠). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك.** الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

35) Corey, Gerald.(2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* .8thed, the Thomson Corporation. Belmont.

36) Beck, J.(1995). *Cognitive therapy: Basica and beyond***.** New York: Guilford Press.

٣٧)جـي، هوفمـان (٢٠١٢). **العـلاج المعـرفي السلوكي المعاصـر (الحلـول النفسـية للمشـكلات النفسية).** (ترجمة: مـراد عيسـى). مصـر: دار الفجـر للنشر والتوزيع.

٣٨)كـوروين، بيرنـي. رودل، بـيتر. بـالمر، سـتفين. (2008). **العلاج المعرفي السلوكي المختصر.** (ترجمة: محمود مصطفى). القاهرة: دار إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٩)السهلي، عبدالمجيـد غـويزي واصـل (٢٠١٦). **الأساليب المعرفية وعلاقتها بدافعيـة الإنجـاز لـدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجسـتير (غـير منشورة). الأردن: كلية الدراسـات العليـا في جامعـة البلقاء التطبيقية.

40)Maghsudi, Mojtaba.(2012). *The Relation Between the Learning Styles Dependent/ Independent and linguality of Students in English Language Achievement Considering Age and Gender of the Learners*. http: www.eric.ed.gov. Retrived 11, November,2012.

41) Shi, Changju**. A study of the Relationship between cognitive style and learning strategies**. Higher Education , Vol (1) , No 1(2011) 22-30.

42) Alloway, T.P., Banne, G., & Smith, P(2010). Working memory and cognitive styles in adolescents `s attainment, **British Journal of Educational Psychology**, 80,567-581.

٤٣)العصار، إسـلام أسـامة (٢٠١٥). **التشـوهات المعرفية وعلاقتها بمعنى الحياة لدى المراهقين في قطاع غـزة ،** رسـالة ماجسـتير (غـير منشـورة). الجامعـة الإسلامية ، غزة.

٤٤)أحمـد، لميـاء(2014). **التشـوهات المعرفيـة وعلاقتها بقلق المستقبل وبعض الأعراض الاكتئابية لدى عينة من الشباب الجامعي من الجنسين.** رسـالة ماجسـتير (غـير منشـورة)، القـاهرة: جامعـة عـين الشمس.

45) Pinto, D. (2001). Driving Anger, Articulated Distortion, Cognitive Deficiencies, and Aggression (Doctoral Dissertation, Hofstra University) **Dissertation Abstract International**, 62 (1), 560-575.

٤٦)العصار، إسلام أسامة. مرجع سابق

47)Maghsudi, Mojtaba.(2012). The Relation Between the Learning Styles Dependent/ Independent and linguality of Students in English Language Achievement Considering Age and Gender of the Learners

httpwww.eric.ed.gov. Retrived 11, November,2012.

٤٨)أحمد، لمياء. مرجع سابق.

٤٩)العصار، إسلام أسامة. مرجع سابق

50)Maghsudi, Mojtaba.(2012). The Relation Between the Learning Styles Dependent/ Independent and linguality of Students in English Language Achievement Considering Age and Gender of the *Learners*. http:www.eric.ed.gov. Retrived 11, November,2012.

درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية

د. منير رضوان* **د. أحمد اللوح****

تاريخ وصول البحث١/ ١٢/ ٢٠١٨م تاريخ قبول البحث٣١/ ٣/ ٢٠١٩م

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء معلمي اللغة العربية في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية.

ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء مقياس مكون من (٤٤) فقرة، وزعت على خمسة محاور، وهي: حق تقرير المصير، وحق العودة إلى أرض الوطن، وحق مقاومة الاحتلال، والحق في القدس كجزء من أرض فلسطين المباركة، وبلغت عينة الدراسة (١٠٤) معلم ومعلمة لمادة اللغة العربية، والذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية.

وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية قد جاءت بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والصف الدراسي)، ومن أهم توصيات الدراسة: تضمين مناهج اللغة العربية للمراحل التعليمية المختلفة القضايا الوطنية بشكل أعمق؛ لما له من دور في ترسيخ الثوابت والحقوق الوطنية وتعزيزها لدى الطلبة بشكل مباشر، وإعداد المعلمين نحو طرائق تعزيز تلك الحقوق لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: مناهج اللغة العربية، الحقوق الوطنية الفلسطينية، معلمي اللغة العربية.

* أستاذ مشارك، جامعة الاقصى. ** أستاذ مشارك، وكالة الغوث الدولية.

. The degree of Strengthen Arabic language curriculum to the Palestinian national rights of students in the upper elementary level from Arabic teacher's view

Mounir Radwan **Ahmed Al Louh**

Abstract

The study aimed to identify the degree of Strengthen Arabic language curriculum to the Palestinian national rights of students in the upper elementary level from Arabic teacher's view, and revealing of the impact of study variables on Arabic teacher's view in the degree of Strengthen Arabic language curriculum to the Palestinian national rights.

To achieve objectives of the study, the research used the descriptive analytic methodology, a scale that consists of (44) items distributed on five axes: self-determination, right to return home, right to resist occupation, and right to Jerusalem as part of holy Palestine. . The study sample was (104) male and female Arabic language teachers randomly selected who teach the upper elementary stage in UNRWA schools.

The study reached many results, the most important of them are: first, the degree of Strengthen Arabic language curriculum to the Palestinian national rights of students in the upper elementary level from Arabic teacher's view was large, and There are no differences between the average estimates of the sample members to The degree of Strengthen Arabic language curriculum to the Palestinian national rights of students in the upper elementary level that attributed to the variables (gender, educational qualification, years of service, grade).

The most important recommendations of the study are : Include the Arabic language curricula of the different educational stages of the national issues in a deeper way as its role in the consolidation and strengthening of the constants and national rights, and, preparing teachers for the methods of strengthen these rights in students.

Keywords: Arabic language curriculum, Palestinian national rights, Arabic language teachers.

مقدمة:

تحتل التربية مكانة عظيمة في بناء الشخصية الإنسانية، فهي تهدف إلى استثمار التعليم لإعداد الإنسان للحياة، وتوظيف إمكاناته وطاقاته من أجل خدمة المجتمع ؛ وتُعد المؤسسات التربوية أداة حيوية في المجتمعات

الإنسانية للتربية، وهي تلك البيئات أو الأوساط التي تُساعد المتعلم على النمو الشامل لمختلف جوانب شخصيته، والتفاعل مع من حوله من كائنات، والتكيف مع من حوله من مكونات، ومن أبرز تلك المؤسسات المدرسة التي تستهدف في فلسفتها الكلية عبر مراحل الدراسة جميعها، ومستوياتها، ومقرراتها، وأنشطتها؛ إخراج الشخصية الحضارية السوية المتوازنة.

فالمدرسة تتحمل الدور المناط بها بإعداد الأفراد إعدادًا سليمًا للحياة الاجتماعية، وذلك من خلال المقررات الدراسية ؛ ليظهر ذلك الإعداد جليًا في الحياة الاجتماعية عن طريق ممارسات حقيقية[1]، فالمناهج الدراسية في أي مجتمع من المجتمعات يتم بناؤها على أُسس تحقق أهدافه، ومتطلبات نموه وتطوره، فهي البوتقة التي يلجأ إليها المجتمع؛ لتقديم كل ما هو جديد من المعارف والمهارات والقيم لأبنائه؛ بهدف إعداد الإنسان الصالح[2]، فالمناهج الدراسية تتأثر بالفلسفة السائدة في المجتمع، وحاجاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، لذلك فإن أي تغير في تلك الفلسفات أو الحاجات لا بد أن ينعكس على تلك المناهج من حيث التنظيم، والمحتوى، وأساليب التدريس، والأنشطة، وطرق التقويم.

وتُعد مناهج اللغة العربية من أغنى المقررات بالمفاهيم التي يمكن أن تسهم في تنمية القيم الوطنية لدى الطلبة، فإكسابهم قيم الانتماء والولاء للوطن، والاعتزاز به الركيزة الأساسية لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، وعلى رأسها القضية الفلسطينية؛" وتحتل اللغة العربية مكانة متميزة بين المواد الدراسية الأخرى، وتنال الجزء الأكبر من الوقت المخصص للحصص المدرسية؛ فهي أداة مهمة لكسب المعارف المختلفة، وتُعد واحدة من أهم أدوات دعم القومية، وهي أكثر ارتباطًا بواقع حياة الأفراد، وفي علاقتهم بوطنهم ومشكلاته ومتغيراته[3]، " فمناهج اللغة العربية التربة الخصبة لزرع مفاهيم الثوابت والحقوق الوطنية لدى الطلبة؛ بهدف عداد جيل فلسطيني متمسك بحقوقه، غير مفرط أو متنازل عن أي منها[4] "، فالحقوق الوطنية الفلسطينية تمثل جوهر القضية ومضمونها، وهي الحقوق الدينية والتاريخية المشروعة للشعب الفلسطيني في أرض فلسطين التي لا تقبل التبديل أو التغيير، والتي تعد جزءًا من ثوابت الأمة الإسلامية كونها جزءًا لا يتجزأ من العقيدة الإسلامية، فلا تسقط بالتقادم، ولا يمكن لأحدٍ أين كان أن يتنازل عنها، أو عن جزء منها[5]، فالحقوق الفلسطينية واضحة وقطعية، استمدت قدسيتها من مكانة الأراضي الفلسطينية الدينية إذ يُعد المسجد الأقصى الموجود في القدس أولى قبلة المسلمين التي حاول أبناؤها الدفاع عنها

فسفكت دماؤهم على مدار قرن من الزمان دفاعًا عنها، والشعب الفلسطيني أجمع عليها على مدار تاريخ الصراع مع العدو منذ الميثاق القومي الفلسطيني عام ١٩٢٩م، وعام ١٩٦٤م.

وتتمثل الحقوق الوطنية الفلسطينية في قيام الدولة الفلسطينية المستقلة على كامل الأراضي المحتلة عام ١٩٤٨م، وعاصمتها القدس الشريف، وأن تكون ذات سيادة على مقدراتها الطبيعية والمائية، ومجالها الجوي والبحري، وذلك عقب حل قضية اللاجئين الفلسطينيين المهجرين، والنازحين وفقًا لقرار (١٩٤)، والإفراج الكامل عن كافة الأسرى من سجون الاحتلال، وجلاء الاحتلال عن الأراضي الفلسطينية[٦]، فالحقوق ثابتة منه ما هو حق ثابت لكل أجيال الأمة، ولا يملك أي جيل التصرف فيها، مثل حق الفلسطينيين بمدينة القدس عاصمة لدولتهم، وهو حق لكل المسلمين بالمدينة المقدسة، ومنها ما هو حق شخصي لا يملك أحد أن يتصرف فيه خلاف إرادة صاحبه، مثل حق العودة لكل فلسطيني طرد من بيته وأرضه في أثناء النكبة عام ١٩٤٨م، أو طرد في أعقاب عدوان ١٩٦٧م[٧] .

ويرتكز الشعب الفلسطيني في مطالبته لحقوقه المشروعة على أساس وسند قانوني قوي يتمثل في قرارات الأمم المتحدة المتعددة، وإذا كان لهذا التعدد من دلالة فهو مزيد من التأكيد على حق الشعب الفلسطيني في ممارسة حقوقه الوطنية ؛ مما يعني في النهاية حقه في إنشاء دولته المستقلة على الأراضي الفلسطينية[٨]، فالحقوق الوطنية غير قابلة للتفريط والمساومة ولا يجوز التفريط بها بأي حال من الأحول، وأن أي مناورات تكتيكية لإيجاد حلول مرحلية لا تعني بالضرورة التنازل عن هذه الحقوق[٩]، والحقوق الوطنية الفلسطينية الثابتة هي[١٠]:

-فلسطين مساحتها ٢٧٠٢٧ كم٢، لا تفريط ولو بشبرٍ منها تحت أي ظرف كان. وليس لأحد التفريط أو التصرف بمقدراتها ومكنوناتها مهما تضاءلت. وهي جزء من الوطن العربي الكبير وشعبها جزء من الأمة العربية، وتحريرها واجب على الفلسطينيين والعرب والمسلمين وأحرار العالم.

-اللاجئون الفلسطينيون، وبغض النظر عن تاريخ لجوئهم أو طريقة لجوئهم، من حقهم العودة إلى مواطنهم الأصلية في فلسطين دون قيد أو شرط، ومن حقهم الحصول على التعويضات المكافئة لمعاناتهم، وللأضرار التي أصابت أملاكهم في أثناء تغيبهم عنها. وليس من حق أحد كائنًا مَن كان أن يتنازل عن حقوق أي لاجئ أو استبدالها أو المساومة عليها ولا لأي سببٍ كان لأنه حق فردي وجماعي.

-القدس جزء من أرض فلسطين، ولا يستطيع أحد أن يتنازل عن ذرة تراب منها أو أكثر من ذلك، أو يُقِرَّ أحدًا عليها غير أهلها الفلسطينيين.

-الاحتلال الصهيوني في فلسطين هو العدو الوحيد للشعب الفلسطيني، ومقاومته بكل وسائل المقاومة واجب وطني ما بقي الاحتلال ولو في شبر من فلسطين.

وحافظ الشعب الفلسطيني على حقوقه الوطنية، التي أصبحت تمثل ثوابت قضيته العادلة، وقد مرت قضية الحقوق الوطنية الفلسطينية بالعديد من المحطات ضمن إطار التسوية السياسية منذ السبعينات حتى اللحظة، ولم يتوقف الشعب الفلسطيني يومًا، ولم يعدم الخيارات، فكان يناضل سلميًا، ودبلوماسيًا، وكفاحًا؛ لنيل حقوقه[11]، فباءت المشاريع الإسرائيلية بالفشل بفضل التزام الفلسطينيين بثوابت القضية، وصبرهم، واحتمالهم، وتصديهم لتلك المشاريع؛ التي تريد تصفية القضية الفلسطينية عبر طمس الحقوق الوطنية الفلسطينية وإنهائها.

ولقد حظي موضوع الحقوق الوطنية الفلسطينية باهتمام العديد من الباحثين، فتناولوه برؤى مختلفة، ولعل أبرزها دراسة (سمور، ٢٠١٧)[12] حيث أكدت أن الصحافة المدرسية لها دور كبير في ترسيخ الثوابت الوطنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، كما هدفت دراسة (بنات، ٢٠١٧)[13] التعرف إلى مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية، وأوضحت دراسة (أبو رمضان، ٢٠١١)[14] أن الفلسطينيين يعتبرون حق العودة حقًا مقدسًا كفلته لهم المحافل الدولية جميعها؛ لأنه حق تاريخي ناتج عن وجودهم في فلسطين منذ الأزل وارتباطهم بالوطن ؛ ولأنه حق شرعي لهم في أرض الرباط، فحقهم في الأرض ضارب في أعماق التاريخ، أما دراسة (حماد،٢٠١٢)[15] فقد أوصت بـــ إعداد مواد إثرائية لتعزيز حضور القدس في المنهاج، وترسيخ القيم والثوابت الفلسطينية في أذهان المتعلمين، وبناء جيل فلسطيني متمسك بالثوابت، غيرمفرط ومتنازل عن أي منها.

وتأسيسًا على ما سبق وبإدراك الباحثين لأهمية تعزيز الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة بمختلف مستوياتهم التعليمية، فأصبح ذلك من الواجبات التربوية والأولويات الأساسية التي تقع على كاهل الجهات التي تعنى بالعملية التربوية من أجل بناء شخصية الطالب الوطنية، المتمسكة بالثوابت الوطنية، والقادرة على مساندة وطنه في التحديات التي يواجهها؛ ومن هذا المنطلق تأتي هذه الدراسة لتسلط

الضوء على درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

مشكلة الدراسة:

المنهاج الفلسطيني – وهو أول منهاج يبنى بأيدٍ وأفكارٍ وعقولٍ فلسطينية– يبقى إنجازًا مهمًّا، يحمل دلالات كبيرة في التوحّد والسيادة وإبراز الخصوصية الفلسطينية، وتستقي الأسس العامة للمنهاج جذورها من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني، وتستمد مبادءها من تراثه، ودينه، وقيمه، وعاداته وتقاليده، ووثيقة استقلال دولة فلسطين (١٩٨٨)، وطموح الشعب الفلسطيني تجاه المستقبل، ودور التربية في المحافظة على هذا المجتمع، واستمراره من جهة، وتحقيق ازدهاره وتقدمه ورفاهيته من جهة أخرى، وإذا تفحصنا مقررات المناهج الفلسطينية، سنلاحظ حرصها على غرس بذرة الانتماء للوطن في الطفل الفلسطيني منذ بداية التحاقه بالمدرسة.

فالمناهج الفلسطينية ستبقى مقاومة للاحتلال الإسرائيلي، وذلك بترسيخها قيم النضال والتحدي، والسعي الدائم للحقوق والثوابت التي سرقها الاحتلال، والذي يحاول بكل الطرق تزييفها وتبييض صفحة جرائمه، فهي تدافع عن القضية والمشروع الوطني، وتدعو للتمسك بكل الحقوق وعدم التفريط بها؛ لتبني جيلًا فلسطينيًا يعلم أين الحق وأين الباطل، وأين هي الحقوق والثوابت التي لا يمكن التنازل عنها مهما كانت الضغوطات؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

فرضيات الدراسة:

١.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية العينة للدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكر، وأنثى).

٢.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).

٣.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير

سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، ومن ٥ إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات).

٤.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الصف الدراسي (سابع، والثامن، والتاسع). نواحي النمو كالتفاعل الاجتماعي, والتواصل, والتخيل[٥٦].

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١.الكشف عن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية.

٢.التعرف إلى أثر متغيرات (الجنس ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والصف الدراسي) في آراء معلمي اللغة العربية في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

١.تساعد هذه الدراسة في إلقاء الضوء على الحقوق الوطنية الفلسطينية (حق العودة، وتقرير المصير، والقدس، والحق في أرض فلسطين، والحق في مقاومة الاحتلال)، ومدى تعزيزها من خلال المناهج الدراسية.

٢.توجه اهتمام القائمين على تصميم المناهج الدراسية الفلسطينية إلى ضرورة العمل على إبراز الحقوق الوطنية الفلسطينية بطريقة منتظمة، وبشكل صريح ومباشر فيها، والاهتمام بنوعية الموضوعات والقضايا التي تتناولها، والتركيز على الأكثر ترسيخًا للقيم والثوابت الوطنية.

٣.يمكن أن تفيد صانعي القرارات في وزارة التربية والتعليم لاتخاذ القرارات اللازمة حول وضع برامج تدريبية للمعلمين؛ لتطوير ممارستهم التدريسية حول تعزيز الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة من خلال المناهج الدراسية.

٤. قد تلفت نظر المعلمين إلى أهمية تعزيز الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة؛ من خلال أدوارهم التدريسية، وما يقومون به من أنشطة وإجراءات في المواقف التعليمية أمام طلابهم؛ والعمل على ربط تلك الحقوق بالطلبة عاطفياً وشعوريًا.

٥. تقدم معلومات تساعد مخططي ومشرفي مناهج اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا حول درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة، والعمل على تعزيز مواطن القوة، وتلافي مواطن الضعف.

٦.توجيه اهتمام الباحثين في الحقل التربوي لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الحقوق الوطنية الفلسطينية، وتعزيزها للطلبة.

التعريفات الإجرائية:

١.الدرجة: العلامة التي تم الحصول عليها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على الاستبانة -أداة الدراسة- والتي أعدها الباحثان لقياس درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

٢.تعزيز مناهج اللغة العربية: العملية التي بمقتضاها، زيادة أو تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، حيث يؤدي التعزيز إلى تحسين مفاهيم الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة، ويُقاس بالاستبانة التي أُعدت لهذا الغرض.

قدرة مناهج اللغة العربية الخاصة بالمرحلة الأساسية العليا للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) والمعمول بها في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية للعام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩م) من تثبيت الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة، وقيست إجرائيًا من خلال الاستبانة التي أعدت لذلك.

٣.الحقوق الوطنية الفلسطينية: هي الحقوق الدينية والتاريخية المشروعة للشعب الفلسطيني، وللأمة الإسلامية في أرض فلسطين التي لا تقبل التبديل أو التغيير، ولا تسقط بالتقادم، ولا يملك أحد أن يتنازل عنها، أو أي جزء منها، ويعبر عن تلك الحقوق بفقرات الاستبانة التي أُعدت لهذا الغرض، والتي تتمثل بالحقوق الآتية: الحق في أرض فلسطين، وحق تقرير المصير، وحق العودة إلى أرض الوطن، وحق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة، والحق في القدس كجزء من أرض فلسطين.

٤.مناهج اللغة العربية: منظومة من الحقائق والخبرات والمهارات المعرفية والنفسية والاجتماعية، تقدم تحت إشراف مؤسسة تربوية إلى المتعلمين؛ بقصد تمكينهم من فهم نظام اللغة العربية وثقافتها، وإجادة التفكير والتعبير والتواصل بها، استماعًا، وكلامًا، ومحادثة، وقراءة، وكتابة، وتذوقًا.

٥.المرحلة الأساسية العليا: هم طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في النظام التعليمي الفلسطيني، وتشمل في الدراسة الحالية الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع)، والذين يتعلمون في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، في العام الدراسي (٢٠١٨/ ٢٠١٩م).

٦.معلمو اللغة العربية: هم المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية لأحد صفوف الحلقة الأساسية الثانية (الصف السابع، والصف الثامن، والصف التاسع) في المدارس

التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي ٢٠١٨- ٢٠١٩ م، ويحملون مؤهلًا علميًا لا يقل عن درجة البكالوريوس، وأجيزت شهادتهم للتدريس في وكالة الغوث الدولية، ولديهم خدمة في التعليم من سنة إلى أكثر من عشرة سنوات.

حدود الدراسة:

١.الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية (الحق في أرض فلسطين، وحق تقرير المصير، وحق العودة إلى أرض الوطن، وحق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة، والحق في القدس كجزء من أرض فلسطين) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

٢.الحد المكاني: مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة.

٣.الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٨-٢٠١٩م.

٤.الحد البشري: عينة عشوائية طبقية من معلمي ومعلمات اللغة العربية، والذين يعلمون المرحلة الأساسية العليا (الصف السابع، والصف الثامن، والصف التاسع).

