



المشكاة
للعالمات الإنسانية والاجتماعية
بمجال تخصص عالمة بحكمة

المجلد العاشر - العدد الأول: رمضان 1444هـ / نيسان 2023م

E-ISSN 2790-251X
ISSN 2311-097X



المشكاة

للعالمات

بمجال تخصص عالمة بحكمة



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

Al-Mishkat
for Humanities & Social Studies
An International Research and Refereed Journal

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 Sciences and Education University or the
policies of the Ministry of Higher Education and Scientific Research.

Volume (10), Number (1), Ramadan, 1444, April, 2023

E-ISSN 2790-251X
ISSN 2311-097X



جامعة القادسية الشامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ وَالْإِنْسَانِيَةِ وَالْاجْتِمَاعِيَةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

المجلد العاشر، العدد (١)، رمضان ١٤٤٤هـ / نيسان ٢٠٢٣م

ISSN: 2311-0538

E- ISSN: 2789-6579



جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المشكاة

لِلْعُلُومِ الْإِسْلَامِيَّةِ وَالْإِجْتِمَاعِيَّةِ
مَجَلَّةٌ عِلْمِيَّةٌ عَالَمِيَّةٌ مُحْكَمَةٌ

تصدر عن عمادة البحث العلمي في جامعة العلوم الإسلامية العالمية
عمّان / المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد العاشر، العدد (١)، رمضان ١٤٤٤هـ / نيسان ٢٠٢٣م

ما ورد في هذه المجلة يعبر 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 (+٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠)

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

موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo

المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة
المجلد العاشر، العدد (١)، رمضان ١٤٤٤هـ/نيسان ٢٠٢٣م

رئيس هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور أحمد غالب الغرشة

هيئة تحرير المجلة

الأستاذ الدكتور حمدي القبيلات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذة الدكتورة عليا المويدي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عبد الله العنبر الجامعة الأردنية
الأستاذ الدكتور رضا المواضية جامعة الزرقاء
الأستاذ الدكتور محمد الشورة جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عمر المومني جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور عدنان عبيدات جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الأستاذ الدكتور محمد النويهي جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتورة ابتهاج أحمد جامعة العلوم الإسلامية العالمية
الدكتور سالم ابنيان جامعة العلوم الإسلامية العالمية

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور فواز عبد الحق رئيس الجامعة الهاشمية
الأستاذ الدكتور عبد السلام المسدي وزير التعليم العالي/تونس
الأستاذ الدكتور محمد يوسف القرشي جامعة تكريت-العراق
الأستاذ الدكتور سليمان القادري جامعة آل البيت
الأستاذ الدكتور حسن الملخ الجامعة القاسمية
الأستاذ الدكتور عبد القادر رياضي جامعة اليرموك
الأستاذ الدكتور ناصر الخوالدة الجامعة الأردنية

المحرر اللغوي / اللغة العربية: د. أحمد عنيزات

المحرر اللغوي / اللغة الإنجليزية: د. سناء جرار

أمين سر مجلة المشكاة وإخراج العدد

شيماء عبد الكريم الخصاونة

فَالْعِلْمُ نِعْمَةٌ مِنَ اللَّهِ



مجلة المشكاة للعلوم الإنسانية والاجتماعية
مجلة علمية عالمية محكمة

قواعد النشر:

- يُشترط فيها يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً وليس مقدماً للمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية. ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- إذا كان البحث مدعوماً من جهة ما، فعلى الباحث بيان ذلك وتقديم وثيقة محررة من الجهة الداعمة موجهة إلى رئيس تحرير المجلة تفيد عدم مانعتها نشر البحث.
- يمكن أن يكون البحث مُستلماً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراه مع إعلام المجلة بذلك.
- لا يجوز نشر البحث في أي مجلة أخرى.
- يُصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل دون الإشارة إليها.
- يتولى تقييم البحث محرران ويجوز أن يرسل إلى محكم ثالث حسب تقدير هيئة التحرير.
- تحتفظ هيئة التحرير بحقوقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- البحوث التي لا تُقبل لا ترد لأصحابها.

- يترتب على الباحث، في حالة سحبه لبحثه أو إبداء رغبته في عدم متابعة إجراءات التحكيم، دفع النفقات المالية التي تحملتها الجامعة.

- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهر من تاريخ تسلمه القرار.

- يخضع ترتيب البحوث في المجلة لمعايير فنية تحددها هيئة التحرير.

- 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 بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقق 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، ط ٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥م، ج ٣، ص ٤٠. 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 بالتاريخ الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت ٧٣٠هـ / 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، ص ١٧٩-٢١٦.

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: الحيارى، مصطفى: "توطين القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس، تحرير: إبراهيم السعافين، ط ١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص ٤١٧.

- 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

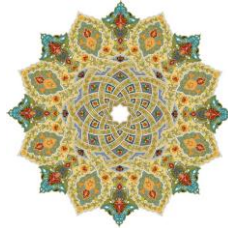
عمادة البحث العلمي / جامعة العلوم الإسلامية العالمية

المملكة الأردنية الهاشمية

هاتف (٩٦٢ ٦ ٥٦٠٠٢٣٠ +)

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

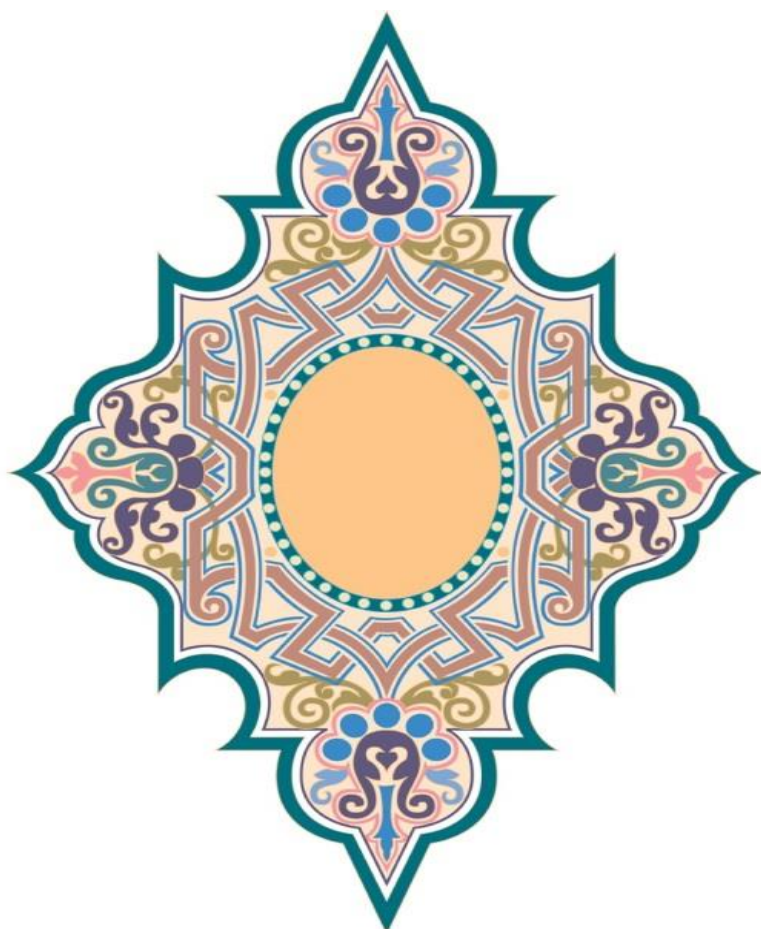
موقع الجامعة الإلكتروني: www.wise.edu.jo



محتويات العدد (باللغة العربية)
المجلد العاشر، العدد (١)، رمضان ١٤٤٤هـ/نيسان ٢٠٢٣م

الباحث/ الباحثون	عنوان البحث	الصفحات
د. عمر فارس الكفاوين	التنافس في المقامة القرطبية_ دراسة إحصائية تحليلية	٣٤-١٣
المختار عمر نصر القصير أ.د. سليمان أحمد القادري	أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الأحياء واتجاهاتهم نحوها	٥٦-٣٥
د. محمد خلف الخوالدة د. عدي محمد المصاروة د. رندة عودة بركات	اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد في أماكن تدريبهم خلال جائحة كورونا	٧٢-٥٧
د.محمد علي السميرات بيان يوسف السميرات	تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك في ضوء جائحة كورونا	٩٢-٧٣
أروى يحيى زهران أ. د. محمد عبد الوهاب حمزة	درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن	١١٤-٩٣
د. حمزة عبدالسلام الختاتنة	ظاهرة الغُذُل في الشعر الأندلسي - دراسة وصفية تحليلية-	١٤٩-١١٥
أ.د. حسن خميس الملقح	ضوابط تأويل الجُمْل موقعيًا بين المحلّ من الإعراب وعدمه	١٧٩-١٥١
د. صبا عزام الحنبلي د. هبه حسن عمر دغمش	درجة تطبيق معايير ضمان جودة التعلم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية	٢٠٦-١٨١
د صلاح الدين العبادي	THE IMPACT OF CRIMES COMMITTED BY THE FOREIGNERS ON JORDANIAN SOCIETY	٢٢٥-٢٠٧
د. انتصار يوسف الصمادي د. رهان ظاهر الطراونة	Postpartum and Baby Blues Among a Levels of Sample of Women in Jordan and Relationship to Some Variables	٢٤٩-٢٢٧
أ. د. فؤاد عبد المطلب	ترجمة المسرح أدائياً: رؤية نقدية	٢٧٢-٢٥١
د.مراد رفيق البياري	أساليب الخطاب اللغوي في شعر عمارة اليميني قصيدة "أيا أذن الأيام" أنموذج	٢٩١-٢٧٣
عاصم محمد ثلجي الحنيطي	الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر	٣١٥-٢٩٣

٣٤١-٣١٧	الخصائص اللغوية والنفسية لنصوص الكتاب السادس من سلسلة كتب أحبّ العربية (دراسة وصفية تحليلية)	د. طلال عبدالله المرashedة أ.د. داود عبدالقادر إيليغسا أ.د. فليح مضحي السامرائي
٣٦٢-٣٤٣	قراءة في معاني النابغة الذبياني الشعرية	د. محمود خلف البادي
٣٨٧-٣٦٣	عطف الاسم على مرادفه بين الدلالة المعجمية والدلالة السياقية.	د. خولة جعفر القرالة د. عاطف عادل المحاميد
٤٢٠-٣٨٩	تشخّط الدّات في الشعر النّسويّ الإماراتيّ المعاصر عند هدى السّعيد-دراسة في النّقديّ الثّقافيّ	أ.د. سليمان علي عبدالحق
٤٤٥-٤٢١	السيمائيات الماسوشية في شعر أبي تمام	د. حسين عبدالكريم البطوش
٤٦٤-٤٤٧	الزعامة في نماذج من الشعر الجاهلي	د. محمد محمود علي العمرو
٤٩٤-٤٦٥	صفتا المزل والمندر: دراسة لغوية تأصيلية دلالية.	د. أنس فرقرز
٥٢٣-٤٩٥	خطاب السخرية في المقامة التبريزية للحريري	د. أحمد علي جودة
٥٥٣-٥٢٥	أثر القيادة التربوية الأخلاقية في دافعية المعلمين نحو العمل وفق متطلبات بناء مجتمع المعرفة الأردني من وجهة نظر المعلمين.	شادية نايف الفواعير



التنصص في المقامة القرطبية-دراسة إحصائية تحليلية

د. عمر فارس الكفاوين*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/٨/٢ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١/٩/١٤ م

ملخص

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على آلية مهمة من آليات بناء النص المقامي في المقامة القرطبية_ إحدى المقامات الأندلسية في القرن السادس الهجري_ هي آلية التنصص، وقد عرّفت بهذه المقامة، وظروفها وأحداثها، ثم عرّجت على التنصص، ومفهومه وأهميته. ورصدت أبرز أشكاله في المقامة، من خلال عملية إحصائية، تبرز دوره في بناء النص المقامي على المستويين: الفني والموضوعي، وكانت أهم أشكاله: التنصص الديني، ولا سيما التنصص القرآني، التنصص الأدبي كالتنصص الشعري والتنصص مع الأمثال العربية، استدعاء الشخصيات التراثية. واعتمدت الدراسة المنهج الإحصائي، متكاملًا مع المنهج الفني والوصفي؛ لما لها من دور في رصد أشكال التنصص، وإبراز وظائفها، ودورها في بناء النص. وخلصت إلى نتائج عدة، أهمها: أن التنصص الأدبي، ولا سيما الشعري، كان الأكثر حضورًا في المقامة، أما بقية الأشكال، فقد تقاربت من حيث الكم، وجاء أسلوب التنصص في أغلبها على شكل الاقتباس المباشر الحرفي.

الكلمات المفتاحية: التنصص، أشكال التنصص، المقامة القرطبية.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة فيلادلفيا.

Intertextuality in the Cordovan Maqama_ An Analytical Statistical Study

Abstract

The study aimed to shed light on an important mechanism for the construction of the text in the Cordovan Maqama, one of the Andalusian Maqamat in the 6th century AH, that is the mechanism of intertextuality. The study starts with introducing this Maqama and the context of its production besides a summary of its plot, and then the definition and importance of intertextuality are introduced before explaining the main intertextual forms that are found in this Maqama via a statistical process which highlights the role of intertextuality in constructing the Maqama text on both the aesthetic and the thematic aspects. The main forms of intertextuality in the Maqama are the religious intertextuality, especially the Quranic one, and the literary intertextuality, such as poetic and proverbial intertextuality, in addition to references to traditional figures. The research method used was the statistical one in combination with the descriptive and formalist methods. The study ends with several conclusions, the most important of which is that literary intertextuality, particularly poetry, is the most common in the Maqama, while the rest of the forms are present almost equally, and the style of intertextuality in most of them takes the form of direct quotation.

Keywords: Intertextuality, Intertextuality Forms, Cordovan Maqama.

مقدمة:

يعدّ التناص من الآليات التي يتوسل بها الكتّاب والمبدعون في بناء نصوصهم؛ لكونه يمنحهم القدرة على استثمار مخزونهم الفكري والتراثي، وما يتضمن من معارف دينية، وعلمية، وحضارية، وتاريخية وغير ذلك، ويتيح لهم مساحة واسعة لاستدعاء تلك المعارف، وتوظيفها في نصوصهم الجديدة، من خلال الإحالة إليها، مما يكسبها سمّي التفاعل والتمازج بين الماضي والحاضر، الناتجتين عن إعادة إحياء ذلك الماضي، وإنتاجه في سياقات حيوية جديدة، قابلة للتأويل والتفسير، فضلاً عما يوفره لها من سمات جمالية، تسهم في إضفاء الشاعرية عليها، إضافة إلى إسهامه في التعبير عن المعاني والرؤى، وتمثيلها، وتكثيفها، وترسيخها في الأذهان، فيغدو بذلك قاعدة أساسية من القواعد التي يركز عليها بناء النص على المستويين: الموضوعي، الفني.

وقد جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على آلية التناص، وجمالياتها في نص (المقامة القرطبية)، وهي إحدى المقامات الأندلسية في القرن السادس الهجري، وانطلقت من إشكالية مفادها أنه لا بدّ من معالجة التناص في هذه المقامة؛ لكونه من أبرز الآليات فيها، بل إن النصوص المتناصّة شكلت فيها ما يقارب ربعها، وكان لها دور كبير في بنائها موضوعياً وفنياً، وعليه فقد هدفت الدراسة إلى: التمييز بين أشكال التناص في المقامة، وإحصائها، ورصدها وتصنيفها، وإبراز ما كان منها أكثر من غيره، وتبيان دورها في بناء النص المقامي، مع إظهار وظيفة كل تناص في سياقه.

وقد اختار الباحث الموضوع مدفوعاً بعوامل عدة، منها: أن المقامة القرطبية لم تحظَ باهتمام الدارسين، ولم تفرد بدراسة سواء على مستوى التناص أو غيره، فضلاً عن رغبته في إخراجها إلى حيز الوجود عبر هذه الدراسة، لعلها تكون فاتحة لدراسات أخرى، بحيث تلفت نظر الدارسين المهتمين بالأدب الأندلسي إليها، وإلى غيرها من النصوص التي ما زالت مغمورة في بطون مصادر التراث وكتبه، إضافة إلى سعيه إلى تأكيد أن التناص كنظرية حديثة، لا يقتصر تطبيقها على النصوص الحديثة والمعاصرة، وإنما هناك قابلية كبيرة لتطبيق إجراءاتها على النصوص القديمة الغنية بها.

وتأسيساً على ما سبق، فإن أهمية الدراسة تكمن وراء أنها تلقي الضوء على نص قديم، وتعالجه فنياً، وموضوعياً وإحصائياً عبر إجراءات نظرية نقدية حديثة (التناص)، ولأنه لم يسبق لأي دارس معالجة هذا الأمر في المقامة القرطبية، فقد ارتأى الباحث أن يخصصها بدراسة مستقلة، تفي بحقها، وبأهمية موضوعها، وبالدور الكبير للتناص في بنائها.

أما الدراسات السابقة، فمعلوم أن هناك العشرات منها حول التناص، وتطبيقه على النصوص الأدبية الإبداعية، سواء أكانت نثرية أم شعرية، قديمة أم حديثة، إلا أنه لا يوجد كما قلنا سابقاً أية دراسة متخصصة فيه حول المقامة القرطبية، بل إنه لا يوجد أية دراسة حولها، سواء في التناص أو في غيره، أما التناص في المقامات بوجه عام، فقد عالجته دراسات كثيرة، نورد منها:

أولاً: دراسة محمود حسين أحمد (التنصص القرآني في مقامات الحريري)، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد ١٠، العدد ٢، جامعة مؤتة، الأردن، ٢٠١٤. تناولت أشكال التنصص القرآني في المقامات: الاقتباس، تنصص الإحالة، التنصص الإيحائي، وأظهرت دوره في إبراز الصورة الجمالية الفائقة في نصوص المقامات، وتمثيل معانيها، وخلصت إلى أنه أسهم في تقويتها، وتعدد دلالاتها النصية.

ثانياً: دراسة أحمد سليم الزول (التنصص الأدبي في مقامات الحريري_ دراسة وصفية تحليلية)، مجلة الذاكرة، العدد ٩، مخبر التراث اللغوي والأدبي في الجنوب الشرقي الجزائري، ٢٠١٧. ألفت الضوء على التنصص الأدبي، وأشكاله في المقامات، ودوره في بناء الموضوعي، وخلصت إلى أنه جاء متنوعاً، بين المباشر بإيراد الألفاظ، وغير المباشر بإيحاءات المعاني.

ثالثاً: دراسة محمد أويص (التنصص الديني في مقامات بديع الزمان الهمذاني)، مجلة القسم العربي، العدد ٢٥، جامعة بنجاب، لاهور_ باكستان، ٢٠١٨. تناولت مفهوم التنصص، وترجمة للهمذاني وسيرته، ثم عالجت أبرز أشكال التنصص الديني في مقاماته، من خلال تحليلها في نماذج منها، كالكلمات والمفاهيم القرآنية، والاقتباس والتضمين من القرآن الكريم، ومن الحديث الشريف، والأخلاق الإسلامية، والمسجد ودلالاته، والحياة والموت، وخلصت إلى أن المقامات تعج بأنواع التنصصات الدينية، ما أسهم في إغنائها فنياً وموضوعياً.

رابعاً: دراسة واضحة هادي الزعبي (التنصص الداخلي والخارجي في مقامات بديع الزمان الهمذاني)، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، العدد ٨، ٢٠١٨. أشارت إلى بديع الزمان وحياته، وإلى مفهوم التنصص وجذوره، ثم عالجت أشكاله في المقامات، مثل: الاقتباس الحرفي، الاقتباس غير المباشر، الاقتباس الجزئي، إعادة الصياغة وغيرها، وطبقت على نصوص من المقامات على أنواعه كالقرآني، والشعري واستدعاء الشخصيات، وخلصت إلى أن التنصص كان ذا حضور كبير في مقامات الهمذاني، وأنه ساعد في التعبير عن معانيها وصورها.

خامساً: دراسة عواس الورد (تمظهرات التنصص الأدبي في مقامات بديع الزمان الهمذاني)، مجلة إحالات، المجلد ٢، العدد ٥، معهد الآداب واللغات بالمركز الجامعي، مغنية، الجزائر، ٢٠٢٠. عالجت مفهوم التنصص، وجذوره في النقد القديم، واتجاهاته في النقد الحديث، ومستوياته، وأنواعه الدينية والأدبية في المقامات، وخلصت إلى أن حضوره كان لافتاً في المقامات، وله دور كبير في تصوير جوانب الحياة في عصرها.

تمثل هذه الدراسات غيضاً من فيض؛ إذ إن هناك الكثير غيرها، والناظر فيها يدرك أن جلها تطبق إجراءات نظرية التنصص على نصوص المقامات، وتعالج أشكاله من خلال نماذج منتقاة منها، ومنها ما كان متخصصاً بشكل واحد كالتنصص الديني ومستوياته، أو الأدبي وهكذا، وعليه فإن هذه

الدراسة تنماز عنها بوصفها متخصصة بالتناص ومعالجته في مقامة أندلسية واحدة، لم يسبق أحد إليها، وهي تنأى عن الخوض بعدد كبير من المقامات، كما فعل السابقون، فضلاً عن أنها ترصد أشكال التناص بطريقة إحصائية، وتعالج دوره الفني والموضوعي، من خلال الكم الإحصائي لكل شكل منه ونوعيته، ولعل هذا النمط الإحصائي لم يأت عليه دارس ممن سبقوا، على أهمية دراساتهم.

وقد انتظمت الدراسة في مقدمة، ومدخل عرّف بالمقامة القرطبية، وظروفها وأحداثها، ثم تدرجت بمطلوبات هي: التناص ومفهومه وأهميته، التناص الديني، إذ رصدت أبرز أشكاله كالتناص مع القرآن وغيره، التناص الأدبي، إذ عالجت أشكاله وأصنافها، كالتناص الشعري والتناص مع الأمثال العربية، استدعاء الشخصيات، حيث أبرزتها، وصنفتها إلى دينية، وعلمية ومتخيلة. وقد اعتمدت المنهج الإحصائي، متكاملًا مع المنهج الفني والوصفي، لدورها في رصد أشكال التناص وإحصائها، من ثم دراسة أثرها في البناء الفني والموضوعي في نص المقامة، وإبراز وظائفها.

مدخل:

المقامة القرطبية هي إحدى النصوص النثرية التي وردت في مجموع (رسائل ومقامات أندلسية) لمؤلف مجهول، الصادر عن منشأة المعارف في الإسكندرية، بتحقيق فوزي سعد عيسى، وعنوانها (ميزان الأعيان بحكم الزمان)، وهي "مجهولة المؤلف، وقد اكتفى صاحبها بأن يوقعها بعبارة: (إنشاء فلان بن فلان)، وتدور أحداثها في مدينة قرطبة في القرن السادس الهجري، وتتناول قضائها، وعلماءها وأدباءها بالسب، والطعن والتجريح"^(١).

تبدأ أحداث المقامة بحديث راويها المجهول "فلان بن فلان"^(٢)، إذ يشير إلى رحلة قام بها، فالتقى أثناء سفره "فتى حديث السن في أطمار، ينقذُ وسامة، ويتقَدُّ شهامة"^(٣)، وهو بطل المقامة المجهول أيضًا، إذ هو (فتى) فقط، دون تحديد لاسمه أو نسبه، ويدور حوار بينهما، ليكشف البطل أنه من أهل قرطبة، ويسأله الراوي عن أخبارها، ليستمر الحوار بينهما على أساس آلية السؤال والجواب، حيث يسأل الراوي الفتى (البطل) عن بعض رجالات قرطبة، فيجيبه الفتى بعبارة مسجوعة مقتضبة، مفادها هجاء أولئك الرجال المسؤولين عنهم، والطعن بهم، وأغلبهم من أصحاب القضاء، والرياسة والعلم، فضلاً عن مدحه وإشادته ببعضهم، وهم قلة.

وقد ذكر صاحب المجموع أن هذه المقامة نُسبت إلى أبي عبد الله بن أبي الخصال فتبراً منها، وفي (ترسله) رسالة كتبها إلى صديقه الوزير الكاتب أبي الحسين بن سراج- وهو أحد من تناولتهم المقامة بالطعن- ينفي عن نفسه هذه المقامة، ويقول إنها مدسوسة عليه من أحد الحاقدين^(٤)، ويقول عنها: "ما هذه المقامة إلا قيامة حشرت الكرام وحاشت، وما استثنت ولا حاشت، أصابت وأشوت، وصابت وأخوت، وعمت لتخص، وناجت لتعلن وتقص"^(٥)، وأورد صاحب المجموع رسالة في نقض هذه

المقامة للوزير أبي جعفر بن أحمد، أسماها "رسالة الانتصار في الردّ على صاحب المقامة القرطبية"^(٦)، وقد اتهم كاتبها بالكذب، والبهتان، وتزييف الحقائق، والتطاول على العلماء والفقهاء^(٧). أما من حيث البناء، فإنها لم تلتزم بالمبنى المقامي المتعارف عليه في مقامات العرب، منذ الهمذاني وحتى العصر الأندلسي وما بعده، الذي غالبًا ما يلتزم براو وبطل معروفين، ويقوم على التكندي والاحتيايل، وعلى الرغم من أن المقامة القرطبية تتوفر لها راو وبطل، فإنهما -كما قلنا سابقًا- مجهولان، فضلًا عن أنها لا كدية فيها، ولا عقدة ولا حل، وإنما هي تعالج أخبار مدينة قرطبة، وأخبار بعض رجالها من الأعيان، والقضاة والعلماء، وتقوم على الحوار السردى الذي لا يتشكل من خلاله حكاية، أو حبكة لها بداية ونهاية (حل)، إنما تسير على وتيرة واحدة، من حيث الأسئلة والأجوبة، فتبدأ كما انتهت، دون أن تتوفر لها أحداث تجري بتسلسل، لتقود إلى عقدة، ثم تنفج بحل إيجابى أو سلبى.

التنصص: مفهومه-أهميته:

يعدّ التنصص أداة من الأدوات التي يستعين بها المبدع أو المؤلف أثناء إنشاء النص وسياقته، إذ تساعده في التعبير عن أفكاره وآرائه الموضوعية، إضافة إلى إكسابها النص سمة الشاعرية والجمال، ولعل عملية التفاعل النصي التي يحققها التنصص هي التي تجعل الخطاب أو السياق نصًا فيه رؤية شمولية، وتشكيل في جمالي، فالتنصص ما هو إلا "تفاعل النصوص ببعضها البعض، وتعالقها لتخلق من النص الأول نصًا ثانيًا، يتشظى في نص آخر، لتشكل مجريات التنصص من خلال عملية اقتباس الصور لبناء الصورة الكلية"^(٨).

وترى (جوليا كريستيفا) أن التنصص أو (الصوت المتعدد) يعني تداخل النصوص، وتقاطعها داخل نص جديد، ما يمثل العلاقة بين خطاب الأنا وخطاب الآخر، ففي فضاء نص معين تتقاطع وتتداخل ملفوظات عديدة مقطوعة من نصوص أخرى^(٩)، ويؤكد (رولان بارت) أن النص "لا يمكن أن ينفصل عن ماضيه ومستقبله اللذين يمنحانه الخصوبة، وينتشلانه من العقم"^(١٠)، بل إنه يقوم على "علاقات التبادل والتقاطع، ما بين النصوص، ويحيط بتحولاتها، إذ يغدو فضاء لأبعاد متعددة، تتزاح فيها كتابات مختلفة وتتنازع، ينتج عنها نسيج لأقوال ناتجة عن بؤر ثقافية متنوعة"^(١١).

وقد أيد النقاد العرب ما جاء به الغربيون حول التنصص وماهيته، أمثال محمد بنيس الذي يرى أن التنصص أو التداخل النصي هو "تداخل نص حاضر مع نصوص غائبة"^(١٢)، وأكد ذلك محمد مفتاح بقوله إنه يمثل "تعالق نصوص مع نص حديث بكيفيات مختلفة"^(١٣)، وأطلق عليه سعيد يقطين مصطلح التفاعل النصي، وعدّه ضروريًا لكل نص، وقاعدة أساسية يجب أن يركز عليها^(١٤). وتأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إن التنصص هو عملية تعالق النصوص، وتعاضدها، واستحضارها لتشكيل نصًا جديدًا، ناتجًا عن التفاعل بينها، ويسهم في تحقيق سمتين لهذا النص

الجديد، الأولى: الأصالة المرتبطة بالنصوص المستدعاة، والأخرى: الابتكار والتجديد، من خلال بث الحياة في تلك النصوص السابقة، وإعادة إنتاجها، لتعبر عن روح العصر وأفكاره الجديدة، مما يحقق له الحيوية والقدرة على تصوير الرؤى المنشودة، ومن خلال التمازج الحاصل بين النصوص، قديمها وحديثها.

ولأن التناص يمثل تفاعلاً مع التراث، فإنه يؤدي وظائف عدّة في النص، أبرزها الوظيفة الجمالية، المتمثلة بـ"بعث التراث الحضاري من جديد، وما يتضمن من جماليات، وإشارات معرفية ترفع مستوى اللغة، لتعطيها قيمة جديدة، تخرجها على المؤلف إلى شاعرية اللغة التي تعد في صميم الأدب"^(١٥)، أما الوظيفة التعبيرية، فتتمثل بأن التناص "يجعل النص في اتصال وسيرورة متواصلة مع عدة ملفوظات، أو أصوات متداخلة، عن طريق الكلام في إطار اجتماعي، يستند عليه النص، ويعتمد عليه"^(١٦)، وهذا يساعد في التعبير عن الأفكار من خلال توظيف دلالات النصوص المستحضرة، ووضعتها في قالب جديد، قادر على تحقيق الغاية أو المقصد من النص.

أما أشكال التناص، فتتحدد من خلال النص أو السياق، ومنها ما هو ديني، أو تاريخي، أو أدبي، أو أسطوري أو غيرها، والناظر في (المقامة القرطبية) يجد أن التناص فيها جاء على الأشكال الآتية:

أولاً: التناص الديني:

ويقصد به تداخل نص ديني مع نص إبداعي عن طريق الاقتباس الحرفي أو المعنوي أو التضمين من القرآن الكريم، أو الحديث النبوي الشريف، أو من الكتب السماوية الأخرى^(١٧)، أو من أقوال الصحابة، أو من الآراء الفقهية والمعاني الدينية وغيرها.