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ لملاءمة هذا المنهج لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، والوصول إلى إجابات تسهم في وصف وتحليل نتائج استجابات معلمي اللغة العربية حول درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها جميعهم، والذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا (الصف السابع، والصف الثامن، والصف التاسع) بمحافظة غزة في مدارس وكالة الغوث الدولية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/ ٢٠١٩ م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) معلمٍ ومعلمة لمادة اللغة العربية، والذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية التابعة لمحافظة غزة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيراتها المستقلة.

الجدول رقم(١) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٠	٥٠%

	أنثى	٥٤	٥٤%
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٩٥	٩١,٣%
ماجستير فما فوق	٥	٤,٨%	ماجستير فما فوق
سنوات الخدمة	أقل من خمس سنوات	٢٨	٢٦,٩%
من ٥ إلى ١٠ سنوات	٣٤	٣٢,٩%	من ٥ إلى ١٠ سنوات
أكثر من عشر سنوات	٤٢	٤٠,٣%	أكثر من عشر سنوات
الصف الدراسي	السابع	٣٥	٣٣,٦%
	الثامن	٣٦	٣٤,٦%
	التاسع	٣٣	٣١,٧%

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة باستبانة وهي من إعداد الباحثين، بهدف معرفة درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية، وقد أعد الباحثان الاستبانة مستفيدين من بعض الدراسات السابقة، والأدبيات التربوية، وتكونت الاستبانة من جزأين: الأول معلومات عامة عن معلمي اللغة العربية، والثاني من خمسة محاور حسب متطلبات الدراسة وهي: المحور الأول (الحق في أرض فلسطين)، ويتضمن (١٠) فقرات، والمحور الثاني (حق تقرير المصير)، ويتضمن (٨) فقرات، أما المحور الثالث (حق العودة إلى أرض الوطن)، ويتضمن (١٠) فقرات، أما المحور الرابع (حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة)، ويتضمن (٨) فقرات، أما المحور الخامس (الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين المباركة)، ويتضمن (٨) فقرات، وبذلك فقد بلغ عدد فقرات الاستبانة (٤٤) فقرة صيغت وفق سلم التقدير الخماسي (الليكرت)، (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا).

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق الأداة فقد اعتمدت صدق المحكمين، وذلك من خلال عرض الاستبانة -أداة الدراسة- على (١٢) محكماً من أساتذة الجامعات، ومشرفي اللغة العربية، ومعلمي اللغة العربية ؛ وذلك للتأكد من وضوح الفقرات وتنوعها ودقتها، وصلاحيتها لقياس ما وضعت من أجله، ومدى ملاءمة كل فقرة، وانتمائها للمحور الذي تندرج تحته، وقد جاءت ملاحظات وآراء السادة المحكمين مؤكدة لواقع الفقرات في جوانبها الرئيسة، وظهر أن هناك نسبة اتفاق عالية بينهم، كما تم التأكد من صدق الاستبيان إحصائيًا باستخدام صدق الاتساق

الداخلي بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل محور من المحاور الخمسة، والدرجة الكلية للاستبانة، كما هو موضح في الجدول رقم(٢)

الجدول رقم (2) معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة:

الرقم	المحاور	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
1	الحق في أرض فلسطين	٠,٨٩١**	٠,٠٠٠
2	حق تقرير المصير	٠,٨٥٤**	٠,٠٠٠
3	حق العودة إلى أرض الوطن	٠,٨٨٤**	٠,٠٠٠
4	حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	٠,٨٨٧**	٠,٠٠٠
5	الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين المباركة	٠,٧٩٦**	٠,٠٠٠

الارتباط دال إحصائيًا عند مستوي دلالة ($\alpha = 0.05$).

تبين من الجدول رقم (٢) أن محاور الاستبانة الخمسة تتمتع بمعاملات ارتباط قوية ودالة إحصائيا، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٩٦) إلى (٠,٨٩١)، وهذا يدل على أن محاور الاستبانة تتمتع بمعامل صدق عالٍ، يطمئن الباحثان إلى استخدامها.

ثبات الاستبانة:

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، وهي من معلمي اللغة العربية في محافظة الوسطى، وبلغ عددهم (٣٥) معلماً ومعلمة، ولحساب معامل الثبات أُستخدم معامل ألفا كرونباخ، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣) معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للاستبانة

الرقم	المحاور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1.	الحق في أرض فلسطين	١٠	٠,٩٣٩
2.	حق تقرير المصير	٨	٠,٩٤٣
3.	حق العودة إلى أرض الوطن	١٠	٠,٩٣٧
4.	حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	٨	٠,٩٤٤
5.	الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين المباركة	٨	٠,٩٥٧
	الدرجة الكلية للاستبانة	٤٤	٠,٩٢٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل الثبات تتراوح ما بين (٠,٩٣٧-٠,٩٥٧) ومعامل الثبات الكلي تساوي (٠,٩٢٩)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، تطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

استعان الباحثان بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، حيث تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، والترتيب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وكذلك استخدام اختيار(ت) (T-test)، وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة، وقد تبنت الدراسة معيار الاحصائي عبدالفتاح (٢٠٠٨)[١٧] للحكم على درجة توافر المعيار عند استخدام مقياس ليكرت الخماسي والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤) معيار الحكم على درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا			
المتوسط الحسابي		الوزن النسبي	درجة تعزيز الحقوق الوطنية الفلسطينية
من	إلى	من	إلى	
1	1.79	20%	.35.9%	قليلة جدًا
1.80	2.59	36%	51.9%	قليلة
2.60	3.39	52%	67.9%	متوسطة
3.40	4.19	%68	83.9%	كبيرة
4.20	5	84%	100%	كبيرة جدًا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على محاور الأداة الخمسة، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل محور من محاور الأداة الخمسة

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
1	الحق في أرض فلسطين	٣,٩٨	١,١٩٩	٧٩,٤	١	كبيرة
2	حق تقرير المصير	٣,٥١	١,١٧٤	٦٩,٢	٤	كبيرة
3	حق العودة إلى أرض الوطن	٣,٨٢	١,٢٥٢	٧٦,١	٢	كبيرة
4	حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	٣,١٥	١,١٤٧	٦٢,١	٥	كبيرة
5	الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين	٣,٦٢	١,٢٤١	٧٢	٣	كبيرة
	الاستبانة ككل	٣,٦١	١,٠٧٤	٧١,٨		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي للمحور الأول (الحق في أرض فلسطين) قد بلغ (٣,٩٨)، وبهذا حصل هذا المحور على المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٧٩,٤٪)، ويعزى ذلك بأن مناهج اللغة العربية تتضمن في طياتها من خلال الخبرات، والمعارف، والمعلومات التي تقدمها ما يتعلق بالحق في أرض فلسطين التاريخية، أي حق الفلسطينيين في أرضهم فهي أرض الآباء والأجداد، وليس لليهود أي حق فيها، فالقصائد الشعرية، ودروس القراءة، وأيضًا دروس التعبير كلها تعزز لدى الطلبة الحق في أرض فلسطين.

في حين جاء المحور الثالث (حق العودة إلى أرض الوطن) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (٣,٨٢)، وبنسبة مئوية (١,٧٦٪)، ويعزى ذلك لتناول مناهج اللغة العربية لذلك الحق الوطني الفلسطيني بشيء من التفصيل؛ من خلال ما يقدمه الشعراء حول حق العودة إلى أرض الوطن من قصائد شعرية متنوعة، وأيضاً فروع اللغة العربية الأخرى؛ مما يعزز لدى الطلبة الحق في العودة إلى أرض الوطن، ورفض التوطين خارجه، والتمسك بهذا الحق.

بينما المحور الذي حصل على الترتيب الأخير هو المحور الرابع (حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة) بمتوسط حسابي (٣,١٥)، وبنسبة مئوية (١,٦٢ ٪)، ويعزى ذلك بأننا نرزخ تحت الاحتلال الإسرائيلي، ويستخدم كافة وسائله من أجل عدم تضمين هذا الحق في المناهج الدراسية؛ لخطورتها عليه، فيضغط على وكالة الغوث من ناحية، وعلى القائمين على المناهج الفلسطينية من ناحية أخرى عبر وسائط متعددة.

ويتضح أن المحاور الخمسة قد حصلت على متوسط قدره (٣,٦١)، والنسبة المئوية للاستجابة على محاور الاستبانة ككل قد بلغت (٧١,٨ ٪)، وهذا يدل على أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية قد جاءت بدرجة كبيرة، وتعزى هذه النتيجة لتضمن مناهج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا ؛ للخبرات التعليمية، والمعارف، والأنشطة التي تعزز الحقوق الوطنية المختلفة من الحق في أرض فلسطين، وحق عودة اللاجئين، وحق تقرير المصير، الحق في القدس عاصمة للدولة الفلسطينية، فمعظم فروع اللغة العربية من المطالعة والنصوص، والعلوم اللغوية، والتعبير والإملاء تشير إلى تلك الحقوق الوطنية الفلسطينية.

وفيما يلي عرض للمتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات محاور الدراسة الخمسة:

المحور الأول:

الجدول رقم (٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئويةلكل فقرة من فقرات محور الحق في أرض فلسطين

الرقم	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تعزز لدى الطلبة حب الوطن والانتماء إليه	٦١	٢٣	٨	٨	٤	٤,٢٤	١,١٢٨	٨٤,٨		كبيرة جدا
2	تبرز أن فلسطين أرض وقف اسلامي وجزء من	٤٤	٢٠	٢٨	٨	٤	٣,٨٨	١,١٦٠	٧٧,٧	٨	كبيرة

	عقيدة الأمة الإسلامية									
3	تؤكد على أن فلسطين عربية إسلامية ولا حق للصهاينة فيها	٥٠	١٧	٢٠	١٣	٤	٣,٩٢	١,٢٣٦	٧٨,٥	٦	كبيرة
4	تبين أن اليهود مغتصبون ومعتدون للأرض الفلسطينية	٤٨	٢١	١٥	١٣	٧	٣,٨٧	١,٣٠٨	٧٧,٣	٩	كبيرة
5	توجه الطلبة نحو حقهم التاريخي بالأرض الفلسطينية	٤٦	٢٨	١٥	١١	٤	٣,٩٧	١,١٧٠	٧٩,٤	٥	كبيرة
6	تغرس مفهوم الهوية الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة	٤٨	٢٧	١٧	٨	٤	٤,٠٣	١,١٣٦	٨٠,٦	٣	كبيرة
7	تدعو إلى إنهاء الاحتلال ومخلفاته من الأرض الفلسطينية	٤٣	٢٦	٢٠	٨	٧	٣,٨٦	١,٢٣١	٧٧,٣	١٠	كبيرة
8	توعي الطلبة بالحق الديني للفلسطينيين في أرض فلسطين	٤٣	٢٦	٢٠	١١	٤	٣,٨٩	١,١٧٣	٧٧,٩	٧	كبيرة
9	تعزز لدى الطلبة التمسك بأرض فلسطين وعدم التفريط بشبر منها	٤٤	٣٠	١٨	٨	٤	٣,٩٨	١,١٢٣	٧٩,٦	٤	كبيرة
10	تؤكد أن أرض فلسطين هي وطن لكل الشعب الفلسطيني	٥٥	١٧	٢٠	٨	٤	٤,٠٧	١,١٧٦	٨١,٣	٢	كبيرة
	المحور الأول ككل	٥٠	٢١	١٨	١١	٤	٣,٩٨	١,١٩٩	٧٩,٤		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن فقرات المحور الأول جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في أرض فلسطين، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٨٦) إلى (٤,٢٤)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (٧٧,٣٪) إلى (٨٤,٨٪).

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (١) والتي تنص على: "تعزز لدى الطلبة حب الوطن والانتماء إليه"، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة جدًا، وبمتوسط حسابي (٤,٢٤)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٨٤,٨ ٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تتضمن في محتواها الكثير من الخبرات التعليمية المتعلقة بتعزيز حب الوطن والانتماء إليه، والتي منها القصائد الشعرية، ودروس القراءة، والمسرحيات والمقالات وغيرها، والتي تدعو إلى حب الوطن، والانتماء إليه، والدفاع عنه، والتضحية من أجله بكل ما تملك النفس.

الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "تؤكد أن أرض فلسطين هي وطن لكل الشعب الفلسطيني"، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي٠٧ , ٤، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٣, ٨١٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية، تؤكد حقيقة أن الأرض الفلسطينية هي وطن للشعب الفلسطيني، فحقه في هذه الأرض متجذر منذ القدم، واليهود ليس لهم الحق في تلك الأرض، وإنما هم مغتصبون لها، وقد هجروا أهلها منها عنوة، فالموضوعات المتنوعة في مناهج اللغة العربية تتطرق بشكل كبير إلى أن فلسطين أرض عربية، وهي وطن لك الشعب الفلسطيني في الداخل والمهجر.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (٧): والتي تنص على "تدعو إلى إنهاء الاحتلال ومخلفاته من الأرض الفلسطينية"، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣, ٨)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٣, ٧٧٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن مناهج اللغة العربية تدعو في المحتوى التعليمي بداخلها إلى إنهاء الاحتلال الإسرائيلي للأراضي الفلسطينية، وما يترتب عليه من تهجير الفلسطينيين، واستيطان الأراضي، فهذه النتيجة تعبر عن تعزيز المناهج لإنهاء الاحتلال بشكل دائم.

الفقرة رقم (٤): والتي تنص على: "تبين أن اليهود مغتصبون ومعتدون للأرض الفلسطينية"، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي(٣, ٨٧) حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٣, ٧٧ ٪)، فهذه النتيجة تعبر عن تعزيز مناهج اللغة العربية لحقيقة أن اليهود استولوا على الأرض الفلسطينية بالقوة، وهجروا أهلها منها، واعتقلوا، وعذبوا، ودمروا، وغيرها من المظاهر التي تدل على همجية ووحشية هذا الاحتلال البغيض.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الأول، فقد تبين أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في أرض فلسطين لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، قد جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣, ٩٨)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (٤, ٧٩٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية غنية بالمحتوى الذي يعزز لدى الطلبة حب الوطن، والانتماء له، وأن أرض فلسطين عربية إسلامية، ولا حق لليهود المغتصبين فيها، فالحق في أرض فلسطين حق تاريخي، وديني، وأن أرض فلسطين

فقط للشعب الفلسطيني، وتعزز تلك المناهج لدى الطلبة التمسك بأرض فلسطين، وعدم التفريط فيها، وتحث على تحريرها من أيدي المحتل.

المحور الثاني:

الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئويةلكل فقرة من فقرات محور حق تقرير المصير

الرقم	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تُعرف الطلبة بمفهوم حق تقرير المصير	٢٦	٣٩	٢٤	١١	٤	٣,٦٨	١,٠٨٠	٧٣,٨	١	كبيرة
2	تنمي لدى الطلبة التمسك بحق تقرير المصير للشعب الفلسطيني	٢٨	٣٤	٢١	١٧	٤	٣,٦٢	١,١٥٩	٧٢,٥	٣	كبيرة
3	تعزز لدى الطلبة الحق في قيام دولة فلسطين على الأرض الفلسطينية	٣١	٢٣	٣٢	١٤	٤	٣,٦١	١,١٦١	٧٢,١	٤	كبيرة
4	توجه نحو حق الفلسطينيين في تقرير مصيرهم دون تدخلات خارجية	٢٠	٢٧	٣٣	٢٠	٤	٣,٣٨	١,١٦٦	٦٧,٥	٦	متوسطة
5	تحث على حق الشعب الفلسطيني في اختيار نظام الحكم الذي يناسبه	١٦	٢١	٢٣	٣٧	٧	٣,٠٢	١,٢٠٧	٦٠,٤	٨	متوسطة
6	تبين للطلبة أن تقرير المصير يعني إزالة الاستعمار بكافة أشكاله	٤٢	١١	١٥	٢٩	٧	٣,٥٠	١,٤٢٨	٧٠	٥	كبيرة
7	تؤكد أن السيادة على أرض فلسطين هي ملك للشعب الفلسطيني	٣٩	٢١	٢١	١٦	٧	٣,٦٦	١,٣٠٤	٧٣,٣	٢	كبيرة
8	ترشد إلى أن من ينكر حق تقرير المصير يكون قد انتهك حقوق الإنسان	١٧	٢٤	٣٤	٢٣	٦	٣,٢١	١,١٥٥	٦٤,٢	٧	متوسطة
المحور الثاني ككل		٢٦	٢٩	٢٥	٢٠	٤	٣,٥١	١,١٧٤	٦٩,٢		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن فقرات المحور الثاني جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن تعزيز مناهج اللغة العربية لحق تقرير المصير، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٠٢) إلى (٣,٦٨)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (٦٠,٤٪) إلى (٧٣,٨٪) .

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (١) والتي تنص على "تُعرف الطلبة بمفهوم حق تقرير المصير"، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي ٣,٦٨، حيث كان

الوزن النسبي للاستجابة عليها ٧٣,٨٪، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية توضح للطلبة مفهوم حق تقرير المصير، وأن فلسطين لا بد أن تقرر مصيرها بنفسها من خلال شعبها، وأن على الاحتلال أن يزول، وأن أهل فلسطين يحكمون أنفسهم بأنفسهم، ويتم عرض ذلك من خلال المحتوى التعليمي المقدم للطلبة في الدروس المختلفة.

الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "تؤكد أن السيادة على أرض فلسطين هي ملك للشعب الفلسطيني"، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (٣,٦٦) حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٧٣,٣٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية، تؤكد حقيقة أن الأرض الفلسطينية هي ملك للشعب الفلسطيني، فأغلب الموضوعات المطروحة في تلك المناهج تعرض أن فلسطين لأهل فلسطين فقط، وأن اليهود مغتصبون لها، واستولوا عليها بالقوة.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "تحث على حق الشعب الفلسطيني في اختيار نظام الحكم الذي يناسبه"، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٠٢)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٦٠,٤٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى منطقية التفكير عند الشعب الفلسطيني فهم يفكرون بحقهم في استرجاع الاراضي، وضرورة التحرر من الاحتلال أولًا، وتفكيرهم محصور بهذا الامر، وبعد التخلص من الاحتلال سيتم الانتقال الى مرحلة التفكير بالحكم والسيادة.

الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: "ترشد إلى أن من ينكر حق تقرير المصير يكون قد انتهك حقوق الإنسان"، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٢١) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٦٤,٢٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى حقيقة متعارف عليها، ومن البديهي أن من ينكر حق شعب في الوجود، وأن يقرر مصيره بنفسه، ينتهك حقوق الإنسان، فحق الإنسان أن يعيش تحت سيادة مستقلة، وتقرر مصيرها بنفسها.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثاني، فقد تبين أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في تقرير المصير لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، قد جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٥١)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (٦٩,٢٪)،

ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تهتم وبشكل خاص بأهمية تقرير المصير، والذي يؤدي بطبيعة الحال إلى زوال الاحتلال الغاشم عن الأراضي الفلسطينية، فتقرير المصير حق طبيعي لأهل فلسطين، وتحقيق هذا الحق معناه انتهاء معاناة الشعب الفلسطيني، وعودة المهجرين إلى أرضهم الفلسطينية، وقراهم الأصلية.

الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئويةلكل فقرة من فقرات محور حق العودة إلى أرض الوطن

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	توجه الطلبة نحو رفض توطين الفلسطينيين خارج وطنهم فلسطين	٢٢	٣٣	٢٨	١٤	٧	٣,٤٧	١,١٦٥	٦٩,٤	١٠	كبيرة
2	ترشد الطلبة نحو قراهم الأصلية التي هُجر أهلهم منها	٤٧	٢٤	١٨	٩	٦	٣,٩٢	١,٢٤٤	٧٨,٥	٤	كبيرة
3	تغرس لدى الطلبة ثقافة حق عودة اللاجئين إلى وطنهم	٥١	٢٣	١٥	١١	٤	٤,٠٢	١,١٩٠	٨٠,٤	١	كبيرة
4	تحث على عدم التفريط في حق العودة للاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم	٤٨	٢٦	١٥	١٢	٣	٣,٩٩	١,١٧٨	٧٩,٨	٢	كبيرة
5	تبرز قضية اللاجئين الفلسطينيين المشردين عن أرضهم	٤٩	٢٥	١٥	١٠	٥	٣,٩٧	١,٢٤٢	٧٩,٤	٣	كبيرة
6	تنمي لدى الطلبة أن حق العودة حق أقرته الشرائع السماوية	٣٥	٢٦	٢٥	١١	٧	٣,٦٨	١,٢٣٣	٧٣,٧	٨	كبيرة
7	تغرس لدى الطلبة حق استعادة أملاكهم التي انتزعها الاحتلال منهم	٤٢	١٩	٢٥	١٥	٣	٣,٧٨	١,٢٢٢	٧٥,٦	٦	كبيرة
8	تبرز حق الفلسطيني المُهجر في العيش بوطنه ككل الشعوب	٣٩	٢٨	١٩	١٤	٤	٣,٨١	١,١٩١	٧٦,٢	٥	كبيرة
9	تؤكد أن حق العودة حق مقدس غير قابل للمساومة	٣٩	٢٧	٢٠	١١	٧	٣,٧٧	١,٢٤٨	٧٥,٤	٧	كبيرة
10	تعرض المخاطر التي تترتب على تهجير الفلسطينيين من وطنهم	٤٠	٣١	١٦	١٢	٥	٣,٦٣	١,١٧٥	٧٢,٧	٩	كبيرة
المحور الثالث ككل		٤٠	٣١	١٤	١٢	٧	٣,٨٢	١,٢٥٢	٧٦,١١		كبيرة

يتضح من الجدول رقم (٨) أن فقرات المحور الثالث جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن تعزيز مناهج اللغة العربية لحق العودة إلى أرض الوطن، وأن المتوسطات الحسابية

لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٤٧) إلى (٤,٠٢)، بينما تراوح الوزن النسبي بين ٦٩,٤٪) إلى (٤,٨٠٪) .

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (٣) والتي تنص على "تغرس لدى الطلبة ثقافة حق عودة اللاجئين إلى وطنهم ، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (٤,٠٢)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٤,٨٠٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تبرز للطلبة ماهية حق العودة من خلال ما تحتويه من موضوعات تتعلق بحق العودة، وأن عودة المهجرين إلى وطنهم حق مقدس، ومن الثوابت الوطنية الفلسطينية.

الفقرة رقم (٤) والتي تنص على: "تحث على عدم التفريط في حق العودة للاجئين الفلسطينيين إلى ديارهم "، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (٣,٩٩)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٧٩,٨٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية، تؤكد حقيقة أن الأرض الفلسطينية حق لأصحابها من أهل فلسطين، والذين هجروا من بيوتهم ووطنهم قسرًا من قبل الاحتلال الإسرائيلي، فتزخر دروس اللغة العربية بالموضوعات التي تحث على التمسك بحق عودة اللاجئين إلى ديارهم وقراهم.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (١) والتي تنص على "توجه الطلبة نحو رفض توطين الفلسطينيين خارج وطنهم فلسطين "، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٤٧)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٦٩,٤٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى وعي ابناء فلسطين بحقهم العيش في وطنهم، ولكن الاحتلال لم يترك لهم مجال آخر سوى تقبل فكرة العيش في مكان غير وطنهم، ولكن دون توطين فهم يرفضون هذه الفكرة ؛لأن التوطين معناه التنازل عن الأرض الفلسطينية ، والتفريط فيها، وحاول اليهود من خلال الضغط على بعض البلدان العربية أن توطن الفلسطينيين في أرضها؛ ولكنها باءت بالفشل جميعها؛ لتمسك الفلسطينيين بحق العودة.

الفقرة رقم (١٠) والتي تنص على "تعرض المخاطر التي تترتب على تهجير الفلسطينيين من وطنهم "، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة، وبمتوسط

حسابي (٣,٦٣) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٧٢,٧٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن تركيز مناهج اللغة العربية ينصب نحو حق العودة إلى أرض الوطن، ولكن المخاطر التي تترتب على تهجير الفلسطينيين شيء بديهي معروف، وهو احتلال الأراضي الفلسطينية، فالأهم هو عودة اللاجئين إلى ديارهم مرة أخرى؛ لهذا تعزز المناهج حق العودة، وعدم التفريط بهذا الحق، وأنه من الثوابت التي لا يمكن لأحد مهما كان أن يتنازل عنها.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الثالث، فقد تبين أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في العودة إلى أرض الوطن لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، قد جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٨٢)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (٧٦,١١٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تولي قضية حق العودة اهتمامًا خاصًا، لأنها قضية شعب هجر من أرضه بحد السلاح، من احتلال غاشم هدفه الاستيلاء على الأرض مهما كلف الأمر؛ فقام بسفك الدماء، والتعذيب، وإخلاء قرى من أهلها بالقوة، واحتلالها؛ فكل لاجئ فلسطيني لديه قرية قد هجر منها أهله ؛ فحقه أن يعود إليها؛ لأنها قرية الآباء والأجداد، وتحث مناهج اللغة العربية على عدم التفريط بحق العودة لأنه حق مقدس غير قابل للمساومة، فالشرائع السماوية أقرت حق العودة إلى الوطن.

الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئويةلكل فقرة من فقرات محور حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل

الرقم	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تؤكد على حق الفلسطينيين في الكفاح المسلح من أجل تقرير مصيرهم	٢٤	٢١	٢٩	١٢	١٨	٣,٢٠	١,٣٨٢	٦٤	٤	متوسطة
2	تحث على استعادة الشعب الفلسطيني كافة حقوقه بكل الوسائل المتاحة	٢٤	٢١	٣٦	١٣	١٠	٣,٣٥	١,٢٣٧	٦٦,٩	١	متوسطة
3	تبرز قرارات للأمم المتحدة في حق الشعوب في الكفاح ضد الاستعمار	١٦	١٩	٣١	٢٥	١٣	٣,٠٠	١,٢٤٦	٦٠	٦	متوسطة
4	توجه نحو استخدام الوسائل المشروعة لإحقاق حقوق الفلسطينيين	١٥	٢٨	٣٣	٢١	٧	٣,٢٢	١,١٣٢	٦٤,٤	٣	متوسطة
5	تبرز شرعية كفاح الشعب الفلسطيني من أجل تقرير مصيره	٢١	٢٠	٣٥	٢٢	٧	٣,٢٧	١,١٩٢	٦٥,٤	٢	متوسطة
6	تميز حق الشعب الفلسطيني في استخدام القوة من أجل استقلاله	١٢	٢١	٢٦	٢٥	٢٠	٢,٨٠	١,٢٨٥	٥٦,١	٨	متوسطة
7	تدعو إلى تطهير فلسطين من الاحتلال بكافة الطرق المشروعة	١٧	٢٦	٢٥	٢٩	٧	٣,١٦	١,٢٠٠	٦٣,٣	٥	متوسطة
8	تحفز الطلبة نحو المشاركة في الفعاليات المختلفة لمقاومة	٩	٢٤	٣٠	٢٠	٢١	٢,٨١	١,٢٤٧	٥٦,٢	٧	متوسطة

	الاحتلال									
المحور الرابع ككل	١٤	٢٨	٢٩	٢٦	٧	٣,١٥	١,١٤٧	٦٢,٠٥		متوسطة

المحور الرابع:

يتضح من الجدول رقم (٩) أن فقرات المحور الرابع جميعها قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن تعزيز مناهج اللغة العربية لحق تقرير المصير، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٠٢) إلى (٣,٦٨)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (٦٠,٤٪) إلى ٧٣,٨٪.

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (٢) والتي تنص على: "**تحث على استعادة الشعب الفلسطيني كافة حقوقه بكل الوسائل المتاحة**"، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التعزيز بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,٣٥)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٦٦,٩٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تتطرق في محتواها التعليمي بشكل مباشر ؛ إلى حق الفلسطينيين في استعادة حقوقهم في أرضهم المسلوبة بكل الوسائل التي يرونها مناسبة؛ فالحقوق لا تأتي بسهولة ويسر ؛ وإنما تحتاج إلى استخدام جميع الوسائل لذلك؛ والتي منها الكفاح المسلح، والحل السياسي ؛ لكن الأبرز استعادة الحقوق بأي صورة من الصور، حتى ترجع الحقوق لأصحابها.

الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "**تُبرز شرعية كفاح الشعب الفلسطيني من أجل تقرير مصيره**"، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي ٣,٢٧)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٦٥,٤٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية، تؤكد حقيقة أن تقرير المصير، والتحرر من الاحتلال الغاشم يحتاج إلى الكفاح بكافة الأشكال والصور، وهذا الكفاح مشروع ؛ لأن الأرض مغتصبة من قبل المحتل ؛ فالشرعية للكفاح المسلح تستمد من قرارات الأمم المتحدة في حق الشعوب في الكفاح ضد الاستعمار، وحقيقة بدون كفاح ومقاومة لن يتزحزح المحتل من مكانة واستيطانه للأراضي.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (٦) والتي تنص على: "**تُجيز حق الشعب الفلسطيني في استخدام القوة من أجل استقلاله**"، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٨٠)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٥٦,١٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن

مناهج اللغة العربية مفلتره من استخدام الكفاح المسلح، والقوة ضد المحتل ؛ لأن الأراضي الفلسطينية محتلة ؛ والاحتلال يسعى بكافة جهوده من أجل محو كل ما يتعلق بالوطن والكفاح في المناهج الفلسطينية عبر وسطاء ؛ ولكن هذا الحق موجود في قلب كل فلسطيني.

الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: "**تحفز الطلبة نحو المشاركة في الفعاليات المختلفة لمقاومة الاحتلال**"، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٢,٨١) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٥٦,٢٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الشعب الفلسطيني بكافة أطيافه لا يحتاج لمن يحفزه للمشاركة في الفعاليات المختلفة لمقاومة الاحتلال؛ فالشعب الفلسطيني يندفع بشكل عفوي للمشاركة ضد المحتل، وهذا ما نشاهده في معظم المظاهرات تجاه المحتل.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الرابع، فقد تبين أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، قد جاءت بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي (٣,١٥)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (٦٢,٠٥٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تتضمن بداخلها الحق في مقاومة الاحتلال؛ لتحرير الأرض وتقرير المصير، فمن حق الشعوب المستعمرة أن تدافع عن حريتها بالوسائل المتاحة السياسية والعسكرية، وأيضًا تناولت المناهج استخدام الوسائل المشروعة لإرجاع الحقوق لأصحابها؛ مستندة في ذلك لقرارات الأمم المتحدة؛ التي تدعم حق الشعوب في استعادة حريتها من المستعمرين.

الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية لكل فقرة من فقرات محور الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين

الرقم	الفقرات	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تعرض التحديات التي تواجه قضية القدس كأرض عربية فلسطينية	٢٣	٣٠	٣١	١٦	٤	٣,٥٠	١,١١٥	٧٠	٧	كبيرة
2	توضح للطلبة معالم وتاريخ مدينة القدس الفلسطينية	٢٧	٢٨	٢٠	٢٣	٦	٣,٤٥	١,٢٥٣	٦٩	٨	كبيرة
3	تؤكد أن القدس مهبط الأنبياء ومهد الرسالات ومسرى الرسولﷺ	٣٤	٢٢	٢٩	١٧	٢	٣,٥٩	١,٢٥٩	٧١,٧	٦	كبيرة
4	تعزز مكانة القدس الدينية والوطنية لدى الطلبة	٣٨	٢٤	٢٢	١٧	٣	٣,٦٧	١,٢٨٠	٧٣,٥	١	كبيرة

5	تؤكد بأن مدينة القدس عاصمة دولة فلسطين التاريخية	٣٢	٢٧	٢٥	١٨	٢	٣,٦٣	١,٢١٦	٧٢,٥	٤	كبيرة
6	تبرز أن القدس أرض مباركة باركها الله وبارك من حولها	٣٢	٣٤	٢٠	١٧	١	٣,٦٦	١,٢٣٥	٧٣,٣	٢	كبيرة
7	تنمي لدى الطلبة الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين المباركة	٣٢	٣٣	١٩	١٧	٣	٣,٦٣	١,٢٤٠	٧٢,٥	٥	كبيرة
8	تؤكد أن القدس عربية بلغتها، وسكّانها، وحضورها في وجدان العرب	٣٦	٢٨	٣١	١٥	٢	٣,٦٦	١,٢٦٧	٧٣,٣	٣	كبيرة
المحور الخامس ككل		٣٢	٢٩	٢١	١٧	٥	٣,٦٢	١,٢٤١	٧١,٩		كبيرة

المحور الخامس:

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن فقرات المحور الخامس جميعا قد شكلت في مجملها فقرات تعبر عن تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في القدس كجزء من أرض فلسطين، وأن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور قد تراوحت بين (٣,٤٥) إلى (3.67)، بينما تراوح الوزن النسبي بين (69٪) إلى (73.5٪).

وتبين النتائج أن أعلى فقرتين حسب المتوسط الحسابي والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (4) والتي تنص على: "**تعزز مكانة القدس الدينية والوطنية لدى الطلبة**"، قد احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي (3.67)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (73.5٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية توضح للطلبة من خلال فروعها المختلفة مكانة القدس الدينية والوطنية للفلسطينيين والعرب والمسلمين على حد سواء، فمن خلال دروس القراءة يتم التعرض لمكانة القدس الدينية والوطنية، وأيضًا في النصوص الشعرية تجد محتواها يتعلق بمكانة القدس وتعلق القلوب بها، وأنها أسيرة لدى الاحتلال، والدعوة إلى تحريريها ، فالمناهج تعزز مكانة القدس لدى الطلبة بشكل مباشر بما تطرحه من محتوى تعليمي بهذا الشأن.

الفقرة رقم (6) والتي تنص على: "**تبرز أن القدس أرض مباركة باركها الله وبارك من حولها**"، قد احتلت المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة بدرجة كبيرة ، وبمتوسط حسابي ٣,٦٦)، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٧٣,٣٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية، تؤكد حقيقة أن القدس أرض مبارك باركها الله وبارك من حولها، وهي حقيقة دينية، وتاريخية على حدا سواء ، وهذا تبرزه تلك المناهج بشكل واضح للطلبة من خلال الخبرات التعليمية المقدمة لهم.

وتبين النتائج أن أدنى فقرتين حسب المتوسط الحسابي، والوزن النسبي في هذا المحور هما:

الفقرة رقم (2) والتي تنص على "**توضح للطلبة معالم وتاريخ مدينة القدس الفلسطينية**"، قد احتلت المرتبة الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي ٣,٤٥، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها ٦٩٪ ، وتعزى هذه النتيجة إلى أن معالم وتاريخ مدينة القدس من شأن مناهج المواد الاجتماعية بشكل مباشر، ولكن هذا لا يمنع تطرق مناهج اللغة العربية لمعالم وتاريخ القدس ؛ لهذا جاءت النتيجة بدرجة كبيرة، فدروس القراءة غنية بالموضوعات التي تتناول معالم وتاريخ مدينة القدس الفلسطينية.

الفقرة رقم (١) والتي تنص على "**تعرض التحديات التي تواجه قضية القدس كأرض عربية فلسطينية**"، قد احتلت المرتبة قبل الأخيرة من حيث درجة التعزيز بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (٣,٥٠) ، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة عليها (٧٠٪)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن التحديات التي تواجه مدينة القدس معروفة ؛ للجميع وليست بحاجة لتوضيح واستطراد، والتي تتمثل في هجمات المتدينين من اليهود للمسجد الأقصى، ومحاولة تهويد مدينة القدس، وبناء الهيكل المزعوم، فدرجة التعزيز هنا كبيرة أي أن مناهج اللغة العربية تعرض ممّا تقدمه للطلبة ما تتعرض له مدينة القدس، وأماكنها الدينية العربية والمسيحية.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمحور الخامس، فقد تبين أن درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحق في القدس كجزء من أرض فلسطين لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، قد جاءت بدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي ٣,٦٢، حيث كان الوزن النسبي للاستجابة على هذا المحور (٧١,٩٪)، ويعزى ذلك إلى أن مناهج اللغة العربية تولي مدينة القدس أهمية خاصة ؛ كونها مدينة مقدسة ؛ لها عمق تاريخي وديني في قلوب العرب والمسلمين ؛ وأيضًا هي رمز السيادة العربية على فلسطين، من خلال كونها عاصمة دولة فلسطين المستقبلية ؛ فمناهج اللغة العربية تؤكد من خلال ما تقدمه للطلبة من معلومات، ومعارف، وخبرات أن القدس أرض مباركة، وأن الحق بالقدس حق لا يمكن التنازل عنه مطلقًا، وأن القدس عربية بلغتها وسكانها، وحضورها موجود في وجدان العرب والمسلمين.

ثانيًا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مدى الاختلاف في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيرات (الجنس،

والمؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، والصف الدراسي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفروض الإحصائية الأربعة التالية:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس(ذكر، وأنثى).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تعزى إلى متغير الجنس، تم استخدام اختبار "ت" T-test، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١١) نتائج اختبار "ت" T-test لدلالة الفروق في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار (t)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الحق في أرض فلسطين	ذكر	50	6.96	1.228	-.169-	.866	غير دال إحصائياً
	أنثى	54	4.00	1.182			
حق تقرير المصير	ذكر	50	3.46	1.182	-.413-	.680	غير دال إحصائياً
	أنثى	54	3.56	1.176			
حق العودة إلى أرض الوطن	ذكر	50	3.70	1.313	-.919-	.361	غير دال إحصائياً
	أنثى	54	3.93	1.195			
حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	ذكر	50	3.10	1.147	-.459-	.647	غير دال إحصائياً
	أنثى	54	3.20	1.155			
الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين	ذكر	50	3.60	1.262	-.121-	.904	غير دال إحصائياً
	أنثى	54	3.63	1.233			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	50	3.58	1.108	-.234-	.815	غير دال إحصائياً
	أنثى	54	3.63	1.051			

يتبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (0.815) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية

للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التوافق في آراء المعلمين بغض النظر عن جنسهم حول درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، فالمعلمون على حدا سواء ذكور وإناث يدرسون منهاج اللغة العربية نفسه لطلبة المرحلة الأساسية العليا، ومن الطبيعي أن تكون الحقوق الوطنية الفلسطينية التي تتضمنها تلك المناهج واحدة، ولا تختلف من رؤية معلم لآخر، لهذا جاءت آرائهم متوافقة في رؤيتهم بأن مناهج اللغة العربية تعزز الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، وماجستير فأعلى).

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على الأداة ككل وعلى كل محور من محاورها، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابة تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار "ت T-test"، والجدول رقم (١٢) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار "ت T-test" لدلالة الفروق في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة الاختبار(t)	القيمة الاحتمالية (Sig.)	الدلالة الإحصائية
الحق في أرض فلسطين	بكالوريوس	95	4.01	1.180	.821	.413	غير دال إحصائياً
	ماجستير فما فوق	9	3.67	1.414			
حق تقرير المصير	بكالوريوس	95	3.54	1.165	.767	.445	غير دال إحصائياً
	ماجستير فما فوق	9	3.22	1.302			
حق العودة إلى أرض الوطن	بكالوريوس	95	3.85	1.220	.934	.353	غير دال إحصائياً
	ماجستير فما فوق	9	3.44	1.590			
حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	بكالوريوس	95	3.14	1.117	-.489-	.626	غير دال إحصائياً
	ماجستير فما فوق	9	3.33	1.500			

الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين	بكالوريوس	95	3.63	1.238	.431	.668	غير دال إحصائياً
	ماجستير فما فوق	9	3.44	1.333			
الدرجة الكلية للاستبانة	بكالوريوس	95	3.62	1.054	.470	.640	غير دال إحصائياً
	ماجستير فما فوق	9	3.44	1.333			

يتبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig.) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (٠,٦٤٠) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) ؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التوافق في آراء المعلمين بغض النظر عن مؤهلهم العلمي حول درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، فالمعلم الحاصل على البكالوريوس، أو الماجستير والدكتوراه يدرس مناهج اللغة العربية الموحدة في فلسطين، فمحتواها، وخبراتها المقدمة للطلبة تبرز الحقوق الوطنية الفلسطينية بشكل واضح وجلي لا يخفى على المعلمين؛ بدون النظر لمؤهلهم العلمي؛ لهذا جاءت آرائهم متوافقة، كون تلك الحقوق واضحة في المناهج، ويشرحها المعلمون للطلبة.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات، ومن ٥ إلى ١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way AVOVA) بهدف فحص الفروق في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية تعزى إلى متغير سنوات الخدمة، والجدول رقم (١٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير سنوات الخدمة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	(Sig.) القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الحق في أرض فلسطين	بين المجموعات	7.544	2	3.772	2.713	0.071	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	140.417	101	1.390			
	المجموع	147.962	103				
حق تقرير المصير	بين المجموعات	3.432	2	1.716	1.251	0.291	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	138.558	101	1.372			
	المجموع	141.990	103				
حق العودة إلى أرض الوطن	بين المجموعات	2.808	2	1.404	0.894	0.412	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	158.721	101	1.571			
	المجموع	161.529	103				
حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	بين المجموعات	3.587	2	1.793	1.373	0.258	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	131.952	101	1.306			
	المجموع	135.538	103				
الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين	بين المجموعات	6.395	2	3.197	2.122	0.125	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	152.221	101	1.507			
	المجموع	158.615	103				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	5.236	2	2.618	2.327	0.103	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	113.601	101	1.125			
	المجموع	118.837	103				

يتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (٠,١٠٣) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥ بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير سنوات الخدمة.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية يدرسون محتوى مناهج اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا، وهذه المناهج تبرز الحقوق الوطنية الفلسطينية، من خلال القصائد الشعرية، ودروس القراءة، وأيضًا الأمثلة في دروس الإملاء وقواعد اللغة العربية، فكلها تعبر وبشكل مباشر عن تلك الحقوق، فالمعلمون

يشرحون المنهاج نفسه، ويتفاعلون معه، ومع أنشطته، ومحتواه ؛ لهذا فلا تأثير لسنوات الخدمة لدى المعلمين على إبراز مناهج اللغة للحقوق الوطنية الفلسطينية وتعزيزها لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الصف الدراسي (سابع، ثامن، تاسع).

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One way AVOVA) بهدف فحص الفروق في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية تعزى إلى متغير الصف الدراسي، والجدول رقم (١٤) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق في درجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي اللغة العربية تعزى لمتغير الصف الدراسي

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (Sig.)	مستوى الدلالة
الحق في أرض فلسطين	بين المجموعات	١,٧٧٥	2	0.888	0.613	0.613	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	146.186	101	1.447			
	المجموع	147.962	103				
حق تقرير المصير	بين المجموعات	0.093	2	0.047	0.033	0.967	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	141.897	101	1.405			
	المجموع	141.990	103				
حق العودة إلى أرض الوطن	بين المجموعات	0.816	2	0.408	0.256	0.774	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	160.713	101	1.591			
	المجموع	161.529	103				
حق مقاومة الاحتلال بكل الوسائل المتاحة	بين المجموعات	3.046	2	1.523	1.161	0.317	غير دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	132.492	101	1.389			
	المجموع	135.538	103				
الحق في القدس كجزء من أرض فلسطين	بين المجموعات	18.317	2	9.158	6.593	0.02	دالة إحصائيًا
	داخل المجموعات	140.298	101	1.389			
	المجموع	158.615	103				
الاستبانة ككل	بين المجموعات	3.738	2	1.869	1.640	0.199	غير دالة إحصائيًا

	داخل المجموعات	115.098	101	1.140			
	المجموع	118.837	103				

يتبين من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) للدرجة الكلية للاستبانة تساوي (١٩٩, ٠) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) ؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات معلمي اللغة العربية لدرجة تعزيز مناهج اللغة العربية للحقوق الوطنية الفلسطينية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الصف الدراسي.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مناهج اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا (السابع، والثامن، والتاسع) تتناول الحقوق الوطنية الفلسطينية بشكل متساوي، لا يتفاوت فيه منهج عن منهج آخر، فالحقوق الوطنية لا تختلف من منهاج لمنهاج، فهي حقوق ثابتة لا تتغير، فمناهج اللغة العربية الثلاثة؛ تدعو الطلبة إلى التمسك بالحقوق الوطنية الفلسطينية، وعدم التفريط فيها، والتنازل عنها.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يُوصى بالآتي:

١. العمل على تعزيز الحقوق الوطنية الفلسطينية لدى الطلبة، سواء من الناحية المعرفية أو القانونية في المناهج الدراسية، ومن خلال المواقف التدريسية المختلفة، والأنشطة التعليمة المتنوعة التي تقدم لهم.