لقد كانت نصوص القرآن الكريم وآياته حاضرة في (المقامة القرطبية)، وذلك إما بتوظيفها بشكل مباشر، من خلال اقتباسها حرفياً وتضمينها في السياق المقامي، أو الالتقاء على بعض كلماتها، والإفادة من معانيها، وقد جاء ذلك في أربعة مواضع، وفيما يلي جدول يبين ذلك:

جدول رقم (١): يبين الجدول الآيات المستدعاة، وشكل الاستدعاء وغرضه			
اسم السورة القرآنية	الآية ورقمها	شكل الاقتباس	غرض الاقتباس
النساء	﴿كَذَلِكَ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلُ فَمَنْ آتَاكُمْ عَلَيْكُمْ﴾ ٩٤	اقتباس حرفي	وصف حالة رجل (ذم وهجاء)
الأنفال	﴿وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَكُنْتُمْ بِهِمْ﴾ ٣٣	اقتباس حرفي	وصف حالة رجل (ذم وهجاء)
مريم	﴿يَا يَحْيَى خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا﴾ ١٢	اقتباس المعنى والكلمات، والعبارة في المقامة: "فاني يحيى بن زكريا، أوتي الحكم صبيًّا" ^(١٨)	وصف حالة رجل (مدح وثناء)
الإنشاء	﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ﴾ ٢٩	اقتباس المعنى واجتزاء كلمة من الآية، والعبارة في المقامة: "مكفوف الأذى، مغلول الشئ" ^(١٩)	وصف حالة رجل (التعب وعدم الجدوى)

إن المتأمل في الجدول السابق يدرك أن التناص جاء على شكلين، حسب ورودهما في السياق المقامي، الأول: الاقتباس الحرفي، وقد جاء في موضعين، والثاني: اقتباس معاني الآيات، واجتزاء بعض كلماتها، وقد جاء في موضعين أيضاً، وقد أدى التناص في المواضع الأربعة وظيفة واحدة، تتمثل

بالوصف، وصف رجل أو رجال، وتبيان حالة هذا الموصوف أو الموصوفين، ولأن المقامة تركز على آلية السؤال والجواب، إذ الراوي يسأل عن بعض رجالات قرطبة، ويجيبه البطل وفق آلية موحدة، تبدأ بذكر اسم المسؤول عنه، ثم إبراز حالته وأحوال القوم حوله، فالآية الأولى جاءت في سياق وصف البطل لحالة أحد فقهاء قرطبة وعلمائها، هو "أبو عبدالله بن الحاج" (٢٠)، إذ سأل الراوي عن حاله في قومه، فأجابه البطل: "أشفق من رسم الأغفال، وتقويم الجهال، ﴿كَذَلِكَ كُنْتُمْ مِنْ قَبْلُ فَمَنْ آتَاهُ اللَّهُ عَلَىٰكُمْ﴾ [النساء: ٩٤]" (٢١)، فهذا الرجل يقوم بمهمة صعبة بين قوم جهال، في غفلتهم سائرون، ويحاول تقويم جهالتهم، وإفادتهم من غفلتهم، ما جعل البطل يقتبس الآية القرآنية التي ترتبط بأحوال من كانوا في غفلة وضلال، فبعث الله من يهديهم، ويخرجهم من ضلالهم.

أما الآية الثانية، فقد جاءت في سياق إجابة البطل على سؤال الراوي عن "أبي الوليد بن عواد" (٢٢)، أحد فقهاء قرطبة، وأصحاب الرأي فيها، إذ قال البطل عنه: "قَيَّدَتْهُ الزُّمَانَةُ لَا الدِّيَانَةُ، ﴿وَلَوْ عَلِمَ اللَّهُ فِيهِمْ خَيْرًا لَأَسْمَعَهُمْ﴾ [الأنفال: ٢٣]" (٢٣)، إذ يصف حال الرجل في قومه الذين تنكروا له، ولم يسمعوا نصائحه، ولم يهتدوا سواء السبيل، ما جعله يقتبس الآية الكريمة التي تتسق وأحوالهم، إذ هم كالأشرار، يعلم الله أنه لا خير فيهم، فلا جدوى من استمرار أبي الوليد في تقديم النصيحة والإرشاد لهم، ما حداه إلى اعتزالهم، "اعتزل الناحيتين، واحتجز الطائفتين، فهو يُشْتَمُ هنا وهناك" (٢٤).

واستثمرت المقامة آيتين من خلال اجتزاء بعض من كلماتهما، والإفادة من معانيهما، وذلك في موضعين جاء أيضاً في مدار وصف المسؤول عنه، ووصف أحوال القوم معه، وهما:

الأول: إجابة البطل على سؤال الراوي عن "أبي القاسم بن محمد بن حمدين" (٢٥)، إذ وصفه بأنه "ثاني يحيى بن زكريا، أُوتِيَ الْحُكْمَ صَبِيًّا، يَعْرِفُ الْمَقَايِيسَ وَالْأَشْبَاهَ، وَيَمْلَأُ الْمَسَامِعَ وَالْأَفْوَاحَ" (٢٦)، وعبارة (أوتي الحكم صبيًا) مجتزأة من قوله تعالى: ﴿يَا يَحْيَىٰ خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَآتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا﴾ [مريم: ١٢]، وقد استثمرها في سياق المدح، وإبراز فضائل الرجل، إذ تولى القضاء في مرحلة الصبا، وكان على قدر المسؤولية، يعرف مقاييس الأمور، ويقارن الأشباه بالنظائر في أحكامه، وهو صاحب رأي وحضور، يملأ الأسماع، والأفواه والأبصار.

الثاني: إجابة البطل على سؤال الراوي عن "أبي الوليد بن طريف" (٢٧)، أحد فرسان النظم والنثر في قرطبة، إذ وصف حاله بقوله: إنه كان "مكفوف الأذى، مغلول الشَّبا" (٢٨)، وحاله في قومه "تعَبٌ كثير، ونَفْعٌ يسير" (٢٩)، وقد استعان بكلمة (مغلول)، وهي لفظة قرآنية اجتزأها من قوله تعالى: ﴿وَلَا تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَىٰ عُنُقِكَ﴾ [الإسراء: ٢٩]، التي تكني عن البخل، وقلة الإنفاق مع السعة في المال، وهذه دلالة سلبية، إلا أن المقامة استثمرت الكلمة لتصف حال المسؤول عنه، وتمنحه صفة المقيّد الذي لا يستطيع ممارسة حياته العلمية في قومه؛ لأنهم لا يسمعون له، ويتنكرون لما يقول،

فهو كمن قُيدت يده، والشبا تعني "حدّ الشيء"^(٣٠)، بمعنى أنهم وضعوا له حدًا وقيدوه، فلا جدوى من وجوده بينهم، سوى أنه ينال التعب الكثير والنفع القليل، وعليه فإن كلمة (مغلول) بدلالتها السلبية في القرآن الكريم، إنما جاءت في سياق المقامة لتبين عدم القدرة لدى الرجل، فكأنه كمن قُيد كلامه وحركاته بالأغلال، وهي حالة فُرضت عليه من الوسط الاجتماعي المحيط به، أما في القرآن الكريم، فإنها مرتبطة بصفة البخل في الإنسان، يمارسها بمحض إرادته.

أما المستوى الآخر في التناص الديني، فيتمثل بتوظيف نصوص الحديث النبوي الشريف، وقد جاء في المقامة في موضع واحد، في أثناء وصف البطل لأحد ولادة قرطبة، هو "ابن زنجي"^(٣١)، ووصف القوم الذين يتولاهم، إذ هو "خليقٌ أن يُنسى، وحقيقٌ أن يُقلى... ومثلما تكونون يُولّ عليكم"^(٣٢)، وعبارة (مثلما تكونوا يول عليكم) اقتباس من قوله ﷺ: "كما تكونون يولى عليكم أو كما يؤمر عليكم"^(٣٣)، وعلى الرغم من أن بعض علماء الحديث قد أضعفوه، إلا أنه يمثل اقتباسًا من الآخرين، وقد جاء ليكمل المعنى المقصود في النص، وفيه معنى الذم والمجازاة بالمثل، فقوم هذا الوالي فاسدون ظلمة؛ لذا فقد ولّهم من هو في حالهم، فاسد ظالم؛ لأن الوالي أو الأمير يكون في بعض الأحيان من جنس المولى عليهم، ويشابههم في صفاتهم وتصرفاتهم، وفي هذا ذم له ولهم، وتبيان لأحوالهم الفاسدة الظالمة.

ويدخل في سياق التناص الديني استدعاء المقامة لعمر بن الخطاب ﷺ وذلك في معرض الحديث عن رجل من قرطبة، يدعى "أبو عامر بن لفل"^(٣٤)، وقد ولي ناحية فيها، فهو "لحمٌ على وضمٍ، لولا ما ذبَّ عنه"^(٣٥)، وهذا النص مجتزأ من خطبة تنسب لعمر بن الخطاب ﷺ يقول فيها: "إنما النساء لحم على وضم، إلا ما ذبَّ عنه"^(٣٦)، أي هنّ في الضعف مثل ذلك اللحم لا يمتنع من أحد، إلا أن يُذبَّ عنه ويُدفع، والوَضَم تعني البارية أو الخشبة التي يوضع عليها اللحم^(٣٧)، وعليه فإن الغرض من استحضار هذا النص، هو القياس على الأنشاه، إذ هذا الوالي يعاني ضعفًا، يجعله كاللحم المعلق على خشبة، يأخذ منه من يريد، إلا إذا توفر له من يزود عنه، ولعل الوالي لم يجد من يدافع عنه من رعيته وحاشيته، ما حدا بالبطل إلى سوق هذا النص المعبر عن أحواله، وضعفه وقلة حيلته.

ومهما يكن من أمر، فيمكن القول إنه من ناحية إحصائية، فإن أشكال التناص الديني لم تكن تشكل مساحة واسعة في نص المقامة، إنما جاءت محدودة، حيث بلغ عدد الآيات القرآنية المستدعاة أربعًا: اثنتين جاءتا بنصيهما حرفيًا، واثنتين استقى الكاتب ألفاظهما ومعانيهما، وحوّر في بعضهما، أما الأحاديث، فبلغ عددها واحدًا، وجاء استثمار قول عمر بن الخطاب ﷺ واحدًا أيضًا، وعليه فإن هذا التناص الديني بأنواعه لم يأخذ حيزًا كبيرًا في المقامة، على طولها، إلا أن الكاتب استطاع أن يأتي به في مواضع مناسبة له، حيث اتسقت المعاني التي أرادها ومعاني النصوص الدينية ورؤاها، وجاء التناص على قدر تلك المعاني، ومعبرًا عنها، وامتزج في السياق المقامي امتزاجًا يوحى بالانسجام، القابل

للتأويل والتفسير، وقد نجح الكاتب في الإتيان بالنص الديني في موضعه، وكلما تطلب الأمر، وساعده ذلك النص على تأكيد أفكاره، وترسيخها، وتتميم مقاصده ومعانيه، كما أنه أدى دورًا فنيًا، تجلى من خلال إضفاء الحيوية على النص، ما يسهم في جذب القارئ نحوه، وذلك من خلال التنوع بين كلام الكاتب، والنصوص الدينية، فضلًا عن إتاحة الفرصة للمتلقي لمحاولة التأويل، والربط بين معاني سياقات المقامة ومعاني النصوص الدينية المستحضرة، ليستنبط الغاية والهدف منه، إضافة إلى أنه أكسب النص مسحة دينية، ترتبط بأصل الشريعة ومصادرها، وأن كل معنى له ما يقابله أو يقترب منه في نصوصها، وألفاظها وأفكارها.

ثانيًا: التناص الأدبي:

ويقصد به استحضار النص الجديد لنصوص أدبية مزامنة له أو سابقة عليه، ما يسهم في إغنائه موضوعيًا وفنيًا، فسعى الكاتب إلى اجترار نصوص الآخرين الأدبية، وإدراجها في نصه، يؤكد عملية التفاعل بينها، وتعدد الدلالات، وإعادة إنتاجها في ثوب جديد، يحمل إشارات وإيحاءات جديدة، تعكس براعة الكاتب، وقدرته على دمجها في نصه، وبث الحياة فيها، لتعبر عن رؤاه المرتبطة بتجربته، وروح عصره، وعلاقاته بموجودات الحياة.

لعل أبرز أشكال التناص الأدبي تتجلى في تناص الشعر، والنصوص النثرية الأدبية وتراكيبها، والأمثال العربية وغير ذلك، إذ يستدعي الكاتب من هذه الموارد ما يتسق ونصه ويمزجها فيه، ليتناسب مع سياقاته، ومقاصده وأفكاره، وتندمج فيها بتفاعل وتعالق، يكسب النص قوة، وحيوية وقابلية للتأويل.

وتتعدد مستويات هذا التناص، فمنها ما يكون اقتباسًا حرفيًا مباشرًا، وتضمينًا للشعر أو الأمثال وغيرها، ومنها ما يكون تناصًا مع المعنى أو الصورة، أو اجتراء بعض التراكيب والمفردات، ومنها ما يكون حلًا لمعقود الشعر ونثرًا لمنظومه، وهذا كله يأتي في النص الجديد، ويقوم على أساس "الامتصاص، والتحويل والتفاعل"^(٣٨)، وهذه الأسس الثلاثة تمثل قواعد مهمة لعملية التناص، وتعكس أهميته ووظائفه، إذ على الكاتب أن يختار ما يتناص معه بدقة، ويدرجة في كلامه، من خلال امتصاص هذا الكلام له امتصاصًا يؤدي إلى اتساقه واندماجه مع لغة النص وأفكاره، وإذا تحقق هذا، فإنه ينتج عنه تفاعل نصي قائم على الانسجام بين النص الجديد والنص المتناص، فتتحقق الوظيفة التحويلية التوليدية، المرتبطة بإنتاج الدلالات الجديدة.

إن الناظر في نص (المقامة القرطبية) يدرك أن التناص الأدبي كان له حضور كبير فيها، ولا سيما التناص مع الشعر، فضلًا عن التناص مع الأمثال العربية، وفيما يلي جدول يبين التناص الشعري، وأشكاله والهدف من توظيفه في المقامة:

جدول رقم (٢): يبين الجدول الأبيات الشعرية المستدعاة، وأصعابها، وشكل الاستدعاء وغرضه			
بيت الشعر	قائله	شكل التناص	الهدف من التناص
وأدركنا بها حكم بن عمرو وقد متع النهار بنا فزالا ^(٢١)	غير معروف، والبيت ورد (لسان العرب)	في حل المعقود أو نثر المنظوم، حيث جاء في المقامة على لسان الراوي: "لم أبعدُ كثيرًا منها، حتى لقيتُ وقد متعُ النَّهار، ففُتَّ حديثُ المسنِّ" ^(٢٠)	التعيين (الوظيفة التعيينية) (تعيين زمن المقامة وتحديده)
تحميه لألاؤه ولودعته عن أن يقال بمن أو ممن لرجل ^(٢٢)	أبو تمام	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	تحديد صفات البطل
الخير يبقى وإن طال الزمان به الشر أخبث ما أوعيت من زاد ^(٢٣)	عبيد بن الأبرص	اقتباس حرفي لعجز البيت	وصف أحد قضاة قرطبة بالشدة والحزم (مدح وثناء)
وهل أنا إلا من غزية إن غوت غويت وإن ترشد غزية أرشد ^(٢٤)	دريد بن الصمة	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف حالة أحد رجال قرطبة بالجبل وقيح الرأي (ذم وازدراء)
عزيت حلومهم وما من معشر إلا وهم منه ألبٌ وأحزم ^(٢٥)	أبو تمام	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	الاستهزاء بأحد شيوخ قرطبة (مدح يراد به ذم)
خلت الديار فسدت غير مسود ومن الشقاء تفردني بالسؤدد ^(٢٦)	حازمة بن بدر، وقد ورد البيت في (البيان والتبيين) للجاحظ	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف حال فقيه في قومه، وتكريم له، وسيادة من لا يستحق السيادة (معاناة واجحاف)
والنفس تكلف بالدنيا وقد علمت أن السلامة منها ترك ما فيها ^(٢٧)	علي بن أبي طالب	اقتباس حرفي لعجز البيت	وصف أحوال من يعتزل الدنيا (زهد)
قالت وأبئها شجوى فبحت به قد كنت عندي تحب الستر فاستتر ألست تبصر من حولي فقلت لها غطى هواك وما أبقي على بصري ^(٢٨)	عروة بن أذينة	اقتباس حرفي مباشر للبيتين	وصف حالة فقيه، وقع في عشق فتاة فنبذ الحياء (ذم واحتقار)
لا قدست نعى تسربلتها كم حجة فيها لزنديق ^(٢٩)	ابن الرومي	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف حال شيخ يتسم بالنفاق (ذم واستهجان)
خذ ما تراه ودع شيئاً سمعت به في طلعة الشمس ما يغنيك عن زحل ^(٣٠)	أبو الطيب المتنبي	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف العلاقة الرابطة بين أخوين متحابين متعاضدين وإظهارها (مدح واشادة)
نسب كأن عليه من شمس الضحى نورًا ومن فلق الصباح عمودا ^(٣١)	أبو تمام	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف أخوين لهما نسب كريم، ووجهان صباحان جميلان (مدح وإعجاب)
كُتِبَ القتل والقتال علينا وعلى المحصنات جز الذبول ^(٣٢)	عمر بن أبي ربيعة	اقتباس حرفي لعجز البيت	وصف حال الرجل الملتزم ببنته، ويستوجب عليه الخروج والتفاعل مع الناس والحياة (استغراب ودهشة)
ويخطو على الأبن خطو الظليل سم ويعلو الرجال بجسم عمم ^(٣٣)	محمد بن ذؤيب العماني، وقد ورد البيت في (البيان والتبيين) للجاحظ	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	الاستهزاء برجل من قرطبة، وقلب دلالة البيت، وتحويرها من المدح إلى الذم (ذم واستهزاء)
ألا حي أطلال الرسوم البواليا لبسن البلى ممًا لبسن اللبالي ^(٣٤)	أبو حية النمري	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف أحد شيوخ قرطبة بأنه وضعيع، ولا يستحق السؤال عنه (ذم واستكراه)
وما أدري ولست إخال أدري أقوم آل حصن أم نساء ^(٣٥)	زهير بن أبي سلمى	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	جبل البطل بمعرفة رجل سُئل عنه (تأكيد عدم المعرفة)
كانَ الثريا غلقت في جبينه وفي أنفه الشعري وفي جيده القمر ^(٣٦)	أسيد بن عناق الفزاري، وورد البيت في (الإيضاح) للقرظي	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف جمال الرجل المادي والمعنوي (مدح وإعجاب)
لو كان يخفى على الرحمن خافية من خلقه خفيت عنه بنو أسد ^(٣٧)	الطرماح بن حكيم	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف رجل راو لكتب الأدب واللغة، ولم يكن عنده ضبط ولا إتقان لما رواه (ذم واستهجان)

ولو أن عبدالله مولى هجوته ولكن عبدالله مولى مواليا ^(٥٧)	الفرزدق	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	تصوير بغض البطل وكرهه للرجل المسؤول عنه (ذم وهجاء)
تفرقت الطلبة على خدائش فما يدري خدائش ما يصيد ^(٥٨)	غير معروف، وقد ورد البيت في (الأغاني) للأصفهاني	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف حالة رجل متفرد بالبلاغة، والقوة والمنزلة العالية (إعجاب وثناء)
واعلم بأن من السكوت إبانة ومن التكلم ما يكون خيالاً ^(٥٩)	نسبه الجاحظ لبعض الكلبين في (البيان والتبيين)	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	وصف فصاحة الرجل، وترويه وحكمته، ومدح قلة الكلام، وذم كثرتة (إعجاب)
بما أهجوك لا أدري لساني فيك لا يجري إذا فكرت في عرض لك أشفقت على شعري ^(٦٠)	أبو نواس	اقتباس حرفي مباشر للبيتين	وصف أحوال الناس تجاه العالم والأديب، وعدم تقديرهم لهما، وذم تصرفاتهم وقبحهم (استهجان وغضب)
وسائلة بالغيب عني وسائل ومن يسأل الصلوك أين مذهب ^(٦١)	أبو النشاش النشلي التميمي، ورود البيت في (الحماسة) بشرح التبريزي	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	البطل يصف نفسه، فهو ممن لا يسأل عن طريقه وأحواله (معانة وضجر)
الله جارك في انطلاقك تلقاء شامك أو عراقك ^(٦٢)	البحري	اقتباس حرفي مباشر لشطري البيت	دعاء الراوي للبطل بأن ييسر الله رحلته ومساعده (دعاء ووداع)

يفضي الجدول السابق إلى مجموعة من الحقائق والناتج، أهمها:

أولاً: بلغ عدد الأبيات الشعرية المستدعاة في نص المقامة (٢٥) بيتاً، مما يؤكد أن التنصص مع الشعر يمثل أكثر أشكال التنصص شيوعاً فيها.

ثانياً: جاء استثمار الأبيات على مستوى البيت المنفرد في (٢١) موضعاً، وجاء في موضعين على مستوى استثمار بيتين معاً.

ثالثاً: بلغ عدد الشعراء الذين وُظفت أشعارهم (٢١) شاعرًا، منهم (٣) من شعراء الجاهلية، هم: (عبيد بن الأبرص، دريد بن الصمة، زهير بن أبي سلمى)، وقد وُظف لكل منهم بيت واحد، ومنهم شاعر واحد مخضرم بين الجاهلية والإسلام هو (أسيد بن عنقاء الفزاري)، وقد وُظف له بيت واحد، ومنهم شاعر واحد من عصر صدر الإسلام، هو (علي بن أبي طالب _ رضي الله عنه _)، وقد وُظف له بيت واحد، ومنهم (٦) شعراء من العصر الأموي، هم: (حارثة بن بدر، عروة بن أذينة، عمر بن أبي ربيعة، الطرماح بن حكيم، الفرزدق، أبو النشاش النشلي التميمي)، وقد وُظف لكل منهم بيت واحد، ما عدا عروة بن أذينة، فقد وُظف له بيتان، ومنهم شاعر واحد مخضرم بين العصرين الأموي والعباسي، هو (أبو حية النمري)، وقد وُظف له بيت شعري واحد، ومنهم (٦) شعراء من العصر العباسي، هم: (أبو تمام، ابن الرومي، أبو الطيب المتنبي، محمد بن ذؤيب العماني، أبو نواس، البحتري)، وقد وُظف لكل منهم بيت شعري واحد، ما عدا أبا نواس، فقد وُظف له بيتان في سياق واحد، فضلاً عن أن أبا تمام قد وُظف له ثلاثة أبيات، في ثلاثة سياقات مختلفة، ومنهم ثلاثة شعراء غير معروفين، ورد بيت الأول منهم في (لسان العرب)، أما الثاني فقد ورد بيته في (الأغاني) للأصفهاني، أما الثالث، فقد نسبته الجاحظ في (البيان والتبيين) إلى الكلبين.

رابعًا: جاء التوظيف أو التناص على ثلاثة مستويات، الأول: توظيف البيت أو البيتين بأشطارها، من خلال اقتباسها اقتباسًا حرفيًا مباشرًا، وقد جاء هذا في (١٩) موضعًا، الثاني: توظيف شطر واحد من البيت، وقد جاء في (٣) مواضع، وكان من خلال اجتزاء أعجاز الأبيات، الثالث: حل المعقود أو نثر المنظوم، وقد جاء في موضع واحد.

خامسًا: جاء ذكر الأبيات في جميع المواضع، دون ذكر اسم قائلها، إذ يتركه كاتب المقامة غفلاً، وكان يمهّد لها بعبارات، من مثل: "أنشد" ^(٦٣)، أو "أنشدته" ^(٦٤)، أو "أنشدني" ^(٦٥)، أو "فأنشد" ^(٦٦)، أو عبارة "كما قال" ^(٦٧)، أو "قول بعضهم" ^(٦٨)، باستثناء موضع واحد، ذكر فيه اسم قائل البيت ^(٦٩)، وهو عروة بن أذينة، وفي أحيان أخرى كان لا يمهّد بأية عبارة، فيأتي بالأشعار مباشرة بعد كلام البطل ^(٧٠)، بحيث تبدو كأنها من إنشائه.

على أي حال، فقد حقق التناص الشعري وظائف عدّة في النص على المستويين الموضوعي والفني، حيث أكدت من خلاله المعاني المطروقة، ولا سيما معاني الوصف، وصف الشخص المسؤول عنها، وكان وسيلة لتمثيل صور تلك الشخص، ورسمها ما بين مدحها والإعجاب بها، أو ذمها أو الاستهزاء بها والسخرية منها، كما أن التناص أسهم في الكشف عن مشاعر البطل وأحاسيسه تجاهها التي هي مشاعر المؤلف نفسه، فإن كان يحترمها، فإنه يرفع من منزلتها، بأن يأتي بأبيات تحمل معاني الرفعة والعزة، وإن كان العكس، فإنه يمجّتها ويأتي بأشعار تؤيد ذلك، وإن اضطر أحياناً إلى قلب معنى البيت وعكس دلالاته، لجعله ذمّاً للشخصية، فضلاً عن أن بعض الأبيات جاءت لتصور أحوال تلك الشخصيات في ظل المجتمع المحيط بها، إذ غالباً ما يتنكر أفرادها لها، ولا ينزلونها المنزلة التي تستحق، مما يجعلها تصاب باليأس، وتفضل العزلة عن الناس.

إن هذا التوظيف يؤكد وظيفة أخرى مهمة للتناص، تتمثل بـ "التعبير عن أيديولوجية السارد أو البطل أو المؤلف نفسه، وموقفه من الواقع، والأحداث وتعليقه عليها، من خلال اختيار نصوص محددة، إذ هو من خلال اقتباسه، يعلق على واقعه من ناحية، وعلى تلك النصوص المقتبسة من ناحية أخرى، من خلال وصفها في سياقها الجديد" ^(٧١)، مما يساعد في تحقيق التفاعل بين النصوص، وإقامة قواسم مشتركة بينها، وهو ما أكدته (كريستيفا) بقولها: "النص ترحال للنصوص، وتداخل نص في فضاء نص معين، يكون فيه ربط بين كلام توصلي، يهدف إلى الإخبار، وأنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه أو المتزامنة معه، فالنص إذن إنتاجية" ^(٧٢)، وقد أدى التداخل بين نص المقامة، ونصوص الشعر إلى تحقق عملية الربط بين الماضي والحاضر، وإعادة إنتاج النصوص بدلالات وإشارات جديدة، ما أسهم في إغناء التجربة المقامية، وإكسابها أبعاداً متنوعة، توضح رسالتها ورؤاها.

وساعد التناص الشعري في تحقيق جماليات كثيرة لنص المقامة، لعل أبرزها إثارة الذاكرة الشعرية لدى المتلقي وجذبه نحوها، وذلك من خلال بعث تراثه الحضاري الشعري من جديد، وإعادة إحيائه وإنتاجه، ليؤدي وظائف جديدة، تعكس رؤية المقامة، وتعبّر عن روح العصر، إضافة إلى أنه كثف التجربة المقامية، من خلال استحضار أشعار تؤيدها، وتتمم معانيها، وترسخها في النفوس، إذ اندمجت تلك الأشعار مع نص المقامة، وشكلت نسيجاً واحداً معبراً عن رؤيته، وحاملاً قيماً متعددة، وإحياءات كثيرة، ومنتجاً دلالات جديدة عن طريق تحويل النص الشعري من سياقه إلى سياق آخر جديد هو (المقامة)، عبر تشابك وتمازج نصي، يعكس قدرة الكاتب على سبك النصوص، واختيار الموضع المناسب لتوظيف كل منها، وهذا يسمى "أدبية التشابك المنتجة"^(٧٣)، وهي أدبية أساسية في عملية التناص، إذ لا جدوى منه دون أن يكون منتجاً لمعاني ودلالات جديدة، تعكس انفعالات كاتبها ومشاعره تجاه نفسه وتجاه الآخر، وهي انفعالات مؤيدة بأدلة وبراهين من أشعار غيره.

وحقق التناص الشعري أيضاً وظيفة جمالية وفنية أخرى، تتمثل بالإحالة والإيجاز، وهي ما أشار إليه حازم القرطاجني بقوله: "إذا أوقعت الإحالة الموقع اللائق بها، فهي من أحسن شيء في الكلام"^(٧٤)، إذ إن هذه الإحالات الشعرية أسهمت في قراءة المقامة وفهمها، وعكست الثقافة السائدة في عصرها التي هي في بعضها تمثل امتداداً لثقافات سابقة، وهذا ما أكدته الأشعار المستدعاة، ثم إن عملية الانتقاء للأشعار والإحالة إليها، حققت الإيجاز، بوصف تلك الأشعار تختصر وتحمل معاني كثيرة، وأنساقاً مضمرة تبتعد بها عن الإطناب والإسهاب في الكلام، وإنما تحقق المعنى والغاية من خلال ألفاظها القليلة فقط.