٢. الاهتمام بنوعية الموضوعات والقضايا التي تتناولها مناهج اللغة العربية من ناحية الكم والكيف، والتركيز على الأكثر ترسيخًا للقيم والثوابت الوطنية.

٣. تضمين مناهج اللغة العربية للمراحل التعليمية المختلفة القضايا الوطنية بشكل أعمق؛ لما له من دور في ترسيخ وتعزيز الثوابت والحقوق الوطنية لدى الطلبة بشكل مباشر.

٤. أن تتيح المؤسسات التعليمية بشكل عام والمدارس بشكل خاص لطلبتها المشاركة العملية في الأنشطة الاجتماعية والتربوية والثقافية التي تدعم وتعزز الحقوق الوطنية لدى الطلبة.

٥. إعداد دليل للمعلمين حول الحقوق الوطنية الفلسطينية، ومواطن تضمنها في مناهج اللغة العربية، وتوصيف لمهام المعلم في إبرازها، وتعزيزها لدى المتعلمين، ليسترشد به معلمي اللغة العربية في ممارساتهم التعليمية حول الحقوق الوطنية الفلسطينية.

٦. العمل على تكاتف جميع عناصر المناهج التعليمية المتمثلة في (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة الصفية، وغير الصفية، وطرائق

التـدريس واسـتراتيجياته، والوسـائل التعليميـة وتقنياتهـا، واسـتراتيجيات التقـويم) في إطـار متكامل؛ لتعزيز الحقوق الوطنية الفلسطينية لـدى الطلبة.

الهوامش:

١) بوطبال ، سعد وياحي، سامية. "**دور المدرسة في تنمية قيم المواطنة لدى المتعلمين**"، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الجزائر ، العدد ٢٣ ، ٢٠١٦ م ، ص ٨٢ .

٢) بنات، شمس. **مدى اكتساب طلبة الصف العاشر الأساسي لمفاهيم حق العودة المتضمنة بمحتوى منهاج العلوم الاجتماعية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، فلسطين، ٢٠١٠، ص ٤.

٣) شبيطة، حكمة. " **مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ، ٢٠١٦ م ، ص ٤.

٤) حماد ، خليل. "تجربة وزارة التربية والتعليم العالي في تعزيز الثوابت الفلسطينية لدى الشباب الفلسطيني"، مقدم للمؤتمر الذي تقيمه كلية التجارة بالجامعة الإسلامية بغزة ، ٢٠١٢ م، ص ١٦ .

٥) سمور، شادي. دور الصحافة المدرسية في ترسيخ الثوابت الوطنية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم الصحافة، الجامعة الإسلامية، فلسطين ، ٢٠١٧ ، ص ١٢١.

٦) مؤسسة الدراسات الفلسطينية . "الكفاح المسلح والبحث عن الدولة الحركة الوطنية الفلسطينية" ، ١٩٤٩-١٩٩٣ م ، المجلد ١٠ ، ١٩٩٩م ، ص ١٨٩ .

٧) الصوراني ، غازي . الحقوق الثابتة للشعب الفلسطيني والصراع من أجل السيادة الوطنية وحق العودة ، طـ ٢ ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠ ، (د.م) ، (د . ن) .

٨) شراب ، ناجي وأبو نحل ، أسامة . " الأبعاد التاريخية والسياسية للحقوق الوطنية للشعب الفلسطيني " ، مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية ، المجلد ٢٠ ، العدد ٢ ، ٢٠١٢م ، ص٤٢١ .

٩) بدوان ، علاء . " أثر الدبلوماسية الفلسطينية في تحقيق الثوابت الوطنية " ، رسالة ماجستير غير منشورة ، أكاديمية الإدارة والسياسة ، برنامج الدبلوماسية والعلاقات الدولية ، فلسطين ، ٢٠١٥م ، ص ١٧.

١٠) الموسوعة الفلسطينية ، ط ١ ، هيئة الموسوعة الفلسطينية ، المجلد الرابع ، ١٩٨٤م ، ص ٤٠٦ .

١١) بدوان ، علاء . مرجع سابق ، ٢٠١٥م ، ص ٣٢ .

١٢) سمور ، شادي . مرجع سابق ، ٢٠١٧ ، ص ٢٢١.

١٣) بنات ، شمس . مرجع سابق ، ٢٠١٠ ، ص٥.

١٤) أبو رمضان ، هناء. حق العودة لدى اللاجئين الفلسطينيين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، قسم علم النفس ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين ، ٢٠١١ ، ص ٢..

١٥)حماد ، خليل . مرجع سابق ، ٢٠١٢ م ، ص ١٦ .

(16) American Psychiatric Association (ABA), (2013). **Diagnostic and statistical manual disorder** fifth edition DSM-5.□

١٧) عبد الفتاح، عز(٢٠٠٨): " مقدمة في الاحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام Spss " دار التربية الحديثة :عمان .

اشتقاق معايير الأداء للصورة الأردنية لمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية ٢,٥ – ١٢,٥ سنة*

محمد أمين المومني ** د. عصام الجدوع***

تاريخ وصول البحث١/ ١٢/ ٢٠١٨م تاريخ قبول البحث٣١/ ٢/ ٢٠١٩م

الملخص

هدفت الدراسة إلى اشتقاق معايير الأداء للصورة الأردنية لمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية (٢,٥ – ١٢,٥) سنة، تم اختيار عينة الدراسة من الأطفال(العاديون، التوحديون، والمعاقون عقلياً) بواقع (٥١٠) طفلاً بالطريقة المتيسرة. وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بالصدق الظاهري حيث تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على الفقرات ما بين (٩٠٪ - ١٠٠٪), أما الصدق التلازمي فقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للقسم الأول لمقياس (PDDBI) مع الدرجة الكلية لمقياس (CARS–2) (0.673) ومع القسم الثاني لمقياس (PDDBI) مع الدرجة الكلية لمقياس (CARS–2) (٠,٥٩٦), كما تم التحقق من دلالات الصدق التمييزي وقد أظهرت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ على أبعاد المقياس مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين الحالات العقلية, كما أشارت النتائج إلى توافر دلالات ثبات المقياس بطريقة اتفاق المقيمين، حيث بلغ للدرجة الكلية (٠,٩٦٤), وبطريقة ثبات الإعادة بلغ للدرجة الكلية (٠,٨٧٣), كما تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٧٨), ومن أجل اشتقاق معايير الأداء على المقياس تم حساب الرتب المئينية المقابلة للمتوسطات الحسابية والدرجات التائية للدرجات الخام لكل مجال من مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس للفئات(٢,٦- أقل من ٤,٦) (٤,٦- أقل من ٦,٦) (٦,٦- أقل من ٨,٦) (٨,٦- أقل من ١٠,٦) (١٠,٦- أقل من ١٢,٦) سنة كما قدمت الدراسة معايير للأداء باستخدام الدرجة المعيارية (٥٠) كمتوسط للدرجة التائية وبانحراف معياري مقداره (١٠) درجات لتحديد درجة الإصابة باضطراب طيف التوحد حسب العمر, والدرجات الخام, واستخراج الرتبة المئينية.

الكلمات المفتاحية: اشتقاق معايير الأداء، تطوير مقياس, معايير، مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI)، التشخيص, اضطراب طيف التوحد.

* بحث مستل من أطروحة دكتوراه

** باحث. ***أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية.

Derivation of Performance Standards on the Jordanian Sample fromPDDBI (Pervasive Developmental Disorder – Behavior Inventory) Scale to Autism's spectrum Diagnose for Age Category 2.5-12.5 Years

Mohammed Amin Al-Momani **Essam Al-Jadou**

Abstract

This study aim at deriving Jordanian version of performance standards for Pervasive Development Disorder Behavior Inventory (PDDBI) to diagnose autistic spectrum disorder for age range (2.5 – 12.5), sample was chosen from (510) children who are (normal, autistic and mentally retarded), sample was chosen by the available method.

Results indicate content validity in which referees agreement on items ranged from (90%-100%), whilst results, regarding concurrent validity, show significant correlation coefficient among total score for (PDDBI) scale and total score for (CARS-2) scale, correlation coefficient among total score of the first part of the (PDDBI) scale and the total score of the (CARS-2) scale (0.673) and with the second part of the (PDDBI) scale with the total score of (CARS-2) scale (0.596). The differentiation validity has been checked, Results indicate significant differences on the scale domains referring to mental status variant on the significant level which assures ability of the scale to distinguish the mental status.

Results, also, indicate proof for scale stability through authorized referees' agreement stability, the correlation coefficient for the total score (0.964).Test retest reliability for the total score (0.873), the estimation of internal consistency reliability was checked by Cronbach Alpha method, the total score of the scale was (0.978).

Standards degree (50) was adopted as average degree for the T-score and with standard deviation (10) degrees to indicate the level of autism spectrum regarding age, raw score, and percentile rank, And to derive the standards related to the scale percentage were calculated opposite to the average of the t score for every new man or Field to the scale and to the total score for the scale 4 grades to(.6 till 4.6) and (6.4 and till 6.6) and (6.6 and till 8.6) and (8.6 until 10.6) and (10.6 until 2.12 .6) years the study also.

المُقدِّمَة:

خلفية الدراسة وأهميتها:

تطورت العديد من أساليب قياس وتشخيص فئات التربية الخاصة في السنوات الأخيرة مع تطور ميدان التربية الخاصة بشكل عام، وفي تشخيص اضطراب طيف التوحد بشكل خاص، فقد كانت عملية التقييم تبدأ من الملاحظات على سلوك الأطفال من قبل الأسرة

والمختصين في مجال التوحد، ثم تطورت أساليب القياس والتشخيص لتكون من خلال إجراءات علمية أهمها استخدام مقاييس خاصة لذوي اضطراب طيف التوحد ضمن الفئة العمرية التي يغطيها المقياس وذلك بالتزامن مع تطور اتجاهات ونماذج لتنظيم عملية القياس والتشخيص بحيث تعكس نتائج دقيقة في إصدار الحكم على الحالات المشخصة، وذلك لتلبية حاجات الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم وللجهات التي تقوم باتخاذ القرارات فيما يتعلق بالإحالة. كما تعد عملية التعرف إلى أطفال التوحد وتشخيصهم المدخل الأول لأي برنامج يهدف إلى رعايتهم وتأهيلهم، ومن هنا فإن توافر أدوات القياس المقننة تمثل الخطوة الأولى والأساسية في التعرف على خصائص وقدرات هؤلاء الأطفال من جهة، وبناء البرامج التربوية والسلوكية المناسبة لقدراتهم وخصائصهم المتنوعة من جهةٍ أخرى، وهذا ما يحتم على الباحثين والجامعات ضرورة توفير الأدوات والمقاييس العلمية المقننة للكشف عن هؤلاء الأطفال التوحديين، ورفد العاملين والأخصائيين ومتخذي القرار بالأدوات المناسبة لهذه الغاية، ومن هنا تكمن الحاجة إلى أدوات قياس مقننة لتشخيص التوحد في الأردن على مختلف الفئات العمرية، إذ لا يمكن بناء البرامج التربوية ولا يمكن تقديم الخدمات التربوية المناسبة بدون أدوات القياس والتشخيص المقننة، هذا ولقد أخذ التوحد في الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين لما له من غموضٍ في التعريف وتحديد الأسباب المؤدية له، وبناء البرامج التربوية المناسبة له، ونتيجة لذلك فقد ظهرت العديد من المحاولات العلمية في إرساء أدوات القياس المناسبة على يد العديد من الباحثين الأوائل أمثال ليو كانر، وهانز أسبيرجر وذلك في محاولة منهم لفهم هذه الحالة.

ظهرت العديد من التعريفات لمصطلح التوحد التي تشير إلى وجود إعاقة نمائية تظهر في الثلاث سنوات الأولى من العمر، ويصاحبها صعوبات في التواصل الاجتماعي، والتواصل اللفظي، وصعوبات في القدرات المعرفية والعقلية. ففي عام (١٩٤٣) عرف كانر (Kanner) التوحد بأنه اضطراباً يظهر في الثلاثين شهراً الأولى من حياة الطفل، حيث يعاني الطفل التوحدي من قصور في التواصل العاطفي، والمحافظة على الروتين، والتمسك الزائد بالأشياء، وضعف القدرة على التخيل[1].

بينما عرفت الجمعية الأمريكية للتوحد (Autism Society of American) التوحد بأنه: اضطراب تطوري له تأثير ودلائل في السنوات الثلاث الأولى من العمر نتيجة خلل في كيميائية

الدم، أو إصابة الدماغ التي تؤثر على وظائف الدماغ، وبالتالي تؤثر على مختلف نواحي النمو كالتفاعل الاجتماعي، والتواصل، والتخيل[٢].

ويتسم الطفل التوحدي بخصائص مميزة حيث يظهر صعوبة في التعبير عن السلوك المطلوب، كونه لا يملك وسيلة الاتصال الطبيعية كالأطفال العاديين، ونتيجة لذلك فإن تفاعله الاجتماعي وتواصله اللفظي وغير اللفظي بالإضافة إلى الأنشطة الترفيهية والتخيلية تتأثر سلباً بهذا الجانب، وقد أشارت أغلب الدراسات إلى أن أهم الخصائص التي تميز التوحد تتمثل بـ: قصورٌ في التفاعل الاجتماعي، قصور في التواصل، السلوك النمطي، والاهتمامات والنشاطات المقيدة، كما وُيظهِر المصابون بالتوحد سلوكاً متكرراً بصورة غير طبيعية مثل: الرفرفة بالأيدي، وهز الجسم، والتعلق ببعض الأشياء، والتأخر في اكتساب اللغة[٣].

يعتبر اضطراب طيف التوحد من الفئات الهامة التي تحتاج إلى بحث مستمر، وقد ظهرت أعداد كبيرة من الدراسات التي سعت إلى تفسير التوحد وتحديد الأسباب المؤدية إليه، ومهما يكن من أمر فإنه من الصعوبة تحديد الأسباب بشكل قاطع وذلك لعدة عوامل منها: عدم الاتفاق بين العاملين والدارسين والمختصين على طبيعة هذا الاضطراب، وعدم توفر تعريف متفق عليه، وتشعب الأسباب التي قد تؤدي إليه، وتشابك اضطراب التوحد مع الكثير من الإعاقات مثل الإعاقة العقلية، واضطرابات النطق واللغة، والاضطرابات السلوكية والانفعالية، والنشاط الزائد المرافق لفرط الحركة وغيرها من فئات التربية الخاصة، وهذا بدوره يؤدي إلى صعوبات في التشخيص والخلط بينه وبين الإعاقات الأخرى[٤].

وقد فسرت العديد من النظريات اضطراب التوحد فذهبت النظرية الوراثية والجينية (Hereditary & Genetic Hypothesis) بأنه عند الحديث عن الأسباب الجينية والوراثية كسبب من الأسباب المفسرة لاضطراب طيف التوحد فإنه لا يمكن أن تكون بالضرورة موروثة من الوالدين، ففي بعض الحالات تحدث اضطرابات جينية لا يحمل جيناتها أي من الوالدين ولكنها تحدث نتيجة لوقوع اضطراب ما أثناء الازدواج بين الكروموسومات بين الأب والأم، الأمر الذي قد يؤدي إلى زيادة في عدد الكروموسومات أو نقصها أو انقلاب بعضها أو حذف جزء منها، مما يؤدي إلى حدوث عددٍ كبيرٍ من الاضطرابات المختلفة تبعاً للكروموسوم أو الجينات المصابة، وعليه فإن الاضطراب الجيني ليس بالضرورة اضطرابات وراثية، أما النظرية البيوكيميائية (Biochemical Hypothesis) فقد

أكدت وجود ارتباط وثيق بين الخلل في الأجهزة العصبية وبين الإصابة باضطراب طيف التوحد، وهذا الخلل هو ما يؤدي إلى تأخر في النضج وقصور الفهم لديهم، كما يمكن أن يؤدي إلى قصور وظيفي في نصف المخ الأيسر، ويؤثر أيضاً على مناعة الطفل لأمراض الحساسية المرتبطة ببروتين الدماغ (الميوسين) الضروري للمعرفة[٥،٦].

أما النظرية الأيضية (Metabolism Hypothesis) فقد أشارت إلى عدم قدرة الأطفال التوحديين على هضم البروتينات وخصوصاً بروتين الجلوتين الموجود في القمح والشعير ومشتقاتهما، وكذلك بروتين الكازين الموجود في الحليب، وهذا أحد أعراض التوحد، وهذا الأمر يفسر استفراغ الطفل التوحدي المستمر للحليب، ومن مظاهر اضطراب الهضم عند التوحديين حساسية الجسم الزائدة لبعض الخمائر والبكتيريا الموجودة في المعدة والأمعاء، وزيادة الأفيون في الجسم، وعدم هضم الأطعمة الناقلة للكبريت، والنافذية المعوية، ونقص بعض الأحماض والأنزيمات في الجسم. وذهبت النظرية العصبية (Neurological Hypothesis) إلى القول أن التوحد يحدث نتيجة[٧] اضطراب أو تأخر نضج الجهاز العصبي، وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين التوحد واضطراب الهيبوثلاموس، وتم تفسير هذه العلاقة بناءاً على أن اضطراب الهيبوثلاموس يسبب توقفاً في نشاط الغدد الصم والانسحاب والتلعثم في أثناء الحوار وهذا ما يظهر على الأطفال التوحيديين[٨].

لم يتم العثور على إحصاءات رسمية توضح نسبة انتشار التوحد في المملكة الأردنية الهاشمية – في حدود علم الباحث، وقد قدرت النسبة العالمية لمعدل حدوث التوحد (١-٤ :١٠٠٠٠) للفئة العمرية من سنة إلى أربعه عشره سنة[٩].

وتشير المراجع العلمية إلى أن انتشار التوحد يتراوح بين (١-٢/ ١٠٠٠) حالة ولادة، وقد تصل إلى (٤-٦/ ١٠٠٠) حالة ولادة، كما يحدث التوحد لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث بمعدل أربعة أضعاف، وقد يكون من الخطأ افتراض أن هناك زيادة في حالات التوحد في السنوات الماضية إلا أن استخدام أساليب الكشف الحديثة وتطور معايير التشخيص هي التي ساعدت على اكتشاف الكثير من حالات التوحد مما أدى إلى زيادة نسبة الانتشار[١٠].

ويخلص الباحثان إلى القول أن هناك ثمة صعوبة في الحصول على نسب رسمية دقيقة توضح نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد في الوقت الراهن.

أجريت العديد من الدراسات السابقة حول اضطراب التوحد والبرامج والمقاييس المناسبة له، وكذلك حول أسرة الطفل التوحدي والبرامج الإرشادية المقدمة للأسرة والطفل، وقد قام الباحث بمراجعة هذه الدراسات، وسيتم عرض الدراسات السابقة وفقاً للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم. هدفت دراسة [١١] شرادقة (٢٠١٨) التحقق من فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد من الفئة العمرية (٨-١٣) سنة، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وقد قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة المتمثلة بالبرنامج التجريبي، ومقياس المهارات الاجتماعية بعد التوصل إلى دلالات صدقهما وثباتهما، كما تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المشترك متعدد التغيرات التابعة (MANCOVA)، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء لأفراد عينة الدراسة، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروقا ذات دلاله إحصائية عند (∞ =٠،٠٥) لصالح المجوعة التجريبية على الاختبار البعدي واختبار المتابعة، بينما لم يكن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء لمجموعتي الدراسة على مقياس المهارات الاجتماعية البعدي والمتابعة تعزى لمتغير العمر.

وهدفت دراسة[١٢] البدور (٢٠١٧) التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية السلوكية في تحسين الكفايات المعرفية لأولياء أمور أطفال التوحد وأساليب تعاملهم مع أطفالهم وفق أساليب تعديل السلوك في عينه أردنية، تألفت عينة الدراسة من (٦٠) ولي أمر لأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد، وقد تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد وتطبيق ادوات الدراسة المتمثلة في برنامج تدريبي ومقياس الكفايات المعرفية بعد أن تم استخراج دلالات الصدق الثبات لهما، وأشارت النتائج إلى وجود فروقاً ظاهرية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي حيث تبين أن الكفايات المعرفية بأساليب تعديل السلوك لدى أولياء أمور الطلاب ازدادت في القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة[١٣] عاصي (٢٠١٤) التوصل إلى فاعلية الصورة الأردنية من مقياس "كروغ" في تشخيص ذوي متلازمة اسبرجر للفئة العمرية من (٦-٢٢) سنة، حيث تألف المقياس من (٣٢) فقرة تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغة (٢٦٢)

مفحوصا منهم (٩٠) فردا من ذوي اضطراب طيف التوحد، (٣٠ اسبرجر) فردا من متلازمة اسبيرجر و(١٤٢) طفلا عاديا، تم اختيارهم بطريقة قصديه، وأشارت النتائج إلى توفر دلالات صدق المقياس كالصدق المحتوى، وصدق البناء، وتم التحقق من الصدق التمييزي حسب متغير الفئة التشخيصية، وتم استخدام اختبار شيفيه للفروق البعدية وأشارت النتائج إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الفئات التشخيصية الثلاث كما تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين الأعمار، وأشارت النتائج لعدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية، كما توفرت دلالات ثبات المقياس بطريق الاتساق الداخلي باستخدام معادله كرونباخ الفا، وبطريق التجزئة النصفية، وبطريقة إعادة اختبار المجموعات (ن=١٠) من فئة اسبرجر، وللتوصل إلى معايير الأداء تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الخام لجميع أفراد العينة ثم حولت الدرجات الخام إلى درجات معيارية حسب توزيع (Z) وحولت الدرجة الكلية إلى درجة معيارية متوسطها (100) وانحراف معياري (15) ثم أعدت الجداول الخام المقابلة لكل درجة موزونة ثم حساب الرتب المئينية وإعداد الصفحة النفسية.