أما التناص مع الأمثال العربية، فقد استدعت المقامة ستة منها، ويبين الجدول الآتي تلك الأمثال، وشكل استدعائها، والغرض منه:

جدول رقم (٣) بين الجدول الأمثال المستدعاة، وشكل الاستدعاء وغرضه			
المثل	السياق المقامي	شكل التناص	تحليل المثل، والغرض من استدعائه
"أنا ابنٌ يَجْدُنِي" ^(٧٥)	سأل الراوي البطل عن قرطبة بقوله: "فَمَا عِنْدَكَ مِنْ أَخْبَارِهَا؟ فَقَالَ: أَنَا ابْنٌ يَجْدُنِي" ^(٧٦)	اقتباس حرفي	يُضْرِبُ لِلْعَالَمِ بِالْشَيْءِ الْمُنْقَنِ لَهُ، وَالْبِجْدَةِ: الْأَرْضَ أَوْ الْمَكَانَ، بِمَعْنَى أَقَامَ بِأَرْضٍ أَوْ مَوْضِعٍ فَخِرَهُ وَعِلْمَهُ" ^(٧٧) . الغرض من التوظيف: المثل على لسان البطل، يصف نفسه ليخبر أنه من أهل قرطبة، وأنه عالم بأحوالها، خير بشؤونها وشؤون أهلها. (الإخبار والتأكيد)
"لَا فِي الْعَبْرِ وَلَا فِي التَّغْيِيرِ" ^(٧٨)	سأل الراوي البطل عن رجل من قرطبة اسمه (أبو جعفر بن سفير) ^(٧٩) ، فقال: "لَا فِي الْعَبْرِ وَلَا التَّغْيِيرِ، مَعَزَى مَكِيرَةٍ، عَلِيًّا قَشْعِرَةٍ" ^(٨٠)	اقتباس حرفي	يُضْرِبُ لِلرَّجُلِ قَلِيلَ النِّفْعِ الَّذِي لَيْسَ لَهُ دَوْرٌ فِي الْأَحْدَاثِ، مِمَّا يَجْعَلُهُ مَسْتَهْأَتًا بِهِ بَيْنَ النَّاسِ" ^(٨١) . الغرض من التوظيف: جاء على لسان البطل في وصف أحد رجال قرطبة بأنه لا فائدة مرجوة منه، ولا دور له في شؤون حياتها، فهو قليل النفع. (تأكيد المعنى: التقليل من الشأن والاهتمام)
"لَا يَدَّ لِلْمَصْدُورِ أَنْ يُنْفَتَ" ^(٨٢)	سأل الراوي البطل عن أبي (الحسن) تحوير صيغة المثل، بحذف بعض	المصدر: الذي يشتكي صدره" ^(٨٣) ، ويستريح ويشفى بالنفث،	

والنفث: اليزق ^(٨٦) . ويضرب لمن يستريح بعد ألم ووجع الغرض من التوظيف: نفي دلالة المثل المرتبطة باستراحة المريض أو المتعب بعد قيامه بأمر يريحه، وقلها: لأنه لا يملك القيام بهذا الأمر. وقد استغله الكاتب ليبين صفة الرجل الضعيف الذي لا يملك من أمره شيئاً، ولا فائدة مرجوة منه. (الاستهانة وتقليل الشأن)	بن المصحفي ^(٨٧) ، فقال: "مصدور لا كلماتها، وإضافة أخرى يملك أن يُنفث" ^(٨٨)	
العطو: التناول ^(٨٩) . الأنواط: جمع نوط، وهو كل شيء معلق ^(٩٠) ، يقال: هو يتناول وليس هناك معاليق، ويضرب لمن يدعي ما ليس يملكه ^(٩١) . الغرض من التوظيف: سخرية البطل واستهزاؤه بالرجل، وأنه يبالغ في أمره وشأنه، وهو لا يملك شيئاً. (الإخبار والسخرية)	سأل الراوي البطل عن (أبي الحسن) اقتباس حرفي بن الصفار ^(٩٢) ، فقال: "عاطب بغير أنواط، ومتأخر يدعي اللحاق" ^(٩٣)	"عاطب بغير أنواط" ^(٩٤)
القدح: أحد قديح الميسر، إذا كان أحد القديح من غير جوهر إخوته، ثم أجاله المفيض خرج له صوت يخالف أصواتها، فيعرف به أنه ليس من جملة القديح، ويضرب للرجل يفتخر بقبيلة ليس هو منها، أو يمتدح بما لا يوجد فيه ^(٩٥) . الغرض من التوظيف: وصف رجل يفخر بأمر وأعمال ليست له، ويظهر أنه يعلم، وهو لا يعلم. (استنكار وتوبيخ)	سأل الراوي البطل عن رجل اسمه (ابن مديد) ^(٩٦) ، فقال: "حنّ قديح ^(٩٧) ليس منها" ^(٩٨)	"حنّ قديح ليس منها" ^(٩٩)
الأخيل: طائر الشِّقْرَاق، وهو مشؤوم، ينقر دبر البعير فيخزل ظهره ^(١٠٠) ، ويضرب للرجل الذي هو نذير شؤم. الغرض من التوظيف: ذم الرجل، وجعله كطائر الشقراق الذي ينقر الذئب، وهو نذير شؤم ولا خير في أعماله ولا في علمه (تشاؤم واستكراه)	سأل الراوي البطل عن (ابن) اجتزاء الكلمة الدالة على مضرب جابر ^(١٠١) ، فقال: "أعن أخيل الذئب، المثل (أخيل) وعيان المحتسب تسأل" ^(١٠٢)	"أشأم من أخيل، أو من سأل الراوي البطل عن (ابن) اجتزاء الكلمة الدالة على مضرب جابر ^(١٠٣) ، فقال: "أعن أخيل الذئب، المثل (أخيل) وعيان المحتسب تسأل" ^(١٠٤)

إن نظرة سريعة في الجدول السابق، تفضي إلى نتيجة مفادها أن المقامة استدعت (٦) أمثال من أمثال العرب، وجاء توظيفها على مستويين: الأول: الاقتباس الحرفي لصيغة المثل دون أية تغيير أو تحوير فيها، أما الآخر، فيتمثل بتحوير الصيغة، من خلال التلاعب بألفاظها، وترتيبها تقديمًا أو تأخيرًا، أو الحذف أو الزيادة أو اجتزاء كلمة واحدة منها، وقد جاء استثمار دلالات الأمثال الستة كما هي، مع إضافتها على شخصيات المقامة، وهذا ليس غريبًا، فالمثل صالح لكل زمان ومكان، يضرب أول مرة بمناسبة ما أو بشخص ما، فإذا ما تكررت المناسبة نفسها أو تكررت أفعال الشخص مضرب المثل وصفاته، فإن المثل يضرب من جديد.

ولأن الأمثال من أوجز الكلام وأقدره على التعبير، فقد لجأ الكاتب إليها، وبعث الحياة فيها، وأعاد نسجها وإنتاجها وفق سياقات مقامته، وجاءت جميعها مرتبطة بصفات الشخصيات وأفعالها، وحققت ما يسمى (الوصف)، كوصف البطل لنفسه بالمعرفة والإحاطة بقرطبة، وأهلها وظروفها، كما في المثل الأول الذي أسهم في كشف أحوال البطل وعزف به، وإلى أي مدينة ينتسب، فهو من أهل قرطبة، يعرف كل صغيرة وكبيرة فيها، خبير برجالها، مما يدل على أنه ولد فيها، وقضى معظم حياته في كنفها، أما الأمثال الخمسة الأخرى، فقد جاءت في سياقات وصف أحوال بعض الشخصيات،

وأفعالها وصفاتها، وهي سياقات تقوم على الذم، والتقليل من شأن تلك الشخصيات، وإظهار منزلتها الهابطة، وعدم فاعليتها في الحياة القرطبية، مما يوحى بمعرفة البطل الدقيقة لها، وإطلاعه على أحوالها، وأعمالها وتصرفاتها، وبهذا يكون التناص للأمثال قد حقق وظائف: الإخبار، التأكيد، الوصف، تميم المعاني.

إن المثل بصيغته الموجزة_ كما قلنا_ استطاع أن يمثل معاني كثيرة، يمكن للمتلقي استنباطها من خلال ربطها بمضرب المثل ومناسبته، والقياس على الأشباه والنظائر، وهذا كله حقق للمقامة سمة الإيجاز، ودقة التوثيق والإحالة، من خلال سوق الأمثال المناسبة المتسقة مع الحدث والشخصية، وكانت تلك الأمثال بمنزلة براهين على ما يقوله البطل، فضلاً عن أنها رسخت المعاني المقصودة، وأسهمت في جذب المتلقي نحو المقامة؛ لما فيها من جمال وقصص، يسعى ذلك المتلقي لمعرفة، ومقارنتها مع السياق المقامي.

لقد جاء تناص الأمثال مع نص المقامة في تناغم وتمازج، ساعداً في تكثيف الفكرة، من خلال تشابك السياقات اللغوية، ما جعل تلك الفكرة "تعلق في ذهن المتلقي، وذاكرته، ووعيه الثقافي ووجدانه من خلال إقامة ترابطات دلالية"^(١٠١)، بين المثل ومدلوله وسياق المقامة وما يرمي إليه.

واستدعت المقامة حكمة أو قولاً مأثوراً واحداً، وذلك في سياق حديث البطل عن رجل فقيه، وصاحب رأي في قرطبة، إلا أنه اعتزل الناس، ورأى أن اعتزاله أسلم له وأصلح؛ لأن من حوله تنكروا له، ولم يسمعوا لنصحه ولا لرأيه السديد، فوصفه البطل بقوله: "ابنُ لبون، لا ظهرَ فيركب، ولا لبنٌ فيُحلب"^(١٠٢)، وهذا اقتباس مباشر للحكمة أو الوصية القائلة: "كن في الفتنة كابن اللبون، لا ظهر فيركب، ولا ضرع فيحلب"^(١٠٣)، واللبون: الناقة ذات اللبن، أما ابنها، فهو ما استكمل سنتين، وهو بهذا العمر غير مؤهل لأن يُستفاد منه بالركوب، ولم يصربعد مما ينتج ويستفاد من نتاجه؛ لأنه ذكر^(١٠٤)، والحكمة تفيد النصيح، نصيح الإنسان بالتحلي بالوعي، والبصيرة، ومعرفة قدره، وعدم وقوعه وانقياده نحو الفتن؛ لكي لا يكون مطية، ويُستغل فيها، ولعل البطل جاء بها وأضافها على الرجل الذي يتحدث عنه، ليستثمر دلالتها الأصلية، فالرجل عرف أحوال من حوله وخبرهم، وهم أهل فتن، ولا يسمعون النصيح، فاعتزلهم حتى لا يكون مطية لهم، وينساق وراء أفكارهم وأفعالهم السيئة، ولعل مثل هذا الاعتزال فيه منفعة له، والناظر في الحكمة للوهلة الأولى يظن أنها تحمل دلالة سلبية، ترتبط بعدم الفائدة من الرجل، إلا أن سياق المقامة، وسياق الحكمة ومناسبتها يدلان على غير ذلك، إذ المنفعة في ترك أولئك الأشرار، والابتعاد عن الخوض في شؤونهم، وعن الانخراط في حياتهم الفاسدة.

وقد حققت الحكمة جمالية خاصة للنص، من خلال التشبيه، تشبيه الرجل بابن اللبون الذي يعرف قدره، وينأى عما لا طاقة له به، ولا منفعة مرجوة منه، ثم إن استعارة هذه الحكمة، وجعلها

للرجل فيها تمازج واضح وتعالق بينها وبين السياق المقامي، ما جعلها تكسب ذلك السياق حيوية، وتكثيفاً وإحياءات دالة، تجعل المتلقي ينحو منحى التأويل، والربط والبحث عن مدلولات الحكمة وأسبابها، ما يحقق النشاط له، ويشجذ ذهنه، ويشوقه لمعرفة أسرارها، وهذا كله ينعكس على النص، ويبث الحيوية فيه أيضاً.

ثالثاً: استدعاء الشخصيات التراثية:

يأتي استدعاء الشخصيات التراثية في النص الأدبي أو الإبداعي ليدعم الفكرة والرؤية التي يطرحها كاتبه، ويعد شكلاً من أشكال التناص؛ لأن التناص قد يكون استحضاراً "لشخصية أو رمز مشهور أو غير مشهور، لكنه مرتبط بقصة أو حدث" (١٠٥)، ويكون استخدامها تعبيرياً، لحمل بعد من أبعاد التجربة التي يعبر عنها المبدع من خلالها، أو يعبر عن رؤياه المعاصرة (١٠٦).

إن الشخصية التراثية لا تحمل دلالة ثابتة، تعد مرادفاً لها في الوعي الجمعي، إنما يمكن أن تصبح شيفرة حرة متفاعلة، قابلة لتعدد الدلالة عند توظيفها فنياً في السياقات الإبداعية، وينعكس دورها الفني من خلال اندماجها داخل بنية النص، ومقدار إسهامها في تعميق دلالتها الكلية (١٠٧)، والكاتب لا يأتي بهذه الشخصية عبثاً، وإنما يتخذها أداة تساعد في التعبير عن أفكاره وآرائه، وتسهم في بناء النص فنياً من خلال إكسابه سمة التعدد، تعدد الدلالة وقابليتها للتأويل، وسمة التفاعل مع الماضي، والباسه ثوب الجدّة، وبث الحياة فيه، ليكون معبراً عن روح العصر من خلال إحياءاته وإشاراته التي تتسق مع الرؤى الجديدة وتصورها.

لقد استحضرت (المقامة القرطبية) سبع شخصيات تراثية، ووظفت رمزيها في سياقاتها المختلفة،

وبيين الجدول الآتي تلك الشخصيات، وأشكالها، والغرض من توظيفها:

جدول رقم (٤) يبين الجدول أسماء الشخصيات المستدعاة، ورمزيها، والغرض من استدعائها		
اسم الشخصية	شكّلها/ رمزيها	الغرض من توظيفها
يحيى بن زكريا	دينية (نبي)	استثمار قضية توليه الحكم، وهو ما زال صبيّاً، حيث وظفته المقامة في سياق وصف البطل لأبي القاسم بن حمدين. إذ قال: "ثاني يحيى بن زكريّا، أوتي الحكم صبيّاً" (١٠٨)، حيث تولى القضاء صبيّاً شائِماً، وكان على قدر المسؤولية، ذا رأي سديد، وحكم رشيد وبصيرة نافذة. (تأكيد المعنى: العمر لا علاقة له بالحكم وسداد الرأي، إنما الأمر يعود إلى راحة العقل)
هارون أخو موسى شخصيتان النبي دينيتان (نبيان)	دينية	استثمار قوة العلاقة الرابطة بين موسى وأخيه هارون، فهو سند، وشد به أزره، وقد جاء ذكرهما في سياق وصف أخوين متحابين من قرطبة، ومساندين لبعضهما في شؤون الحياة، حيث قال البطل عنهما: "إنهما كهارون وموسى" (١٠٩). (القياس على الشهاد: رابطة الأخوة المتينة، وبها يتحقق الهدف والغاية)
أحيمر عاد	تاريخية تراثية	ويقال أيضاً: أحمر ثمود، وهو لقب قدار بن سالف عاقر ناقة صالح (عليه السلام) (١١٠)، وقد جاء توظيفه في سياق تمكيم البطل على رجل من قرطبة اسمه (القرشي أبو عبدالله) (١١١)، حيث أجاب على سؤال الراوي عنه بقوله: "أحيمر عاد، لجأ الله، وعاء خبائث وفُسوق" (١١٢)، وقد استغل لقبه (ابن الأحمر) ليَجعله كأحيمر عاد، مصغراً الاسم، من باب السخرية والتهكم (استثمار الدلالة الأصلية للشخصية: كره عملها وذمه)
أبو السداد	تاريخية سياسية، أحد ولادة المرابطين	إن البطل عندما سُئل عن (ابن مديد)، أراد التأكيد منه، فساءل الراوي: "أكتب أبي السداد" (١١٣)، ويعد أن تأكد من شخصية ابن مديد ذمه، ووصفه بأقبح الصفات، كما أن عبارة (أكتب أبي السداد) ترشدنا إلى طبيعة عمل ابن مديد ووظيفته، فهو كاتب لأبي السداد، ولكنه على ما يبدو بعد ذلك تركها، ووفد إلى قرطبة (الإخبار والتأكد)
الإمام الغزالي	علمية دينية	جاء التوظيف في معرض سؤال الراوي للبطل عن كتاب (إحياء علوم الدين) للغزالي، وما صنع به أهل قرطبة، وتحديداً فئة منهم، كانت ضالة وخارجة على الدين، إذ قال الراوي: "فما صُنِعَ في كتاب الغزالي؟" (١١٤)، قال: "فيلت فيه أقوال، وغُمِلت به أعمال، ولبِثن ما غُمِل، ولبِثن ما قيل، أساءوا الفهم فأساءوا التأويل" (١١٥). إن استدعاء شخصية (الغزالي)

جاء ليكشف عن أحوال القوم، وفسادهم، وسوء فهمهم لكتابه، وإساءة تأويله وعملهم بما لا يرضي الله، (الإخبار: فساد القوم وعدم معرفتهم التأويل لقلة فهمهم)		
جاء على لسان الراوي في نهاية المقامة، متحدثاً عن البطل: "هذا أبو فتح زمانيا لا محالة" ^(١١٦) ، والغرض منه تعبير الراوي بطل مقامات عن مدى إعجابه بالبطل، وحسنه، وفصاحته، وقدرته على وصف الرجال، ومعرفته الدقيقة لهم ولقرطبة وشؤونها. (التعبير عن الإعجاب)	تراثية متخيلة، بطل مقامات	أبو الفتح الإسكندري

يشير الجدول إلى أن المقامة استدعت (٧) شخصيات تراثية: (٣) منها دينية (أنبياء)، وهم (يحيى بن زكريا، هارون، موسى) عليهم السلام، وشخصية علمية فقهية واحدة، هي (الإمام الغزالي)، وشخصيتين تاريخيتين، إحداها سياسية (أبو السداد) أحد ولادة المرابطين في الأندلس، والأخرى تراثية ذات دلالة سلبية (أحمر عاد)، وشخصية واحدة تراثية متخيلة (أبو الفتح الإسكندري) بطل مقامات بديع الزمان الهمذاني.

إن هذا التنوع في استدعاء الشخصيات أسهم في خدمة المعاني التي أرادها الكاتب، إذ من خلاله تبدو هناك مقارنة بين الشخصيات المستدعاة والشخصيات الحاضرة التي سعى الكاتب بها إلى إظهار إعجابه ببعضها وبأفعالها من جهة، وأراد إظهار كرهه لشخصيات أخرى من جهة ثانية، وذمها، والسخرية منها والتهكم عليها، من خلال إضفاء صفات الشخصية المستدعاة السلبية وأفعالها على الشخصية الحاضرة الجديدة، وهذا ساعد في رسم صورة متكاملة للشخصية المتحدث عنها في المقامة، فإما أن تكون مثلاً يحتذى، ويكون الكاتب معجباً بها وبأفعالها، وإما أن تكون منبوذة فاسدة، يعبر عن رفضه لها ولأفعالها، وهذا مرتبط بمشاعره ونوازع، وربما تكون تلك الشخصيات التي احتقرها وكرهاها على عكس ما قال، ولكنه يعبر عن رأيه هو، ووجهة نظره فيها، ما قد لا ينطبق بالفعل عليها وعلى رأي الآخرين فيها.

إن هذا الاستدعاء حقق تعالفاً بين تلك الشخصيات الغائبة وهذه الحاضرة في المقامة، وقد تحقق ذلك من خلال استلهاهم "أوجه التشابه بين الماضي وواقع العصر وظروفه، إن سلماً أو إيجاباً"^(١١٧)، وعليه فقد غدت السياقات المقامية القائمة على هذا الاستدعاء كأنها إعادة، وإلحاح وتأكيد من الكاتب، وما يدور في ذهنه من أفكار تهدف إلى إصلاح الواقع، من خلال استثمار القيم والمبادئ الإيجابية الماثلة في الشخصيات المستدعاة، فضلاً عن سعيه إلى التعبير عن رفضه لأفعال بعض الشخصيات السلبية، وأفكارها وأفعالها الفاسدة؛ لذا جاء بأسماء شخصيات منبوذة في التاريخ؛ لما اقترفته من أفعال شائنة، علّه يستطيع أن يكشف حقيقة هذه الشخصيات الحاضرة أمام جمهور الناس، فيعملون على نبذها، ويتبعدون عن مصاحبتها والسماع لها.

على أي حال، فإن استدعاء الشخصيات في المقامة يحمل دلالات انفعالية فرضتها رؤية النص وطبيعته، فشخصيات الأنبياء وغيرها من الشخصيات الدينية والعلمية، ترمز فيما ترمز إلى العطاء، والحب والخير، وهي بمنزلة ملاذ آمن، وتهدف إلى الإصلاح الذي يتمناه الكاتب لقرطبة، وشؤونها المختلفة، بحيث تكون هذه الشخصيات بمنزلة المخلصة الباعثة للطمأنينة، والأمل والحياة، ولكن

على الطرف الأخر تأتي الشخصيات ذات الدلالات السلبية، والأفعال السيئة التي تعكس صفو الحياة، وتنشر الخراب، وتبعث اليأس في النفوس.

لقد نجح كاتب المقامة في تلك الاستدعاءات، إذ كان يأتي بكل شخصية في الموضع المناسب لها، ولصفاتها، وأعمالها وما اشتهرت به، وجاء ذلك في اندماج وتوازٍ مع شخصياته الحاضرة التي أراد أن يوصل للمتلقى صفاتها وما هي عليه، وربما أنه قد تحامل على بعضها لأسباب ذاتية، وقد اتخذ من استدعاء الشخصيات التراثية وسيلة لذلك؛ لكونه أقدر الآليات على التعبير عن المواقف والتجارب، وذلك يتأتى من خلال المقايسة والمقارنة.

خاتمة:

سعت الدراسة إلى رصد أشكال التنصص في المقامة القرطبية، وإبراز دورها ووظائفها في بناء نصها، من خلال إحصاء تلك الأشكال وتصنيفها، وقد خلصت إلى النتائج الآتية:

أولاً: يعدّ التنصص أداة مهمة، توصل بها كاتب المقامة لتساعده في بناء نصه على المستويين: الموضوعي، الفني.

ثانياً: جاء التنصص الديني، ولا سيما التنصص القرآني أقل من غيره من أشكال التنصص الأخرى، حيث استثمر الكاتب (٤) آيات قرآنية، من خلال اقتباسها اقتباساً حرفياً مباشراً، أو اقتباس المعنى والكلمات.

ثالثاً: جاء التنصص الأدبي أكثر أشكال التنصص حضوراً في المقامة، ولا سيما التنصص الشعري، إذ وظف الكاتب (٢٥) بيتاً شعرياً، أخذها من شعراء من مختلف العصور، وكانت السمة الغالبة على التوظيف هي الاقتباس الحرفي المباشر، فضلاً عن أنه وظف (٦) أمثال من أمثال العرب، واستدعى أغلبها حرفياً دون تحوير أو تغيير.

رابعاً: استدعت المقامة أسماء (٧) شخصيات تراثية، ووظفتها في سياقات تنسجم ورمزيتها، وتعيد بث الحياة فيها، لتعبر عن الرؤى الجديدة.

خامساً: كان لأشكال التنصص دور مهم في التعبير عن الآراء والمعاني المطروحة في المقامة، وقد تحقق ذلك من خلال عملية التمازج والربط بين دلالات التنصص ودلالات السياق المقامي، ما حقق تفاعلاً، أدى إلى الانسجام بين تلك الدلالات، وألبسها ثوباً جديداً، أعاد الحيوية لها، لتعبر عن مقاصد جديدة مرتبطة بدلالاتها الأصلية، إضافة إلى دورها في تحقيق جماليات النص كالتصوير، والإيجاز، والإحالة، وجذب المتلقى وغيرها، ما أسهم في إكسابه صفتي الأصالة والتجديد أو الابتكار.

الهوامش:

- (١) مؤلف مجهول: رسائل ومقامات أندلسية. تحقيق: فوزي سعد عيسى، (د.ط)، منشأة المعارف، الإسكندرية، د.ت، ص ٣٤.
- (٢) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٣٩.
- (٣) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٣٩ _ ١٤٠.
- (٤) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ٣٤.
- (٥) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ٣٤.
- (٦) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٧.
- (٧) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٧ _ ١٥٩.
- (٨) مباركي، جمال: التنصص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر. (د.ط)، دار هومة للنشر، الجزائر، د.ت، ص ١١٨.
- (٩) ينظر: كريستيفا، جوليا: علم النص. ترجمة: فريد الزاهي، ط ٢، دار توبقال، الدار البيضاء، ١٩٩٧م، ص ٢١.
- (١٠) بارت، رولان: لذة النص. ترجمة: فؤاد صفا وحسين سحبان، ط ١، دار توبقال، الدار البيضاء، ١٩٨٨م، ص ٣٧.
- (١١) بارت، رولان: نقد وحقيقة. ترجمة: منذر عياشي، ط ١، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ١٩٩٤م، ص ٢٠ _ ٢١.
- (١٢) بنيس، محمد: ظاهرة الشعر المعاصر في المغرب _ مقاربة بنيوية تكوينية. ط ١، دار العودة، بيروت، ١٩٧٩م، ص ٢٥٥.
- (١٣) مفتاح، محمد: تحليل الخطاب الشعري استراتيجيات التنصص. ط ٣، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ١٩٩٢م، ص ١٢.
- (١٤) ينظر: يقطين، سعيد: انفتاح النص الروائي _ النص والسياق. ط ٢، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، ٢٠٠١م، ص ٩٠ _ ٩١، ص ٩٨ _ ٩٩.
- (١٥) مباركي، التنصص وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر، ص ١٢٩.
- (١٦) ينظر: مفتاح، تحليل الخطاب الشعري _ استراتيجيات التنصص، ص ١٣٠.
- (١٧) ينظر: السعدني، مصطفى: البنيات الأسلوبية في لغة الشعر العربي الحديث. ط ١، دار المعارف، القاهرة، ١٩٩٦م، ص ٢٣٧.
- (١٨) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤١.
- (١٩) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٢.
- (٢٠) محمد بن أحمد بن خلف بن إبراهيم التجيبي، يعرف بأبي عبدالله بن الحاج، قاضي الجماعة بقرطبة، كان فقيهاً، عالماً، ويعد من الأدباء المحدثين في عصره، مات مقتولاً بالمسجد الجامع بقرطبة سنة ٥٢٩هـ. ينظر: ابن الأبار، محمد بن عبدالله القضاعي (ت ٦٥٨هـ / ١٢٦٠م): المعجم في أصحاب القاضي الإمام أبي علي الصديقي. ط ١، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ١١٤ _ ١١٦.
- (٢١) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٣.
- (٢٢) هشام بن أحمد بن سعيد، يعرف بابن العواد، ويكنى أبا الوليد، وهو من أهل قرطبة، ويعد من فقهاء وكبارها الأجلاء، صاحب دين وورع، توفي سنة ٥٠٩هـ. ينظر: ابن بشكوال، خلف بن عبد الملك (ت ٥٧٨هـ / ١١٨٣م): الصلة. تحقيق: إبراهيم الأبياري، دار الكتاب المصري، ط ١، القاهرة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨٩م، ج ٣، ص ٩٤٠ _ ٩٤١.
- (٢٣) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٤.
- (٢٤) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٤.
- (٢٥) أبو القاسم أحمد بن محمد بن علي بن محمد بن عبدالعزيز بن حمدين التغلبي، صاحب أحكام القضاء لقرطبة، وأبوه محمد بن حمدين كان قاضي الجماعة فيها، وهو من أهل الصرامة والنباهة، وكان نافذاً في أحكامه، توفي سنة ٥٢١هـ. ينظر: ابن بشكوال، الصلة، ج ١، ص ١٣٣.
- (٢٦) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤١.

- (٢٧) أبو الوليد أحمد بن عبدالله بن أحمد بن طريف بن سعد، كان أديباً نحوياً كاتباً بليغاً، روى عن شيوخ قرطبة أمثال أبي مروان بن سراج، وابن حيان، وهو أحد شيوخ ابن بشكوال، توفي سنة ٥٢٠هـ. ينظر: ابن بشكوال، الصلة، ج ١، ص ١٣١-١٣٢.
- (٢٨) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٢.
- (٢٩) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٢.
- (٣٠) اللسان: شبا.
- (٣١) لقد ورد في المقامة باسم "ابن زنجي". والأصل (ابن زنجي أوزنجي)، وهو أبو عبدالله محمد المعروف بابن زنجي، ولاء علي بن يوسف بن تاشفين على قرطبة، بعد عزل أميرها عبدالله بن الحاج، ثم عُيّن عاملاً على غرناطة. ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٥. وابن أبي زرع، علي بن عبدالله الفاسي (ت ٧٤١هـ / ١٣٤٠م): الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس. (د.ط)، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، ١٩٧٢م، ص ١٥٨. ومؤلف مجهول: مفاخر البربر. تحقيق: عبدالقادر بوباية، ط ١، دار أبي رقراق، الرباط، ٢٠٠٥م، ص ١٩٠.
- (٣٢) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٥.
- (٣٣) الديلي، أبو شجاع شيرويه بن شهردار (ت ٥٠٩هـ / ١١١٥م): الفردوس بمأثور الخطاب. ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٩٨٦م، ج ٣، ص ٣٠٥.
- (٣٤) لم أعتبر على ترجمة له. وربما المقصود (خزرون بن فلفل)، أحد أمراء البربر، زمن الدولة العامية. ينظر: مؤلف مجهول، مفاخر البربر، ص ١٠٥.
- (٣٥) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٦.
- (٣٦) ابن عمار، هشام السلي (ت ٢٤٥هـ / ٨٥٩م): حديث هشام بن عمار. تحقيق: عبدالله بن وكيل الشيخ، ط ١، دار إشبيلية للنشر والتوزيع، الرياض، ١٩٩٩م، ص ٢٤٤.
- (٣٧) ينظر: ابن الجوزي، عبدالرحمن بن أبي الحسين (ت ٥٩٧هـ / ١٢٠٠م): غريب الحديث. تحقيق: عبدالمعطي أمين قلعي، (د.ط)، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٤م، ج ٢، ص ٤٧٣.
- (٣٨) مفتاح، تحليل الخطاب الشعري _ استراتيجية التناس، ص ١٢٥.
- (٣٩) اللسان: متع.
- (٤٠) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٣٩.
- (٤١) أبو تمام، حبيب بن أوس (ت ٢٣١هـ / ٨٤٥م): الديوان بشرح الخطيب التبريزي. تحقيق: محمد عبده عزام، ط ٤، دار المعارف، القاهرة، ١٩٥١م، ج ٣، ص ١٥.
- (٤٢) عبيد بن الأبرص، أبو زياد (ت ٢٥٨ق.هـ / ٥٩٨م): الديوان. شرح: أشرف أحمد عدرة، ط ١، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٤م، ص ٥٦.
- (٤٣) دريد بن الصمة، أبو قرة (ت ٢٢٩هـ / ٨٢٩م): الديوان. تحقيق: عمر عبدالرسول، (د.ط)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٥م، ص ٦٢.
- (٤٤) أبو تمام، الديوان بشرح الخطيب التبريزي، ج ٣، ص ١٩٩.
- (٤٥) ينظر: الجاحظ، عمرو بن بحر (ت ٢٥٥هـ / ٨٦٨م): البيان والتبيين. تحقيق: عبدالسلام هارون، ط ٧، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٨م، ج ٣، ص ٢١٩، ص ٣٣٦.
- (٤٦) علي بن أبي طالب (ت ٤٠هـ / ٦٦٠م): الديوان. جمع وترتيب: عبدالعزيز الكرم، ط ١، د.ن، ١٩٨٨م، ص ٢١٠.
- (٤٧) عروة بن أذينة، أبو عامر (ت ١٣٠هـ / ٧٤٧م): الديوان. ط ١، دار صادر، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٣٣.
- (٤٨) ابن الرومي، علي بن العباس (ت ٢٨٣هـ / ٨٩٦م): الديوان. تحقيق: حسين نصار، ط ٣، دار الكتب والوثائق القومية، مركز تحقيق التراث، القاهرة، ٢٠٠٣م، ج ٤، ص ١٦٣٥.
- (٤٩) المتنبي، أبو الطيب أحمد بن الحسين (ت ٣٥٤هـ / ٩٦٥م): الديوان بشرح العكبري. تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبدالحميد شلي، (د.ط)، دار المعرفة، بيروت، د.ت، ج ٣، ص ٨١.

- (٥٠) أبو تمام، الديوان بشرح الخطيب التبريزي، م، ١، ص ٤١٣.
- (٥١) عمر بن أبي ربيعة، أبو الخطاب بن المغيرة (ت ٩٣هـ / ٧١١م): الديوان. تحقيق: فايز محمد، ط ٢، دار الكتاب العربي، بيروت، ١٩٩٦م، ص ٣٠٤.
- (٥٢) ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص ١٢٦.
- (٥٣) أبو حية النمري، الهيثم بن ربيع (ت ١٨٠هـ / ٧٩٦م): شعرا أبي حية النمري. تحقيق: يحيى الجبوري، (د.ط)، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، ١٩٧٥م، ص ١٠٠.
- (٥٤) زهير بن أبي سلى، ربيعة بن رباح المزني (ت ١٣ ق.هـ / ٦٠٩م): الديوان بشرح ثعلب. تحقيق: فخر الدين قباوة، ط ٣، مكتبة هارون الرشيد، دمشق، ٢٠٠٨م، ص ٦٥.
- (٥٥) ينظر: الخطيب القزويني، جلال الدين محمد بن عبد الرحمن (ت ٧٣٩هـ / ١٣٣٨م): الإيضاح في علوم البلاغة. وضع حواشيه: إبراهيم شمس الدين، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م، ص ٢٦١.
- (٥٦) الطرماح بن حكيم، أبو نقر بن الحكم (ت ١٢٥هـ / ٧٤٢م): الديوان. تحقيق: عزة حسن، ط ٢، دار الشرق العربي، حلب، ١٩٩٤م، ص ١٢٦.
- (٥٧) لم أعتز عليه في ديوان الفرزدق، وورد منسوقاً إليه في: ابن قتيبة، عبدالله بن مسلم الدينوري (ت ٢٧٦هـ / ٨٨٩م): الشعر والشعراء. تحقيق: أحمد محمد شاكر، ط ٢، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٧م، ج ١، ص ٨٩.
- (٥٨) ينظر: أبو الفرج الأصفهاني، علي بن الحسين (ت ٣٥٦هـ / ٩٦٦م): الأغاني. تحقيق: إحسان عباس وإبراهيم السعافين وبكر عباس، ط ٣، دار صادر، بيروت، ٢٠٠٨م، م ١٢، ص ١٦٤.
- (٥٩) ينظر: الجاحظ، البيان والتبيين، ج ١، ص ١٣٥.
- (٦٠) أبو نواس، الحسن بن هانئ (ت ١٩٨هـ / ٨١٣م)، الديوان. تحقيق: أحمد عبد المجيد الغزالي، (د.ط)، مطبعة مصر، القاهرة، ١٩٥٣م، ص ٥٦٨.
- (٦١) ينظر: أبو تمام، حبيب بن أوس (ت ٢٣١هـ / ٨٤٥م): ديوان الحماسة بشرح التبريزي. كتب حواشيه ووضع فهارسه: غريد الشيخ وأحمد شمس الدين، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م، ج ١، ص ٢٣٢.
- (٦٢) البحتري، الوليد بن عبيد الطائي (ت ٢٨٠هـ / ٨٩٣م): الديوان. تحقيق: حسين كامل الصيرفي، (د.ط)، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م، م ٣، ص ١٤٩٩.
- (٦٣) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٠، ص ١٤٣، ص ١٥٠، ص ١٥٥.
- (٦٤) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٠، ص ١٥٥.
- (٦٥) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٧.
- (٦٦) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٣، ص ١٥٠، ص ١٥٢، ص ١٥٤.
- (٦٧) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٢، ص ١٥٤.
- (٦٨) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٤.
- (٦٩) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٤.
- (٧٠) ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٤، ص ١٤٨، ص ١٥٢، ص ١٥٣.
- (٧١) مفتاح، تحليل الخطاب الشعري _ استراتيجية التناس، ص ١٢٢.
- (٧٢) كريستيفا، علم النص، ص ٢١.
- (٧٣) مباركي، التناس وجمالياته في الشعر الجزائري المعاصر، ص ٣٠٩.
- (٧٤) القرطاجني، أبو الحسن حازم بن محمد الأنصاري (ت ٦٨٤هـ / ١٢٥٠م): منهاج البلغاء وسراج الأدباء. تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، ط ٣، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٨٦م، ص ١٩٠.
- (٧٥) الميداني، أحمد بن محمد (ت ٥١٨هـ / ١١٢٤م): مجمع الأمثال. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، (د.ط)، مطبعة السنة المحمدية، القاهرة، ١٩٥٥م، ج ١، ص ٢٢.

- (٧٦) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٠.
- (٧٧) ينظر: الميداني، مجمع الأمثال، ج ١، ص ٢٢.
- (٧٨) الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ٢٢١.
- (٧٩) لم أعثر على ترجمة له.
- (٨٠) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٤.
- (٨١) ينظر: الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ٢٢١-٢٢٢.
- (٨٢) الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ٢٤١.
- (٨٣) حفيد أبي جعفر المصحفي الحاجب المعروف في فترة الحجابة. ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٥، حاشية ٤٤.
- (٨٤) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٥.
- (٨٥) اللسان: صدر.
- (٨٦) اللسان: نفث.
- (٨٧) الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ٢٤.
- (٨٨) أبو الحسن علي بن الصفار، من أسرة قرطبية مشهورة، ذكر أن له تاريخاً في جزيرة الأندلس، ووصف بالدعابة والمرح، وله رواية عن يونس بن مغيث وهو جده. ينظر: ابن سعيد، علي بن موسى (ت ٦٨٥هـ / ١٢٨٦م): المغرب في حلى المغرب. تحقيق: شوقي ضيف، ط ٤، دار المعارف، القاهرة، ١٩٦٤م، ج ٢، ص ١٦٥.
- (٨٩) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٦.
- (٩٠) اللسان: عطو.
- (٩١) اللسان: نوط.
- (٩٢) ينظر: الميداني، مجمع الأمثال، ج ٢، ص ٢٤.
- (٩٣) الميداني، مجمع الأمثال، ج ١، ص ١٩١.
- (٩٤) لم أعثر على ترجمة له. وقد جاء في المقامة أنه عمل كاتباً عند أحد ولاة المرابطين في ميورقة، هو (أبو السداد)، الذي تولى ميورقة بأمر من الأمير علي بن تاشفين، بعد مشاركته في معركة ميورقة سنة ٥٠٩هـ، ولكنه لم يحسن السيرة في أهلها، ويبدو أن ابن مديد قد وفد إلى قرطبة بعد ذلك وأقام فيها. ينظر: مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٣. وعنان، محمد عبدالله: دولة الإسلام في الأندلس _ العصر الثالث (عصر المرابطين والموحدين في المغرب والأندلس). ط ٢، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٠م، ص ١٥٢-١٥٣.
- (٩٥) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٣.
- (٩٦) ينظر: الميداني، مجمع الأمثال، ج ١، ص ١٩١.
- (٩٧) الميداني، مجمع الأمثال، ج ١، ص ٣٨٣.
- (٩٨) لم أعرف من هو، بسبب غموض اسمه: لذا لم أترجم له.
- (٩٩) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٥٣.
- (١٠٠) ينظر: الميداني، مجمع الأمثال، ج ١، ص ٣٨٣.
- (١٠١) عيد، رجاء: لغة الشعر _ قراءة في الشعر العربي الحديث. ط ١، منشأة المعارف، الإسكندرية، ٢٠٠٣م، ص ٣٦.
- (١٠٢) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص ١٤٤.
- (١٠٣) ينظر: ابن أبي حديد، عز الدين بن هبة الله (ت ٦٥٦هـ / ١٢٥٨م): شرح نهج البلاغة. تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط ١، دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة، ١٩٥٩م، ج ١٨، ص ٨٢.
- (١٠٤) ينظر: ابن أبي حديد، شرح نهج البلاغة، ج ١٨، ص ٨٢.

- (١٠٥) مجاهد، أحمد: أشكال التنصص الشعري_ دراسة في توظيف الشخصيات التراثية. ط١، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٨٨م، ص٢٣.
- (١٠٦) عشري، علي زايد: استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر. ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٧م، ص١٣.
- (١٠٧) ينظر: عشري، استدعاء الشخصيات التراثية في الشعر العربي المعاصر، ص٨.
- (١٠٨) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٤١.
- (١٠٩) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٤٧.
- (١١٠) ينظر: ابن كثير، إسماعيل بن عمر (ت٧٧٤هـ/١٣٧٢م): البداية والنهاية. (د.ط)، مكتبة المعارف، بيروت، ١٩٩٠م، ج١، ص١٣٥.
- (١١١) محمد بن محمد بن عبد الرحمن بن حكم، القرشي، المرواني، الناصري، يكنى أبا عبدالله، ويعرف بابن الأحمر، كان حافظاً للفقه، متفناً في المعارف، وتلمذ على أبي مروان بن سراج، توفي سنة ٥٤٢هـ. ينظر: ابن بشكوال، الصلة، ج٩، ص٨٥٥.
- (١١٢) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٥٢.
- (١١٣) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٥٣. أبو السداد: أحد ولادة المرابطين، شارك في معركة ميورقة سنة ٥٠٩هـ، وأسند إليه علي بن يوسف ولايتها، ولكنه لم يحسن السيرة في أهلها. ينظر: عنان، دولة الإسلام في الأندلس_ العصر الثالث (عصر المرابطين والموحدين في المغرب والأندلس)، ص١٥٢-١٥٣.
- (١١٤) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٥٤.
- (١١٥) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٥٥.
- (١١٦) مؤلف مجهول، رسائل ومقامات أندلسية، ص١٥٥.
- (١١٧) ينظر: موسى، إبراهيم نمر: "توظيف الشخصيات التاريخية في الشعر الفلسطيني المعاصر"، مجلة عالم الفكر. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الثاني، ٢٠٠٤م، ص١١٧.

أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الأحياء واتجاهاتهم نحوها

أ.د سليمان أحمد القادري**

المختار عمر نصر القصير*

تاريخ قبول البحث: ٢٧/٩/٢٠٢١ م

تاريخ وصول البحث: ١٨/٤/٢٠٢١ م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الأحياء في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الأحياء واتجاهاتهم نحوها؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم التصميم شبه التجريبي، وطبقت على عينة بلغ مجموعهما (٣٠) طالبا من الصف التاسع في مدرسة "باطن الجبل" في مدينة "تيجي" في ليبيا خلال العام الدراسي 2020/2019م، وتم تعيينهما عشوائيًا في مجموعتين: تجريبية تكونت من (١٥) طالبًا تم تدريسها باستراتيجية حل المشكلات، وضابطة تكونت من (١٥) طالبًا تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، واستمر تطبيق التجربة (٤) أسابيع. طور اختبار تحصيلي في مادة الأحياء، ومقياس للاتجاهات نحوها. تم التحقق من صدق وثبات أداتي الدراسة، وتطبيقهما على المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة وفور الانتهاء منها. أفضت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل العلمي في مادة الأحياء وفي الاتجاهات نحوها، ولصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج تم التقدم بجملة من التوصيات ذات العلاقة منها ضرورة تشجيع المعلمين وتدريبهم على استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس الأحياء.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية، الأحياء، التحصيل، حل المشكلات، الاتجاهات، ليبيا.

* باحث.

**أستاذ دكتور، جامعة آل البيت.

The Effect of Using Problem-Solving Strategy in Teaching Biology on the Achievement of Ninth Graders in Biology and their Attitudes Towards it"

Abstract

This study aimed at identifying the effect of using problem-solving strategy in teaching biology on the achievement of ninth graders in biology and their attitudes towards it. To achieve the study objectives, a quasi-experimental design was used. The study sample consisted of (30) 9th graders, at the Batin Al-Jabal School in Tiji during the second semester of 2019/2020 in Libya, they were randomly assigned to two groups: an experimental group consisted of (15) students who were taught using problem solving strategy, and a control group consisted of (15) Students taught using the conventional method. The experiment lasted for (4) weeks. Two instruments were developed: an achievement test in biology and a scale for attitudes towards biology. Their validity and reliability were verified. The study instruments were applied to the experimental and control groups, immediately before the experiment and immediately after its completion. The results of the study showed a statistically significant difference between the average performance of the students of the experimental and control groups in scientific achievement in biology and on their attitudes towards biology in favor of the experimental group. In light of the study results, a number of relevant recommendations were made, including the need to encourage and train teachers to use the problem-solving strategy in teaching biology.

Key words: Attitudes, Biology, Scientific Achievement, Strategy, Problem Solving.

المقدمة:

يحتفل هذا العصر بتغيرات وتطورات سريعة في مناحي الحياة الإنسانية كافة، ودخل التقدم العلمي في كافة مناحي الحياة الإنسانية، وكان للعملية التعليمية التعليمية نصيب وافر من هذا التقدم، وأدى التطور السريع في تقنيات المعلوماتية والاتصالات الحديثة إلى رواج استخدامها في العملية التعليمية.

وتتطلب هذه الأحداث رفع مستوى التحصيل العلمي للمتعلمين، وتنمية مهاراتهم واتجاهاتهم نحو المباحث العلمية المختلفة. كما يقتضي ذلك الابتعاد عن تلقين المعرفة والسرد والإلقاء إلى تشجيع المتعلمين على بناء تعلمهم ومعارفهم بأنفسهم، والتركيز على الجوانب التطبيقية؛ حتى تكون لديهم قدرة على مواكبة التطورات السريعة وما ينطوي عليها من تغيرات تقتضي الفهم والتقويم والتفكير والتحليل ثم الوصول إلى استنتاجات ناقدة وبناءة (زيتون وبكر، ٢٠١٦).

وفي هذا السياق صار الهدف من العملية التعليمية التعليمية إعداد جيل مفكر قادر على اكتساب المعرفة واستخدامها في مختلف مجالات حياته اليومية؛ لأنها تسهم بشكل رئيس في تحديد مستقبل المتعلمين عن طريق الاستجابة الفورية للتطورات السريعة الحادثة في المجتمع (Lourson and Davides, 2006)؛ ولهذا ركز التربويون على الإستراتيجيات التي تؤهل المتعلمين من خلال جعلهم محوراً للعملية التعليمية التعليمية (عبدالله، ٢٠٠٦).

وفي مجال العلوم، تزايدت في السنوات الأخيرة الأصوات التي تركز على تدريس العلوم على الصعيدين المحلي والعالمي، وفي ظل ما تنادي به الاتجاهات التربوية الحديثة والتجارب العالمية المعاصرة في تدريس العلوم حول ضرورة تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات المختلفة والاتجاهات العلمية؛ ليصبحوا أفراداً مستنيرين علمياً، وقادرين على التعامل مع المستجدات العلمية، والتركيز على تنمية مهارات حل المشكلات وتكوين العقلية العلمية القادرة على فهم الموضوعات والقضايا البيولوجية المعقدة والمتنوعة، إلا أن الواقع الفعلي لتدريس العلوم في المدارس هو بخلاف ذلك؛ لأن التركيز في تدريس العلوم يركز على جمع المعلومات، كما لو كان الهدف الوحيد للتربية العملية، ولهذا فتدريس العلوم لا يخرج عن كونه حشواً لأذهان المتعلمين بالمعلومات النظرية عن طريق الحفظ والتلقين (زيتون، ٢٠٠٤؛ القادري والعظامات، ٢٠١٣؛ ؛ عبدالله، ٢٠١٨).

وتعد عملية تنمية مهارات المتعلمين على حل المشكلات أمراً ملحاً؛ لأن المواقف المشككة في حياة كل فرد وحلها تكسب المتعلم أساليب سليمة في التفكير، وترفع مستوى تحصيله العلمي وتنمية اتجاهاته الإيجابية (البكر، ٢٠٠٢). وأفادت نظريات التعلم الحديثة وأهمها النظرية البنائية أن عملية التعلم هي بناء المتعلم لمعرفة من خلال إشراكه بفعالية في بناء تعلمه بنفسه، عن طريق طرح الأسئلة ووضع الفروض واختبارها واستخلاص النتائج، ويمثل هذا النهج محور تعلم العلوم

(ليولين، ٢٠١٢)، ويسهم في رفع مستوى التحصيل العلمي للمتعلمين (أبو رياش وقطيظ، ٢٠٠٨؛ القادري، ٢٠٠٤).

ولتحقيق ذلك تعددت أساليب التدريس وتطورت؛ مما أتاح للمعلمين استخدام أكثر من أسلوب في ممارساتهم التدريسية، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين؛ وتحسين مستوى التحصيل العلمي لهم، لأنه كلما تنوعت طرق طرح المفاهيم العلمية ارتفع مستوى فعاليتها في تحسين مستوى تعلم المفاهيم العلمية والاحتفاظ بها (Natal Research Center NRC, 1996).

وتعد إستراتيجية حل المشكلة مهمة في التدريس وبخاصة في تدريس العلوم، وتمثل في إثارة مشكلة تدفع المتعلمين إلى التفكير والتأمل والبحث. وفي هذا السياق أشار بعض الباحثين إلى أن إستراتيجية حل المشكلات تتضمن عمليات عقلية متقدمة (قرني، ٢٠١٣)، يطبق المتعلم خلالها مجموعة من القواعد أو المبادئ المتعلمة سابقاً في التغلب على المشكلات التي يواجهها في حياته العلمية بأساليب غير مألوفة (سعيد والبلوشي، ٢٠١٣)؛ لأن إستراتيجية حل المشكلات تركز على استثارة تفكير المتعلم، بوجود مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حل لها وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية، وبالتالي يكتسب المتعلمون من خلال هذه الإستراتيجية مجموعة من المعارف النظرية، والمهارات العملية والاتجاهات المرغوب فيها (زيتون، ٢٠٠٤).

إن تدريب المتعلمين على حل المشكلات أمر ضروري، لأنها تكسب المتعلم أساليب متنوعة وسليمة في التفكير، وتسهم في إثارة حب الاستطلاع لديه، وتطور قدراته على تفسير البيانات، وتنمي اتجاهاته العلمية، كما تسهم في رفع مستوى تحصيله العلمي (أبو رياش وقطيظ، ٢٠٠٨)؛ ولهذا يرى لارسون ودفيدز (Lourson and Davides, 2006) أن إستراتيجية حل المشكلات تعطي المتعلمين دوراً فعالاً وإيجابياً في أثناء عملية التعلم.

وفي هذا السياق أكد تروبرج وبايي وبول (Trowbridge, Bybee & Powell, 2000) أن إستراتيجية حل المشكلات تنقل دور المتعلم في أثناء عملية التعلم من الدور السلبي المتمثل في الاستماع وتلقي المعلومات، إلى الدور الإيجابي الذي يصبح فيه محوراً لعملية تعلم العلوم، وبخاصة في رفع مستوى فهم المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية نحوها، وهو ما يسهم في تحسين مستوى تحصيل المتعلمين العلمي (عبدالله، ٢٠٠٦).

وتتضمن إستراتيجية حل المشكلة مراحل متعددة، تبدأ بمرحلة صياغة المشكلة وشرحها وجمع الحقائق ذات الصلة به؛ تليها مرحلة بلورة المشكلة، ويتم فيها تحديد دقيق للمشكلة عن طريق إعادة صياغتها وتحديدها بدقة؛ ثم مرحلة العصف الذهني، ويتم فيها توليد الأفكار حول المشكلة (مليحة، ٢٠٠٣). وهذا يشير إلى أن التحصيل العلمي للمتعلمين يتأثر بعوامل متعددة منها ما يتصل باتجاهاتهم

العلمية (عبدالمعظم، ٢٠٠٨ : الأسطل، ٢٠١٠؛ السلامات، ٢٠١٠)، لأن اتجاهات المتعلمين نحو المبحث العلمي توجه سلوكهم في مواقف التعلم المختلفة، وتحفزهم للتعلم بفعالية، وبخاصة عندما يمتلك اتجاهات إيجابية قوية نحو المادة العلمية.

وتعد الاتجاهات صفات مكتسبة يمكن تنميتها، وتتميز بخاصية الثبات النسبي، (Budsankom, 2015)، وتؤدي دوراً مؤثراً في رفع مستوى التعلم (منصور، ٢٠٠١)؛ لذلك ينبغي تصميم بيئة عملية التعلم بحيث تؤدي إلى تنمية مثل هذه الاتجاهات، ولهذا حظي مفهوم الاتجاهات باهتمام كبير لدى الباحثين، وأكدت كثير من الدراسات أهمية قياس الاتجاهات لدى المتعلمين، وبالتالي تحسين مستوى تحصيلهم العلمي (جبر، ٢٠٠٦). ولهذا يرى كثير من المتخصصين بالتربية والتعليم أن تكون الاتجاهات وتنميتها لدى المتعلمين من الأهداف الرئيسية التي يتم السعي لتحقيقها في تدريس العلوم (رواشدة، ٢٠١٦).

الدراسات السابقة:

واجهت التربية بعامة والتربية العلمية بخاصة في ليبيا تحديات كبيرة خلال السنوات الأخيرة، وبخاصة في مجالي التحصيل العلمي والاتجاهات العلمية؛ بسبب ما تمر به من أحداث ونزاعات وصراعات، أثرت بشكل كبير في تراجع وضع التربية العلمية بما فيها مبحث الأحياء.

نتيجة لذلك، استقطب كل من التحصيل العلمي والاتجاهات العلمية اهتمام الباحثين، وأجريت فيه عدة دراسات، منها دراسة (Akinoğlu & Tandoğan, 2006) التي هدفت إلى تحديد أثر التعلم النشط المستند إلى حل المشكلة في التحصيل الأكاديمي واكتساب المفاهيم العلمية. لتحقيق ذلك استخدم الباحثان المنهج الكمي والنوعي. وطبقت الدراسة على ٥٠ طالبا من طلبة الصف السابع في إحدى المدارس الحكومية في مدينة إسطنبول خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م، حيث درست المجموعة التجريبية بإستراتيجية التعلم النشط المستند إلى حل المشكلة. ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. واستمرت التجربة ٣٠ حصة صفية، واستخدم فيها ثلاث أدوات هي: اختبار تحصيل وأسئلة مفتوحة النهاية، ومقياس اتجاهات نحو التربية العلمية. أظهرت نتائج الدراسة فعالية إستراتيجية التعلم النشط المستند إلى حل المشكلة في اكتساب المفاهيم العلمية والتحصيل الأكاديمي واتجاهاتهم العلمية مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

ودراسة (Malik, Shah, Iqbal, & Rauf, 2010) التي هدفت إلى كشف فعالية إستراتيجية حل المشكلة في رفع مستوى اتجاهات طلبة الصف الثامن نحو العلوم. لتحقيق ذلك استخدم المنهج شبه التجريبي، وطبقت الدراسة على مجموعة تجريبية تألفت من ٣٠ فردا درست بإستراتيجية حل المشكلة، وضابطة تألفت من ٣٠ فردا درست بالطريقة الاعتيادية. في مدرسة ثانوية في إسلام آباد بباكستان، طبق عليهم مقياس الاتجاهات نحو تعلم العلوم قبل البدء بالتجربة وبعد الانتهاء منها مباشرة.

أظهرت نتائج الدراسة فعالية إستراتيجية حل المشكلات في تحسين مستوى اتجاهات المجموعة التجريبية نحو تعلم العلوم مقارنة بالمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. ودراسة تشينج (Cheng, 2011) حول استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا والتعلم التعاوني باستخدام الشبكة العنكبوتية في تعليم المحاسبة، استخدم فيها المنهج شبه التجريبي، ومقياس للتحصيل في المحاسبة. تكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب من طلبة برنامج إدارة الفنادق، ومثلت الشعبة الأولى المجموعة التجريبية وتم تدريسها باستخدام إستراتيجية حل المشكلات القائمة على أساس التعلم التعاوني باستخدام الشبكة العنكبوتية، أما المجموعة التجريبية الثانية فتم تدريسها بإستراتيجية التعلم التعاوني باستخدام الشبكة العنكبوتية، والمجموعة الثالثة كانت تمثل المجموعة الضابطة وتم تدريسها بالطريقة التقليدية (طريقة المحاضرة)، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى، فيما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة. أما دراسة الزعبي (٢٠١٤) فقد هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة اليرموك. استخدم في هذه الدراسة التصميم شبه التجريبي، ومقياس للتفكير الإبداعي الرياضي، وتكونت العينة من (٩٨) طالبا وطالبة وزعوا إلى مجموعتين: تجريبية (٤٨) طالبا درست بإستراتيجية حل المشكلة، وضابطة (٥٠) طالبا درست بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة تحسنا في مهارات التفكير الإبداعي الرياضي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة مع مستوى تلك المهارات لدى طلبة المجموعة الضابطة.

وأجرت الشاعر (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة في تنمية المفاهيم العلمية واكتساب بعض المهارات الحياتية في مبحث العلوم العامة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج التجريبي، واختبار المفاهيم العلمية، واختبار المهارات الحياتية، واستبانة المهارات الحياتية، وتألفت عينة الدراسة من (٥٩) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي، تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرسة رفح الإعدادية المشتركة للجنين، جرى تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين: ضابطة تألفت من (٣١) طالبة درست بالطرق العادية، وتجريبية تألفت من (٢٨) طالبة، درست باستخدام إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة. أشارت النتائج إلى أن استخدام إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة له تأثير في تنمية المفاهيم العلمية، وفي اكتساب بعض المهارات الحياتية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المفاهيم العلمية، وفي اختبار المهارات الحياتية، لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت أبو عواد (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى كشف أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوها. ولتحقيق ذلك استخدم في الدراسة المنهج شبه التجريبي، واختبار للتحصيل في مادة علم الأحياء والأرض، وطبقت على عينة تكونت من (٨٣) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة ريف دمشق، قسموا إلى مجموعتين (٤٢) طالبًا وطالبة للمجموعة التجريبية، و(٤١) طالبًا وطالبة للمجموعة الضابطة. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين: التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لمادة علم الأحياء والأرض وعلى مقياس الاتجاهات نحو علم الأحياء والأرض، ولصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة نعمان (٢٠١٦) فقد هدفت إلى تقصي أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي في اتجاهاتهم نحو مادة العلوم وفي تفكيرهم الاستقرائي. تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبا من طلاب الصف السادس الأساسي في المدارس الخاصة في مدينة عمان ممن درسوا مادة العلوم خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم، واختبار التفكير الاستقرائي بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات طلاب الصف السادس الأساسي نحو مادة العلوم تعزى لإستراتيجية التدريس وفي التفكير الاستقرائي ولصالح إستراتيجية حل المشكلات إبداعيا.

كما أجرى (Argaw, Haile, Ayalew, & Kuma, 2017) دراسة هدفت إلى بيان مستوى فعالية التعلم القائم على حل المشكلات في رفع مستوى مهارات حل المشكلات لدى الطلبة، وفي تحسين مستوى دافعتهم لتعلم الفيزياء. ولتحقيق ذلك تم استخدام التصميم شبه التجريبي. كما تم تطوير اختبار لحل المشكلات، ومقياس للدافعية لجمع بيانات الدراسة. طبقت الدراسة على ٨١ طالبًا في الصف الثاني عشر من مدرسة في واشيمو Wachemo. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تباين بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في رفع مستوى مهارات الطلبة في حل المشكلات، ولصالح المجموعة التجريبية، وبفروق ذات دلالة إحصائية وبحجم أثر أعلى من المتوسط، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ضئيل في مستوى الدافعية لتعلم الفيزياء ولصالح المجموعة التجريبية.

يلحظ من الدراسات السابقة أن معظمها اتبع التصميم شبه التجريبي، ولعله التصميم المناسب لمثل هكذا دراسات. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة تفوق إستراتيجية حل المشكلات على الطريقة الاعتيادية في رفع مستوى التحصيل العلمي لدى المتعلمين كما في دراسة (Akinoğlu & Tandoğan, 2006) ودراسة الشاعر (٢٠١٥). وأظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة فعالية إستراتيجية حل المشكلات على الطريقة الاعتيادية في تنمية الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين كما في

دراسة (Malik, Shah, Iqbal, & Rauf, 2010)، ودراسة عواد (٢٠١٥). كما تناولت الدراسات السابقة فئات عمرية متنوعة، منها ما طبق على المرحلة الأساسية كما في دراسة (Akinoğlu & Tandoğan, 2006) ودراسة (Malik, Shah, Iqbal, & Rauf, 2010)، ودراسة الشاعر (٢٠١٥)، ودراسة نعمان (٢٠١٦). ومنها ما طبق على طلبة المرحلة الثانوية كما في دراسة عواد (٢٠١٥)، ودراسة (Argaw, Haile, Ayalew, & Kuma, 2017)، ومنها طبق على طلبة الجامعة كما في دراسة الزعبي (٢٠١٤). ومع أن الدراسات السابقة طبقت في بيئات متنوعة محلية وعربية وعالمية، فإن الباحثين لم يعثروا على أية دراسة مشابهة أجريت في ليبيا؛ وبخاصة ما يتصل بمفهوم التكاثُر؛ مما شكل حافزا لإجراء هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة لوحظ أن هناك قصورا في استخدام الإستراتيجيات التدريسية الحديثة مثل إستراتيجية حل المشكلات من قبل المعلمين، وبخاصة في تدريس مادة الأحياء؛ لأن معظم المعلمين يعتمدون على تلقين المتعلمين للمعرفة العلمية؛ مما يجعلهم يشعرون بالملل عند دراستها، ويتدنّى تحصيلهم فيها، مع أن الأدب التربوي الحديث أكد على ضرورة استخدام إستراتيجيات حديثة تمكن المتعلمين من التعامل مع معطيات هذا العصر وتحدياته (دمهوري، وآخرون ٢٠١٦). وقد أوصت عدة دراسات بضرورة إجراء مزيد من البحوث لاختبار فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل في العلوم وفي اتجاهاتهم نحو تعلمها (عواد، ٢٠١٥؛ نعمان، ٢٠١٦؛ Argaw, Haile, Ayalew, & Kuma, 2017). إضافة إلى ذلك فقد لاحظ أحد الباحثين من خلال عمله كمُشرف للعلوم في الميدان تدني مستوى التحصيل العلمي للطلبة في مادة الأحياء، ونفورهم من دراستها، وهذا ما شكل حافزا لإجراء هذه الدراسة. وعليه تتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

-السؤال الأول: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لإستراتيجية حل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الأحياء؟

-السؤال الثاني: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لإستراتيجية حل المشكلات في اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو مادة الأحياء؟

فرضيات الدراسة:

في ضوء أسئلة الدراسة صيغت فرضياتها على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: لا يوجد أثر دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لإستراتيجية حل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الأحياء.

الفرضية الثانية: لا يوجد أثر دال إحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لإستراتيجية حل المشكلات في رفع مستوى اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو مادة الأحياء.

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- بيان أثر إستراتيجية حل المشكلات في مستوى التحصيل العلمي في مادة الأحياء.
- معرفة أثر إستراتيجية حل المشكلات في تنمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الأحياء.
- تقديم نماذج تدريسية لتدريس مادة الأحياء باستخدام إستراتيجية حل المشكلات.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تأتي أهمية هذه الدراسة من مساهمتها للاتجاهات العالمية في البحث عن إستراتيجيات تدريس فعالة في تدريس العلوم؛ بهدف تحسين التحصيل العلمي وتنمية الاتجاهات العلمية نحو تعلمها.
- كما تنبع الأهمية النظرية للدراسة من الموضوع الذي تتناوله وهو مفهوم التكاثُر، وهو موضوع يواجه المتعلمون صعوبة في استيعابه.

- تقديم تغذية راجعة عن جدوى استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مادة الأحياء، وهو ما قد يرفد عجلة البحث العلمي بما يخدم توظيف هذه الإستراتيجية عند التخطيط والتنفيذ والتقييم في تدريس علم الأحياء.

- ويمكن أن تسترعي نتائج هذه الدراسة اهتمام القائمين على العملية التعليمية التعلمية من معلمي الأحياء ومشرفي العلوم إلى ضرورة تطوير بيئات تعلم تناسب إستراتيجيات حل المشكلات في تدريس الأحياء.

- كما تنبع أهميتها النظرية من مكان إجرائها في بيئة تعاني من أزمات ومشكلات كبيرة في ليبيا، وهي بيئة لم تجر فيها مثل هذه الدراسة؛ ولهذا فهي تسد نقصا في هذا المجال.

- وقد تمهد نتائج هذه الدراسة إلى إجراء بحوث جديدة في بيئات جديدة، وتتناول مفاهيم علمية أخرى.

الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فيما يلي:

- بيان درجة فاعلية إستراتيجية حل المشكلات في تحسين الممارسات التدريسية لمعلمي الأحياء؛ لرفع مستوى اكتساب المتعلمين للمفاهيم العلمية ولتنمية اتجاهاتهم نحو تعلمها.
- تقديم نماذج تدريسية وفق إستراتيجية حل المشكلات في تدريس مفهوم التكاثُر لكل من معلمي الأحياء ومشرفي الأحياء ومطوري مناهج الأحياء.