وفي دراسة[١٤] علوان (٢٠١٤) والتي هدفت إلى اشتقاق معايير الأداء للصورة الأردنية من قائمة الطفل التوحدي (ABC-3) للفئة العمرية (٢-١٣) سنة ومقارنتها بالمعايير الأمريكية حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٨٥) مفحوصا توحديا، و(٦٠) معاقا عقليا، و(٦٠) من العاديين، وتم اختيارهم بالطريقة المتاحة، وتم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى والصدق التلازمي مع مقياس جليم (GARS-2) حيث بلغ معامل الارتباط (٠،٧٣)، كما تم التحقق من صدق البناء، وأظهرت النتائج وجود عامل واحد تشبعت به جميع الفقرات، وتم التحقق من الصدق التمييزي من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الخام تبعاً للحالة العقلية، وتم التحقق من فروق الاداء على الدرجة الكلية للمقياس كما توفرت دلالات ثبات المقياس بطريقة اعادة الاختبار حيث بلغ (٠،٨١٧) وبطريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا بلغ (٠،٨٤) وبطريقة اتفاق المقيممن بلغ (٠،٨٣٨) وللتوصل إلى معايير الأداء تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الخام لجميع أفراد العينة ثم حساب الرتب المئينية. هدفت دراسة[١٥] المومني (٢٠١٣) إلى استخلاص دلالات الصدق والثبات لمقياس سلوك الاضطرابات

النمائية الشاملة المسحي لتشخيص اضطراب طيف التوحد(PDDBI)، للفئة العمرية ٢,٥ – ١٢,٥ سنة على عينة أردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) مفحوصاً تم اختيارهم عشوائياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الصورة المعربة من المقياس وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من خمسة مفحوصين تم اختيارهم بشكل عشوائي، وأشارت النتائج إلى توفر دلالات صدق المحتوى، كما تم التحقق من الصدق المحكي للمقياس باستخدام مقياس (ABC) كمقياس محكي، حيث ارتبطت العلامة الكلية لمقياس(ABC) مع مقياس (PDDBI) بشكل موجب ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما تم الكشف عن صدق البناء للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين مجالات المقياس في نموذج الوالدين بين (٠,٧٩-٠,٤١)، وفي نموذج المعلمين (٠,٧٢-٠,٤٠)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي ينتمي له ما بين (٠,٩١-٠,٤١)، كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (٠,٩٨) للمقياس كاملاً، و(٠,٩٧) لنموذج الوالدين و(٠,٩٦) لنموذج المعلمين.

وهدفت دراسة[١٦] هيل (Hall،2010) الواردة في- Sudhalter،I.L.،Cohen- تقييم خصائص مقياس (PDDBI) لاستعماله كأداة تقييم التوحد، وطبقت هذه الدراسة على أطفال لديهم اضطراب طيف توحد، وشملت هذه الدراسة (٨٤) طفلاً أمريكياً تراوحت أعمارهم بين(٣٧-١٤١) شهراً، وقد تم تقسيمهم إلى عينيتين، شملت العينة الأولى (٤٢) طفلاً يعانون من اضطراب طيف التوحد، بينما شملت العينة الثانية (٤٢) طفلاً عادياً، وقد تم استخدام درجة القطع (٤٥) لتحديد فيما إذا كان أفراد العينة يعانون من التوحد أم لا، وبعد إجراء اختبار (T Score) للعينات المستقلة أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً كبيراً بين العينتين وبين أقسام المقياس معاً، كما دلت النتائج على قدرة المقياس في تشخيص الأطفال المصابين بالتوحد.

وهدفت دراسة[١٧] هارون (٢٠٠٨) التعرف إلى فاعلية الصورة الأردنية من مقياس التوحد الطفولي بنسخته الثانية (The Childhood Autism Rating Scale،2 CARS)، بالتوصل إلى دلالات صدق وثبات ومعايير مقننة للبيئة الأردنية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد الصور المعربة من المقياس والمؤلفة من خمسة عشر بعداً، وتطبيقه على عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة المتيسرة، حيث تكونت عينة

الدراسة من (٦٥٥) مفحوصاً تم توزيعهم حسب متغيري الفئة العمرية والحالة العقلية، منهم (٩٠) مفحوصاً من الطلبة العاديين و (٨٨) من الطلبة المعاقين عقلياً و(٢٣) من الطلبة ذوي الاضطرابات النمائية الشاملة ومتلازمة أسبيرجر، و(٤٨٤) من الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد الذين تم توزيعهم ضمن الفئات العمرية التالية: (٢-٦/ ٧-١٠/ ١١-١٤ فما فوق)، وقد تم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى، كما توفرت للمقياس دلالات صدق البناء تمثلت في قدرته على التمييز بين مستويات الحالة العقلية، كما توفرت دلالات عن ثبات المقياس بحساب معاملات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (ن=٦٣٢) حيث بلغ (٠,٩٦)، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في الأداء على المقياس بين فئة التوحد وكل من فئتي العاديين والإعاقة العقلية.

وأجرى[١٨] الجابري (Al-Gabery ٢٠٠٨) دراسةً هدفت إلى التوصل إلى الخصائص السيكومترية لمقياس جيليام لتقدير التوحد Gilliam Autism Rating Scale، 2 (GARS)، وتكونت عينة الدراسة من (100) طفلٍ للفئة العمرية (2-13) مقسمين إلى (50) طفلاً توحدياً و (50) طفلاً معاقاً عقلياً، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للصورة المعربة من المقياس بطرق عدة: التحقق من مدى المطابقة بين الصورة المترجمة والمقياس بصورته الأصلية، وقد تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين مقياس (ABC) و(GARS2)، حيث كان الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، وقد تم التحقق من صدق البناء من خلال معرفة دلالة الاختلاف بين المتوسطات الحسابية لأداء الأطفال التوحديين والمعاقين عقلياً على فقرات المقياس، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية مما يعني قدرة المقياس على التمييز بين الأطفال التوحديين والمعاقين عقلياً، كما تم التحقق من ثبات المقياس من خلال الاتساق الداخلي ممثلةً بطريقة كرونباخ ألفا والتجزئة النصفية، وقد أظهرت النتائج تمتع المقياس بدلالات ثبات عالية، مما يعني قابلية استخدام الصورة المعربة من مقياس جليام في تشخيص اضطرابات التوحد في الأردن.

أجرى[١٩] وينغ، هيو، لي، ليونغ، لو، فنغ، كنغ، (Wong ، Hui ، Lee ، Leung ، Lau Fung & Chung، 2004 دراسةً هدفت إلى تطوير قائمة تقدير التوحد للأطفال الصغار (The Checklist for Autism in Toddlers) وتقنينها على عينة صينية بهدف التأكد من مدى فاعليتها في التعرف على الأطفال التوحديين وتشخيصهم ضمن

الفئة العمرية (١٨-٢٤ شهر)، وتكونت القائمة من قسمين، القسم الأول تكون من (23) سؤالاً يقوم الأهل أو المقربون من الطفل بالإجابة عليها، وتكون القسم الثاني من (٧) فقرات يتم الإجابة عليها من خلال الملاحظة المباشرة للمفحوص، وقد طبقت القائمة على عينة صينيةٍ مكونةٍ من ٢٠١٢ طفلاً، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين: تكونت المجموعة الأولى من (٨٦) طفلاً منهم (٥٢) طفلاً توحدياً و(٣٣) طفلاً مشخصاً باضطرابات نمائية أخرى، أما المجموعة الثانية فقد تكونت من (١٢٥) طفلاً من الأطفال العاديين، وأشارت نتائج القسم الأول من القائمة إلى وجود (7) أسئلة ذات قدرة تميزية عالية، وقد وجد ضعف في القدرة التميزية للفقرات التي تتعلق بالتقليد واستخدام الإشارة المباشرة للأشياء وقدرة الطفل على النظر في وجه الآخرين، وقد تم حذف (٦) أسئلة من أصل (٢٣) سؤالاً، أما نتائج القسم الثاني من المقياس فقد كانت درجة حساسية الفقرات (91،0) بينما بلغت القدرة التميزية (0.84)،حيث أشارت النتائج إلى أن فشل الطفل في الاستجابة لفقرتين من فقرات الملاحظة المباشرة -والبالغة سبع فقرات-، إلى احتمالية عالية للإصابة بالتوحد، كما وأشارت النتائج أن القائمة الجديدة (CHAT) المقننة على المجتمع الصيني سهلة التطبيق، وأن استخدام القائمة يتطلب استجابة الآباء على فقرات القسم الأول، واستخدام أسلوب الملاحظة المباشرة من قبل الفاحص للإجابة على فقرات القسم الثاني، وأوصى الباحثون بمزيد من الدراسات على هذه القائمة.

كما أجرت[٢٠] نصر (٢٠٠١) دراسةً هدفت إلى تصميم مقياس لتقدير الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين في البيئة المصرية بهدف التعرف على مظاهر ومستوى الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين، وبلغ عدد أفراد العينة (٢٠) طفلاً، وقد توفرت للمقياس مجموعة دلالات عن الصدق تمثلت في صدق المحتوى، كما توفرت دلالات الصدق التمييزي من خلال قدرة المقياس على التمييز بين أفراد عينة البحث ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة على الاتصال اللغوي، كما تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس باستخدام طريقة الثبات بالإعادة حيث بلغ معامل الارتباط بين مرتي التطبيق (٠,٩٤)، كما تم التوصل إلى دلالات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٢)، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد خمسة عشرة يوماً وأوضحت النتائج أن معامل الارتباط كانت قيمته (٠,٩٤) وباستخدام معادلة كرونباخ ألفا

للدرجات النهائية للمقياس (N=٢٠) بمعامل ثبات مقداره (٠,٩٢).

أجرى[٢١] بيرومينت، روتر، لورد، بيكلز (Berument،1999, Rutter,lord & Pickles) دراسة هدفت إلى إعداد قائمة للكشف عن اضطراب التوحد (ASQ) Autism Questionnaire Screening وتقييم مدى فاعليتها، وقد تكونت هذه الأداة من (40) فقرة تم اشتقاقها من مقياس المقابلة التشخيصية للتوحد المنقح (ADI–R)، وقد تكونت عينة الدراسة من (160) طفلاً من ذوي الاضطرابات النمائية الشاملة و(40) طفلاً من العاديين، وقد دلت النتائج على أن القائمة تتمتع بدلالات صدق وثبات ذات دلالة إحصائية تبرر استخدامها، وأن فقراتها ذات قدرات تميزية عالية في التمييز بين حالات التوحد والعاديين.

نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة بأن بعض هذه الدراسات قد هدفت إلى تصميم مقياس أو برنامج تدريبي للتوحد كدراسة الشرادقة (٢٠١٨)، ودراسة البدور (٢٠١٧)، ودراسة بيرومينت، روتر واخرون Berument،Rutter، lord، & Pickles 1999، كما هدفت بعض الدراسات الأخرى إلى تقنين مقاييس خاصة بأطفال التوحد مثل دراسة عاصي (٢٠١٤)، ودراسة علوان(٢٠١٤)، و دراسة هارون (٢٠٠٨)، ودراسة ينغ ،هيو، لي، ليونغ، فنغ، كنغ (Wong ، Hui ، Lee ، Leung،Lau Fung and Chung، 2004)، في حين اقتصر هدف بعض الدراسات على استخلاص الخصائص السيكومترية للمقاييس مثل دراسة المومني (٢٠١٣)، ، كما نلاحظ من الدراسات السابقة بأن بعض الدراسات أخذت عينة من أطفال التوحد فقط كدراسة المومني (٢٠١٣)، ودراسة نصر (٢٠٠١)، ودراسة بيرومينت ، روتر، لورد، بيكلز (Berument، Rutter، lord & Pickles، 1999) ، في حين أن بعض الدراسات كانت العينة من أطفال التوحد والإعاقة العقلية كدراسة علوان (٢٠١٤)، ودراسة عاصي (٢٠١٤)، ودراسة بيرومينت ، روتر، لورد، بيكلز (Berument،Rutter، lord & Pickles ، 1999 ، ودراسة (الجابري ، ٢٠٠٨)، كما أخذت بعض الدراسات عينة من أطفال التوحد والإعاقة والعقلية والعاديين مثل دراسة هارون (٢٠٠٨)، (Wong، Hui ، Lee ، Leung ، Chung،Lau Fung & 2004).

كما نلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة بأنها هدفت في الغالب إلى تطوير وبناء مقاييس معتمدة بشكل أساسي على المعايير الأساسية لتشخيص اضطراب طيف

التوحد، كما تناولت الدراسات العربية صورة معربة للتحقق من فاعليتها في تشخيص التوحد، وقد أجريت دراستين إحداهما باللغة العربية والأخرى باللغة الانجليزية على مقياس (PDDBI) واستخلاص خصائص سيكومترية مقبولة، كما أوجدت بعض المقاييس معاييراً عربية لتشخيص التوحد.

وتشبه الدراسة الحالية الدراسات السابقة بعناصر عدة منها: محاولتها اشتقاق معايير لمقياس، وأخذ عينات من أطفال توحديين وعاديين ومعاقين عقلياً، ولكنها تتميز عن سابقاتها بارتباط تشخيص التوحد اعتماداً على العمر وشدة الاضطراب وهذا ما لم يكن ملحوظاً في الدراسات السابقة، كما تتميز الدراسة الحالية في شمولها على عدد كبير من المفحوصين حيث شملت جميع أقاليم المملكة الأردنية الهاشمية وأخذ جنس المفحوص بعين الاعتبار.

مشكلة الدراسة:

تمثل عملية تشخيص الأطفال التوحديين المدخل الطبيعي لأي برنامج يهدف إلى رعايتهم وتأهيلهم، حيث أن عملية التشخيص والتقييم تساعد في معرفة نقاط القوة والضعف لدى هؤلاء الأطفال، ولا يمكن إجراء عملية التشخيص بدون أدوات علمية مقننة، وكلما كانت هذه الأدوات دقيقة كلما جاءت نتائج التشخيص دقيقة، وتعكس الوضع الذي يعاني منه الطفل مما يساعد في بناء الخطة العلاجية التربوية والسلوكية المناسبة له.

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتوفير أداة تشخيصية مقننة للبيئة الأردنية تصلح لتشخيص الأطفال التوحديين للفئة العمرية (٢،٥-١٢،٥)، عدا عن مساهمتها في بناء الخطة العلاجية والتربوية المناسبة للطفل. تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما فاعلية الصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

-ما دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI)؟

-ما دلالات ثبات الصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) ؟

-ما معايير الأداء للصورة الأردنية لمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI)؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة بالآتي:

- التوصل إلى صورة مقننة للبيئة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي لتشخيص اضطراب طيف التوحد في الأردن للفئة العمرية من (٢,٥-٥,١٢) سنة، وتمييزه عن حالات الإعاقة العقلية والعاديين.

- استخراج دلالات الصدق والثبات للصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي لتشخيص اضطراب طيف التوحد.

-اشتقاق معايير الأداء للصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي لتشخيص اضطراب طيف التوحد.

أهمية الدراسة :

تظهر أهمية هذه الدراسة في جانبين أحدهما نظري والأخر تطبيقي.

الأهمية النظرية:

-إثراء المكتبة العربية بالمقاييس المقننة لتشخيص اضطراب طيف التوحد.

- إثارة اهتمام الباحثين في تشخيص اضطراب طيف التوحد وزيادة البحوث في هذا المجال.

الأهمية العملية:

- توظيف نتائج الدراسة في بناء البرامج التربوية والسلوكية لحالات التوحد حيث أن المقياس يسهم في تشخيص وبناء الخطة العلاجية اللازمة.

- تزويد الباحثين والعاملين في مجال التربية الخاصة بأداة قياس مقننة على البيئة الأردنية لتشخيص اضطراب طيف التوحد للأعمار الصغيرة.

- حث المسئولين والمهتمين إلى ضرورة توفير أدوات قياس مقننة على البيئة الأردنية لما لها من أهمية في التعرف إلى اضطراب طيف التوحد في أعمار مبكرة .

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتمثل حدود هذه الدراسة بما يلي:

-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من الأطفال التوحديين والمعاقين عقلياً والعاديين والملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدارس العادية في المملكة الأردنية الهاشمية.

-الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٦/ ٢٠١٧.

-الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على عينةٍ من مراكز الأطفال التوحديين والمعاقين عقلياً و العاديين والملتحقين بمراكز التربية الخاصة والمدارس العادية في المملكة الأردنية الهاشمية.

أما محددات هذه الدراسة:

فتتمثل بصدق وثبات أدواتها، ومدى تعاون واستجابة أفراد عينة هذه الدراسة في تطبيق هذه الدراسة.

التعريف المفاهيمي:

اضطراب طيف التوحد: اضطراب نمائي سلوكي، يظهر قبل سن (٣٠) شهراً من حياة الطفل ويشمل على قصور في الكلام، واللغة، والقدرة المعرفية، والاستجابة الحسية، والتعلق بالأشياء والموضوعات والأحداث[٢٢]. ويعرف اضطراب طيف التوحد اجرائيا بانه مجموعة من الاعراض السلوكية التي تظهر على الاطفال قبل سن الثالثة من العمر والملتحقين في مراكز التربية الخاصة في الأردن.

اشتقاق معايير الأداء: مجموعةٌ من الخطوات والإجراءات والأساليب الإحصائية التي يتم من خلالها وضع بنودٍ أعدت للحكم على حالة الطفل بوجود اضطراب طيف التوحد أو عدم وجوده[٢٣]. ويعرف اجرائيا بانه استحراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب المئينية والعلامات المعيارية المحولة من الدرجات الخام لأداة الدراسة.

مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI): مقياس لتشخيص حالات التوحد ومعرفة درجة الاضطراب لدى الطفل، ويطبق بشكل فردي من عمر (٢,٥ إلى ١٢,٥) سنة، ويتضمن عشرة مجالات موزعة على ١٨٠ فقرة، ويعطي المقياس عند تطبيقه درجةً خام لكل مجال من المجالات من خلال جمع الأبعاد المكونة له، ثم استخراج الدرجة الكلية للمقياس وتحويل الدرجات الخام من خلال الجداول الخاصة لكل فئة عمرية إلى درجة معيارية تصف شدة اضطراب طيف التوحد إن وجد[٢٤].

منهجية الدراسة:

اعتمد في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وذلك لمناسبته لموضوع هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الأطفال العاديين، والتوحديين، والمعاقين عقلياً، الذين تتراوح أعمارهم بين (٢,٥-١٢,٥) سنة، والمسجلين في مراكز التربية الحكومية والتطوعية والخاصة، ورياض الأطفال والمدارس العادية الحكومية والخاصة، ومراكز المعاقين عقلياً الحكومية والتطوعية والخاصة، في جميع أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية (أقاليم الوسط والجنوب والشمال).

حيث بلغ عدد الطلبة العاديين (٤٢٣،٠٣٩) منهم (٣١٨،٤٥٩) طفلاً في المدارس العادية و(١٥٤،٥٨٠) طفلاً في رياض الأطفال، في حين بلغ عدد الأطفال التوحديين(٤٥٠) طفلاً توحدياً منهم (٧٢) طفلاً توحدياً في المراكز الحكومية و (٣٢٦) طفلاً توحدياً في مراكز القطاع الخاص، و(٥٢) طفلاً توحدياً في القطاع التطوعي، بينما بلغ عدد الأطفال المعاقين عقلياً

(٤٥٠٠) طفلاً موزعين على القطاعات الحكومية والخاصة والتطوعية، ويجب الإشارة إلى أنه تم تشخيص تلك الحالات من قبل مركز تشخيص الإعاقات المبكرة التابع لوزارة الصحة الأردنية باستخدام أدوات التقييم الرسمية لذلك.

عينة الدراسة:

بلغ حجم عينة الدراسة (٥١٠) طفلاً وطفلةً تراوحت أعمارهم بين (٥,٢-١٢,٥) والمسجلين في مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية والخاصة، بالإضافة إلى المدارس العادية في جميع أنحاء المملكة (إقليم الوسط وإقليم الجنوب وإقليم الشمال)، منهم (٣١٧) طفلاً توحدياً منهم (٢٣١) من الذكور و (٨٦) من الإناث، و (٩٣) طفلاً من ذوي الإعاقة العقلية منهم (٦٤) من الذكور و (٢٩) من الإناث، و(١٠٠) طفلاً من العاديين منهم (٦٠) من الذكور و (٤٠) من الإناث، وقد تم اختيار العينة بالطريقة المتاحة المتيسرة من خلال اختيار الأطفال المشخصين بالتوحد، والإعاقة العقلية، والعاديين في المملكة الأردنية الهاشمية، وذلك لضمان تمثيل المدى العمري الذي يغطيه المقياس، وقد استعان الباحث بعدد من المتخصصين في تطبيق الدراسة، ويوضح الجدول رقم ١ خصائص عينة الدراسة.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثان قاما بعمل دراسة استطلاعية (Pilot study) في مرحلة التجريب الأولي على عينة قوامها (٣١) طفلاً وطفلةً – من خارج عينة الدراسة- تراوحت أعمارهم بين (٥,٢_١٢,٥) سنة والذين تم تشخيصهم على أنهم أطفالٌ توحديون والمسجلين في مراكز التربية الخاصة في محافظة عمان بهدف التأكد من صدق الأداة وثباتها وسلامة الصياغة اللغوية وطريقة التطبيق والتصحيح وقد تم لاستفادة من الأهداف سابقة الذكر.

جدول(١): خصائص عينة الدراسة

أفراد العينة	الذكور	الإناث	المجموع
الأطفال التوحديين في مراكز القطاع الخاص	١٣٨	٥٥	١٩٣
الأطفال التوحديين في مراكز القطاع الحكومي	٥٨	١٤	٧٢
الأطفال التوحديين في مراكز القطاع التطوعي	٣٥	١٧	٥٢
الأطفال المعاقين عقليا	٦٤	٢٩	٩٣
الأطفال العاديين قي المدارس العادية	٤٠	٢٠	٦٠

الأطفال العاديين قي رياض الأطفال	٢٠	٢٠	٤٠
المجموع	٣٥٥	١٥٥	٥١٠

متغيرات الدراسة:

-الفئة العمرية : تمثلت الفئة العمرية في عدة مستويات هي : (٦ , ٢- أقل من ٦ , ٤) سنة، و (٦ , ٤- أقل من ٦ , ٦) سنة، و (٦ , ٦- أقل من ٦ , ٨) سنة، و (٦ , ٨- أقل من ٦ , ١٠) سنة، و (٦ , ١٠- أقل من ٦ , ١٢) سنة.

-الفئة العقلية : تمثلت الحالة العقلية في ثلاث فئات هي: (التوحديون، والعاديون، والمعاقون عقلياً).

-جنس المفحوص من اضطراب طيف التوحد(ذكر-أنثى).

ادوات الدراسة:

مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي بصورته الأصلية Pervasive Developmental Disorder- Behavior Inventory، (PDDBI).

تعريف عام بمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي بصورته الأصلية PervasiveDevelopmental Disorder-Behavior Inventory، (PDDBI)

ظهر هذا المقياس عام(١٩٩٧) في الولايات المتحدة الأمريكية Psychological) Assessment Resources، Inc)، وتكونت صورته الأصلية من (٣٦٠) فقرة موزعة على عشرة مجالاتٍ مختلفة، كما يتضمن مقياس (PDDBI) نموذجين هما (نموذج الآباء- ونموذج المعلمين) كلا يجيب على حده، وقد تم اختيار هذه المجالات بناءاً على عدة أسس منها مدى ارتباط هذه المجالات في تشخيص التوحد وقدرة الطفل التوحدي على الاستجابة لهذه المجالات.

يمكن استخدام مقياس (PDDBI) لتشخيص الأطفال من سن سنة وستة أشهر إلى سن ١٢ سنة وستة أشهر والذين تم تشخيصهم كاضطراب عصبي نمائي من خلال دليل التشخيص الإحصائي المراجعة الرابعة -DSM (IV)، ويتم ذلك من خلال نموذجي الآباء والمعلمين، بحيث تجمع النتائج التي تساعد في التخطيط لتقدم العلاج، وتقييم النتائج، واتخاذ القرارات. ويتكون المقياس من مستويين رئيسيين هما: المستوى القياسي والذي يتكون من (١٢٤) فقرة والذي يستخدم في تقييم الطفل التوحدي لنموذج الآباء والمعلمين، و المستوى الموسع والذي يتكون من (١٨٠) فقرة للمعلمين و(١٨٨) فقرة للآباء حيث تأخذ كل فقرة احتمالية الإجابة اربعة خيارات يطلب من والد الطفل المصاب باضطراب طيف التوحد أو المعلم وضع دائرة على الخيار المناسب، ثم يتم حساب الدرجات الكل مجال بحيث تشير

الدرجات المرتفعة في القسم الأول من النماذج إلى زيادة الاحتمالية بالإصابة، فيما تشير الدرجات المرتفعة من القسم الثاني لنفس النموذج إلى تدني احتمالية الإصابة باضطراب طيف التوحد، لتكون النتيجة الكلية للمقياس حاصل طرح ناتج درجات المجالات بالقسم الأول من ناتج مجالات القسم الثاني، وذلك بعد تحويل الدرجات المن الخام الى الدرجات المعيارية، والذي يستخدم لتقييم الطفل التوحدي وبناء البرامج التربوية المناسبة له، أما الوقت المستغرق في التطبيق فهو ما بين ٢٠ إلى ٣٠ دقيقة للنماذج القياسية، و٣٠ إلى ٤٥ دقيقة للنماذج الموسعة حيث يتكون المقياس من المجالات الاتية وهي، مجال السلوكيات الحسية الإدراكية وعدد الفقرات (٢٤)، مجال الطقوسية ومقاومة التغيير وعدد الفقرات (١١)، مجال المشاكل الاجتماعية وعدد الفقرات (١٢)، مجال مشاكل المعاني واستخدام اللغة وعدد الفقرات (١٢)، مجال مشاكل تنظيم الإثارة الحسية وعدد الفقرات (٨)، مجال المخاوف المحددة وعدد الفقرات (١٢)، مجال العدوانية وعدد الفقرات (٢٠)، مجال سلوكيات الاندماج الاجتماعي وعدد الفقرات (٣٢)، مجال اللغة التعبيرية وعدد الفقرات (٣٢)، مجال التعلم، والذاكرة واللغة الاستقبالية وعدد الفقرات (١٧).

صدق و ثبات المقياس بصورته الأصلية:

تم التحقق من صدق المقياس بصورته الأصلية من قبل(cohen،sudhater &) بعدة طرق حيث كان معامل الارتباط بين المجالات المتشابهة في كلا النموذجين الآباء، والمعلمين مرتبطاً بشكل إيجابياً ومرتفعاً، كما تم التحقق من صدق البناء بطريقة التحليل العاملي في نموذج الآباء، وأشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود عاملين قد تشبعت بهما جميع الفقرات، وقد تبين أن العامل الأول كان مسئولاً عن ما نسبته ٣٣٪ من التباين مع مركب مشاكل المنهج الاجتماعي، حيث بلغ ما بين (٠،٧٣-٠،٤٦) باستثناء مركب قدرات التواصل الاجتماعي والتعبيري والاستقبالي والذي بلغ (٠،٤٥) على هذا العامل، أما العامل الثاني فقد تبين أنه مسئول عن ما نسبته ٢٩% من التباين مع مجال اللغة الاستقبالية وبلغت (٠،٨١-٠،٨٩) على هذا العامل.

وفي نموذج تقييم المعلمين كانت النتائج متشابهة للعامل الأول، فقد تبين أنه مسئول عن ما نسبته ٣٠% من التباين مع مركب قدرات التواصل الاجتماعي والتعبيري والاستقبالي حيث بلغ (٠،٨١-٠،٩٠)، وقد تبين أن العامل الثاني كان مسئولاً عن ما نسبته ٢٩% من التباين مع مركب مشاكل المنهج الانسحابي حيث بلغ (٠،٧٢-٠،٦٥) (cohen،sudhater & 2005).

كما تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس بصورته الأصلية بعدة طرق منها طريقة الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا وقياس الخطأ المعياري في كل مجالات المقياس و الدرجة المركبة حيث تراوح معامل كرونباخ ألفا بين (٠,٩٥-٠,٨١)، مركب قدرات التواصل الاجتماعي التعبيري والاستقبالي ما بين (٠,٩٨-٠,٩٤).

كما تم تقدير الثبات بطريقة الإعادة في مقياس (PDDBI) مع الدرجات المركبة على المدى الطويل حيث أظهرت النتائج درجة ثبات عالي في معظم المجالات، حيث تراوحت بين (٠,٩١-٠,٣٨)، وبالرغم من طول الفترة الزمنية بين مرتي التطبيق إلا أن النتائج كانت متقاربة .

كما تم اختبار الثبات بطريقة الإعادة على المدى القصير بفارق زمني مقداره أسبوعين بين مرتي التطبيق، وقد تراوح معامل الثبات بين (٠,٦٠- ٠,٩٩) مما يدل على أن الثبات القصير المدى في هذا المقياس مرتفع جدا. كما تم تقدير معامل ثبات المقياس باتفاق المقيمين في مقياس (PDDBI) مع الدرجات المركبة بين نموذجي الآباء والمعلمين على عينة مكونة من (٢٠) طفلاً، وكان اتفاق المقيمين ما بين المعلمين والآباء في مشاكل المنهج الانسحابي ضعف اتفاق المعلمين المقيمين لوحدهم، حيث أن معامل التمييز بين المعلمين والآباء تراوح (٠,٨٦-٠,٣٢) بمتوسط (٧٠)، بينما تراوح معامل التمييز في تقييم المعلمين (٠,٢٤-٠,٥٧) بمتوسط= (٠,٣٥)، وفي مركب قدرات التواصل الاجتماعي التعبيري والاستقبالي تراوح معامل التمييز بين اتفاق المعلمين(٠,٩٢-٠,٧٤) بمتوسط (٠,٨٨) بينما كان معامل التمييز لنفس الفقرة في اتفاق المقيمين أباء ومعلمين من (٠,٨١-٠,٥١) بمتوسط (٠,٧٥) (sudhater)،cohen & ،2005.

صدق وثبات المقياس بصورته الأردنية:

تم استخلاص دلالات الصدق والثبات لمقياس التوحد (PDDBI) على عينة أردنية، وتم الكشف عن الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على (١٠) محكمين، كما تم الكشف عن صدق البناء للمقياس بحيث تراوحت معاملات الارتباط بين مجالات المقياس في نموذج الوالدين (٠,٧٩-٠,٤١)، وفي نموذج المعلمين (٠,٧٢-٠,٤٠)، كما تراوح معامل ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه (٠,٩١-٠,٤١).

كما تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس مع مقياس (ABC) كمقياس محكي، حيث ارتبطت العلامة الكلية في نموذج الآباء

والمعلمين بشكل موجب ودال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كما أن ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام كرونباخ ألفا بلغ (٠,٩٨) للمقياس كاملاً، و(٠,٩٧) لنموذج الوالدين، و(٠,٩٦) لنموذج المعلمين، ولم يتم حذف أي من الفقرات وبقي عددها وترتيبها كما في النسخة الأصلية منه.

إجراءات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف هذه الدراسة اتبع الباحث الإجراءات التالية:

-الإطلاع على الأدب التربوي ذو العلاقة بالتوحد والاضطرابات النمائية الأخرى.

-عرض المقياس للتحكيم على اثني عشر محكماً منهم (١٠) محكما من أساتذة التربية الخاصة في الجامعات الأردنية و (٢) معلماً من ذوي الخبرة والاختصاص في الميدان وذلك للحكم على الأداة من حيث المحتوى وسلامة الصياغة اللغوية والأسلوبية.

-إجراء دراسة استطلاعية لغايات التجريب الأولي على عينة مكونة من (٣١) طفلاً منتقاة بشكل عشوائي من خارج عينة الدراسة من مراكز التربية الخاصة في محافظة عمان.

-الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المعنية من أجل تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة.

-جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وتحليلها إحصائياً للتوصل إلى تقدير دلالات صدق المقياس والمحسوبة بدلالات الصدق الظاهري (ن=١٢) محكما والصدق التلازمي مع مقياس (CARS-2) (ن=٣١) طفلاً توحدياً وحساب صدق التمييزي (ن=٥١٠) طفلا توحديا وعاديا ومعاق عقليا.

-تحليل البيانات إحصائياً للمقياس بصورته الأردنية للتوصل إلى تقدير معامل ثبات المقياس والمتمثل في ثبات المقياس المحسوب بطريقة اتفاق المقيمين (ن=٢٩)، وطريقة ثبات الإعادة (ن=٣١)، وتقدير الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (ن=٣١٧) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا.

-تحويل الدرجات الخام إلى درجات معيارية متمثلة بالدرجة المعيارية التائية والمئينات حتى تعطي الدرجات معنى ودلالة، كما تم فحص الفروق بين المتوسطات حسب متغير الحالة العقلية، والفروق بين المتوسطات للمجموعات المختلفة حسب متغير العمر، وذلك لتوفير ثلاث أنواع من الدرجات: العلامات المعيارية والرتب المئينية ومؤشر التوحد.

عرض النتائج ومناقشتها:

تم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما دلالات صدق الصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطرق الآتية:

الصدق الظاهري (Face Validity):

تم التوصل إلى دلالات صدق المحتوى من خلال الإجراءات التي تم إتباعها في إعداد صورة المقياس وهي: عرض المقياس على اثني عشر محكماً من الأساتذة الجامعيين ومعلمي التربية الخاصة، من أجل مراجعته من حيث سلامة البناء اللغوي لفقرات المقياس، حيث تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على الفقرات ما بين (٩٠٪ - ١٠٠٪)، وقدم المحكمون تعديلات على بعض فقرات المقياس حيث تم تعديل (١٣) فقرة من حيث سلامة البناء اللغوي، وهذا يتفق مع دراسة عاصي (٢٠١٤)، ودراسة علوان(٢٠١٤)، ودراسة (نصر،٢٠٠١).

الصدق التلازمي (Concurrent Validity):

تم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي للمقياس من خلال إيجاد معامل الارتباط بين أداء عينة مكونة من (٣١) طفلاً على مقياس (PDDBI) لتشخيص التوحد وأداء نفس العينة على مقياس (CARS-2). فقد أظهرت النتائج توفر معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد التي تقيس نفس السمة في كلا المقياسين، ومعاملات ارتباط بين الأبعاد التي تقيس سمتين مختلفتين، فقد بلغ معامل الارتباط بين مجال إقامة العلاقات مع الآخرين في مقياس (CARS-2) ومجال المخاوف المحددة (0.622**)، ومع مجال اللغة التعبيرية (0.622**) ومع المجال الحسي الإدراكي (0.586**) في مقياس (PDDBI)، كما ارتبط مجال التقليد والمحاكاة في مقياس (CARS-2) مع المخاوف المحددة حيث بلغ (0.732**) ومع مجال الاندماج الاجتماعي بلغ (0.652**) ومع مجال اللغة التعبيرية بلغ (0.717**) في مقياس (PDDBI)، كما ارتبط مجال الاستجابة العاطفية في مقياس (CARS-2) مع مجال الإثارة الحسية حيث بلغ (0.565**) .

كما ارتبط مجال استخدام الأشياء في مقياس (CARS-2) مع مجال الإثارة الحسية حيث بلغ معامل الارتباط (0.802**) ومع مجال التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية بلغ (0.665**)، كما ارتبط مجال التأقلم والتكيف في مقياس (CARS-2) مع مجال العدوانية وبلغ (0.722**) ومع مجال التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية بلغ (0.714**)، كما بلغ ارتباط

مجال الاستماع والإنصات في مقياس (٢-CARS) مع مجال اللغة التعبيرية (0.722**)، حيث اتفقت هذه النتائج مع الدراسات السابقة كدراسة (الجابري ، ٢٠٠٨) حيث تم تقدير الصدق التلازمي من خلال معامل الارتباط بين مقياس (GARS) ومقياس (ABC)، ودراسة علوان (٢٠١٤) حيث تم تقدير الصدق التلازمي من خلال معامل الارتباط بين مقياس قائمة الطفل التوحدي (ABC-3) مع مقياس جليم (GARS-2)، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (PDDBI) والدرجة الكلية لمقياس (٢-CARS) حيث يوضح الجدول رقم (٢) ذلك.

جدول (٢)قيم معاملات الارتباط الدرجة الكلية بين أداء العينة على مقياس (PDDBI) لتشخيص التوحد و مقياس (CARS-2).

	القسم الأول لمقياس PDDBI	القسم الثاني لمقياس PDDBI	الدرجة الكلية لمقياس PDDBI
الدرجة الكلية المقياس	0.67**	0.59**	0.91**
٢-CARS			

يتضح من الجدول (٢) توفر معاملات ارتباط ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لمقياس (CARS-2) والدرجة الكلية لكلا القسمين في مقياس (PDDBI)، حيث بلغ الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس (CARS-2) والدرجة الكلية في القسم الأول لمقياس (PDDBI) (0.673**) بينما بلغ معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس(CARS-2) والدرجة الكلية في القسم الثاني لمقياس (PDDBI) (0.596**)، حيث تعتبر هذه الدرجات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، مما يشير إلى صدق أداة الدراسة في تشخيص التوحد، مما يبرر استخدامه في البيئة الأردنية.

صدق البناء (Construct Validity):

تم التوصل إلى دلالات صدق البناء من خلال إيجاد معامل الارتباط بين المجالات المكونة لمقياس (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد، حيث أظهرت النتائج تمتع المقياس بصدق البناء حيث بلغ معامل لارتباط بين مجال السلوكيات الحسية الادراكية مع مجال مشاكل التكرارية والطقوسية المركب من (٠،٨٨)، ومع مجال مركب مشاكل المنهج الانسحابي بلغ (٠،٨٩)، كما بلغ ارتباط مجال العدوانية مع مجال السلوكيات الحسية الادراكية (٠،٦٨)، وبلغ مجال مشاكل المنهج الانسحابي مع مجال المشاكل الاجتماعية (٠،٧٤) ومع مجال المخاوف المحددة

(٠،٨٣)، كما بلغ ارتباط مجال قدرات التواصل الاجتماعي التعبيري الاستقبالي المركبة مع مجال قدرات التواصل الاجتماعية والتعبيرية المركبة (٠،٩٩)، كما ارتبطت جميع المجالات معاً بشكل دال احصائيا حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٩٩ – ٠،٢٨)، وقد اتفقت هذه النتائج مع معظم الدراسات مثل دراسة (هارون، ٢٠٠٨)، ودراسة (عاصي،٢٠١٤).

الصدق التمييزي (Dicriminate Validity):

تم التحقق من قدرة المقياس على التمييز بين مستويات الحالات العقلية الثلاث لعينة الدراسة (العاديون، والتوحد، والإعاقة العقلية)، حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥١٠) طفلاً موزعين كما هو موضح في الجدول رقم(٣).

جدول(٣): توزيع أفراد عينة فاعلية الصدق التمييزي

	2.6-4.6	4.7-6.7	6.8-8.8	6.9-11.9	أكبر من ١١,٩	المجموع
توحد	٣٣	٥٣	٩٢	٩٧	٤٢	٣١٧
إعاقة عقلية	١٥	١٩	١٨	٢٢	١٩	٩٣
عاديون	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	٢٠	١٠٠
المجموع	٦٨	٩٢	١٣٠	١٣٩	٨١	٥١٠

ثم تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الحالة العقلية, كما يتضح من الجدول رقم (٤).

جدول(٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على جميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الفئة العقلية.

المجالات	الحالة العقلية	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السلوكيات الحسية الإدراكية	توحد	٣١٧	٢٨,٥٦	١٤,٠١
	إعاقة عقلية	٩٣	١٣,٤٧	٧,٠٠
	عادي	١٠٠	٠,٨١	١,١٣
	المجموع	٥١٠	٢٠,٣٧	١٦,٠٢
الطقوسية ومقاومة التغيير	توحد	٣١٧	١٣,٣٢	٨,١٩
	إعاقة عقلية	٩٣	٦,١٦	٥,١٤
	عادي	١٠٠	٠,٧٠	٠,٩٢
	المجموع	٥١٠	٩,٥٤	٨,٥٤
المشاكل الاجتماعية	توحد	٣١٧	١٤,٨٤	٩,٤٦
	إعاقة عقلية	٩٣	٧,٩٩	٤,٨٤
	عادي	١٠٠	١,٣٥	٣,٣٨

	المجموع	٥١٠	١٠,٩٤	٩,٥٥
مشاكل المعاني واستخدام اللغة	توحد	٣١٧	١٠,١٣	٩,٢٩
	إعاقة عقلية	٩٣	٧,١٨	٥,٧٠
	عادي	١٠٠	٠,٥٠	١,٠٦
	المجموع	٥١٠	٧,٧٠	٨,٥٨
مشاكل الإثارة الحسية	توحد	٣١٧	١٣,٤٠	٦,٠٤
	إعاقة عقلية	٩٣	١١,١٢	٦,٤١
	عادي	١٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	المجموع	٥١٠	١٠,٣٦	٧,٥٥
المخاوف المحددة	توحد	٣١٧	١٤,٦٠	٨,٠٦
	إعاقة عقلية	٩٣	٦,٩٦	٥,٣٢
	عادي	١٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
	المجموع	٥١٠	١٠,٣٤	٨,٩٤
العدوانية	توحد	٣١٧	٢١,٩٠	١٣,٧٥
	إعاقة عقلية	٩٣	٩,٧٣	٧,٣٨
	عادي	١٠٠	٣,٥٧	٣,٨٥
	المجموع	٥١٠	١٦,٠٩	١٣,٧٦
مركب مشاكل التكرارية والطقوسية	توحد	٣١٧	٦٧,٢٢	٢٩,٨٧
	إعاقة عقلية	٩٣	٣٥,٧٨	١٥,٠٧
	عادي	١٠٠	٣,٥٠	٥,١٠
	المجموع	٥١٠	٤٨,٩٩	٣٥,٢٩
مركب مشاكل المنهج الانسحابي	توحد	٣١٧	١١٦,٨١	٤٧,٤١
	إعاقة عقلية	٩٣	٥٩,٥١	٢٦,٠٦
	عادي	١٠٠	٦,٨٢	٨,٠٦
	المجموع	٥١٠	٨٤,٨٠	٥٩,٠٠
سلوكيات الاندماج الاجتماعي	توحد	٣١٧	٥٩,٦٨	٢٢,٢٧
	إعاقة عقلية	٩٣	٢٧,٧١	١٩,٣٢
	عادي	١٠٠	٢,٥٩	٥,٦٠
	المجموع	٥١٠	٤٢,٦٥	٣٠,٣٠
اللغة التعبيرية	توحد	٣١٧	٧٣,٠٨	٢٦,٥٥
	إعاقة عقلية	٩٣	٣١,٢٧	٢٤,٨٢
	عادي	١٠٠	٣,٩٢	٥,٧٨

	المجموع	٥١٠	٥١,٩٠	٣٦,٩٤
التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية	توحد	٣١٧	٣٥,٨٦	١٥,١٠
	إعاقة عقلية	٩٣	٢٣,٦٣	١٢,٨١
	عادي	١٠٠	١,٤٩	٤,٢٨
	المجموع	٥١٠	٢٦,٨٩	١٨,٨١
مركب قدرات التواصل الاجتماعي واللغة التعبيرية	توحد	٣١٧	١٣٣,٤٦	٤٠,٧٦
	إعاقة عقلية	٩٣	٥٨,٤٦	٣٨,٣١
	عادي	١٠٠	٦,٥١	١٠,٧٧
	المجموع	٥١٠	٩٤,٨٩	٦٣,٤٣
مركب قدرات التواصل الاجتماعي التعبيري الاستقبالي	توحد	٣١٥	١٦٨,٥٧	٤٩,٠٧
	إعاقة عقلية	٩٣	٨٠,٥٤	٤٥,٠٧
	عادي	١٠٠	٨,٠٠	١٣,٧٨
	المجموع	٥٠٨	١٢٠,٨٤	٧٨,٢٤
الدرجة الكلية للمقياس الصورة المختصرة	توحد	٣١٥	١٦٨,٥٧	٤٩,٠٧
	إعاقة عقلية	٩٣	٨٠,٥٤	٤٥,٠٧
	عادي	١٠٠	٨,٠٠	١٣,٧٨
	المجموع	٥٠٨	١٢٠,٨٤	٧٨,٢٤
الدرجة الكلية للمقياس الصورة المختصرة	توحد	٣١٧	٢٠٠,٦٨	٥١,٨٩
	إعاقة عقلية	٩٣	٩٤,٢٥	٤٢,٣٧
	عادي	١٠٠	١٠,٠١	١٥,١٦
	المجموع	٥١٠	١٤٣,٨٩	٨٩,٥٦
الدرجة الكلية للمقياس	توحد	٣١٥	٢٨٥,٤٣	٧٢,١٧
	إعاقة عقلية	٩٣	١٤٠,٠٤	٥٥,٦٣
	عادي	١٠٠	١٤,٨٢	٢١,٠٢
	المجموع	٥٠٨	٢٠٥,٥٤	١٢٥,٧٠