- تقديم بعض التوصيات التي يمكن تطبيقها في الميدان التربوي في ضوء نتائج الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

- الحد المكاني: تم تطبيق الدراسة في محافظة باطن الجبل مدينة تيجي، وقد تم اختيار مدرسة باطن الجبل في مدينة تيجي في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م في ليبيا بالطريقة القصدية.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م.
- الحد البشري: اقتصرت الدراسة على طلبة الصف التاسع في إحدى مدارس محافظة تيجي.
- محددات الدراسة: تتوقف درجة تعميم نتائج هذه الدراسة اعتمادًا على الخصائص السيكمومترية لأداتها، وعلى درجة جدية المستجيبين عنها.
- مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

إستراتيجية حل المشكلات: تتمثل إستراتيجية حل المشكلات بنشاط عقلي منظم وموجه، يقوم به المتعلم أثناء عملية التعلم عند مواجهته لموقف مشكل، وتتم صياغته من خلال المحتوى التعليمي على شكل مشكلة تتحدى تفكيره وتحفزه لإجراء نشاط ذهني لحل الموقف المشكل من خلال خطوات منظمة، تتمثل في: تحديد المشكلة بدقة، وجمع البيانات ذات الصلة بها، واقتراح الحلول لها، واختبار صحة الحلول المقترحة، وتفسيرها وتعميمها (العبدالله، ٢٠١٨). وتتحدد إستراتيجية حل المشكلة إجرائيًا في هذه الدراسة بالمراحل الآتية: مرحلة صياغة المشكلة وشرحها وجمع الحقائق ذات الصلة به: تليها مرحلة بلورة المشكلة بإعادة صياغتها وتحديدتها بدقة: ثم مرحلة العصف الذهني.

الطريقة الاعتيادية: وتعرف إجرائيًا بالخطوات والإجراءات التي اعتاد المعلم على اتباعها في تدريسه مادة الأحياء، وعادة ما يكون المعلم هو محور عملية التدريس والمتعلم مستقبلًا للتعلم (رواشدة، ٢٠١٦).

التحصيل العلمي: متوسط ما يحصل عليه المتعلم من معلومات ومهارات نتيجة دراسته وحدة معينة، ويعرف إجرائيًا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في اختبار التحصيل العلمي بمجالاته الثلاثة (الفهم، والتطبيق، والتحليل) نتيجة دراسته وحدة التكاثر في الإنسان والأمراض التي تنتقل جنسيًا، والمقررة في كتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي في ليبيا خلال العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م.

الاتجاهات نحو مادة الأحياء: يعرف الاتجاه بأنه حالة استعداد ذهني لدى الفرد، تؤثر في استجاباته نحو الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها، وهي سمة مكتسبة (منصور، ٢٠٠١). وتعرف الاتجاهات نحو مادة الأحياء إجرائيًا بالدرجة التي يقدرها أفراد الدراسة على فقرات مقياس الاتجاهات نحو مادة الأحياء الذي أعد لهذه الغاية.

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة التصميم شبه التجريبي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

إجراءات الدراسة:**١-٣ أفراد الدراسة**

تمثل أفراد الدراسة بعينة قصدية تكونت من (٣٠) طالبًا موزعين في شعبتين من شعب الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة باطن الجبل في مدينة تيجي بليبيا في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩/ ٢٠٢٠، تم تعيينهما عشوائيًا في مجموعتين، بحيث شكلت إحدهما أفراد المجموعة التجريبية وبلغ عدد أفرادها ١٥ طالبًا، وتم تدريسها باستخدام إستراتيجية حل المشكلات وجاهيًا، وشكلت الشعبة الثانية أفراد المجموعة الضابطة، وبلغ عدد أفرادها ١٥ طالبًا، وتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وجاهيًا أيضًا.

أدوات الدراسة: تم استخدام أداتين في الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: اختبار التحصيل العلمي في الأحياء:

تم تحليل محتوى وحدة التكاثر في الإنسان، والأمراض ذات الصلة بها المقرر تدريسها لطلبة الصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الأول من الفصل الثالث لمادة العلوم الحياتية، باستخدام إستراتيجية حل المشكلات. وتضمنت المادة التعليمية الموضوعات الآتية: الغرض من التكاثر، ما للوراثة، كيفية تكون الجنين، الجهاز التناسلي الذكري، الجهاز التناسلي الأنثوي، الحيض (الطمث)، البلوغ، الإخصاب، تنامي الجنين، التكاثر الميسر، الأمراض التي تنتقل جنسيًا. وقد تم تحديد الأهداف التدريسية للوحدة بعد تحليلها تحليلًا علميًا، من أجل تحديد المفاهيم العلمية الرئيسة والفرعية المتضمنة فيها. وقد تم اختيار هذه الوحدة للكشف عن أثر إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل العلمي في مادة الأحياء وفي الاتجاهات نحوها.

كما تم إعداد جدول مواصفات اختبار المفاهيم العلمية عن طريق تحديد الأهمية النسبية للموضوعات الواردة في الوحدة من خلال حصر أهداف المحتوى، وتحديد المفاهيم المتضمنة في كل موضوع، وحساب عدد الحصص التي تغطي ذلك الموضوع.

صدق الاختبار:

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار، من خلال عرضه بصورته الأولية المكونة من (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد على (١٠) محكمين من أساتذة جامعات متخصصين في المناهج وأساليب تدريس العلوم ومدرسي أحياء وفي القياس والتقويم؛ وذلك بهدف التأكد من مدى شمول فقرات الاختبار للمحتوى العلمي في وحدة التكاثر في الإنسان والأمراض التي تنتقل جنسيًا، ومدى وضوح فقرات الاختبار، وملاءمة فقرات الاختبار للهدف الذي أعد من أجله، والدقة اللغوية لصياغة فقرات

الاختبار، والدقة العلمية لفقرات الاختبار ودقة إجاباتها، ومدى وضوح الأشكال والرسومات الواردة في الاختبار.

وبعد استعادة نسخ الاختبار من المحكمين تم تفريغ الملاحظات الواردة فيها، ودراستها، والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات الضرورية، وبناءً عليه، تم إجراء بعض التعديلات تمثلت في حذف أربع فقرات، وتعديل الصياغة اللغوية لثلاث فقرات، وتوضيح بعض الأشكال والرسومات، وأصبح الاختبار في صورته المعدلة النهائية مكوناً من (٢٠) فقرة، موزعة على ثلاثة مستويات معرفية في تصنيف بلوم للأهداف التربوية وهي: الفهم، والتطبيق، والتحليل.

بعد التأكد من صدق الاختبار، تم تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (١٥) طالباً من طلبة الصف التاسع الأساسي من خارج أفراد الدراسة؛ وذلك بهدف معرفة ما يلي:

- التأكد من وضوح معاني وتعليمات الاختبار وتحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار.
- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٠,٣٢ - ٠,٥٨)، كما تراوحت معاملات التمييز لها بين (٠,٣٩ - ٠,٧١) وهي قيم تفي بأغراض هذه الدراسة.

ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاختبار - وإعادة الاختبار (test-retest)، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي من خارج أفراد الدراسة، وأعيد تطبيقه على العينة بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون (Person) بين علامات طلبة أفراد الدراسة في التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات (0.94)، وهو يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق في هذه الدراسة. وقد بلغت عدد فقرات الاختبار بصورتها النهائية (٢٠) فقرة. وتم تصحيح الاختبار من خلال إعطاء الإجابة الصحيحة علامة واحدة فقط، وعلامة صفر للإجابة الخطأ.

مقياس الاتجاهات نحو الأحياء:

تم تطوير هذا المقياس بعد الاطلاع على عدد من الدراسات المشابهة مثل دراسة أبو رمان (٢٠٠٧)، ودراسة أبو عواد (٢٠١٥)، ودراسة نعمان (٢٠١٦). وهي مقياس تقيس الاتجاهات نحو العلوم. وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (٢٧) فقرة توزعت في مجالين هما: الاتجاهات نحو الأحياء، والاتجاهات نحو معلم الأحياء.

وللتأكد من صدق وثبات مقياس الاتجاهات نحو الأحياء وقدرته على قياس ما يجب قياسه، ولاختبار مدى صلاحيته كأداة لجمع البيانات تم إجراء الآتي:

اختبار الصدق الظاهري:

تم عرض مقياس الاتجاهات نحو الأحياء بصورته الأولى والمكون من (٢٧) فقرة على لجنة مكونة من (١٠) محكمين من أساتذة الجامعات الأردنية الرسمية ذوي الخبرة والاختصاص بموضوع الدراسة، وطلب إليهم إبداء الرأي بوضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحيتها لقياس ما صممت لقياسه، وتقديم اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير المقياس، وتم اعتماد موافقة ثمانية محكمين على الأقل مؤشراً على صلاحية الفقرة. وبعد اطلاعهم على الفقرات أشاروا إلى بعض المقترحات والتوصيات القيمة حول عباراتها، حيث تم حذف سبع فقرات وتعديل صياغة ثلاث فقرات بناءً على آراء المحكمين، وعليه تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٠) فقرة، ومن الأمثلة على بعض التعديلات حذف بعض الفقرات التي تبدأ بنص (أعتقد أن...) على أساس أنها لا تقيس اتجاهات.

ثبات مقياس الاتجاهات نحو الأحياء:

للتأكد من ثبات مقياس الاتجاهات نحو الأحياء تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من (١٥) طالبا من طلبة الصف التاسع ومن خارج عينة الدراسة مرتين، بفارق زمني مدته أسبوعان، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين تقديراتهم في المرتين على أبعاد المقياس وعلى المقياس ككل، وتم تطبيق معادلة كرونباخ ألفا (Chronbach Alpha) على جميع فقرات أبعاد مقياس الاتجاهات؛ لإيجاد معاملات الاتساق الداخلي للمقياس، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول (١).

جدول (١): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) ومعاملات ارتباط بيرسون لأبعاد مقياس الاتجاهات نحو الأحياء وللمقياس ككل		
المجالات	معامل ثبات الإعادة	معامل الاتساق الداخلي
الاتجاهات نحو معلم الأحياء	٠,٨١	٠,٨٧**
الاتجاهات نحو مادة الأحياء	٠,٨٤	٠,٨٠**
الاتجاهات نحو الأحياء ككل	٠,٨٣	٠,٨٤**

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يظهر الجدول رقم (١) ما يلي:

١. تراوحت قيم معاملات ثبات الإعادة بين (٠,٨١-٠,٨٤)، وقيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة.
٢. تراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي بين (٠,٨٤-٠,٨٧)، وهي دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) ومقبولة لأغراض هذه الدراسة.

تصحيح المقياس:

تدرجت الإجابة على كل فقرة من فقرات المقياس على سلم إجابات رباعي (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على الطالب، ويمكن تحويل سلم

الإجابات إلى درجات بحيث تأخذ الإجابة درجة (١) تعبر عن غير موافق بشدة، درجة (٢) تعبر عن غير موافق، ودرجة (٣) تعبر عن موافق، و(٤) تعبر عن موافق بشدة، ولهذا تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بأكمله من (٢٧-١٠٨) حيث تمثل الدرجة (٢٧) الحد الأدنى، في حين تمثل الدرجة (١٠٨) الحد الأعلى. وتشير الدرجات العليا إلى ارتفاع مستوى الاتجاهات نحو الأحياء.

٣-٣ إعداد المادة التعليمية

تم إعداد الوحدة التعليمية حسب المراحل الآتية:

- (١) مرحلة اختيار المادة التعليمية: تكونت المادة التعليمية من المحتوى المعرفي لموضوع التكاثر في الإنسان والأمراض التي تنتقل جنسياً المقرر تدريسه لطلبة الصف التاسع الأساسي في الفصل الدراسي الأول من الفصل الثالث لمادة العلوم الحياتية، باستخدام إستراتيجية حل المشكلات. وقد تم تحديد الأهداف التدريسية للوحدة بعد تحليلها تحليلًا علميًا دقيقًا.
- (٢) مرحلة التخطيط لتنفيذ إستراتيجية حل المشكلات: تم صياغة النتائج التعليمية لكل درس، وتحديد كافة الإجراءات التعليمية التعليمية المتبعة لتحقيق النتائج، والتركيز على دور كل من المعلم والطالب، وتم تنفيذ الوحدة في ضوء عدة اعتبارات، والتي تتمثل بـ: إنتاج تعلم ذي معنى يستطيع الطالب من خلاله تطبيق الموضوعات الدراسية في الحياة العملية لمواجهة ما يمر به من مشكلات، وتنمية كل من المهارات العلمية والعملية، وذلك من خلال تضمين مهام تعليمية غنية تعتمد على الحوار والمناقشة.
- (٣) مرحلة إعداد الدليل: تم إعداد دليل التدريس الخاص بالوحدة الدراسية حسب إستراتيجية حل المشكلات، بحيث يصبح المعلم مرشدًا في أثناء تدريس العلوم الحياتية.
- (٤) مرحلة تحكيم الدليل: للتعرف على مدى مناسبة الدليل لتعليم الطلبة المحتوى المعرفي لوحدة التكاثر في الإنسان في ضوء إستراتيجية حل المشكلات، وتحقيق نتائج التعلم، تم عرضه على مجموعة المحكمين من المتخصصين في مناهج العلوم الحياتية وأساليب تدريسها؛ للتأكد من سلامة الدليل. وبناءً على ملحوظاتهم تم إجراء بعض التعديلات على الدليل، حيث عُُدَّ ذلك مؤشراً على صلاحية الدليل.
- (٥) مرحلة إعداد الخطط التدريسية: تم إعداد كافة الخطط التدريسية للمادة العلمية المشمولة في الدراسة وهي وحدة التكاثر في الإنسان، وقد بلغ عدد حصصها (١١) حصّة، وذلك وفق إستراتيجية حل المشكلات، وبما لا يتعارض مع نماذج التخطيط للتدريس المقررة في وزارة التربية والتعليم الليبية، وتم تضمين نتائج التعلم وكافة الإجراءات التعليمية الواجب استخدامها، مع إبراز دور كل من المعلم والطالب. فضلاً عن تضمين إجراءات التقييم.

٦) مرحلة تحكيم الخطط التدريسية: تمّ التأكد من صلاحية إجراءات الخطط التدريسية من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في مناهج العلوم الحياتية وأساليب تدريسها، وذلك للتأكد من تنفيذ إجراءاتها وسلامتها، وتقديم الرأي حول كافة إجراءاتها، واقتراح أية تعديلات مناسبة وعليه، فقد تم الأخذ بكافة الملاحظات المطلوبة، وعُدّ ذلك مؤشراً على سلامة الخطط التدريسية.

إجراءات الدراسة

تمت إجراءات تطبيق الدراسة على النحو التالي:

- تم الحصول على كتاب من رئاسة الجامعة إلى وزارة التربية والتعليم الليبية للسماح بتطبيق الدراسة.

- تم الحصول على كتاب من مدرسة باطن الجبل في مدينة تيجي في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٩/٢٠٢٠ في ليبيا بالموافقة على إجراء الدراسة فيها.

- تم التنسيق مع إدارة المدرسة لاختيار العينة وتوفير الأجواء المناسبة إدارياً وفنياً.

- تم بناء اختبار التحصيل العلمي في مادة الأحياء للصف التاسع الذي تم تدريسه الفصل الثاني ٢٠١٩/٢٠٢٠ م، وتم استخدام مقياس للاتجاهات نحو مادة الأحياء، والقيام بتحكيماهما، كما تم التأكد من صدق الأدوات وثباتهما.

- تم الالتقاء بمعلم مادة الأحياء في المجموعة التجريبية وتدريبه على كيفية استخدام إستراتيجيات حل المشكلات، وتعريفه بالدراسة وبكيفية تطبيقها.

- تم تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو مادة الأحياء على المجموعتين: الضابطة والتجريبية قبل البدء بالتجربة.

- جرى تطبيق التجربة (التدريس باستخدام إستراتيجية حل المشكلات) على المجموعة التجريبية، وتدريب المجموعة الضابطة بالطرق الاعتيادية، واستمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع.

- وطبق كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات نحو الأحياء فور الانتهاء من تدريس وحدة التكاثر.

- تم إدخال نتائج تطبيق أداتي الدراسة القبلي والبعدي إلى ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برمجية (SPSS) وذلك وفق متطلبات الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الدراسة.

متغيرات الدراسة

١- المتغير المستقل ويتمثل في:

-متغير إستراتيجية التدريس، وله فئتان: أ- إستراتيجية حل المشكلات. ب- التدريس الاعتيادي.

٢- المتغيرات التابعة: أ- التحصيل في مادة الأحياء. ب- الاتجاهات نحو مادة الأحياء.

التصميم والمعالجة الإحصائية

تم اتباع التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة من خلال اختيار مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من طلبة الصف التاسع، حيث خضعت المجموعة التجريبية لإستراتيجية حل المشكلات، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة للمعالجة؛ إذ إنها درست بالطريقة الاعتيادية، وقد جرى تطبيق مقياس الاتجاهات نحو الأحياء، واختبار التحصيل العلمي في الأحياء على المجموعتين قبل بدء التجربة وبعد الانتهاء منها مباشرة، وقد جرى اعتماد التصميم الآتي للدراسة الحالية:

REG O2O1XO1O2

RCGO1 O2-O1O2

R: التعيين العشوائي للمجموعتين.

EG: المجموعة التجريبية.

CG: المجموعة الضابطة.

X: المعالجة (إستراتيجية حل المشكلات).

O1: تطبيق اختبار التحصيل العلمي في مادة الأحياء.

O2: تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مادة الأحياء.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث طرقاً إحصائية وصفية، تمثلت الطرق في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA)، وتم استخدام تحليل التباين المتعدد المصاحب (MANCOVA).

النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)

لإستراتيجية حل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة الأحياء؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسط المعدل للأداء والخطأ المعياري المقابل له لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في مادة الأحياء، والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والبيعية لأداء أفراد الدّراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل في الأحياء					
المجموعة	طريقة التدريس	القياس القبلي		القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	استراتيجية حل المشكلات	9.93	3.26	17.33	2.29
الضابطة	الاعتيادية	8.27	3.39	12.67	1.59

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على اختبار التحصيل في مادة الأحياء بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي. وللكشف عن دلالات الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، باعتبار درجات الطلبة القبلية متغيراً مصاحباً، وبين الجدول (٣) نتائج هذا التحليل:

جدول (٣) نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) لدرجات طلبة عينة الدّراسة على اختبار التحصيل في الأحياء البعدي					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية
طريقة التدريس (المعدل)	138.362	1	138.362	*36.343	0.000
القياس القبلي (مصاحب)	5.875	1	5.875	1.543	0.225
الخطأ	102.792	27	3.807		
المجموع	7022.000	30			
المجموع المعدل	272.000	29			

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

يلاحظ من الجدول رقم (٣) أن قيمة (F) المتعلقة باختبار التحصيل في الأحياء ككل بلغت (٣٦,٣٤٣)، وهي دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائية بين الدرجات البعدي للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ إن المتوسطات الحسابية البعدي المعدلة للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (١٧,٢٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١٢,٧٨). وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بذلك. ولإيجاد حجم الأثر لإستراتيجية حل المشكلات في اكتساب المفاهيم العلمية، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (٠,٥٧٤)، وهذا يشير إلى أن حوالي (٥٧,٤%) من التباين في أداء أفراد الدّراسة على اختبار التحصيل في الأحياء البعدي يعود إلى أثر طريقة التدريس، أما الباقي (٤٢,٦%)، فيعود لعوامل غير مفسرة، وهذه النتيجة تدل على فعالية إستراتيجية حل المشكلات في زيادة التحصيل في مادة الأحياء لدى أفراد الدراسة من طلبة الصف التاسع.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن إستراتيجية حل المشكلات جعلت المتعلمين محوراً للعملية التعليمية، ووفرت لهم بيئة تعليمية غنية بالمعززات الداخلية التي حفزتهم للبحث عن حلول للمشكلات التي تواجههم في أثناء تعلمهم بأنفسهم، بدلاً من أن تُعطى لهم جاهزة، مما مكّنهم من تعلم مفاهيم الأحياء الواردة في وحدة التكاثر بعمق، وأدى إلى رفع مستوى اكتسابهم لها. بالإضافة إلى

ذلك، فإن طرح مواضيع الدروس على شكل مشكلات مرتبطة ببيئة الطالب ربما رفعت مستوى اندماج المتعلم في عملية التعلم من خلال تحديده للمشكلة بدقة ووضع الفرضيات لاختبارها، وتفسير النتائج وتعميمها، وهو ما ينسجم مع بنية المفاهيم العلمية بعامة، وبنية مفاهيم الأحياء بخاصة. وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أبو عواد (٢٠١٥) ودراسة نعمان (٢٠١٦) والعدالله (٢٠١٨) من حيث مستوى فعالية إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل في مادة الأحياء.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) لإستراتيجية حل المشكلات في اتجاهات طلبة الصف التاسع نحو مادة الأحياء؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري والمتوسط المعدل لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الأحياء ككل، وعلى مجاليه وهما: الاتجاهات نحو معلم الأحياء، والاتجاهات نحو مادة الأحياء، والجدول (٤) يبين ذلك:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية والبيعية لأداء عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاهات نحو الأحياء ككل							
المجموعة	المهارات العملية	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التجريبية	الاتجاهات نحو المعلم	2.23	0.33	3.80	0.31	3.76	0.21
	الاتجاهات نحو المادة	2.16	0.29	3.76	0.27	3.71	0.20
	الاتجاهات نحو الأحياء ككل	2.19	0.28	3.78	0.28	3.73	0.20
الضابطة	الاتجاهات نحو المعلم	2.38	0.35	2.57	1.11	2.61	0.21
	الاتجاهات نحو المادة	2.31	0.37	2.43	1.07	2.48	0.20
	الاتجاهات نحو الأحياء ككل	2.34	0.33	2.49	1.08	2.53	0.20

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الأحياء في المجموعتين التجريبية والضابطة، وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الأحياء البعدية، باعتبار درجات أفراد الدراسة القبليّة متغيّراً مصاحباً، وبين الجدول (٥) نتائج هذا التحليل:

جدول (٥): نتائج تحليل التباين المصاحب (MANCOVA) على المتوسطات الحسابية البعدية لدرجات أفراد الدراسة على أبعاد مقياس الاتجاهات نحو الأحياء.						
مصدر التباين	المتغير التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
إستراتيجية التدريس	اتجاهات نحو المعلم بعدي	٤٠.9	1	9.39	14.30	.001
	اتجاهات نحو المادة بعدي	10.73	1	10.72	18.06	.000
	اتجاهات كلي بعدي	٨10.1	1	٨10.1	16.89	.000
القياس القبلي	اتجاهات نحو المعلم بعدي	٩.7	1	٩.7	1.19	.284
	اتجاهات نحو المادة بعدي	1.12	1	1.12	1.89	.180
	اتجاهات كلي بعدي	٨.9	1	.98	1.62	.214
الخطأ	اتجاهات نحو المعلم بعدي	17.74	27	٦.6		
	اتجاهات نحو المادة بعدي	16.04	27	.594		
	اتجاهات كلي بعدي	٧16.2	27	.60		
الكلي	اتجاهات نحو المعلم بعدي	334.17	30			
	اتجاهات نحو المادة بعدي	٦317.8	30			
	اتجاهات كلي بعدي	٦323.9	30			
الكلي المعدل	اتجاهات نحو المعلم بعدي	٨29.8	29			
	اتجاهات نحو المادة بعدي	30.33	29			
	اتجاهات كلي بعدي	٦29.6	29			

يلاحظ من الجدول (٥) أن جميع قيم (ف) المتعلقة بمقياس الاتجاهات نحو الأحياء لدى الطلبة كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجات البعدية للمجموعتين، وعند مراجعة المتوسطات الحسابية المعدلة يتبين أن الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية حل المشكلات؛ إذ إن المتوسطات الحسابية البعدية للمجموعة التجريبية كانت أعلى منها للمجموعة الضابطة، وهذا يشير إلى رفض الفرضية الصفرية الثانية. ولإيجاد حجم الأثر لإستراتيجية حل المشكلات، تم حساب مربع إيتا (Eta square)، وبلغ (٠,٣٨٥)، وهذا يشير إلى أن حوالي (٣٨,٥%) من التباين في الأداء البعدي لأفراد الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو الأحياء يعود إلى أثر إستراتيجية حل المشكلات، أما الباقي (٦١,٥%)، فيعود لعوامل غير مفسرة. وهذا يدل على فعالية إستراتيجية حل المشكلات في تنمية الاتجاهات نحو مادة الأحياء.

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن إستراتيجية حل المشكلات مكنت الطلبة من استيعاب مفاهيم الأحياء بعمق، فارتفع لديهم مستوى تقديرها وبالتالي اتجاهاتهم نحوها. وربما يعود ذلك إلى أن استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحديد المشكلات ووضع الفرضيات واختبار صحتها، وتفسيرها وتعميم نتائجها ساعد على تقدير الطلبة لأهمية المفاهيم العلمية في حياتهم العملية، وهو ما أسهم ربما في رفع مستوى اتجاهات أفراد الدراسة نحو مادة الأحياء. كما يمكن تفسير هذه النتيجة بأن محاولات الطلاب في اكتشاف البدائل لاسترجاع خبراتهم السابقة في إيجاد حلول جديدة تعني البدء في الإنتاج المتشعب للعملية الفكرية لحل المشكلة ومحاولة أدائها. وربما أسهمت إستراتيجية حل المشكلات في إتاحة المجال أمام أفراد الدراسة في إيجاد الحلول المناسبة للمواقف

التي يتعرضون لها؛ مما زاد من مستوى اتجاهاتهم نحوها. وتنسجم نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من أبو عواد (٢٠١٥) ونعمان (٢٠١٦) من حيث فعالية إستراتيجية حل المشكلات في الاتجاهات نحو المادة العلمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بالآتي:

- تشجيع معلمي الأحياء على استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس الأحياء وبخاصة التي يواجه المتعلمون فيها صعوبة في استيعابها؛ بهدف رفع مستوى التحصيل العلمي لطلبتهم وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة الأحياء.
- ضرورة تركيز برامج تدريب معلمي الأحياء على استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس الأحياء.
- إجراء دراسات مشابهة على مفاهيم أحياء أخرى وعلى مراحل دراسية أخرى وفي بيئات تعلم غير تلك الواردة في هذه الدراسة.

المراجع العربية:

- أبو رمان، سناء (٢٠٠٧). أثر استخدام إستراتيجية دورة التعلم المعدلة في تدريس العلوم في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات، عمان، الأردن.
- ابورياش، حسين محمد وقطيط، غسان يوسف. (٢٠٠٨). *حل المشكلات*، عمان: دار وائل.
- أبو عواد، مي. (٢٠١٥). *أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة علم الأحياء والأرض واتجاهاتهم نحوه*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، جامعة دمشق.
- الأسطل، كمال محمد زارع. (٢٠١٠). *"العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة"*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
- البكر، رشيد. (٢٠٠٢). *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. الرياض: مكتبة الرشد.
- جبر، معين. (٢٠٠٦). *فاعلية طرق تدريس قائمة على إستراتيجيات التعلم الذاتي الموجه لتدريس الهندسية في التحصيل وحل المسألة الهندسية واتجاهات الطلبة نحوها*. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- دمنهوري، وآخرون. (٢٠١٦م) *مهارات التفكير والتعلم*، ط. ١، خوارزم العلمية.
- الزعبي، علي محمد علي. (٢٠١٤). *أثر إستراتيجية تدريسية قائمة على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الرياضي لدى طلبة معلم صف. المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠، (٣)، ٣٠٥ - ٣٢٠.
- زيتون، عايش. (٢٠٠٤). *أساليب تدريس العلوم*. ط ٤، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش وبكر، هديل. (٢٠١٦). *"أثر استخدام إستراتيجية خرائط العقل المحوسبة في حل المشكلات الفيزيائية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في ضوء أنماط تعلمهن"*. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٣، (٤٣).
- رواشدة، أحمد (٢٠١٦). *أثر التدريس باستخدام نموذج الجيل الجديد المدمج (NexGenReady-Scienc) لتعليم العلوم في اكتساب طلاب الصف السادس الأساسي للمفاهيم العلمية والاحتفاظ بها واتجاهاتهم نحو تعلمها*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- سعدي، عبد الله أمبو؛ البلوشي، سليمان. (٢٠١٣). *أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات بالأقران في اكتساب المفاهيم الوراثية وتعديل التصورات البديلة لدى طالبات الصف الثاني عشر بسلطنة عمان. المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٠، (٢)، ص ص ٢٢٢-٢٢٠.
- السلامات، محمد خير. (٢٠١٠). *أثر تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي ذوي الساعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وتنمية الاتجاهات العلمية. أبحاث مؤتمر التربية في عالم متغير*، الجامعة الهاشمية، الأردن.
- الشاعر، هازار حسن (٢٠١٥). *أثر توظيف إستراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة في تنمية المفاهيم العلمية واكتساب بعض المهارات الحياتية في مبحث العلوم لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- متوفر على: <http://dstore.alazhar.edu.ps/xmlui/handle/123456789/676>
- عبدالله، زبيدة محمد. (٢٠٠٦). *الجانب الوجداني في تدريس العلوم: النظرية، التنمية، القياس*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- العبدالله، سائدة إغزاوي. (٢٠١٨). *فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات في تحسين التفكير المكاني ومهارات التواصل الرياضي لدى الطلبة واتجاهاتهم نحو الرياضيات*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- عبد المنعم، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). *أهمية البيئة المنزلية في تعزيز التعلم عند الطلبة*. تدريب المعلمين في الأمانة العامة للمؤسسات التربوية. الأردن. عمان.