وتبين النتائج الواردة في الجدول (٤) أن متوسطات فئة التوحديين كانت هي الأعلى, تلتها فئة المعاقين عقلياً, ثم فئة العاديين وذلك على جميع الأبعاد وعلى الدرجة الكلية للمقياس, مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين مستويات الحالات العقلية الثلاث (عاديون, توحد, إعاقة عقلية). وقد تم التحقق من وجود فروق في الأداء بين أفراد عينة الدراسة على كل مجال من مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس, وتعزى هذه الفروق لمتغير الحالة العقلية باستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد

(Multivariate Analysis Of Variance MANOVA) (توحد، عقلية، عـاديون) ، والجـدول رقـم (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥): نتائج تحليل التباين الأحادي على كل مجال من مجالات المقياس وعلى الدرجة الكلية والتي تعزى لمتغير الحالة العقلية

المجالات	المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الاحتمالية p
السلوكيات الحسية الإدراكية	بين المجموعات	٦٣٩٧٠,٤٦	٢	٣١٩٨٥,٢٣	٢٤٣,٤٣٨	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٦٦٦١٤,٥	٥٠٧	١٣١,٣٩		
	الكلي	١٣٠٥٨٥	٥٠٩			
الطقوسية ومقاومة التغيير	بين المجموعات	١٣٤٠٢,٣٢	٢	٦٧٠١,١٥٧	١٤٣,٢٣١	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٢٣٧٢٠,٤	٥٠٧	٤٦,٧٨٦		
	الكلي	٣٧١٢٢,٧٢	٥٠٩			
المشاكل الاجتماعية	بين المجموعات	١٤٨١٨,١٤	٢	٧٤٠٩,٠٧١	١١٩,٠٤٢	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٣١٥٥٥,٢١	٥٠٧	٦٢,٢٣٩		
	الكلي	٤٦٣٧٣,٣٥	٥٠٩			
مشاكل المعاني واستخدام اللغة	بين المجموعات	٧٠٧٤,٨٥٣	٢	٣٥٣٧,٤٢٦	٥٩,٠١٩	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٣٠٣٨٧,٨٥	٥٠٧	٥٩,٩٣٧		
	الكلي	٣٧٤٦٢,٧	٥٠٩			
مشاكل الإثارة الحسية	بين المجموعات	١٣٧١٧,٢٣	٢	٦٨٥٨,٦١٦	٢٢٧,٣٩٧	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	١٥٢٩١,٨٢	٥٠٧	٣٠,١٦١		
	الكلي	٢٩٠٠٩,٠٥	٥٠٩			
المخاوف المحددة	بين المجموعات	١٧٥٠٧	٢	٨٧٥٣,٥٠٢	١٩١,٨٩	
	داخل المجوعات	٢٣١٢٧,٩٥	٥٠٧	٤٥,٦١٧		
	الكلي	٤٠٦٣٤,٩٥	٥٠٩			
العدوانية	بين المجموعات	٣٠١٤٤,٢٧	٢	١٥٠٧٢,١٤	١١٥,٣٦١	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٦٦٢٤٠,٧٦	٥٠٧	١٣٠,٦٥٢		
	الكلي	٩٦٣٨٥,٠٣	٥٠٩			
مركب مشاكل التكرارية و الطقوسية	بين المجموعات	٣٢٨٤٧٣,٣	٢	١٦٤٢٣٦,٦	٢٧٢,٦٩٦	٠,٠٠٠
مركب مشاكل المنهج الانسحابي	بين المجموعات	٩٩٢٤٨٠,٨	٢	٤٩٦٢٤٠,٤	٣٢٢,٩٣٣	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٧٧٩٠٩٠	٥٠٧	١٥٣٦,٦٦٧		
	الكلي	١٧٧١٥٧١	٥٠٩			

سلوكيات الاندماج الاجتماعي	بين المجموعات	٢٧٣١٢٢,٧	٢	١٣٦٥٦١,٣	٣٥٦,٧٠٤	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	١٩٤١٠٠,٩	٥٠٧	٣٨٢,٨٤٢		
	الكلي	٤٦٧٢٢٣,٦	٥٠٩			
اللغة التعبيرية	بين المجموعات	٤١٢٠٢٤	٢	٢٠٦٠١٢	٣٦٩,٤٨٢	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٢٨٢٦٨٧,٥	٥٠٧	٥٥٧,٥٦٩		
	الكلي	٦٩٤٧١١,٥	٥٠٩			
التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية	بين المجموعات	٩١٠٣٢,٥٦	٢	٤٥٥١٦,٢٨	٢٥٩,٣١٣	
	داخل المجوعات	٨٨٩٩١,٧٣	٥٠٧	١٧٥,٥٢٦		
	الكلي	١٨٠٠٢٤,٣	٥٠٩			
مركب قدرات التواصل الاجتماعي و اللغة التعبيرية	بين المجموعات	١٣٧٦١٨٥	٢	٦٨٨٠٩٢,٧	٥١٩,٥٣٣	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٦٧١٤٩٢,٩	٥٠٧	١٣٢٤,٤٤٤		
	الكلي	٢٠٤٧٦٧٨	٥٠٩			
مركب قدرات التواصل الاجتماعي التعبيري الاستقبالي	بين المجموعات	٢١٤١٩١٠	٢	١٠٧٠٩٥٥	٥٦٢,٣٠٩	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	٩٦١٨٠٦,٤	٥٠٥	١٩٠٤,٥٦٧		
	الكلي	٣١٠٣٧١٧	٥٠٧			
الدرجة الكلية للمقياس الصورة المختصرة	بين المجموعات	٣٠٤٣٩٨٢	٢	١٥٢١٩٩١	٧٤٢,٧٥٣	
	داخل المجوعات	١٠٣٨٩٠٥	٥٠٧	٢٠٤٩,١٢٣		
	الكلي	٤٠٨٢٨٨٧	٥٠٩			
الدرجة الكلية للمقياس	بين المجموعات	٦٠٤٦٧٥٦	٢	٣٠٢٣٣٧٨	٧٧٧,٤٥٤	٠,٠٠٠
	داخل المجوعات	١٩٦٣٨٥٤	٥٠٥	٣٨٨٨,٨١٩		
	الكلي	٨٠١٠٦١٠	٥٠٧			

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (٥) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠ ٥) في الأداء على مجالات المقياس والدرجة الكلية تبعاً لمتغير الحالة العقلية استناداً إلى قيم (ف) المحسوبة إذ بلغت (777.454) بمستوى دلالة (0.000) للدرجة الكلية للمقياس، بينما بلغت (742.753 -59.019) بمستوى دلالة (0.000) لجميع المجالات، مما يشير إلى قدرة المقياس على التمييز بين الحالات العقلية الثلاث (عاديون , توحد, إعاقة عقلية), ومن أجل التعرف لصالح أي فئة كانت الفروق تم تطبيق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

جدول ٦: نتائج اختبار شيفه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الحالة العقلية

المجالات	الوسط الحسابي للحالات العقلية والفروق بينها

السلوكيات الحسية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	28.56	13.47	0.81
توحد	٢٨,٥٦	٠	*١٥,٠٩	٢٧,٧٥*
إعاقة عقلية	١٣,٤٧		٠	*١٢,٦٦
عادي	٠,٨١			٠
مقاومة التغير والطقوسية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	13.32	*6.16	0.70
توحد	١٣,٣٢		*٧,١٦	١٢,٦٢*
الإعاقة العقلية	٦,١٦			٥,٧٠*
عادي	٠,٧٠			
المشاكل الاجتماعية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	١٤,٨٤	٧,٩٩	١,٣٥
توحد	١٤,٨٤		*٦,٨٥	١٣,٤٩*
الإعاقة العقلية	٧,٩٩			٦,٤٥*
عادي	١,٣٥			
مشاكل المعاني واستخدام اللغة		توحد	إعاقة عقلية	عادي
إعاقة عقلية	المتوسط	١٠,١٣	٧,١٨	٠,٥٠
توحد	١٠,١٣		*٢,٢٩	٩,٦٣*
إعاقة عقلية	٧,١٨			٦,٦٨*
عادي	٠,٥٠			
مشاكل الإثارة الحسية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	١٣,٤٠	١١,١٢	٠,٠٠
توحد	١٣,٤٠		*٢,٢٨	١٣,٤٠*
الإعاقة العقلية	١١,١٢			٨١١,١٢
عادي	٠,٠٠			
المخاوف المحددة		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	١٤,٦٠	٦,٩٦	٠,٠٠
توحد	١٤,٦٠		*٧,٦٤٢	*١٤,٥٩٩
الإعاقة العقلية	٦,٩٦			*٦,٩٥٧
عادي	٠,٠٠			
العدوانية		توحد	إعاقة عقلية	عادي

الإعاقة العقلية	المتوسط	٢١,٩٠	٩,٧٣	٣,٥٧
توحد	٢١,٩٠		*١٢,١٧١	*١٨,٣٣٢
إعاقة عقلية	٩,٧٣			*٦,١٦١
عادي	٣,٥٧			
مركب التكرارية والطقوسية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	٦٧,٢٢	٣٥,٧٨	٣,٥٠
توحد	٦٧,٢٢		*٣١,٤٣٣	*٦٣,٧١٨
الإعاقة العقلية	٣٥,٧٨			*٣٢,٢٨٥
عادي	٣,٥٠			
مركب المشاكل الانسحابية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	١١٦,٨١	٥٩,٥١	٦,٨٢
توحد	١١٦,٨١		*٥٧,٣٠٩	*١٠٩,٩٩٤
إعاقة عقلية	٥٩,٥١			*٥٢,٦٨٥
عادي	٦,٨٢			
سلوكيات الاندماج الاجتماعي		توحد	اعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	٥٩,٦٨	٢٧,٧١	٢,٥٩
توحد	٥٩,٦٨		*٣١,٩٦٥	*٥٧,٠٨٥
الإعاقة العقلية	٢٧,٧١			*٢٥,١٢٠
عادي	٢,٥٩			
اللغة التعبيرية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	٧٣,٠٨	٣١,٢٧	٣,٩٢
توحد	٧٣,٠٨		*٤١,٨١٣	*٦٩,١٦٢
الإعاقة عقلية	٣١,٢٧			*٢٧,٣٤٩
عادي	٣,٩٢			
التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	٣٥,٨٦	٢٣,٦٣	١,٤٩
توحد	٣٥,٨٦		*١٢,٢٣٠	*٣٤,٣٧٤
الإعاقة العقلية	٢٣,٦٣			*٢٢,١٤٤
عادي	١,٤٩			
مركب قدرات التواصل الاجتماعي		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	١٣٣,٤٦	٥٨,٤٦	٦,٥١

توحد	١٣٣,٤٦		*٧٥,٠٠١	*١٢٦,٩٥٤
الإعاقة العقلية	٥٨,٤٦			*٥١,٩٥٢
عادي	٦,٥١			
مركب قدرات التواصل الاستقبالي		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	١٦٨,٥٧	٨٠,٥٤	٨,٠٠
توحد	١٦٨,٥٧		*٨٨,٠٣١	*١٦٠,٥٦٨
الإعاقة عقلية	٨٠,٥٤			*١٦٠,٥٦٨
عادي	٨,٠٠			
درجة الكلية للمقياس الصورة المختصرة		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	٢٠٠,٦٨	٩٤,٢٥	١٠,٠١
توحد	٢٠٠,٦٨		*١٠٦,٤٣٤	*١٩٠,٦٧١
الإعاقة العقلية	٩٤,٢٥			*٨٤,٢٣٧
عادي	١٠,٠١			
درجة الكلية للمقياس الصورة المختصرة		توحد	إعاقة عقلية	عادي
الإعاقة العقلية	المتوسط	٢٨٥,٤٣	١٤٠,٠٤	١٤,٨٢
توحد	٢٨٥,٤٣		*١٤٥,٣٨٦	*٢٧٠,٦٠٩
الإعاقة العقلية	١٤٠,٠٤			*١٢٥,٢٢٣
عادي	١٤,٨٢			

يتضح من الجدول (٦) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجالات المقياس المختلفة تبعاً لمتغير الحالة العقلية عند مستوى الدلالة (α =05), حيث كان الفرق لصالح فئة التوحد عند مقارنته بفئتي العادي والإعاقة العقلية، بينما كان لصالح الإعاقة العقلية عند مقارنته مع العادي, مما يؤكد قدرة المقياس على التمييز بين الحالات العقلية الثلاث وبالتالي تمتعه بالصدق التمييزي, وقد اتفقت هذه النتائج مع معظم الدراسات مثل دراسة (هارون,٢٠٠٨), ودراسة عاصي (٢٠١٤), ودراسة علوان (٢٠١٤). ومن أجل معرفة لصالح أي الجنسين كانت الفروق, تم تطبيق اختبار(ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية, والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

جدول (٧): نتائج اختبار (t) للفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الجنس

	الجنس	العدد	الوسط	الانحراف المعياري	"ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة ∞	الفروق بين المتوسطات
السلوكيات الحسية الإدراكية	ذكر	٤٠٧	٢١,٧٦	١٥,٩٤	٣,٩٤٠	٥٠٨	٠,٠٠٠	٦,٨٦٤
	انثى	١٠٣	١٤,٨٩	١٥,٢١				
الطقوسية ومقاومة التغيير	ذكر	٤٠٧	١٠,٠٦	٨,٥٩	٢,٧٧٦	٥٠٨	٠,٠٠٦	٢,٥٩٨
	انثى	١٠٣	٧,٤٧	٨,٠٤				
المشاكل الاجتماعية	ذكر	٤٠٧	١١,٥٢	٩,٨٣	٢,٧١١	٥٠٨	٠,٠٠٧	٢,٨٣٦
	انثى	١٠٣	٨,٦٨	٨,٠٠				
مشاكل المعاني واستخدام اللغة	ذكر	٤٠٧	٧,٨٣	٨,٦٨	٠,٦٧٢	٥٠٨	٠,٥٠٢	٠,٦٣٦
	انثى	١٠٣	٧,١٩	٨,١٩				
مشاكل الاثارة الحسية	ذكر	٤٠٧	١١,١٢	٧,٦٢	٤,٦٠٠	٥٠٨	٠,٠٠٠	٣,٧٥٦
	انثى	١٠٣	٧,٣٦	٦,٥٠				
المخاوف المحددة	ذكر	٤٠٧	١١,٠٥	٩,٠٥	٣,٥٧٥	٥٠٨	٠,٠٠٠	٣,٤٨٤
	انثى	١٠٣	٧,٥٦	٧,٩٠				
العدوانية	ذكر	٤٠٧	١٧,٣٦	١٤,٠٥	٤,٢٠٤	٥٠٨	٠,٠٠٠	٦,٢٧٩
	انثى	١٠٣	١١,٠٨	١١,٣١				
مشاكل التكرارية و الطقوسية المركب	ذكر	٤٠٧	٥١,٥٠	٣٥,١٤	٣,٢١٨	٥٠٨	٠,٠٠١	١٢,٤١١
	انثى	١٠٣	٣٩,٠٩	٣٤,٢٨				
مشاكل المنهج الانسحابي المركب	ذكر	٤٠٧	٨٩,٨٥	٥٨,٩٨	٣,٩٠١	٥٠٨	٠,٠٠٠	٢٥,٠٣٧
	انثى	١٠٣	٦٤,٨٢	٥٤,٩١				
سلوكيات الاندماج الاجتماعي	ذكر	٤٠٧	٤٤,٩٠	٣٠,١٤	٣,٣٥٨	٥٠٨	٠,٠٠١	١١,١١٠
	انثى	١٠٣	٣٣,٧٩	٢٩,٤٠				
اللغة التعبيرية	ذكر	٤٠٧	٥٤,٤١	٣٦,٧١	٣,٠٧٧	٥٠٨	٠,٠٠٢	١٢,٤٣٧
	انثى	١٠٣	٤١,٩٧	٣٦,٣٦				
التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية	ذكر	٤٠٧	٢٨,٢٦	١٨,٦٥	٣,٢٩٣	٥٠٨	٠,٠٠١	٦,٧٦٥
	انثى	١٠٣	٢١,٥٠	١٨,٥٣				
قدرات التواصل الاجتماعية والتعبيرية المركبة	ذكر	٤٠٧	٩٩,٨٤	٦٣,٠٥	٣,٥٣٧	٥٠٨	٠,٠٠٠	٢٤,٤٦٦
	انثى	١٠٣	٧٥,٣٧	٦١,٤٠				
قدرات التواصل الاجتماعي	ذكر	٤٠٥	١٢٧,١٣	٧٧,٥٧	٣,٦٣٥	٥٠٦	٠,٠٠٠	٣١,٠١٧

التعبيري الاستقبالي المركبة	انثى	١٠٣	٩٦,١٢	٧٦,٣٢				
الدرجة.الكلية.للمقياس.الصورة.	ذكر	٤٠٧	١٥١,٣٣	٨٩,٢٤	٣,٧٨٢	٥٠٨	٠,٠٠٠	٣٦,٨٧٨
المختصرة	انثى	١٠٣	١١٤,٤٦	٨٥,٠٧				
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	٤٠٥	٢١٦,٨٩	١٢٥,٣٩	٤,٠٩٦	٥٠٦	٠,٠٠٠	٥٥,٩٥٧
	انثى	١٠٣	١٦٠,٩٣	١١٧,٢٤				

يتضح من الجدول (٧) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0,05) بين المتوسطات الحسابية على متغير الجنس لصالح الذكور على جميع مجالات. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن بناء المقياس في صورته الأصلية تم بطرق علمية سليمة حيث ركز المقياس على سمات وخصائص الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد كما يتبين من نتائج صدق المحتوى بطريقة اتفاق المحكمين إذ أن الباحث لم يقوم بحذف أي من فقرات المقياس الذي تميز بوضوح الفقرات وسلامة البناء اللغوي, كما لم يتعرض الباحث خلال عملية الإشراف المباشرة على المعلمين إلى أسئلة استفهام على الفقرات, وذلك بسبب صياغة كل فقرة بعناية تحاشياً للغموض أو تشابه الفقرات معاً, كما تم تسجيل كافة المعلومات وقواعد التطبيق على صفحة غلاف المقياس والطلب من المعلمين المقيمين قراءة التعليمات باهتمام كبير وذلك للوصول إلى المعلومات الدقيقة في عملية التشخيص.

كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى المدى الكبير والواسع الذي يغطيه المقياس من خلال الفقرات المئة وثمانون والموزعة بشكل مناسب مع المجالات, بالإضافة إلى قيام الباحث باتخاذ جميع إجراءات تطبيق المقياس على عينة الدراسة بشكل دقيق, بالإضافة إلى خبرة الباحث الطويلة في ميدان التربية الخاصة ومعرفته التامة بهذا المقياس ذلك أن الباحث قد قام سابقاً بإجراء دراسة على هذا المقياس مما مكنه من التوصل لهذه النتيجة لغايات التوصل إلى دلالات صدق المقياس حيث قام الباحث بأخذ عينة ممثلة لثلاث فئات هي (توحد، إعاقة عقلية، عاديين) من جميع مناطق المملكة. وهذا ما يتفق مع معظم الدراسات كدراسة عاصي (٢٠١٤), ودراسة علوان (٢٠١٤), ودراسة (نصر, ٢٠٠١) ودراسة (هارون, ٢٠٠٨) ودراسة (الجابري , ٢٠٠٨) ودراسة (بيرومينت, روتر واخرون Berument, Rutter, lord and Pickles , 1999).

السؤال الثاني : ما دلالات ثبات الصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية

الشاملة المسحي (PDDBI) محسوبةً بطريقة اتفاق المقيمين, وطريقة الثبات بالإعادة, والثبات بطريقة الاتساق الداخلي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من دلالات ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

-طريقة ثبات المقيمين:

تم تطبيق طريقة ثبات المقيمين عن طريق الحصول على معلومات عن الطفل من خلال مقيمين اثنين من المعلمين الذين يتعاملون مع الطفل في مراكز التربية الخاصة, حيث تم إيجاد معامل الارتباط بين أداء الحالات في مرتي التطبيق والجدول رقم(٨) يوضح ذلك.

جدول ٨: قيم معاملات الارتباط بطريقة اتفاق المقيمين لكل مجال وللدرجة الكلية (ن = ٢٩).

المجالات	معامل الارتباط	المجالات	معامل الارتباط
الحسية الإدراكية	٠,٩٣٦	الاندماج الاجتماعي	٠,٩٩٨
الطقوسية	٠,٩١٧	اللغة التعبيرية	٠,٨٥٢
المشاكل الاجتماعية	٠,٩٦٤	التعلم والذاكرة واللغة الاستقبالية	٠,٩١٩
المعاني واللغة	٠,٩٧١	المركب الأول٢	٠,٩٨٣
الإثارة الحسية	٠,٩٦٦	المركب الثاني٢	٠,٩٧١
المخاوف المحددة	٠,٨٢٦	الدرجة المختصرة	٠,٩٤١
العدوانية	٠,٨٧٦	الدرجة الكلية	٠,٩٦٤
المركب الأول ١	٠,٩٦٤		
المركب الثاني ١	٠,٩٨١		

يتضح من الجدول رقم (٨) حيث أظهرت النتائج توفر دلالات ثبات للمقياس بطريقة اتفاق المقيمين حيث تراوح معامل الارتباط ما بين (0.826_0.983) على جميع المجالات بينما بلغ معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.964), في حين بلغ على الصورة المختصرة (0.941), مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات الثبات بطريقة اتفاق المقيمين.

طريقة الثبات بالإعادة:

تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية حيث (ن = ٣١), وبفارق زمني مقداره أسبوعين, حيث أظهرت

النتائج أن ثبات المقياس بطريقة ثبات الإعادة عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق بلغ في الصورة المختصرة (0.799) وفي الدرجة الكلية (0.873), بينما تراوح معامل الارتباط في مجالات المقياس ما بين (0.589- 0.939), مما يشير إلى تمتع المقياس بدلالات الثبات بطريقة الثبات بالإعادة.