- القادري، سليمان. (٢٠٠٤). المنحى المنظومي المعرفي الشامل في تحسين تعلم المفاهيم العلمية ، بحث قدم في مؤتمر المنحى المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس ، القاهرة.
- القادري، سليمان والعظامات، عثمان. (٢٠١٣). التفسيرات التي يقدمها طلبة الصف الثامن لبعض الظواهر العلمية في البادية الشمالية الشرقية في الأردن، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، ١٨(٣)، ١١٧-١٣٩.
- قرني، زبيدة محمد. (٢٠١٣). *إستراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية*. القاهرة: المكتبة العصرية.
- ليولين، دوجلاس . (٢٠١٢). *إستراتيجيات الاستقصاء في تعليم وتعلم العلوم* (تنفيذ معايير العلوم المستندة إلى الاستقصاء في الصفوف ٨-٣)، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، ط٢، المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- مليحة، نبيل. (٢٠٠٣). *الذاكرة قصيرة وطويلة المدى وعلقتها بالقدرة على حل المشكلة لدى طلبة الصف العاشر*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- منصور، علي. (٢٠٠١). *التعلم ونظرياته*. اللاذقية: مديرة الكتب والمطبوعات الجامعية، منشورات جامعة تشرين .
- نعمان، رياض. (٢٠١٦). *استخدام إستراتيجية حل المشكلات إبداعياً في تدريس العلوم لطالب الصف السادس الأساسي وأثرها في اتجاهاتهم وتفكيرهم الاستقرائي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، عمان

المراجع الأجنبية:

- Akinoğlu, O. & Tandoğan, R.(2006). The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 2007, 3(1), 71-81. Available at: <https://www.ejmste.com/download/the-effects-of-problem-basedactive-learning-in-scienceeducation-on-students-academicachievement-4048.pdf>
- Argaw, A. S., Haile, B. B., Ayalew, B. T., & Kuma, S. G. (2017). The Effect of Problem Based Learning (PBL) Instruction on Students' Motivation and Problem Solving Skills of Physics. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(3), 857-871. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00647a>
- Budsankom, Prayoonsri; Sawangboon, Tatsirin; Damrongpanit, Suntorapot. (2015). Factors Affecting Higher Order Thinking Skills of Students: A Meta-Analytic Structural Equation Modeling Study. *Educational Research and Reviews*, 10(19)2639-2652.
- Cheng, K. (2011). "When Creative Problem Solving Strategy Meets Web-Based Cooperative Learning Environment in Accounting Education". *New Horizons in Education*, 59(1).106-118.
- Lourson and Daves (2006). Optimizing Training Barograms and Maximizing Performance in Highly Trained Athletes, *Sport Medicine*.P.296-301..
- Malik, M.A., Shah, Z., Iqbal, Z., & Rauf, M.) 2010). Effect of Problem solving teaching strategy on 8th Grade students' attitude towards Science. *Journal of Education and Practice*, 1(3). Available on: www.iiste.org.
- National Research Council (NRC) (1996). *National Science Education Standards*. Washington, DC.: National Academy Press.
- Trowbridge, L. W., Bybee, R. W. & Powell, J. C. (2000). *Teaching Secondary School Science*. Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.

اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد في أماكن تدريبهم خلال جائحة كورونا

د. محمد خلف الخوالدة * د. عدي محمد المصاروة **

د. رندة عودة بركات ***

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/٨/٤ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١/٩/٢٧ م

الملخص

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى اتجاهات المرشدين المتدربين نحو استخدام الإرشاد عن بعد في أماكن تدريبهم خلال جائحة كورونا، وذلك وفقاً لمتغيري مكان التدريب والمعدل التراكمي. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وقد اشتملت عينة أفراد الدراسة (١٦٦) مرشداً متدرباً من أربع جامعات أردنية (الأردنية، اليرموك، مؤتة، العلوم الإسلامية العالمية). ولغرض الدراسة تم تطوير مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد عن بعد بواقع (٣١) فقرة، وقد استخرجت دلالات الخصائص السيكمترية له، فكانت مناسبة ومؤدية للغرض. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى اتجاهات المرشدين المتدربين نحو استخدام الإرشاد عن بعد كان متوسطاً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مستوى اتجاهاتهم نحو استخدام الإرشاد عن بعد تبعاً لمتغيري مكان التدريب والمعدل التراكمي. وتوصي الدراسة بضرورة تضمين الجامعات الأردنية لبرامجها في الإرشاد النفسي لمساقات وتدريبات حول الإرشاد عن بعد وتقنياته وأشكاله. الكلمات المفتاحية: الاتجاهات، المرشدين المتدربين، الإرشاد عن بعد.

* أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية.

** أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية.

*** أستاذ مساعد، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية.

Attitudes of Trainee Counselors at the Jordanian Universities Towards the Use of Online Counseling in their Training Places During the Corona Pandemic

Abstract

The aim of this study was to investigate the level of attitudes of trainees' counselors towards the use of online counseling in their training places during the Corona pandemic, according to the variables of the place of training and GPA. The study followed the survey descriptive approach. The study sample comprised of (166) trainee counselors from four Jordanian universities (Jordan University, Yarmouk University, Mutah University, The World Islamic Sciences and Education University). For the study purpose, the researchers developed a rating scale of online counseling attitudes (31) items. The questionnaire showed accepted psychometric properties indicators. The results of the study showed that the attitudes towards the use of Online Counseling in a medium level. There are no significant differences in the level of attitudes towards the use of Online Counseling, based on the place of training and GPA. The study recommends that Jordanian universities should include in their psychological counseling programs courses and trainings on online counseling, its techniques and forms.

Keywords: Attitudes, Trainees Counselors, Online Counseling.

المقدمة:

يعد الإرشاد النفسي من التخصصات الإنسانية والمهن النفسية الهادفة لمساعدة الإنسان على الوعي بذاته، والتكيف والتعايش والتعامل مع الضغوطات والمشكلات المتنوعة التي تعترض حياته وصولاً لمستوى مناسب من الصحة النفسية من خلال مرشد مؤهل ومدرب علمياً وعملياً، وذي كفاءة وجودة عالية^(١).

ومع التطور العلمي والتقدم التكنولوجي والنمو السكاني السريع، وما رافق ذلك من تغيرات جوهرية في أوجه ومظاهر الحياة الإنسانية المختلفة؛ أصبح الإنترنت جزءاً من النشاط الإنساني في مختلف مجالات الحياة اليومية. وفي مجال الإرشاد النفسي برزت الحاجة لظهور أسلوب عصري يوظف الاتصال التكنولوجي في تقديم الخدمات الإرشادية والعلاجية للأفراد عن بعد. فالإرشاد ممارسة ومهنة قديمة تعود جذورها إلى القرن العشرين. ولعلّ ازدهار التكنولوجيا في القرن الحادي والعشرين أسهم في تقديم فرص جديدة لممارسة الإرشاد، مما جعل من الممكن للمرشدين والمسترشدين التفاعل تقريباً دون اللجوء إلى الاجتماعات المادية الواجهية^(٢).

إنّ الإرشاد عن بعد وما يُقدّمه من برامج إرشادية إلكترونية في الصحة السلوكية والنفسية شهد اهتماماً متنامياً خلال الفترة الماضية من قبل المرشدين والمعالجين النفسيين؛ ويعزى ذلك إلى التطور الواسع والسريع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات^(٣).

وقد زادت الحاجة إلى الشبكات المعلوماتية والإرشاد عن بعد خلال جائحة كورونا؛ فالأنشطة البشرية لم تعد كما كانت سابقاً. فقد فرضت دول العالم تعليمات للتباعد الاجتماعي والجسدي، وكذلك للعمل والدراسة من المنزل، وقد تؤدي هذه التعديلات والتغيرات الحياتية والمفاجئة في نمط وأسلوب الحياة إلى ظهور مشكلات في الصحة النفسية لدى الأفراد مثل: القلق، الاكتئاب، التوتر، والضغط النفسي^(٤).

إن مصطلح الإرشاد عن بعد أو الإرشاد الإلكتروني يشير إلى استخدام الإنترنت كقناة تواصل فعالة لتقديم خدمات الصحة النفسية والإرشاد والعلاج النفسي. مع الأخذ بعين الاعتبار أن نظريات وأساليب وطرق الإرشاد عن بعد هي نفسها للإرشاد التقليدي الواجهي^(٥). ويعرف الإرشاد عن بعد بأنه التفاعل المتزامن وغير المتزامن عن بعد بين المرشدين والمسترشدين من خلال الاتصال بالإنترنت، ويشتمل الإرشاد عن بعد على مجموعة من الطرق المتنوعة مثل المراسلة الفورية، والمحادثات، والردشة المتزامنة، والرسائل النصية، ومؤتمرات وجلسات الفيديو، وصفحات الويب والبريد الإلكتروني غير المتزامن^(٦).

يعد الإرشاد عن بعد أحد الاتجاهات العلاجية المعاصرة والمعتمدة على شبكة الإنترنت في تقديم العلاج والدعم النفسي عبر شكلي الاتصال المتزامن وغير المتزامن^(٧). ومن أشكال الإرشاد عن بعد

المتزامن المحادثات المباشرة من خلال تطبيقات الزووم والواتساب والفابير وتليجرام والاتصال الهاتفي، ولعلّ أشهر أشكال الإرشاد عن بعد غير المتزامن هي رسائل البريد الإلكتروني^(٨). وتتمثل مزايا استخدام الإرشاد عن بعد في أن المسترشدين خلال الإرشاد عن بعد يكونون أكثر صراحة وصدقاً في كشف الذات وأقل دفاعية وخوفاً وعرضة للخطر^(٩). كما يُعدّ أسلوباً مناسباً للمسترشدين الذين يمتنعون عن تلقي الخدمات الإرشادية النفسية التقليدية بسبب صعوبات في النقل، أو عوامل شخصية مرتبطة بإخفاء الهوية أو الخجل أو الخوف من الإفصاح عن الوجه أو التفاعل، والمرضى، وعدم وجود وقت فراغ للإرشاد في أثناء ساعات العمل العادية، والعيش في مكان بعيد^(١٠). والقضاء على وصمة العار الاجتماعي^(١١)، كما أن الإرشاد عن بعد ساعد في التغلب على القيود والحدود الزمنية والجغرافية لخدمات الإرشاد النفسي بين المرشد والمسترشد^(١٢).

أما معوقات استخدام وممارسة الإرشاد عن بعد فتتمثل بفقدان الجانب الإنساني في التواصل والإشارات والتعابير غير اللفظية مقارنة بالإرشاد الوجيه^(١٣). إضافةً إلى المشكلات التقنية والفنية المتعلقة بانقطاع أو فشل الاتصال بالإنترنت، والقضايا المرتبطة بالخصوصية والسرية، وعدم مناسبة للمضطربين نفسياً بدرجة شديدة^(١٤) وكذلك المشكلات والجوانب القانونية والأخلاقية التي قد تواجه المرشدين ممن يقدمون خدماتهم الإرشادية والعلاجية عن بعد^(١٥).

إنّ استخدام أو ممارسة الإرشاد عن بعد قد يتأثر بالمواقف والاتجاهات والتفضيلات والآراء التي يحملها المرشدون اتجاه الإرشاد عن بعد وطرقه وأشكاله المتنوعة، فالاتجاهات هي ميول الفرد الإيجابية أو السلبية تجاه ممارسة الإرشاد عن بعد^(١٦). ومن مراجعة قواعد البيانات العلمية تبين تناول الباحثين موضوع الإرشاد عن بعد تبعاً لظروف مختلفة؛ فقد أجرى بيكيس وأفجيس فاندوورن (Békés & Aafjes-van Doorn) دراسة استقصائية حول مواقف واتجاهات (١٤٥) من المعالجين النفسيين من أمريكا الشمالية وأوروبا نحو العلاج النفسي عن بعد خلال جائحة كورونا، فأظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعالجين النفسيين قد اتخذوا موقفاً إيجابياً اتجاه العلاج النفسي عن بعد، وأنه من المحتمل أن يستخدموا العلاج النفسي عن بعد في المستقبل^(١٧).

وقام سيتومورانج (Situmorang) بدراسة تحليلية في إندونيسيا توصلت إلى وصف الإرشاد عن بعد أو عبر الإنترنت كأفضل طريقة لتقديم خدمات الإرشاد في أثناء تفشي فيروس كورونا لحل المشكلات النفسية؛ وذلك من خلال دراسة وتحليل الباحث للتاريخ والمفاهيم والعلاقة العلاجية والتحويل والتحويل المضاد، والمزايا والعيوب والاعتبارات والمضامين والمنهج الدراسية للإرشاد عن بعد^(١٨). وأجرت عاموس وبيدو أدو وأنتوي (Amos; Bedu-Addo & Antwi) دراسة نوعية لتحليل تجارب وخبرات (٨) طلاب من بعض جامعات غانا حول استخدام الإرشاد عن بعد، فأشارت نتائج الدراسة إلى استخدام الطلبة لتطبيقات مختلفة في الإرشاد عن بعد، كما أشاروا لفوائد الإرشاد عن

بعد، والمتمثلة بإمكانية الوصول والراحة والخصوصية، وفي المقابل تتمثل العقبات الرئيسية لاستخدام الإرشاد عن بعد بفقدان التعابير غير اللفظية، وعدم الثقة وضعف الاتصال بالإنترنت^(٢). وقام عبدالحميد بدراسة تنبؤية لاتجاهات (٢٦٢) من المرشدين في السعودية حول الإرشاد الإلكتروني، فأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المرشدين يحملون آراء واتجاهات إيجابية مرتفعة اتجاه الإرشاد الإلكتروني، بغض النظر عن نوعهم الاجتماعي ومكان العمل^(١٧). وأجرى المومني دراسة حول اتجاهات (٣١٩) من طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك في الأردن نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني، فأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى اتجاهات الطلبة نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني جاء متوسطاً بغض النظر عن أعمارهم، ودرجاتهم العلمية، ومكان إقامتهم^(١٨). وأجرت سيبوليتا وموسلين (Cipolletta & Mocellin) دراسة للكشف عن مواقف واتجاهات (٢٨٩) من الأخصائيين النفسيين في إيطاليا اتجاه الإرشاد عن بعد، فأظهرت نتائج الدراسة أنَّ (١٨,٣%) فقط من المستجيبين لديهم خبرة سابقة في الإرشاد عن بعد، كما أنَّ غالبية الأخصائيين (٦٢,٦%) يفضلون الإرشاد عن بعد مع بعض التحفظات المتعلقة بالتدخلات العلاجية والتشخيصية عن بعد^(١٩).

وأجرت تيه وأكوستا وهيتشانوفا وجارابيليس وأليانان (Teh; Acosta; Hechanova; Garabiles & Alianan) دراسة حول اتجاهات (٨٠) من خريجي الجامعات في تخصصي الإرشاد وعلم النفس العيادي تجاه الإرشاد عن بعد مقارنةً بالوجاهي، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ اتجاهات الخريجين نحو الإرشاد عن بعد بالعموم إيجابية، وأنهم منفتحون على إجراء الإرشاد عن بعد مع أنهم ما زالوا يفضلون الإرشاد الوجاهي مقارنةً بالإرشاد عن بعد^(٢٠). وأجرت بنات وغيث والبنا والبدارين دراسة حول اتجاهات واستخدام (١٦٦) من المرشدين المدرسين لتقنيات الحاسوب في الأردن، فأظهرت نتائج الدراسة أنَّ المرشدين يستخدمون تقنيات الحاسوب بدرجة متوسطة، ولديهم اتجاهات إيجابية متوسطة نحو استخدامها بغض النظر عن الجنس ونوع المدرسة^(٢١).

وأجرت زامانيا ونصيرة ويوسوفا (Zamani; Nasir&Yusoo) دراسة حول إدراكات وتصورات (٢٠) من المرشدين في ماليزيا اتجاه الإرشاد عن بعد، فأظهرت نتائج الدراسة أنه على الرغم من أنَّ المرشدين ينظرون بإيجابية اتجاه الإرشاد الإلكتروني، وأنَّ الإنترنت مورد مهم للتعامل مع مشكلات الصحة النفسية للمسترشدين، فإنهم يفضلون الإرشاد وجهاً لوجه لتقديم خدماتهم للمسترشدين^(٢٢). وأجرى تانريكولو (Tanrikulu) دراسة نوعية حول اتجاهات ومواقف (١٥) من طلبة الإرشاد المتدربين في تركيا نحو الإرشاد عن بعد، فأظهرت نتائج الدراسة أنه لا أحد من المتدربين لديه معلومات وتعليم كافٍ في مجال الإرشاد عن بعد، كما أن جميع المتدربين لديهم آراء إيجابية حول الإرشاد عن بعد مع بعض المخاوف حول استخدامه^(٢٣).

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ اهتمام الباحثين والدارسين في مجال تدريب المرشدين عالميًا وفي دول مختلفة من العالم بموضوع الإرشاد عن بعد، واتجاهات ومواقف وخبرات المرشدين والأخصائيين والمعالجين النفسيين نحو ذلك. وتتميز الدراسة الحالية بتناولها لاتجاهات المرشدين المتدربين الذين سينتقلون إلى التطبيق وممارسة المهنة لاحقًا في أربع جامعات أردنية من مختلف المناطق الجغرافية نحو استخدام الإرشاد عن بعد وخصوصًا في ظل ظروف جائحة كورونا. مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ظهرت فكرة الدراسة ومشكلتها من خلال تأكيد العديد من الدراسات الحديثة والسابقة^(٢٠١٨، ١٦، ١٥) على أهمية الإرشاد عن بعد، من خلال توظيف التكنولوجيا المتطورة وشبكة الإنترنت في تقديم خدمات الإرشاد النفسي للمسترشدين، وخصوصًا في ظل ظروف جائحة كورونا. ولما لاتجاهات وتفضيلات المرشدين وخصوصًا المتدربين من تأثير على ممارسة المهنة وتطبيق وتقديم الخدمات الإرشادية المتنوعة، ولقلة الدراسات السابقة المحلية الأردنية حول موضوع الدراسة. عطفًا على اتجاهات الباحثين النابعة من خبرتهم وعملهم كمشرفين ومدرسين لطلبة الإرشاد النفسي في الكليات والجامعات الأردنية بأهمية الإرشاد عن بعد، وتدريب الطلبة على مهارات استخدامه في أماكن ومراكز تدريبهم؛ فقد جاءت الدراسة الحالية للكشف عن اتجاهات المرشدين المتدربين حديثي الخبرة نحو الإرشاد عن بعد. وتتلخص مشكلة الدراسة بمحاولة الإجابة على السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد في أماكن تدريبهم خلال جائحة كورونا؟

السؤال الثاني: هل هنالك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستوى متوسطات اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد تعزى لمتغيري المعدل التراكمي، ومكان التدريب؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة بما يلي:

١. التعرف إلى اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد.
٢. الكشف عن الفروق في اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد وفقًا لمتغيري المعدل التراكمي، ومكان التدريب.

أهمية الدراسة:**الأهمية النظرية:**

تبرز أهمية الدراسة النظرية من خلال تركيزها على دراسة موضوع واتجاه حديث وعصري في مجال تقديم خدمات الإرشاد النفسي، وهو استخدام الإرشاد عن بعد في البيئة الأردنية، واتجاهات المرشدين المتدربين نحوه وخصوصا خلال جائحة كورونا التي غزت العالم.

الأهمية التطبيقية

تتمثل أهمية الدراسة التطبيقية من خلال تطوير مقياس للكشف عن اتجاهات المرشدين نحو الإرشاد عن بعد يمكن استخدامه من قبل الباحثين والدارسين، وكذلك تشجيعهم على إجراء دراسات لاحقة حول تعزيز اتجاهات المرشدين نحو استخدام الإرشاد عن بعد. كما تتمثل الأهمية في تقديم معلومات يمكن للمسؤولين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي استخدامها في إعادة النظر في مناهج وخطط وبرامج الإرشاد واعداد المرشدين لديها من خلال تضمينها مساقات ذات علاقة بالإرشاد عن بعد.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

● **اتجاهات المرشدين:** موقف المرشدين المتدربين التفضيلي نحو تقديم خدمات الإرشاد النفسي عن بعد^(١٨). ويعرف إجرائيًا بالدرجة التي يحصل المتدرب عليها على مقياس الاتجاهات نحو الإرشاد عن بعد المطور لأغراض الدراسة.

● **الإرشاد عن بعد:** وهو تقديم خدمات الإرشاد والعلاج والدعم والصحة النفسية إلكترونياً عبر الإنترنت، وباستخدام تطبيقات الحاسوب، ومن خلال البريد الإلكتروني، أو الرسائل النصية، أو مؤتمرات الفيديو، أو الدردشة، أو المحادثات الهاتفية^(٢٣).

● **المرشدون المتدربون:** وهم طلبة مرحلة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي المسجلون في مساق التدريبات الميدانية في الجامعات الأردنية (الأردنية، واليرموك، ومؤتة، والعلوم الإسلامية العالمية)، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن تعميم النتائج المتعلقة بالدراسة في ضوء ما يلي:

- الحد البشري: حيث أجريت الدراسة على طلبة البكالوريوس في تخصص الإرشاد النفسي في السنة الرابعة، والمسجلين في مساق التدريبات الميدانية.

- الحد المكاني: أجريت الدراسة على الطلبة في الجامعة الأردنية واليرموك ومؤتة والعلوم الإسلامية العالمية.

- الحد الزمني: حيث أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢٠/٢٠٢١.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي- المسحي للكشف عن اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد خلال جائحة كورونا في ضوء بعض المتغيرات، نظرًا لكونه مناسبًا لطبيعة هذه الدراسة وأغراضها.

أفراد عينة الدراسة

تتكون عينة أفراد الدراسة من (166) طالبًا وطالبة من طلبة برنامج البكالوريوس في الإرشاد النفسي والمسجلين في مساق التدريبات الميدانية في الإرشاد في الجامعات التالية (الأردنية، البرموك، مؤتة، العلوم الإسلامية العالمية)، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الجامعي 2020/2021، اختبروا عشوائيًا؛ والجدول (1) يظهر توزيع وخصائص أفراد العينة تبعًا لمتغيري مكان التدريب، والمعدل التراكمي.

الجدول (1): توزيع وخصائص أفراد العينة تبعًا لمتغيري مكان التدريب، والمعدل التراكمي			
المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
مكان التدريب	حكومي	99	59.6
	خاص	67	40.4
	الكل	166	% 100
المعدل التراكمي	ممتاز	32	19.3
	جيد جدًا	82	49.4
	جيد فما دون	52	31.3
	الكل	166	% 100

أداة الدراسة

لغايات تحقيق أهداف الدراسة، طوّر الباحثون مقياسًا يقيس اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد خلال الجائحة، وذلك بعد مراجعة الأدب والدراسات والمقاييس السابقة المتعلقة بالموضوع^(٢٠١٧، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٥، ٢٦). وقد اشتمل المقياس بالصورة الأولى على (48) فقرة.

صدق أداة الدراسة

صدق المحتوى

تم عرض وتحكيم المقياس من (10) من ذوي الاختصاص في الإرشاد والعلوم النفسية، وفي ضوء آرائهم جرى تعديل الصياغة وحذف بعض الفقرات. واشتمل المقياس بالصورة النهائية على (31) فقرة.

صدق البناء:

للتحقق من معامل صدق البناء؛ فقد طبق مقياس الدراسة على عينة من (30) طالبًا وطالبة، ثم استخرجت معاملات الارتباط بيرسون بين فقرات المقياس ودرجته الكلية، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2): معاملات الارتباط بيرسون بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس							
الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط	الرقم	معامل الارتباط
1	0.60	9	0.48	17	0.30	25	0.36
2	0.40	10	0.42	18	0.37	26	0.61
3	0.33	11	0.39	19	0.44	27	0.47
4	0.35	12	0.32	20	0.33	28	0.30
5	0.45	13	0.41	21	0.47	29	0.46
6	0.30	14	0.49	22	0.55	30	0.62
7	0.33	15	0.56	23	0.31	31	0.35
8	0.52	16	0.50	24	0.58		

يلاحظ من قيم معاملات الارتباط السابقة أنها تراوحت بين (0.30-0.62)، وهي جميعها لم تقل عن معيار (0.20)؛ مما يُشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة صدق عالية^(٢٧).

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من معامل ثبات المقياس استخرج الباحثون معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ-ألpha؛ حيث كان معامل الثبات لدرجة الكلية (0.87).

تصحيح أداة الدراسة

اعتمد المقياس التدرج الخماسي؛ فقد أعطي للبديل أوافق بدرجة كبيرة جدًا (5) درجات، وللبديل أوافق بدرجة كبيرة (4) درجات، وللبديل متروك (3) درجات، وللبديل أوافق بدرجة قليلة (2) درجتان، وللبديل أعارض تمامًا (1) درجة واحدة. أما بالنسبة للفقرات السلبية فتُعكس الدرجات. وقد استخدم التدرج التالي للحكم على مستوى المتوسطات الحسابية:

$$1.33 + 1 = 2.33, (1 - 2.33) \text{ درجة منخفضة.}$$

$$1.33 + 2.34 = 3.67, (3.67 - 2.34) \text{ درجة متوسطة.}$$

$$1.33 + 3.68 = 5, (5 - 3.68) \text{ درجة مرتفعة.}$$

إجراءات الدراسة

تم القيام بمجموعة من الإجراءات في أثناء إجراء الدراسة الحالية؛ تمثلت بـ:

- ١.مراجعة البحوث والدراسات السابقة حول موضوع الإرشاد عن بعد محليًا وعالميًا.
- ٢.تطوير أداة الدراسة والتأكد من الخصائص السيكمترية (الصدق، والثبات) لها ولفقراتها.
- ٣.التواصل والحصول على موافقة مشرفي التدريب الميداني في الإرشاد في الجامعات الأردنية؛ وذلك للمساعدة وتسهيل تطبيق أداة الدراسة إلكترونياً بسبب ظروف جائحة كورونا.

٤. تطبيق أداة الدراسة إلكترونياً خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2020/2021 على أفراد عينة الدراسة من الجامعات الأردنية.

٥. جمع البيانات وتحليلها باستخدام برمجية (SPSS)، واستخراج النتائج في ضوء أسئلة الدراسة، وتفسير ومناقشة نتائجها، وتقديم التوصيات والمقترحات.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغيرات المستقلة، وتشمل:

• مكان التدريب، وله فئتان: (حكومي، خاص).

• المعدل التراكمي، وله ثلاث فئات: (ممتاز، جيد جداً، جيد فما دون).

ثانياً: المتغير التابع، وهو: اتجاهات المرشدين المتدربين نحو الإرشاد عن بعد.

المعالجة والتحليل الإحصائي

• للإجابة على السؤال الأول؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

• للإجابة على السؤال الثاني؛ فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد في أماكن تدريبهم خلال جائحة كورونا؟

للإجابة على السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس

اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد، والجدول (٣)

يظهر النتائج:

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مقياس اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد بالترتيب التنازلي					
الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١١	أعتقد أن التوثيق والحفاظ على السرية خلال الإرشاد عن بعد أمر صعب.	3.33	1.37	متوسط
٢	١٣	أشعر بسهولة تطبيق أحد المقاييس النفسية على حالة افتراضية تعاني من مشكلة حقيقية في ظل الإرشاد عن بعد.	3.05	1.34	متوسط
٣	٢١	أعتقد أن فرصة المسترشدين للبحث عن مرشد يقدم خدمات إرشادية عن بعد سهلة.	2.86	1.23	متوسط
٤	١٥	أرى أن إمكانية الحصول على الملاحظات والتغذية الراجعة من المرشد المقيم أو المشرف حول أدائي للإرشاد عن بعد شبه معدوم.	2.85	1.40	متوسط
٤	٢٩	أرى أن الإرشاد عن بعد يوفر للمرشد الوقت والجهد.	2.85	1.37	متوسط
٦	٢٨	أشعر بصعوبة استخدام تكنولوجيا المعلومات في توثيق السجلات الإرشادية في ظل الإرشاد عن بعد.	2.75	1.41	متوسط
٧	٦	أشعر بسهولة تطبيق حصص التوجيه الجمعي خلال الإرشاد عن بعد.	2.73	1.30	متوسط

٨	١٩	أعتقد أن الإرشاد عن بعد يتيح الفرصة للمسترشد للتعبير عن أفكاره ومشاعره وسلوكه بأريحية.	2.67	1.32	متوسط
٩	١٠	أشعر بصعوبة تطبيق ما تم تعلمه خلال الإرشاد عن بعد.	2.64	1.27	متوسط
٩	١٢	أشعر بالقلق بسبب عدم وجود مرشد مقيم يتابع أعمالي خلال الإرشاد عن بعد.	2.64	1.40	متوسط
١١	٧	أشعر بالتردد حول إجراء المقابلات الفردية مع المسترشدين خلال الإرشاد عن بعد.	2.63	1.27	متوسط
١١	٢٤	أعتقد أن الإرشاد عن بعد يشجع المرشد المتدرب على العطاء والإبداع.	2.63	1.26	متوسط
١٣	٣	أشعر بسهولة تحقيق أهداف الخطة الإرشادية خلال الإرشاد عن بعد.	2.55	1.24	متوسط
١٤	٢٢	أعتقد أن طبيعة عمل وأدوار المرشد خلال الإرشاد عن بعد غامضة.	2.52	1.16	متوسط
١٥	١٦	أرى عدم اهتمام المسترشدين بالخدمات الإرشادية التي تقدم عن بعد.	2.51	1.34	متوسط
١٦	١٤	أشعر بصعوبة جمع المعلومات عن الحالة الإرشادية خلال الإرشاد عن بعد.	2.48	1.25	متوسط
١٧	١٨	أعتقد أن الإرشاد عن بعد لا يحقق الفائدة المرجوة منه.	2.41	1.25	متوسط
١٨	٥	أشعر بصعوبة توظيف مهارات التواصل والعلاقة الإرشادية بشكل فعال خلال الإرشاد عن بعد.	2.37	1.31	متوسط
١٩	٢٧	أشعر بصعوبة تطبيق إرشادات المشرف الإرشادي في ظل الإرشاد عن بعد.	2.35	1.20	متوسط
١٩	٣٠	هناك صعوبات في تحديد مشكلة المسترشد وتشخيصها في ظل الإرشاد عن بعد.	2.35	1.14	متوسط
٢١	١	أعتقد عدم وجود تأهيل وإعداد عملي مسبق حول الإرشاد عن بعد.	2.33	1.18	منخفض
٢٢	٢	أشعر بصعوبة تطبيق الأساليب الإرشادية خلال الإرشاد عن بعد.	2.28	1.19	منخفض
٢٣	٤	أشعر بصعوبة تطبيق الإرشاد الجمعي خلال الإرشاد عن بعد.	2.28	1.29	منخفض
٢٤	٢٥	أعتقد أن طموحاتي الشخصية والمهنية كمرشد لا تتحقق في ظل الإرشاد عن بعد.	2.26	1.30	منخفض
٢٥	٢٣	أشعر بالضيق والضغط عند ممارسة الإرشاد عن بعد.	2.24	1.27	منخفض
٢٦	٩	أعتقد أن الإرشاد عن بعد فعال في تطوير كفاءة المرشد.	2.18	1.22	منخفض
٢٧	٨	أشعر بالخوف من طريقة التقييم التي سوف يتبعها المشرف خلال الإرشاد عن بعد.	2.10	1.25	منخفض
٢٧	٢٦	أرى أن التواصل بين المرشد والمسترشد في ظل الإرشاد عن بعد يواجه صعوبات تقنية إلكترونية.	2.10	1.08	منخفض
٢٩	١٧	أواجه صعوبة في مشاهدة المسترشد وجهاً لوجه خلال الإرشاد عن بعد.	2.01	1.13	منخفض
٣٠	٢٠	أشعر بعدم فعالية الإرشاد عن بعد مقارنة بالإرشاد التقليدي (الوجاهي).	1.99	1.12	منخفض
٣١	٣١	هناك صعوبة في قراءة لغة الجسد وتعبير الوجه في ظل الإرشاد عن بعد.	1.66	1.07	منخفض
		الدرجة الكلية	2.47	.64	متوسطة

يبين من الجدول (٣) أنَّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (1.66-3.33)، فقد جاءت الفقرة (١١) والتي تنص على "أعتقد أن التوثيق والمحافظة على سرية المعلومات الإرشادية خلال الإرشاد عن بعد أمر صعب" في المرتبة الأولى وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.33)، وجاءت الفقرة (١٣) ونصها "أشعر بسهولة تطبيق أحد المقاييس النفسية على حالة افتراضية تعاني من مشكلة حقيقية في ظل الإرشاد عن بعد" في المرتبة الثانية وبلغ المتوسط الحسابي لها (3.05)، في حين جاءت الفقرة (٣١) ونصها: "هناك صعوبة في قراءة لغة الجسد وتعبير الوجه في ظل الإرشاد عن بعد" في المرتبة الأخيرة وبلغ المتوسط الحسابي لها (1.66). وبلغ المتوسط الحسابي لاتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو استخدام الإرشاد عن بعد ككل (2.47).

إن هذا المستوى المتوسط من اتجاهات الطلبة نحو الإرشاد عن بعد لم يصل إلى المستوى المرتفع، ولكنه أيضاً ليس منخفضاً. ويمكن إرجاع هذه النتيجة المتوسطة إلى ارتفاع عدد مستخدمي الإنترنت بشكل واضح في ظل ما مر به العالم من ظروف جائحة كورونا، واعتماد غالبية القطاعات بشكل كلي على تقديم جميع خدماتها عن بعد عبر المنصات الإلكترونية المختلفة. ويُعد الإرشاد جزءاً مهماً من هذه الخدمات المعنية برعاية وتعزيز الصحة النفسية لدى الأفراد والأسر والمجتمعات؛ مما جعل إمكانية الحصول والوصول إلى هذه الخدمات الإرشادية من قبل المسترشدين وبخاصة الطلبة في المدارس وتقديمها من قبل المرشدين عبر الإنترنت ومنصاته، وتطبيقاته المتنوعة، المتزامنة وغير المتزامنة أكثر ألفة وسهولة وتقبلاً بالنسبة لجميع أطراف العملية الإرشادية، وخصوصاً مع وجود حاجة لمثل هذه الخدمات الإرشادية في ظل الظروف الراهنة المرتبطة بجائحة كورونا، ومواجهتها المتتالية، وما يرافقها من آثار نفسية وتربوية واجتماعية على البشرية عامة والطلبة على وجه الخصوص. فلم تكن الاتجاهات مرتفعة بسبب مخاوف وشكوك وتوجهات طلبة الإرشاد المتدربين غير الواضحة المعالم حول فعالية الإرشاد عن بعد مقارنة بالإرشاد الوجيه بسبب افتقارهم إلى المعرفة العلمية والخبرة التدريبية والعملية حول الإرشاد عن بعد، والنابع من عنصر المفاجأة المرتبطة بانتشار جائحة كورونا، وكذلك افتقار خططهم الدراسية وبرامجهم التدريبية حول موضوعات ومحاو تتعلق بالإرشاد عن بعد وأهمية استخدام مهاراته وكفاياته ومعايير المهنية والأخلاقية والقانونية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى امتيازات الإرشاد عن بعد التي تجعل منه أكثر قبولا لدى طلبة الإرشاد المتدربين؛ حيث يتمكن المسترشدون من الحصول على خدمات الإرشاد عن بعد، فيتفاعلون، ويكشفون عن ذواتهم بصراحة وأقل دفاعية، كما يعد أسلوباً مناسباً للمسترشدين الذين لديهم صعوبات في النقل أو يغلب عليهم طابع الخجل أو وعدم وجود وقت فراغ لديهم للإرشاد أثناء ساعات الدوام. وتتفق نتيجة الدراسة مع نتائج الدراسات^(١٨،٢٠). وفي العموم تتناغم النتيجة أيضاً مع نتائج دراسات^(١٥،١٦،٢٠،١٩،١١،٢١،٢٢) والتي تؤكد أن لدى المتدربين اتجاهات وآراء إيجابية حول الإرشاد عن بعد مع بعض المخاوف أثناء استخدامه مقارنة بالإرشاد الوجيه.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها : هل هنالك فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين مستوى متوسطات اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد تعزى لمتغيري مكان التدريب، والمعدل التراكمي؟

للإجابة على السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد حسب متغيري مكان التدريب، والمعدل التراكمي. والجدول (٤) يظهر النتائج:

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد حسب متغيري مكان التدريب، والمعدل التراكمي				
المتغير	فئات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
مكان التدريب	حكومي	2.49	.639	99
	خاص	2.44	.633	67
المعدل التراكمي	ممتاز	2.58	.756	32
	جيد جدا	2.39	.620	82
	جيد فما دون	2.53	.573	52

يظهر الجدول (٤) فروق ظاهرية في المتوسطات والانحرافات المعيارية لاتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد، وفقاً لاختلاف فئات متغيري الدراسة مكان التدريب والمعدل التراكمي، ولتحقق من دلالة الفروق إحصائياً؛ فقد استخدم تحليل التباين الثنائي، والجدول (٥) يظهر النتائج:

الجدول (٥): تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري مكان التدريب، والمعدل التراكمي على اتجاهات المرشدين المتدربين في الجامعات الأردنية نحو الإرشاد عن بعد					
مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مكان التدريب	.037	1	.037	.091	.763
المعدل التراكمي	1.004	2	.502	1.241	.292
الخطأ	65.536	162	.405		
الكل	66.628	165			

يظهر الجدول (٥) الآتي:

- عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر مكان التدريب، فقد جاءت قيمة ف ٠,٠٩١ وبدلالة إحصائية ٠,٧٦٣.
 - عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$) يعزى لأثر المعدل التراكمي، فقد جاءت قيمة ف ١,٢٤١ وبدلالة إحصائية ٠,٢٩٢.
- ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن طبيعة المساقات النظرية والتدريبات التطبيقية والخبرات العملية التي يتلقاها طلبة الإرشاد، وخصوصاً المتدربين ضمن برامجهم الأكاديمية سواء في الجامعات الحكومية أم الخاصة متقاربة إلى حد كبير، كما أن جميع الطلبة على اختلاف مستوى تحصيلهم الجامعي، ومعدلاتهم التراكمية، ومكان تدريبهم يخضعون لنفس المتطلبات والخطط التدريبية، والخبرات التعليمية والعملية التي تركز على الجانب الوجيه مقابل الإلكتروني، كما يواجهون نفس الظروف التي قد تجعل توجهاتهم وآراءهم حول الإرشاد عن بعد متساوية غير مختلفة بغض النظر عن مستواهم الأكاديمي، ومعدلاتهم التراكمية، وبيئات وأماكن تدريبهم سواء في مدارس أم مراكز خاصة أم حكومية. وتنسجم نتيجة الدراسة مع نتائج دراسات^(١٧,١٨,٢٠) والتي أظهرت أن اتجاهات المرشدين نحو الإرشاد عن بعد متساوية، ولا يوجد بينها فروق واضحة بغض النظر عن مكان عملهم، ودرجاتهم العلمية، ونوع المدرسة خاصة كانت أو حكومية.

التوصيات والمقترحات

- في ضوء النتائج الدراسة السابقة، تقدم الدراسة المقترحات والتوصيات الآتية:
- تضمين الجامعات الأردنية برامجها في الإرشاد النفسي لمساقات وتدريبات حول الإرشاد عن بعد وأهميته، وتقنياته وأشكاله المتنوعة.
 - زيادة وعي وتحسين اتجاهات الطلبة الدارسين للإرشاد النفسي من مختلف السنوات الدراسية حول ماهية الإرشاد عن بعد وأهميته استخدامه خصوصاً في ظل ما يواجهه العالم من حروب وأزمات أو أحداث غير متوقعة، وذلك من خلال محاضرات، وورش تدريبية، وندوات توعوية.
 - تعزيز إمكانية تطبيق فكرة الإرشاد المدمج أو المتمازج، والذي يمزج بين جلسات الإرشاد الوجيه ولسات الإرشاد عن بعد من قبل الطلبة الدارسين للإرشاد النفسي وخصوصاً المرشدين المتدربين، وحديثي الخبرة في الميدان العملي.
 - تشجيع الباحثين وأساتذة الجامعات والمختصين في مجال الإرشاد النفسي على إجراء العديد من الدراسات حول موضوع الإرشاد عن بعد من جوانب مختلفة مثل: المهارات والكفايات، وبمنهجيات بحثية متنوعة مثل: قياس فعالية تطوير برامج وخدمات إرشادية عن بعد لفئات مجتمعية مختلفة وباستخدام المنهج التجريبي.

قائمة المراجع

١. الخوالدة، محمد. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج التمايزي في تحسين مهارات إرشاد الأزمات والكفاءة الذاتية المدركة لدى المرشدين المتدربين في الجامعة الأردنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
2. Amos, P., Bedu-Addo, P., & Antwi, T. (2020). Experiences of Online Counseling among Undergraduates in Some Ghanaian Universities. *SAGE Open*, 10 (3), 1-11.
٣. العباني، سلامة. (٢٠١٥). اتجاهات معاصرة في الإرشاد النفسي: الإرشاد عن بعد نموذجاً. أعمال وبحوث المؤتمر العلمي الأول تحت شعار الجامعة في خدمة المجتمع. جامعة الزيتونة، كلية الآداب والعلوم ترهونة. ج ١. ١٠٨-١١٩.
4. Arnout, B., Al-Dabbagh, Z., Al Eid, N., Al Eid, M., Al-Musaibeh, S., Al-Miqtiq, M., Alamri, A., & Al-Zeyad, G. (2020). The Effects of Corona Virus (COVID-19) Outbreak on the Individuals' Mental Health and on the Decision Makers: A Comparative Epidemiological Study. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 9 (3), 26-47.
5. Lee, S. (2010). Contemporary Issues of Ethical E-Therapy. *Journal of Ethics in Mental Health*, 5 (1), 1-5.
6. Dowling, M., & Rickwood, D. (2013). Online Counseling and Therapy for Mental Health Problems: A Systematic Review of Individual Synchronous Interactions Using Chat. *Journal of Technology in Human Services*, 31 (1), 1– 21.
7. Skinner, A., & Zack, J. (2004). Counseling and the Internet. *American Behavioral Scientist*, 48 (4), 434-446.
8. Gamble, N., Boyle, C., & Morris, Z. A. (2015). Ethical Practice in Telepsychology. *Australian Psychologist*, 50 (4), 292–298.
9. Mishna, F., Bogo, M., & Sawyer, J. (2015). Cyber Counseling: Illuminating Benefits and Challenges. *Clinical Social Work Journal*, 43 (2), 169-178.
10. Young, K. (2005). An Empirical Examination of Client Attitudes Towards Online Counseling. *CyberPsychology & Behavior*, 8 (2), 172-177.
11. Teh, L., Acosta, A., Hechanova, M., Garabiles, M., & Alianan, A. (2014). Attitudes of Psychology Graduate Students Toward Face-to-Face and Online Counseling. *Philippine Journal of Psychology*, 47 (2), 65–97.
12. Kraus, R., Stricker, G. & Zack, J. (2010). *Online Counseling: A Handbook for Mental Health Professionals* (2ed). San Diego, CA: Elsevier.
13. Bolton, J. (2017). The Ethical Issues Which Must be Addressed in Online Counselling. *Australian Counselling Research Journal*, 11(1), 1-15.
14. Lazuras, L., & Dokou, A. (2016). Mental Health Professionals' Acceptance of Online Counseling. *Technology in Society*, 44, 10 -14.
15. Békés, V., & Aafjes-van Doorn, K. (2020). Psychotherapists' Attitudes Toward Online Therapy During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Psychotherapy Integration*, 30 (2), 238 –247.
16. Situmorang, D. (2020). Online/Cyber Counseling Services in the COVID-19 Outbreak: Are They Really New?. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, 74 (3), 166 –174.
١٧. عبد الحميد، أحمد. (٢٠١٨). التنبؤ بالاتجاه نحو الإرشاد الإلكتروني في ضوء متغيري وجهة الحياة المهنية والتوافق المهني لدى مرشدي الطلاب بالملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، ٣٤ (٣)، ٣٠١-٣٧٣.
١٨. المومني، فواز. (٢٠١٧). اتجاهات طلبة الإرشاد النفسي في جامعة اليرموك نحو استخدام الإرشاد الإلكتروني. دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنية، ٤٤ (٤)، ٤٠٩-٢٢٢.

- 19.Cipolletta, S., & Mocellin, D. (2016). Online Counseling: An Exploratory Survey of Italian Psychologists' Attitudes Towards New Ways of Interaction. **Psychotherapy Research**, 28 (6), 1-16.
٢٠. بنات، سهيلة وغيث، سعاد والبنّا، محمد والبدارين، غالب. (٢٠١٣). استخدام المرشدين التربويين لتقنيات الحاسوب في المدرسة الحكومية الأردنية. **المجلة التربوية: جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي**، ٢٨ (١٠٩)، ١٢٦-١٢٥.
- 21.Zamani, Z., Nasir, R., & Yusooff, F. (2010). Perceptions Towards Online Counseling among Counselors in Malaysia. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 5, 585-589.
- 22.Tanrikulu, I. (2009). Counselors-in-Training Students' Attitudes Towards Online Counseling. **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 1, 785-788.
- 23.American Counseling Association. (2014). ACA code of ethics as approved by the ACA governing council American Counselling Association. https://www.counseling.org/docs/default-source/ethics/2014-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=2d58522c_4
٢٤. الخمايسة، عمر (٢٠١٨). أثر التدريب الميداني على اتجاهات طالبات الإرشاد النفسي والتربوي نحو العمل الإرشادي. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**، ٨ (٤)، ٢٣٠-٢٦٢.
٢٥. الطراونة، نعمة (٢٠٠٧). أثر التدريب الميداني لطلبة الإرشاد على اتجاهاتهم نحو العمل الإرشادي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
٢٦. الفريجات، باسم والفريجات، أيمن وجروان، علي (٢٠١٥). اتجاهات طلبة تخصص الإرشاد النفسي التربوي في كلية عجلون الجامعية نحو مهنة الإرشاد. **مجلة الإرشاد النفسي**، ١ (٤٢)، ٣٦٢-٣٣٩.
٢٧. الكيلاني، عبدالله والشرفين، نضال (٢٠١١). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الإحصائية، ط ٣. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة
الكرك في ضوء جائحة كورونا

د.محمد علي خليل السميرات* بيان يوسف السميرات**

تاريخ وصول البحث: ١٧/٨/٢٠٢١م تاريخ قبول البحث: ٢١/١١/٢٠٢١م

الملخص

تهدف الدراسة إلى تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك في ظل جائحة كورونا. وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمي الفيزياء في محافظة الكرك، في حين تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلماً ومعلمة للفيزياء في المحافظة، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطوير مقياس لتقييم منصة درسك احتوى على سبعة أبعاد وهي: (المحتوى التعليمي للمنصة، وسهولة الوصول إلى المحتوى، وأساليب التدريس، واستراتيجيات التقويم المستخدمة، وواجهة المستخدم، والدعم الفني، والتحكم في الوسائط المتعددة، وتفاعل الطلبة)، وقد بينت نتائج الدراسة أن جميع أبعاد تقييم منصة درسك من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك جاءت بدرجة متوسطة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: العمل على تطوير منصة درسك التعليمية مع التركيز على المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، ولا سيما العلمية منها لتكون أكثر موافقة للنتائج العلمية، والأهداف الكلية للمقرر مع الأخذ بعين الاعتبار تفاوت مستويات الطلبة المعرفية والمهارية، كما أوصت بأهمية توفير معامل محاكاة إلكترونية تدعم المواد العلمية كالفيزياء، والكيمياء لإجراء التجارب العلمية بأسلوب يُحاكي المختبرات العلمية في المدرسة. الكلمات المفتاحية: منصة درسك، مادة الفيزياء، تقييم منصة درسك، جائحة كورونا.

* أستاذ مساعد، قسم إدارة الأعمال، كلية لومينوس الجامعية التقنية.

** باحثة، مديرة مدرسة-وزارة التربية والتعليم.

Evaluation of "Your lesson" Platform in Teaching Physics from the Point of View of Physics Teachers in Karak Governorate in Light of the Corona pandemic

Abstract

The study aims to evaluate "Your Lesson" platform in teaching physics from the point of view of physics teachers in Karak Governorate in light of the Corona pandemic. The study population consisted of physics teachers in Karak Governorate, while the study sample consisted of (156) teachers of physics in the Governorate. To achieve the objectives of the study, the analytical descriptive approach was used by developing a scale for evaluating "Your Lesson" platform that contained seven dimensions: (the educational content of the platform, ease of access to content, teaching methods, evaluation strategies used, user interface, technical support, multimedia control, and interaction students). The results of the study showed that all the dimensions of evaluating "Your Lesson" platform from the point of view of physics teachers in Karak Governorate came with a moderate degree. Scientific ones to be more compatible with the scientific outcomes and the overall objectives of the course, taking into account the students' varying levels of knowledge and skill. It also recommended the importance of providing electronic simulation laboratories that support scientific subjects such as physics and chemistry to conduct scientific experiments in a manner that simulates the scientific laboratories in the school.

Keywords: Your lesson platform, Physics, Evaluation of your lesson platform, Corona pandemic.

المقدمة

انطلاقاً من أهمية الدور الحيوي الذي يلعبه التعليم في التنمية البشرية، وانعكاساً لتوجهات وتحديات العصر الحديث، ومن أبرز مميزات التقدم العلمي، والتطور التقني المستمر، والمتسارع، واتساع المعارف الإنسانية التي أثّرت في جميع جوانب الحياة؛ فقد برزت أهمية وضرورة إعادة النظر في أنماط التعليم التقليدية السائدة؛ لمواجهة متطلبات، وتحديات القرن الحادي والعشرين. وفي ظل ما يشهده العالم اليوم من انتشار كبير لجائحة كورونا التي أضفت بظلالها على كافة مناحي الحياة، وفرضت التباعد الجسدي، والمكاني أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية البحث عن طرق بديلة للتعليم التقليدي، أو الوجيه لضمان استمرارية التعليم، ومواصلة الأنشطة التعليمية (Ali, 2020).

وقد أضحت التعلم عن بعد خياراً بديلاً للتعلم الوجيه، ويعتمد على التكنولوجيا الحديثة، والإنترنت في التدريس باستخدام أدوات متنوعة كالمنصات التعليمية، والفصول الافتراضية، والبرامج التعليمية، ومواقع الإنترنت المختلفة في ظل استمرار التأثير بجائحة كورونا (Nadikattu, 2020). فالحفاظ على مواصلة سير العملية التعليمية، واستمرارية انتظام الطلبة في التعلم في ظل كافة الظروف، يُشكّل التحدي الأكبر للمؤسسات التعليمية. (Zhang, Wang, Yang, and Wang, 2020).

وتعدّ المنصات التعليمية -كمنصة درسك التي أطلقتها وزارة التربية والتعليم في آذار-٢٠٢٠م في الأردن- أحد أبرز أنظمة التعلم الإلكتروني التي تعتمد على شبكة الإنترنت، وتوفر مجموعة من الأدوات التعليمية، والمعلومات بأشكالها المختلفة حيث تسمح للمتعلم التفاعل مع المادة العلمية، وتعلم مهارات جديدة (Ali, 2020)، كما تعدّ المنصات التعليمية أحد أفضل البدائل دقة للتعلم التقليدي، وتوفر بيئة تعليمية جذابة للطلبة (Stadler-Altman, 2015)، ولا شك أن استخدام المنصات التعليمية يتطلب دوراً كبيراً، وفعّالاً من المعلم الذي هو أحد ركائز العملية التعليمية ولا يمكن الاستغناء عنه، ولا سيما في تدريس مادة الفيزياء التي تُعدّ من المواد العلمية التي يواجه الطلبة صعوبات في فهمها واستيعابها؛ وذلك لما تحتويه المادة من مفاهيم، ومواضيع معقدة تربط بين علم الطبيعة والتطبيقات العملية. فمنصة درسك تُعدّ مثلاً على هذه المنصات التي توفر بقاءة من الأدوات التعليمية والتفاعلية للطلبة والمعلمين باستخدام إستراتيجيات تعليمية مختلفة وأدوات للتقييم ولا سيما في ظل الانتشار الكبير لجائحة كورونا.

وبناءً على ما سبق، وتحقيقاً لأهداف وزارة التربية والتعليم في إيجاد البديل الأنسب للتعلم الوجيه، وتطويره بما يتواءم وتطلّعات الوزارة في مواجهة جائحة كورونا تهدف هذه الدراسة إلى تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أطلقت وزارة التربية والتعليم "منصة درسك" لمواجهة جائحة كورونا وفرضت العديد من العوائق، والتحديات أمام العملية التعليمية بما في ذلك إغلاق المدارس، ومنع وصول الطلبة إلى مقاعد الدراسة ضمن خطة طوارئ للحفاظ على سلامة الطلبة والكادر التعليمي، ويأتي العمل بالتعلم عن بُعد من خلال منصة درسك لتحقيق هدفين: أحدهما، تعليق الصفوف دون التوقف عن التعلم (Zhang et al, 2020)، وثانيهما، مواكبة التوجهات العالمية التي تسعى إلى إيجاد بيئة تعليمية رقمية بديلة عن التعلم الوجيه في ظل الظروف الاعتيادية والاستثنائية (Benta, Bologna and Dzitac, 2014).

وقد تناولت العديد من الدراسات التعلم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهات نظر مختلفة، فقد بينت دراسة (Zhang et al, 2020) كيفية الاستمرار في العملية التعليمية، واستخدام الفصول الافتراضية كبديل للتعليم الوجيه في ظل جائحة كورونا، في حين ركزت دراسة (Ali, 2020) على بيان ضرورة التعلم عن بُعد، والتعليم عبر الإنترنت كبديل للتعلم الوجيه، كما أظهرت هذه الدراسة أهمية الاعتماد على التكنولوجيا في تقديم الخدمات التعليمية لما لذلك من أثر في استمرارية التعليم، والحفاظ على التباعد الاجتماعي.

ومن ناحية أخرى، أظهرت دراسة (العيساوي والموسوي، ٢٠٢٠) أن تدريس المواد العلمية كمادة الأحياء باستخدام المنصات التعليمية له دور كبير في تنمية مهارات الطلبة، وتحصيلهم الدراسي، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى صعوبة تعلم وتعليم مادة الفيزياء كإحدى المواد العلمية لما في ذلك من صعوبة في اكتساب مفاهيمها، وحل مسائلها الفيزيائية، وانخفاض دافعية الطلبة نحو تعلمها؛ وذلك من خلال التعليم الوجيه (عليقات، ٢٠١٨؛ Wackermann, Trendel and Fischer, 2010).

ومن خلال الخبرة العملية، والإدارية للباحثة في الميدان التربوي فقد لاحظت التحول المفاجئ للتعلم عن بُعد، واستخدام منصة درسك دون أي تمهيد، أو تدريب للمعلمين، والطلبة في المدارس الحكومية، وحمل معه العديد من التحديات التي تتمثل في ضعف الخبرة لدى المعلمين في التعامل مع المنصات التعليمية كما بينت ذلك دراسة (أبو شخيم، ٢٠٢٠)، وأدواتها المختلفة، وتفاوت مستوى الطلبة، وأولياء الأمور في التعامل مع الأجهزة الإلكترونية (Ali, 2020)، واستخدام المنصة دون التعرف على فاعليتها في التعليم، وخاصة في تدريس المواد العلمية كمادة الفيزياء. وتأسيساً على ما سبق، تتلخص مشكلة الدراسة في تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك؛ للمضي قدماً في الحفاظ على استمرارية العملية التعليمية، وتطوير أدوات التعلم الإلكتروني باستخدام المنصات التعليمية.

وتتلخص مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتية:

١.١- ما تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك في ظل جائحة

كورونا؟

٤،١ أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في حداثة موضوعها، حيث تتناول تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء، ولا سيما في ظل الانتشار الكبير لجائحة كورونا، والتي فرضت العديد من التغيرات على القطاع التعليمي، كما تظهر أهمية الدراسة من خلال تسليط الضوء على المنصات التعليمية، وكيفية الاستفادة مما توفره من أدوات متنوعة تدعم المعلم، والمتعلم في تدريس المواد بشكل عام، ومادة الفيزياء بشكل خاص. كما تسهم الدراسة في دعم المكتبتين العربية، والأردنية بدراسة حديثة حول منصة درسك التي تُعد من أوائل الدراسات التي تناولت تقييم تدريس مادة الفيزياء باستخدام منصة درسك في حدود اطلاع الباحثة وعلمها، كما تكمن أهمية الدراسة العملية في تقديم توصيات لمخذي القرار بأمل بالمساهمة في تطوير منصة درسك، والإفادة منها بشكل أكبر في تطوير العملية التعليمية.

المفاهيم والمصطلحات الإجرائية.

❖-التقييم: مجموعة من القواعد، والإرشادات، والتعريفات، والخصائص، والمعايير التي تُستخدم للتعرف على نقاط القوة والضعف، وفرص التطوير لشيء معين (Ali and Abdullah, 2016)، وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه الكشف عن نقاط القوة، والضعف، وفرص التطوير لمنصة درسك التعليمية من خلال مجموعة من المعايير والمجالات.

❖-المنصة التعليمية: هي شبكة تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر تتضمن المحتوى الإلكتروني؛ لتقديم المقررات الدراسية، والأنشطة التربوية للمتعلمين في أي مكان وأي وقت بشكل متزامن، وغير متزامن حيث توفر للمتعلم سهولة الوصول للمقررات، والتواصل مع المعلم ضمن بيئة تعليمية افتراضية (العيساوي والموسوي، ٢٠٢٠).

وتعرف وزارة التربية والتعليم الأردنية منصة درسك بأنها: منصة مجانية للتعلم عن بُعد، توفر لطلبة المدارس من الصف الأول، وحتى الصف الثاني الثانوي دروساً تعليمية عن طريق مقاطع فيديو مصوّرة مُنظّمة، ومُجدولة وفقاً

لمناهج التعليم الأردني، يُقدّمها نخبة متميزة من المعلمين، والمعلمات؛ لتسهّل على الطلبة مواصلة تعلّمهم، ومتابعة موادهم الدراسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠)، وتتبنّى الباحثة هذا التعريف كتعريف إجرائي لمنصة درسك. حدود الدراسة:

- الحدود البشرية: معلّمو الفيزياء لجميع المراحل الدراسية.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الكرك.
- الحدود الزمنية: الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2021).
- الحدود الموضوعية: تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك.

محددات الدراسة

- ❖ عدم القدرة على الوصول إلى كافة المراجع والمصادر والوثائق الورقية التي يمكن اعتمادها كمرجع أساسي.
 - ❖ قلة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
 - ❖ عدم القدرة على جمع البيانات وجاهاً لانتشار جائحة كورونا والإغلاقات المتكررة وجمعها إلكترونياً باستخدام البريد الإلكتروني.
- الإطار النظري:
- التعلّم عن بُعد:

أدت التغيرات التي يواجهها العالم اليوم، ولا سيما في ظل الانتشار الكبير لجائحة كورونا إلى العديد من التغيرات في القطاع التعليمي، وخاصة في ظل إغلاق المدارس، وفرض التباعد الاجتماعي، وعدم إمكانية الاستمرار في التعلم الوجاهي في المدارس، والصفوف بشكل اعتيادي (Affouneh et al, 2020)، وقد أوضحت العديد من الدراسات كدراسة ريمز وشلايش (٢٠٢٠) أنّ الانقطاع المطول عن الدراسة والتعلم يقود إلى فقدان المعرفة، والمهارات المكتسبة، خاصة المواد العلمية كالرياضيات، والفيزياء أكثر من غيرها من المواد التعليمية.

ولتفادي الآثار السلبية التي قد تنتج عن انقطاع التعليم، ونظراً لصعوبة تحديد الفترة الزمنية لانقضاء الجائحة، فقد وجدت المؤسسات التعليمية نفسها مجبرة على التحول للتعليم عن بعد لضمان استمرارية عملية التعليم، والتعلم من خلال إيجاد وسائل إلكترونية حديثة تعتمد على الإنترنت، والأنظمة الذكية في التواصل عن بعد مع الطلبة (Yulia, 2020)، كما يحقق ذلك مواكبة التطورات التقنية في العملية التعليمية التي أصبحت أحد أبرز متطلبات العصر الحديث (الظفيري، ٢٠١٧)، فالتعلم عن بعد أصبح أحد الضرورات، وطال الحديث عنه، والجدل حول ضرورة دمجها في العملية التعليمية قبل جائحة كورونا، إلا أنه أصبح بديلاً، وضرورة ملحة لاستمرار التعليم في ظروف تفرض التباعد الاجتماعي (أبوشخيدم، ٢٠٢٠).

وتكمن أهمية التعلم عن بعد في تحقيقه النظام التعليمي الشامل الذي يساعد في مواجهة التحديات المرتبطة بالتعليم الحال، كما تلخّص أهمية التعلم عن بعد في توفير المعلومات للمتعلم حسب الأوقات الملائمة له، وبالجهد الذي يرغب في تقديمه، كذلك يستطيع الطالب إعادة دراسة المادة التعليمية، والرجوع إليها عند الحاجة لذلك (عبد المنعم، ٢٠١٦)، وتتنوّع أنظمة التعلم عن بعد: لتشمل أنظمة إدارة المحتوى، وأنظمة إدارة التعليم، وأنظمة إدارة محتويات التعليم، ومنصات التعليم الإلكتروني (المعروف وعبدعلي، ٢٠٢٠)، وجاءت هذه الدراسة؛ لتسلط الضوء على "منصة درسك" كإحدى المنصات التعليمية، ومفهومها، وأهميتها، وأهدافها.

المنصات التعليمية

يشير مفهوم المنصات التعليمية إلى البيئة التعليمية الاجتماعية الافتراضية التي تدعم عملية التعلم في جميع مراحلها بحيث تتضمن التصميم، والاستخدام، والإدارة، والتقييم للمحتوى التعليمي، كما تتضمن مجموعة من الإمكانيات والأدوات التي تسهل إضافة المصادر، والأنشطة، وعمل الاختبارات، وتقييم مشاركات المتعلمين، والتفاعل فيما بينهم (الغامدي، ٢٠١٩)، كما تعرف المنصات التعليمية بأنها: مجموعة من الخدمات التفاعلية المتكاملة التي يتم تقديمها عبر الإنترنت، التي تزود المعلمين، والمتعلمين، وأولياء الأمور، وجميع المعنيين بالعملية التعليمية والتربوية بالمعلومات، والأدوات التي تعزز الخدمات التعليمية وإدارتها بشكل فعال (Kats, 2010).

بينما يرى العيساوي والموسوي (٢٠٢٠) أن المنصات التعليمية تمثل شبكة تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر تتضمن المحتوى الإلكتروني: لتقديم المقررات الدراسية، والأنشطة التربوية للمتعلمين في أي مكان، وأي وقت بشكل متزامن وغير متزامن حيث توفر للمتعلم سهولة الوصول للمقررات، والتواصل مع المعلم ضمن بيئة تعليمية افتراضية، ومن ناحية أخرى، يُبين علي (Ali, 2020) أن المنصات التعليمية التفاعلية تُعد البديل المناسب لضمان استمرارية التعليم في ظل الظروف الاستثنائية التي يشهدها العالم اليوم والتي جعلت من الصعب الاستمرار في تقديم التعليم الوجيه، وتتميز المنصات التعليمية بالمرونة بالنسبة للمتعلم حيث يستطيع التفاعل معها والاستفادة من الأنشطة المختلفة، وحضور الدروس الإلكترونية في أي وقت ومكان يناسبه (Smedley, 2010).