طريقة الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الاتساق الداخلي من خلال معامل كرونباخ ألفا:

تم التوصل إلى دلالات ثبات المقياس عن طريق حساب معامل كرونباخ ألفا، حيث يبين الجدول رقم (٩) ذلك.

جدول (٩) قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على المجالات المكونة للمقياس والدرجة الكلية للمقياس.

	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المجالات – القسم الأول: مشاكل الاندماج و الانسحاب		
1-السلوكيات الحسية الإدراكية	٢٤	٠,٩٦٥
2-الطقوسية و مقاومة التغيير	١٢	٠,٨٧٤
3-المشاكل الاجتماعية	١٢	٠,٩٢١
4-مشاكل المعاني واستخدام اللغة	١٢	٠,٩١٩
5-مشاكل الإثارة الحسية	٨	٠,٩٧٣
6-المخاوف المحددة	١٢	٠,٩٤٦
7-العدوانية	٢٠	٠,٩٠٤
القسم الثاني: التواصل الاجتماعي والتواصل اللفظي وغير اللفظي		
1-سلوكيات الاندماج الاجتماعي	٣٢	٠,٩٨٦
2-اللغة التعبيرية	٣٢	٠,٩٤١
3-التعلم ,الذاكرة واللغة الاستقبالية	١٦	٠,٩٥٧
الدرجة الكلية للمقياس	١٨٠	٠,٩٧٨

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا على المجالات المكونة للمقياس تراوحت ما بين (0.874 - 0.986), أما الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت (0.978), مما يشير إلى تحلي المقياس بثبات الاتساق الداخلي بطريقة

كرونباخ ألفا. ويُلاحظ أن جميع قيم معاملات الثبات المحسوبة بالطرق المختلفة على المجالات الفرعية والدرجة الكلية كانت مرتفعة, وهذا يثبت مدى تمتع المقياس بدرجات ثبات ذات دلالة إحصائية تبرر استخدامه في تشخيص حالات التوحد في الأردن وتقدير مستوى التدخل العلاجي الملائم لهذه الحالات, وتحديد مدى التقدم الخاضع من هذه الحالات للبرامج العلاجية. ويفسر الباحث هذه النتيجة التي أسفرت عنها الدراسة من خلال مراعاة الباحث لجميع إجراءات تطبيق الأداة بشكل دقيق بهدف استخراج دلالات الثبات, بالإضافة إلى إشراف الباحث نفسه على تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة حيث قام الباحث بتطبيق المقياس لاستخراج دلالات الثبات بطريق الإعادة وطريق اتفاق المقيمين على عينة من المفحوصين للباحث خبرة طويلة معهم من خلال طبيعة عمله حيث قام الباحث بتقييم المفحوصين بسنوات متتالية على مختلف المقاييس لغايات إعداد الخطط التربوية لهم, كما يفسر الباحث دلالات الثبات إلى بناء المقياس بطرق علمية سليمة, وتعاون المراكز في الالتزام بقواعد التطبيق. كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الخلفية النظرية السليمة التي انبثق عنها هذا المقياس حيث أن هذا المقياس تم بناءه من قبل خبراء متخصصين في مجال اضطراب طيف التوحد، كما أنه أجريت العديد من الدراسات العلمية على هذا المقياس وبلغات متعددة. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج المقياس بصورته الأصلية ودراسة علوان (٢٠١٤), ودراسة عاصي (٢٠١٤) نصر (٢٠٠١).

السؤال الثالث: ما معايير الأداء للصورة الأردنية لمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) ؟

من أجل اشتقاق معايير الأداء على الصورة الأردنية لمقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية (٢,٥- ١٢,٥) سنة, تم حساب الرتب المئينية المقابلة للمتوسطات الحسابية والدرجات التائية للدرجات الخام لكل مجال من مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس للفئات(٢,٦- أقل من ٤,٦) (٤,٦- أقل من ٦,٦) (٦,٦- أقل من ٨,٦) (٨,٦- أقل من ١٠,٦) (١٠,٦- أقل من ١٢,٦) سنة.

تم استخراج الرتب المئينية المقابلة للمتوسطات الحسابية للدرجات الخام لكل مجال وللدرجة الكلية للمقياس وللدرجة التائية المقابلة لها للفئات (٢,٦- أقل من ٤,٦) (٤,٦- أقل من ٦,٦) (٦,٦- أقل من ٨,٦) (٨,٦- أقل

من ٦ ,١٠) (٦ ,١٠- أقل من ٦ ,١٢) سنة, حيث تم التوصل إلى معايير الأداء على المقياس من خلال تقسيم فئة الإصابة باضطراب طيف التوحد إلى أربعة مستويات وهي:

١- اضطراب طيف توحد بدرجة بسيطة.

٢-اضطراب طيف توحد بدرجة متوسطة.

٣-اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة.

٤-اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة جداً.

ويمثل الجدول رقم (١٠) مثالاً توضيحيا الرتب المئينية المقابلة لمتوسطات الدرجات الخام لكل مجال السلوكيات الحسية الإدراكية, ومجال الطقوسية ومقاومة التغيير مع الفئة العمرية.

جدول (١٠) الرتب المئينية المقابلة لمتوسطات الدرجات الخام لكل مجال السلوكيات الحسية الإدراكية, ومجال الطقوسية ومقاومة التغيير مع الفئة العمرية.

المجالات		العمر				
	الرتب المئينية	2.6- أقل من ٦ ,٤	٦ ,٤- اقل من ٦ ,٦	٦ ,٦- أقل من ٦ ,٨	٦ ,٨- أقل من ٦ ,١٠	٦ ,١٠ - أقل من ٦ ,١٢
		الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام	الدرجة التائية	الدرجة الخام
السلوكيات الحسية الإدراكية	Percentile 05	10	43.53	8	42.28	11
	Percentile 25	17	47.90	19	48.83	22
	Percentile 75	51	69.12	37	60.07	36
	Percentile 95	65	77.86	46	66.00	50
	Percentile 99	67	79.11	54	71.00	69
الطقوسية ومقاومة التغيير	Percentile 05	5	44.68	2	41.17	1
	Percentile 25	12	52.30	8	47.61	4
	Percentile 75	20	61.66	19	61.08	19
	Percentile 95	31	75.13	24	66.93	26
	Percentile 99	31	75.13	27	70.45	38

والمثال التالي يوضح ذلك :

الفئة العمرية الأولى من (٦ ,٢- أقل من ٦ ,٤) على المجال الأول (السلوكيات الحسية الإدراكية):

١.عند الدرجة الخام من (١٠-١٧), وعند المئين (٢٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٤٧ ,٩٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة بسيطة.

٢.عند الدرجة الخام من (١٨-٥١), وعند المئين (٢٥ فأكبر- ٧٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٦٩ ,١٢), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة متوسطة.

٣.عند الدرجة الخام من (٥٢-٦٥), وعند المئين (٧٥ فأكبر- ٩٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٧٧ ,٨٦), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة.

٤.عند الدرجة الخام من (٦٦ فأكثر), وعند المئين (أكبر من ٩٦) وعند الدرجة التائية (٧٩,١١), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة جداً.

الفئة العمرية الثانية من (٤,٦-اقل من ٦,٦) على المجال الأول السلوكيات الحسية الإدراكية

١.عند الدرجة الخام من (٨-١٩), وعند المئين (٢٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٤٨,٨٣), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة بسيطة.

٢.عند الدرجة الخام من (٢٠-٣٧), وعند المئين (٢٥ فأكبر- ٧٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٦٠,٠٧), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة متوسطة.

٣.عند الدرجة الخام من (٣٨-٤٦), وعند المئين (٧٥ فأكبر- ٩٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٦٦,٠٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة.

٤.عند الدرجة الخام من (٤٧ فأكثر), وعند المئين (أكبر من ٩٦) وعند الدرجة التائية (٧١,٠٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة جدا.

الفئة العمرية الثالثة من (٦,٦- أقل من ٨,٦) على المجال الأول (السلوكيات الحسية الإدراكية):

١.عند الدرجة الخام من (١١-٢٢), وعند المئين (٢٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٥١,٠٢), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة بسيطة.

٢.عند الدرجة الخام من (٢٣-٣٦), وعند المئين (٢٥ فأكبر- ٧٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٥٩,٧٦), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة متوسطة.

٣.عند الدرجة الخام من (٣٧-٥٠), عند المئين (٧٥ فأكبر- ٩٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٦٨,٥٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة.

٤.عند الدرجة الخام من (٦٩ فأكثر), وعند المئين (أكبر من ٩٦) وعند الدرجة التائية (٨٠,٣٦), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة جداً.

الفئة العمرية الرابعة من (٨,٦- أقل من ١٠,٦) على المجال الأول (السلوكيات الحسية الإدراكية):

١.عند الدرجة الخام من (٧-١٤), وعند المئين (٢٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٤٦,٠٢),

فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة بسيطة.

٢.عند الدرجة الخام من (١٥-٣٩) وعند المئين (٢٥ فأكبر- ٧٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٦٣ ,٦١), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة متوسطة.

٣.عند الدرجة الخام من (٤٠-٤٨), وعند المئين (٧٥ فأكبر- ٩٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٢٥ ,٦٧), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة.

٤.عند الدرجة الخام من (٤٩ فأكثر), وعند المئين (أكبر من ٩٦) وعند الدرجة التائية (٩٨ ,٨٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة جداً.

الفئة العمرية الخامسة من (٦ ,١٠- ٦ ,١٢) على المجال الأول (السلوكيات الحسية الإدراكية):

١.عند الدرجة الخام من (٤-١٨), وعند المئين (٢٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٥٢ ,٤٨), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة بسيطة.

٢.عند الدرجة الخام من (١٩-٣٨) وعند المئين (٢٥ فأكبر- ٧٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٠١ ,٦١), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة متوسطة.

٣.عند الدرجة الخام من (٣٩-٥٣), وعند المئين (٧٥ فأكبر- ٩٥ فما دون) وعند الدرجة التائية (٣٧ ,٧٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة.

٤.عند الدرجة الخام من (٥٤ فأكثر), وعند المئين (أكبر من ٩٦) وعند الدرجة التائية (٩٨ ,٨٠), فإن التشخيص يكون اضطراب طيف توحد بدرجة شديدة جداً.

إجراءات تطبيق المقياس وتصحيحه: من أجل تطبيق المقياس وتصحيحه يجب إتباع الخطوات التالية:

-يتم تطبيق المقياس من قبل المعلم أو مقدم الرعاية للطفل على أن يكون على معرفة بسلوك الطفل لفترة لا تقل عن أربعة أسابيع.

-يجيب الفاحص على فقرات المقياس بوضع دائرة على البديل الذي يشير إلى مدى انطباق الفقرة على المفحوص (لا يظهر السلوك, يظهر السلوك نادراً, يظهر السلوك أحياناً, يظهر السلوك غالباً, يظهر السلوك دائماً).

-يجمع الفاحص درجات المفحوص على كل بعد من أبعاد المقياس ثم يقوم بجمعها وتسجيل درجة كل مجال من مجالات المقياس.

-يحدد الفاحص الدرجة الكلية للمقياس.

-يحدد الفاحص الدرجات التائية المقابلة لكل درجة خام من درجات المجالات.

-يستعين الفاحص بالمقياس لبناء البرامج التربوية المناسبة للحالات المشخصة على المقياس.

-يستطيع الفاحص أن يتابع التقدم الحاصل على البرامج التربوية بعد مضي فترة زمنية محددة وذلك بإعادة تطبيق المقياس للوقوف على مدى التقدم الحاصل من جراء تطبيق البرامج التربوية.

تشير النتائج المتعلقة باشتقاق المعايير بشكل عام إلى توفر المؤشرات الأزمة للمقياس مما يعكس قدرته على تشخيص اضطراب طيف التوحد وذلك بالتشابه بشكل جوهري مع معايير المقياس بصورته الأصلية من جانب, ومع الدراسات السابقة من جانب أخر, كما يفسر الباحث هذه النتائج إلى بنية المقياس وترابط مجالاته, وتوزيع الدرجات المعيارية على أداء عينة الدراسة بشكل متصل, وبناء المقياس بطرق علمية سليمة, وقيام الباحث باتخاذ جميع إجراءات تطبيق المقياس على عينة الدراسة بشكل دقيق لغايات اشتقاق معايير الأداء. وتتفق هذه النتائج مع معظم الدراسات من خلال حساب الرتب المئينية والدرجة التائية لتحديد درجة اضطراب التوحد كدراسة علوان(٢٠١٤), ودراسة عاصي(٢٠١٤), ودراسة (الجابري, ٢٠٠٨).

كما يعزو الباحث سلامة المعايير المشتقة من الأداء على المقياس إلى المدى الكبير والواسع الذي يغطيه المقياس, ومراجعة التقارير الصادرة من وزارة الصحة الأردنية, ومراجعة ملف المفحوص في المراكز التي يلتحقون بها, وذلك لاختيارهم من الفئات المعتمدة لغاية الدراسة (التوحد والإعاقة العقلية) وذلك حتى تكون النتائج دقيقة, كما تم استثناء نسخ المقياس التي لم تطبق بشكل دقيق, أما المفحوصين على عينة الدراسة من فئة الطلاب العاديين فقد تمت مراجعة التطبيق مع المعلمين ولإشراف عليهم بشكل مباشر وذلك لاعتقاد الباحث بان المعلمين في المدارس العادية أقل قدرة على استخدام المقاييس لاعتمادهم على المنهاج العام للطلاب. كما تم تقسيم الفئة العمرية للعينة إلى خمس فئات بشكلٍ متساوٍ, واستخراج الرتب المئينية والعلامات التائية وذلك من أجل تحويل العلامة الخام إلى علامة معيارية, وتعاون المراكز في الالتزام بقواعد التطبيق, وإشراف الباحث على تطبيق المقياس على أفراد عينة الدراسة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة فإنها توصي بما يلي:

-استخدام الصورة الأردنية من مقياس سلوك الاضطرابات النمائية الشاملة المسحي (PDDBI) لتشخيص اضطراب طيف التوحد للفئة العمرية ٢,٥ – ١٢,٥ سنة بهدف التشخيص, وتحديد البرامج التربوية الملائمة

للأطفال, وتقييم مدى فاعلية البرامج التربوية المستخدمة للأطفال التوحديين الذين تتراوح أعمارهم من(٢,٥ – ١٢,٥) سنة كون هذا المقياس مقنن على البيئة الأردنية ويتمتع بدلالات صدق وثبات عالية.

-عدم الاقتصار في تشخيص اضطرابات طيف التوحد على مقياس واحد وإنما اعتماد طريقة الاتجاه التكاملي في القياس والتشخيص، العمل على تقنين صورة الوالدين لتشخيص اضطراب طيف التوحد لنفس المقياس الحالي، تزويد المعلمين العاملين بمراكز التربية الخاصة بهذه المقاييس ودليل الاستخدام.

الهوامش:

(1)www.ama.org.br/Kanner-complete.xt.htm.

(2) American Psychiatric Association (ABA)، (2013). **Diagnostic and statistical manual disorder** fifth edition DSM-5.

(3) Darragh، Devine. (2014). Self-Injurious Behaviour in Autistic Children: a Neuro-devlopmental Theory of Social and Environmental Isolation. **Journal of Developmental Disability**، 231(6): 979–997.

(٤) مصطفى، أسامة، والشربيني، السيد (٢٠١١) **التوحد -الأسباب -التشخيص-العلاج**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع ص٦٤.

(5)Werry JS، Aman M.G(1985). Methylphenidate and haloperidol in children: Effects on attention، **memory and activity Arch Gen Psychiatry** 32: 790–795.

(6)Lord C.، & Paul، R. (1997). **Language and communication in autism**. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Eds.). Handbook of autism and pervasive developmental disorders، 2nd edition (pp. 195-225). New York: John Wiley.

(٧)الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، منى، ويحيى، خولة، والناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم، والعمايرة، موسى، والسرور، ناديا (٢٠١٨) **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ص٨٧.

(8) Campbell M.، Kafantaris V.، Malon R.، kowalik،k (1993). **Diagnostic and Assessment Issue Relation Pharmacology Therapy for children and Adolescent**. Autism Behavior Modification. vol (15)، no. (3) July، pp . 326 – 354 .

(9)AL-Farsi، y، Al-Sharabati،M. (2011). Brief Report: Prevalence Of autistic Spectrum Disorders in the Sultanate of Oman. **Journal of Autism Developmental Disorders**،41:821-825.

(١٠)الخطيب، جمال، والحديدي، منى (٢٠١٣). **مدخل إلى التربية الخاصة**. عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع ص١٩.

(١١) الشرادقة،أحمد "**فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية السلوكية لتحسين المهارات الاجتماعية لدى عينة سعودية من ذوي اضطراب طيف التوحد**". رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان، الاردن سنة (٢٠١٨).

(١٢) البدور، صهيب "**فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى النظرية السلوكية في تحسين الكفايات المعرفية لأولياء أمور أطفال التوحد وأساليب تعاملهم مع أطفالهم وفق أساليب تعديل السلوك في عينه أردنية**". رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان، الاردن سنة (٢٠١٧).

(١٣)عاصي، جعفر " **فاعلية الصورة الاردنية من مقياس "كروغ" في تشخيص الافراد ذوي متلازمة اسبرجر في الفئة العمرية (٦-٢٢)** سنة رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان، الأردن سنة (٢٠١٤).

(١٤)علوان ، علي "**اشتقاق معايير تقنين الأداء للصورة الأردنية من قائمة الطفل التوحدي الطبعة الثالثة (ABC-3) للفئة العمرية (٢-١٣) سنة ومقارنتها بالمعايير الأمريكية للمقياس**" رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمان، الاردن سنة (٢٠١٤).

(١٥)المومني، محمد "**دلالات الصدق والثبات لمقياس التوحد (PDDBI) على عينة أردنية**"رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدارا، اربد، الأردن سنة (٢٠١٣).

(16)Cohen،I.L.،Sudhalter.V (2005). The PDDPI Behavior Inventory Scale Pervasive Development Disorder.PAR، **Psychological Assessment Resors**. INC. Reorder،RO،5733،USA.

(١٧)هارون، لانا "**تطوير صورة أردنية من قائمة تقييم السلوك التوحدي (ATEC)**" رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، سنة (٢٠٠٨).

(18) Al–Gabery, Mohammed (2008). **The Examination of Validity and Reliability indications Of the Jordanian Translated Arabic Version of GARS–2**, Doctoral Dissertation not published، Wayne State University, Detroit, Michigan.

(19) Wong. V.hui.s.lee. leung.j. lau fung & chung.b.(2004). **A modified screening Tool for Autism (checklist for autism in toddlers[CHAT-23])for hines children pediatries.114(2)**.pp166-167.

(٢٠)نصر، سهى "**مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين**" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة: جمهورية مصر العربية (٢٠٠١).

(21) Berument، S ،K ، Rutter M. lord C. Pickles (1999). Autism Screening. **The British Journal of Psychiatry**، 175، pp (444 – 451)

(٢٢)الخطيب، جمال، والصمادي، جميل، والروسان، فاروق، والحديدي، منى، ويحيى، خولة، والناطور، ميادة، الزريقات، إبراهيم، والعمايرة، موسى، والسرور، ناديا (٢٠١٨) **مقدمة في تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة**. الطبعة الثامنة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

(٢٣)عودة، أحمد، ملكاوي، فتحي(١٩٩٢). **أساسيات البحث العلمي في العلوم الانسانيه عناصر البحث ومناهجه والتحليل الاحصائي لبياناته**. الطبعة الثانية. اربد: مكتبة الكتاني.

(24)Cohen،I.L.،Sudhalter.V(2005).The PDDPI Behavior Inventory Scale Pervasive Development Disorder .**PAR، Psychological Assessment Resors**. INC. Reorder، RO،5733،USA.

The World Islamic Sciences and
Education University (W.I.S.E)

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

Volume (7), Number (3), Rbye Akhr 1442, December 2020

The views and ideas expressed in the articles published in this journal are of their own authors and do not reflect the views of the editorial board or the World Islamic science and Education University or the policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

ISSN 2311-0538



All Correspondence Concerning this Journal should be addressed to:

Editor in Chief
Deanship of Academic Research
The World Islamic Sciences and Education University (W.I.S.E)
Amman- Jordan
P.O. Box: (1101), Post Code (11947)

Tel: 00962 6 5600230, Ext. 2012, Fax: 00962 6 5600237

Email: al_mishkat.journal@wise.edu.jo
Website: www.wise.edu.jo

Al- Mishkat

For Humanities & Social Studies
An International Research and Refereed Journal
Volume (7), Number (3), Rbye Akhr 1442, December 2020

Editor in Chief
Prof. khalouq Agha

Editorial Staff

Professor Abdul Malik Al-Sa'di	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Mohammad Kh. Bani Salameh	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Ghassan Salem Al-Taleb	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Emad Yousef Al-Shaikh	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Shaker Al-Khashali	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Ahmad Hasan Al-Ayasrah	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Mahmoud Mubarak Obeidat	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Ali Khaled Qtaishat	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Haroun Nouh Ma'abdeh	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Mubarak Al-Tarawneh	**The World Islamic Science & Education University**
Professor Abdul Malik Al-Sa'di	**The World Islamic Science & Education University**

Advisory Editorial Board

Prof. Sameer al-Droubi	Mu'tah University
Prof. Mohmmed Alsaudi	Jordan Academy of Arabic
Prof. Naser Al noaime	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ali Alhamd	Yarmouk University
Prof. Yahya Ateyah Ababneh	Mu'tah University
Prof. Mohmmed ALqudah	The University OF jordan
Prof. Mohmmed Amayreh	Mu'tah University
Prof. Abd ALhakeem Jihazi	Yarmouk University
Prof. Ahmed ALkilany	The World Islamic Science & Education University
Prof. Abd Alraheem Aboswailem	The World Islamic Science & Education University
Prof. Ibraheem AL Zouabi	Al al-Bayt University
Prof. Saleh ALshorofat	Al al-Bayt University

English Language Editor
Dr.Ghalib Farihat

Arabic Language Editor
Prof. Nasser Al Naimi

Designer: Thanaa Anees Taifour