منصة درسك التعليمية

أضفى الانتشار الكبير لجائحة كورونا في العالم تغيرات كبيرة على كافة المجالات، ولا سيما التعليمية منها؛ وكغيرها من الدول حرصت الأردن على مجابهة تحديات هذا الوباء، وخاصة فيما يتعلق بالتعليم من خلال الحفاظ على استمرارية التعليم رغم محدودية الإمكانيات، والموارد المالية والاقتصادية. حيث عملت وزارة التربية والتعليم على تقديم حلول منطقية علمية تقنية من خلال إطلاق منصة درسك التعليمية التي تضمن للطلبة متابعة تعلمهم دون تعرضهم لمخاطر الوباء، وتماشى مع قوانين التباعد الاجتماعي، والبروتوكول الصحي.

فمنصة درسك هي منصة أردنية مجانية للتعلم عن بُعد، توفر لطلبة المدارس دروساً تعليمية بدأت بعد اتخاذ الحكومة الأردنية مجموعة من الإجراءات جزاء انتشار جائحة كورونا، وقد بدأت العملية التعليمية إلكترونياً على المنصة يوم الأحد ٢٢ آذار لعام ٢٠٢٠ لجميع الصفوف، والمراحل التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠)، وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم منصة درسك لضمان استمرارية التعليم في ظل الانتشار الكبير لجائحة كورونا في الأردن، ونتجت المنصة عن شراكة بين القطاع العام -تضمن وزارة التربية والتعليم ووزارة الاقتصاد الرقمي والريادة- ومؤسسات خاصة تضمنت منصة إدراك وجو أكاديمي، ومن الجدير بالذكر أن المنصة أنشئت في غضون ثلاثة أيام فقط (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

وعلاوة على ذلك، فإن الدروس التعليمية يتم بثها عبر قنوات تلفزيونية خاصة بالمنصة وهي (درسك ١، درسك ٢)، كما أن المنصة في بداية إطلاقها كانت تركز فقط على المواد الأساسية، إضافة إلى أن الدروس عبر المنصة تُجدد يومياً، حيث لا تُظهر المنصة سوى جدول اليوم الحالي فقط للطلاب، ويُزال محتوى اليوم السابق له، فالدروس المطروحة على المنصة تتوافق مع التقويم المدرسي، وتُضبط وفقاً له، أما بالنسبة للوقت المتاح للطلاب على المنصة، فإن تصفح المواد التعليمية مُتاح للطلاب على مدار الساعة، إلا أن التصفح خلال الفترة الواقعة بين الساعة السادسة صباحاً، والرابعة عصراً هو مجاني لا يكلف الطالب تكلفة تصفح الإنترنت، ولا يخضع من رصيده تلقاء هذا التصفح، ووفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم، فقد بلغ عدد مستخدمي المنصة ٩٩٧١٢٧ مستخدم بمعدل ٣٣٢٣٧٥ مستخدم يومي لغاية تاريخ ٢٤-٣-٢٠٢٠ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠)، ومؤخراً بتاريخ ٢٧-١-٢٠٢١، قامت وزارة التربية والتعليم باتفاقية

تطوير واستدامة لمنصة (درسك) مع شركة "موضوع" لغايات تطوير خدمات التعلم عن بُعد لطلبة المدارس، ونقل المنصة بكل مواصفاتها، والرمز المصدري لها من فريق موضوع لوزارة التربية والتعليم (المملكة، ٢٠٢١).

معايير تقييم منصة درسك التعليمية

تُعرف معايير تقييم المنصات التعليمية بأنها مجموعة من القواعد، والإرشادات والتعريفات، والخصائص التي تضمن تحقيق العملية التعليمية الإلكترونية باستخدام الأدوات المتنوعة لأهدافها المختلفة (Abdullah & Ali, 2016)، فتحدد معايير التقييم للمنصات التعليمية بشكل عام يُحقق العديد من المزايا منها: متابعة عملية التطوير بما يتناسب وحاجات المتعلمين والمعلمين، وتقليل من السلبيات، أو المشاكل التي قد تواجههم، كما يُساهم ذلك في تقليل تكاليف (Varlamis & Apostolakis, 2006)، وقد تناولت الدراسة عددا من المعايير لتقييم منصة درسك التعليمية والتي يُمكن تلخيصها بالمجالات التالية:

• المحتوى التعليمي

يُعتبر المحتوى التعليمي أحد أهم معايير تقييم المنصات الإلكترونية التعليمية بشكل عام، ويرى الحفناوي (٢٠١٧) أن المحتوى التعليمي يُشير إلى مجموعة المصادر التعليمية التي تُمكن المتعلم من الحصول على المعرفة، والمعلومات التي يحتاجها بطرق مختلفة كالوسائط المتعددة، والعروض التقديمية، والنصوص المكتوبة والمواد المرجعية كالكتب الإلكترونية والأنشطة التفاعلية، وقد بين (Abdullah & Ali, 2016) أن احتواء المنصات التعليمية على محتوى معرفي معلوماتي مناسب لمستوى المتعلم، وتقديمه بطرق إبداعية فعالة تُعد من أهم ركائز التعلم الإلكتروني عبر المنصات.

• سهولة الوصول إلى المحتوى الإلكتروني

يُعد معيار سهولة الوصول إلى المحتوى الإلكتروني من معايير تقييم المنصات الإلكترونية التعليمية بشكل عام، ويُعرفه فارلميس وأبوستولكيس (Varlamis & Apostolakis, 2006) بأنها إمكانية وصول المتعلم للمحتوى التعليمي، والنشاطات، والمعلومات، والاختبارات، وكافة الأدوات المتاحة عبر المنصة التعليمية في أي وقت باستخدام أي جهاز مُتاح له كالهاتف المحمول، والكمبيوتر، والجهاز اللوحي وغيرها، ويُبين الحفناوي (٢٠١٧) أن قابلية الوصول إلى المحتوى الرقمي عبر المنصات التعليمية من قبل المتعلم بسهولة يعدّ من المتطلبات الرئيسة للتعلم الإلكتروني؛ إذ إن التنظيم المنطقي، والمتسلسل للمقرر والمحتوى التعليمي يساهم في زيادة دافعية المتعلم نحو الاستخدام، وأوضح أن هذا المعيار يتضمن فهرسة الموضوعات، وعرضها بشكل متناسق، وتوفير محرك بحث داخل المنصة، كما يتضمن ذلك ربط أجزاء المقرر ببعضها، وتوفير دليل إرشادي للمحتوى التعليمي على المنصة.

• أساليب التدريس وإستراتيجيات التقويم المستخدمة

تُعدّ أساليب التدريس من العوامل المهمة التي تلعب دورا مهما في زيادة استيعاب الطلبة، وتفاعلهم مع المادة التعليمية (أحمد، ٢٠١٩)، فاستخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة لها دور مهم في تحقيق دورين أساسيين يتلخصان في رفع مستوى مهارات الطلبة، ومعارفهم المختلفة وإرشادهم من جهة، والحفاظ على التطور المستمر لأداء المعلمين، وخبراتهم بشكل فعال من جهة ثانية (سحتوت وزينب، ٢٠١٤)، ويساعد توافر أدوات متنوعة للتقويم داخل المنصة المعلم على تقييم أداء الطلبة ودرجة استيعابهم للمادة التعليمية، كما أن هذه الأدوات تساعد الطلبة على قياس مستواهم المعرفي من وقت لآخر مما يجعلهم أكثر قدرة على تحسين مستواهم التعليمي.

ومن ناحية أخرى، فإن أساليب التدريس عبر المنصات الإلكترونية بشكل عام ومنصة درسك بشكل خاص تُعدّ من المعايير المهمة للتأكد من شرح المادة التعليمية وإيصال المعلومة للطلّاب بما يتناسب مع مستواهم المعرفي والعقلي،

وأوضح (Abeysekera and Dawson, 2015) أنّ التعليم عبر المنصات التعليمية، والتعلّم الإلكتروني لا بدّ أن يدمج بين المادة التعليمية، والمتعة والتشويق ممّا يجذب الطلبة أكثر، ويزيد من استيعابهم لمحتوى المنهاج.

● واجهة المستخدم

يُعد معيار التصميم من المرتكزات الأساسية للمنصات التعليمية، حيث تؤدي الواجهة الرسومية، والأزرار، والقوائم، والصور والألوان دوراً مهماً في تحسين قدرة المتعلّم للتعامل معها (زريبي، ٢٠١٧)، كما أنّ ظهور النصوص على الشاشة بشكل واضح، وبأحجام وأنماط مختلفة للخطوط المستخدمة في المنصة، وتوافق الألوان مع المحتوى التعليمي، والنصوص مع برامج القراءة الآلية للشاشة كلّ ذلك يعدّ من أبرز معايير تصميم واجهة المستخدم في المنصات التعليمية (الحفناوي، ٢٠١٧).

● الدعم الفني

يشير الدعم الفني كأحد معايير تقييم منصة درسك التعليمية إلى توافر الدعم اللازم والبنية التحتية والصيانة والمتابعة الفنيّة والإدارية لمستخدمي المنصة، ويذكر (الدليبي، ٢٠٠٦) أنّ الدعم الفنيّ يتضمّن توفير عدد من الخبراء، والمختصّين بتكنولوجيا المعلومات، والشبكات لدعم الأنظمة الإلكترونية ومستخدميها، كما يتضمّن ذلك توافق الأنظمة الحديثة مع أنظمة التشغيل المختلفة (ويندوز، أندرويد، IOS....)، وبين (الحفناوي، ٢٠١٧) أنّ الدعم الفنيّ يتضمّن الحفاظ على سرية معلومات المستخدمين، واستخدام أدوات أمان تضمن عدم السماح بدخول أي طرف للمنصة دون اسم مستخدم، أو كلمة مرور، واستخدام الروابط الآمنة.

● التحكم في الوسائط المتعددة

يُقصد بالوسائط المتعددة: الصور، والأصوات، والفيديو، والرسومات، والنصوص التي يتم استخدامها لتوصيل محتوى المناهج التعليمية للطلبة بصورة يسهل عليهم استيعابها، وفهمها، وتذكرها، وقد أوضح عودة (٢٠١٦) أنّ الوسائط المتعددة تعد وسيطاً جيداً يتمتع بالمرونة، والسهولة، ويربط بين المفاهيم والإجراءات وحواس الأفراد، كما يربط بين التعليم والترفيه، ولكن لا بدّ من الأخذ بعين الاعتبار مجموعة من العوامل عند اختيار الوسائط المتعددة منها: الهدف من الاستخدام، ومراعاة خصائص الأفراد، ومستواهم العلمي، كما يجب مراعاة مضمون الوسائط المختلفة، ودرجة التفاعل معها.

● تفاعل الطلبة

يُعد الطلبة محور العملية التعليميّة، إذ لا بدّ من الاهتمام بتقديم المحتوى التعليمي لهم بما يضمن تفاعلهم مع الأنشطة التعليمية ومشاركتهم (الحازمي، ٢٠١٥)، ومما لاشك فيه أن أفضل أنواع التعليم هو التعليم الذي يُولد التشويق للمعرفة ويجعل العملية التعليمية أكثر متعة، وأكثر حيوية في تعلم يتمركز حول الطالب لا المعلم باستخدام طرق تدريس تفاعلية إبداعية (الزين، ٢٠١٥)، فالطلاب اليوم لا يحتاجون مجرد منهج معرفي، بل يحتاجون منهجاً ديناميكياً، وعصرياً يضم تقنيات حديثة، ومعلماً ميسراً للتعلم بإستراتيجيات حديثة تسد الفجوة بين ما ننشده من مهارات التعلم والتعليم في القرن الحادي والعشرين، وبين واقع التعلم الحالي في مدارسنا فينقلهم إلى تعلم أفضل مستمر، وثابت وممتع، وتعلم للحياة، وتعليم سريع الإيقاع، ومتجدد وفعّال بالتقنيات التكنولوجية (الكحيلي، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة

استعان الباحثون بمجموعة من الدراسات السابقة لبناء الإطار النظري للدراسة وأداة الدراسة، كما تمّ الاعتماد على الدراسات السابقة في مناقشة نتائج الدراسة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

الدراسات العربية:

أجرى (العيساوي والموسوي، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريس وفقا لمنصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الأحياء في العراق؛ وذلك من خلال المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (62) طالبا وطالبة، باستخدام اختبار تحصيلي كأداة للدراسة، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود أثر لاستخدام منصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة الأحياء لدى المجموعة التجريبية، وتفوقهم على المجموعة الضابطة، كما بينت النتائج رضا الطلبة عن استخدامهم للمنصة، واستكمالهم للمهام، والأنشطة التعليمية من خلالها، وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها: إجراء مزيد من الدراسات لبيان فاعلية استخدام المنصات التعليمية في تدريس مختلف المقررات التعليمية.

وهدف دراسة (أبوشخيدم، ٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة خضوري في فلسطين، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي من خلال استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث تكون مجتمع الدراسة من (50) عضو هيئة تدريس في جامعة خضوري، وقد بينت نتائج الدراسة أن تقييم فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر عينة الدراسة كان متوسطاً، في حين جاء تقييم كل من استمرارية التعليم الإلكتروني، وتفاعل أعضاء هيئة التدريس معه متوسطاً.

دراسة (الغامدي، ٢٠١٩) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور استخدام منصة تعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لمادة الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية من خلال المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: وجود فاعلية استخدام المنصة التعليمية لرفع تحصيل مادة الرياضيات لدى الطالبات، وذلك بالاعتماد على الاختبار التحصيلي، كما أظهرت النتائج فاعلية المنصات التعليمية في تحقيق مستويات أفضل للمعرفة (التذكر، الفهم، التطبيق).

الدراسات الأجنبية

دراسة (Ali, 2020) هدفت الدراسة إلى الكشف عن كفاءة، وتقييم التعلم عبر الإنترنت، وأدوات التكنولوجيا المختلفة في ظل جائحة كورونا في نيوزلندا، كما هدفت الدراسة إلى تحديد مواطن الضعف والتحديات التي تواجه أنظمة التعليم الإلكتروني مع الضرورة الملحة للجوء إلى استخدامه للحفاظ على استمرارية التعليم، حيث اعتمدت الدراسة على تحليل الدراسات السابقة والأدب النظري حول موضوع الدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن مؤسسات التعليم العالي في العالم تعتمد -وبشكل متزايد- على استخدام التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، والمنصات التعليمية، وتكنولوجيا المعلومات بغض النظر عن التحديات التي تواجهها في ذلك كضعف الموارد، والاستعدادات من قبل المعلمين والطلبة.

دراسة (Zhang et al., 2020) وتهدف إلى التعرف على دور استخدام المنصات التعليمية في استمرارية العملية التعليمية أثناء انتشار جائحة كورونا في الصين، وحاولت الدراسة تقديم نموذج لتطوير التعلم الإلكتروني كبديل للتعلم الوجاهي للحفاظ على استمرارية التعليم، كما اعتمدت على تحليل الدراسات النظرية والاستبيان الذي تم جمعه من المعلمين، وبينت النتائج وجود العديد من التحديات التي تواجه التعلم الإلكتروني كتوافر البنية التحتية الرقمية، والنقص في الأدوات والمعدات اللازمة لتطبيق ذلك.

دراسة (Yulia, 2020) هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في إندونيسيا، واستخدمت الدراسة تحليل الأدب النظري؛ لبيان إستراتيجيات تحسين التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك تأثيراً كبيراً لجائحة كورونا، وأن الإنترنت، والتعلم عن بُعد هو البديل الأنسب للتعلم

الوجاهي للتقليل من انتشار الجائحة، كما بينت الدراسة أنّ التنوّع في استخدام إستراتيجيات التعليم يجعل الطلبة أكثر تبنياً للتعليم عن بعد، ويزيد من مستوى تفاعلهم.

دراسة (Basilaia and Kvavadze,2020) وهدفت إلى التعرف على فاعلية التدريس باستخدام الإنترنت في بعض المدارس الخاصة في جورجيا التي تحولت من التعليم الوجاهي إلى التعلّم عن بعد باستخدام منصة Gsuite وEduPage، باستخدام دراسة حالة تضم (٩٥٠) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنّ الانتقال السريع إلى التعليم باستخدام المنصات المذكورة قد نجح بشكل كبير من خلال تفاعل الطلبة، والمعلّمين مع المنصات، والاعتماد عليها في التعلّم عن بعد للحد من انتشار جائحة كورونا.

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة الحديث عن التعلّم الإلكتروني، والمنصات التعليمية من وجهات نظر مختلفة، فمنها ما تناول التعلّم عن بعد، وعبر الإنترنت في ظل جائحة كورونا كبدل وفاعليته في التعليم بشكل عام سواء في مؤسسات التعليم العالي أو المدارس كدراسة (أبوشخيدم، ٢٠٢٠) ودراسة (Ali,2020) ودراسة (Yulia,2020).

كما تناولت دراسات أخرى استخدام المنصات التعليمية كمنصة أدمودو، وجول وغيرها من المنصات بشكل عام كدراسة (الغامدي، ٢٠١٩)، ودراسة (العيسوي والموسوي، ٢٠٢٠) ودراسة زانج وآخرين (Zhang et al.,2020)، ودراسة (Basilaia and Kvavadze,2020)، بينما تناولت أخرى معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي كدراسة (الحفناوي، ٢٠١٧).

وأما الدراسة الحالية فقد ركزت على تقييم منصة درسك المستخدمة في وزارة التربية والتعليم في الأردن كبديل للتعليم الوجاهي، وهي من أوائل الدراسات على حدّ اطلاع الباحثة التي تناولت دراسة هذه المنصة، وتقييمها وفقاً لعدد من المعايير منها المحتوى التعليمي، وسهولة الوصول إلى المحتوى الإلكتروني، وأساليب التدريس وإستراتيجيات التقويم المستخدمة، وواجهة المستخدم، والدعم الفني والتحكم في الوسائط المتعددة، وتفاعل الطلبة.

ولابد من الإشارة إلى اختلاف الدراسات السابقة في المنهج والأدوات، حيث اعتمدت دراسة (العيسوي والموسوي، ٢٠٢٠) ودراسة (الغامدي، ٢٠١٩) على المنهج التجريبي، وشبه التجريبي، في حين استخدمت دراسات أخرى تحليل الأدب النظري كدراسة علي (Ali,2020)، واستخدمت دراسة (Basilaia and Kvavadze,2020) دراسة الحالة، بينما نجد معظم الدراسات السابقة والدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير الإطار النظري الخاص بالدراسة، ومناقشة نتائجها، كما استفادت الباحثة منها في تطوير معايير تقييم منصة درسك، وبناء أداة الدراسة وتطوير منهجها.

منهجية الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من خلال التعرف على تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك في ظل جائحة كورونا، حيث اعتمدت الدراسة على تحديد معايير التقييم التي تناولتها على مجموعة من الدراسات السابقة التي تم استعراضها في الإطار النظري، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك وعددهم حسب إحصائيات مركز الملكة رانيا لتكنولوجيا التعليم والمعلومات (٢٢٢) معلّماً ومعلّمة، بينما تكونت عينة الدراسة من (١٥٦) معلّماً ومعلّمة للفيزياء في محافظة الكرك ونسبة (٧٠%) من أفراد مجتمع الدراسة، حيث تمّ توزيع الاستبانات بشكل إلكتروني نظراً لظروف تفشي جائحة كورونا، وصعوبة التوزيع الورقي والوجاهي، والجدول الآتي يبين أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية وهي (الجنس، والعمر، والمستوى التعليمي، والخبرة الوظيفية).

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة			
المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	64	41.0
	أنثى	92	59.0
العمر	٣٠ سنة فأقل	23	14.7
	٣١-٤٠ سنة	48	30.8
	٤١-٥٠ سنة	76	48.7
	٥١ سنة فأكثر	9	5.8
المستوى التعليمي	بكالوريوس	103	66.0
	دراسات عليا	53	34.0
الخبرة الوظيفية	أقل من ٥ سنوات	28	17.9
	٥-١٠ سنوات	32	20.5
	أكثر من ١٠ سنوات	96	61.5
الكلي		156	100%

٤,٣ أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء مقياس: لتقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك في ظل جائحة كورونا وذلك من خلال الاستعانة في الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكوّن المقياس من محاور تقييم منصة درسك وهي: (المحتوى التعليمي للمنصة ب (١٢) فقرة، وسهولة الوصول إلى المحتوى ب(٧) فقرات، وأساليب التدريس واستراتيجيات التقويم المستخدمة ب(٨) فقرات، واجهة المستخدم ب(٧) فقرات، والدعم الفني ب(٣) فقرات، والتحكم في الوسائط المتعددة ب(٤) فقرات، وتفاعل الطلبة ب(٥) فقرات).

أولاً: الصدق الظاهري

للتحقق من صدق المحتوى لمقياس تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء، تمّ عرض المقياس على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، ومن ثمّ تمّ تعديل المقياس وفقاً للتعديلات المقترحة بإجماع ٨٥% من المحكمين ليتكوّن بصورته النهائية من أربعة متغيرات ديموغرافية و (٤٦) فقرة لمقياس محاور الدراسة المختلفة.

ثانياً: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وبلغ معامل الثبات ألفا وفقاً للعينة الاستطلاعية للمقياس ككل (٠,٩٨) وتراوح بين (٠,٨٢-٠,٩٥) للأبعاد وهي قيمة مرتفعة وتبيّن ثبات مرتفع وفقاً ل(Hair et al., 2010)، وبين الجدول (٢) معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الدراسة.

جدول (٢): معاملات ثبات مقياس الدراسة	
الأبعاد	كرونباخ ألفا
المحتوى التعليمي للمنصة	٠,٩٤
سهولة الوصول إلى المحتوى	٠,٩١
أساليب التدريس واستراتيجيات التقويم المستخدمة	٠,٩٥
واجهة المستخدم	٠,٩١
الدعم الفني	٠,٨٤
التحكم في الوسائط المتعددة	٠,٨٤
تفاعل الطلبة	٠,٨٢
الكلي	٠,٩٨

١. تصحيح مقياس الدراسة

اعتمد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح المقياس بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (كبير جدا، كبير، متوسط، منخفض، منخفض جدا)، وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب للفقرات الإيجابية، وتعكس في حالة الفقرات السلبية، وتم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج:

جدول (٣) تصحيح مقياس الدراسة	
المتوسط الحسابي	المستوى بالنسبة للمتوسط الحسابي
مقياس المتوسطات الحسابي 1-2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 فما فوق	مرتفع

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات الدراسة، واستخراج نتائجها.

عرض النتائج

١. ما هو تقييم منصة درسك في تدريس مادة الفيزياء من وجهة نظر معلمي الفيزياء في محافظة الكرك في ظل جائحة كورونا؟

للإجابة عن السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معايير التقييم التي تتضمن (المحتوى التعليمي للمنصة، وسهولة الوصول إلى المحتوى، وأساليب التدريس، وإستراتيجيات التقويم المستخدمة، وواجهة المستخدم، والدعم الفني، والتحكم في الوسائط المتعددة، وتفاعل الطلبة).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة			
المجال	المتوسط الحسابي	المستوى	
١	3.12	متوسط	المحتوى التعليمي للمنصة
٢	3.10	متوسط	سهولة الوصول إلى المحتوى
٣	2.68	متوسط	أساليب التدريس والتقويم
٤	2.92	متوسط	واجهة المستخدم
٥	3.02	متوسط	الدعم الفني
٦	3.00	متوسط	التحكم في الوسائط المتعددة
٧	2.73	متوسط	تفاعل الطلبة

يُبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية لمعايير تقييم منصة درسك المختلفة، وقد توزعت على سبعة معايير، وقد أظهرت النتائج أنّ جميع المتوسطات الحسابية جاءت بدرجة متوسطة ممّا يُشير إلى أنّ آراء عينة الدراسة حول منصة درسك أنها بحاجة إلى تطوير وفقاً للمعايير المقترحة لتقدم خدمات تعليمية ومحتوى تعليمي أكثر ملائمة للمواد الدراسية المختلفة ومستويات الطلبة المتفاوتة ولا سيما أنّ المنصة تمّ بناؤها بسرعة كبيرة وتم العمل على استخدامها في وقت قصير جداً ودون أية برامج تدريبية سابقة، وفيما يلي عرض لنتائج هذه المعايير بشكل تفصيلي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها المحتوى التعليمي				
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١ يستخدم المحتوى الأمثلة والحالات ذات الصلة.	3.36	0.908	1	متوسط
٢ تقدم المنصة تعريفات جيدة للمصطلحات الفيزيائية وبشكل واضح وبسيط.	3.33	1.079	2	متوسط
٣ يُمثّل المحتوى على المنصة الأهداف التعليمية لمادة الفيزياء ومعلوماتها.	3.19	1.06	3	متوسط

٤	توظف المنصة الصور لعرض معلومات مادة الفيزياء مما ينعكس على فهم واستيعاب الطلبة	3.19	1.123	3	متوسط
٥	تُقدّم المنصة محتوى تعليمي مناسباً لمستوى الطلبة.	3.18	1.062	4	متوسط
٦	تُقدّم المنصة محتوى ملائماً وواضحاً لمادة الفيزياء.	3.16	1.032	5	متوسط
٧	يتم تنظيم وعرض المحتوى على المنصة بطريقة واضحة ومنطقية ومنظمة.	3.13	1.054	6	متوسط
٨	يخلو المحتوى العلمي لمادة الفيزياء على المنصة من الأخطاء العلمية واللغوية.	3.1	0.962	7	متوسط
٩	يتم ربط المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء بأمثلة واقعية مما يزيد من اهتمامهم في المادة.	2.99	1.13	8	متوسط
١٠	يتناسب محتوى مادة الفيزياء المقدم عبر المنصة وخصائص المتعلمين.	2.97	1.006	9	متوسط
١١	توظف المنصة الأفلام والصوت لعرض معلومات مادة الفيزياء مما ينعكس على فهم الطلبة.	2.96	1.193	10	متوسط
١٢	يُغطي محتوى مادة الفيزياء على المنصة الأنشطة التفاعلية والعملية للمادة.	2.9	1.137	11	متوسط
	الكل	3.12			متوسط

يُبين الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد التقييم الأول لمنصة درسك وهو "المحتوى التعليمي للمنصة"، وقد توزعت على (١٢) فقرة، وأظهرت النتائج أنّ المتوسط العام للمحور بلغ (٣,١٢) بمستوى متوسط، كما أنّ جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقاً للمتوسطات الحسابية، وتدلّ هذه النتيجة على أنّ المستجيبين للاستبانة من أفراد عينة الدراسة يرون أنّ منصة درسك التعليمية توفر محتوى علمياً لمادة الفيزياء وتعرضه بدرجة متوسطة، حيث يرون أنّ المنصة تقدّم للطلبة المادة، ومفاهيمها الأساسية، والتعريفات بشكل واضح، وبسيط من خلال استخدام الصور مما يزيد من مستوى فهم الطلبة للمادة، كما أنّ المحتوى التعليمي على المنصة يتلاءم مع النتائج، والأهداف العلمية لمادة الفيزياء.

كما بيّنت النتائج أن أكثر موافقة عينة الدراسة من حيث المتوسط الحسابي على الفقرة "يستخدم المحتوى الأمثلة والحالات ذات الصلة" بمتوسط حسابي بلغ (3.36) جاء بعدها الفقرة "تقدم المنصة تعريفات جيدة للمصطلحات الفيزيائية، وبشكل واضح وبسيط" بمتوسط حسابي (3.33) مما يدل على أن معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك يرون أنّ منصة درسك تقدّم المفاهيم الأساسية لمادة الفيزياء للطلبة بطريقة مبسطة وملائمة، كما يتواءم ذلك مع توفير أمثلة تسهّل على الطلبة فهم المادة والمصطلحات العلمية لها، إلّا أنّ درجة المتوسط تدلّ على أنه لا بد من العمل على تطوير المنصة لتحتوي على عدد أكبر من الأمثلة، والحالات العلمية والواقعية، وطرق أكثر لعرض المعلومات بما يتناسب ومستويات الطلبة المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (Basilaia and kvavdze, 2020) أنّ المنصات التعليمية من الضرورة أن توفر معامل إلكترونية للمواد العلمية كمادة الفيزياء، والكيمياء كأحد أهم المتطلبات لنجاح المنصات التعليمية في تدريس هذه المواد.

من ناحية أخرى، بيّنت النتائج أنّ الفقرات الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي "يغطي محتوى مادة الفيزياء على المنصة الأنشطة التفاعلية، والعملية للمادة" بمتوسط حسابي بلغ (2.90)، والفقرة "توظف المنصة الأفلام، والصوت لعرض معلومات مادة الفيزياء مما ينعكس على فهم الطلبة" بمتوسط حسابي (٢,٩٦).

وبشكل عام، تُشير النتائج أعلاه إلى ضرورة العمل على تطوير أدوات عرض المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء، وعرضه بشكل إبداعي، ورفده بمزيد من الأنشطة العملية والتفاعلية، واستخدام الوسائط المتعددة مع الحرص على تدقيق ومراجعة المادة العلمية؛ لتكون خالية من الأخطاء، ومراعاة المستويات المختلفة للطلبة، وتوفير أنشطة تفاعلية، وحالات عملية، وتجارب تُمكن الطالب من ربط المادة العلمية بالحياة اليومية، وهذا ما أكّدت عليه دراسة عبدالله وعلي (Abdullah & Ali, 2016) حيث أوضحوا أنّ من أهم مرتكزات نجاح المنصات التعليمية هو الاهتمام بالمحتوى التعليمي، وعرضه بشكل جذاب يحفز المتعلم على التفاعل مع المادة.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها سهولة الوصول إلى المحتوى				
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١ يمكن التنقل بسهولة بين الأدوات المختلفة على المنصة.	3.32	1.095	1	متوسط
٢ تتصف الخطوط والنصوص المستخدمة في المنصة بالوضوح.	3.28	1.088	2	متوسط
٣ تُعرض الفقرات والصور والمحتوى على المنصة بصورة متناسقة.	3.17	1.09	3	متوسط
٤ تُوفّر المنصة إمكانية التراجع عن الاختيارات والادخالات غير الصحيحة.	3.14	1.066	4	متوسط
٥ يُمكن إدارة الوقت على المنصة لعرض المحتوى التعليمي.	3.13	1.108	5	متوسط
٦ يتناسب الوقت المجاني المتاح للدخول للمنصة مع احتياجات المتعلمين.	2.91	1.225	6	متوسط
٧ تُوفّر المنصة الوصول إلى روابط خارجية تدعم المحتوى التعليمي.	2.76	1.078	7	متوسط
الكل	3.10			متوسط

يُبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد التقييم الثاني لمنصة درسك وهو "سهولة الوصول إلى المحتوى"، وقد توزعت على (٧) فقرات، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام للمحور بلغ (٣,١٠) بمستوى متوسط، كما أن جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقاً للمتوسطات الحسابية.

وتدل هذه النتيجة على أن المستجيبين للاستبانة من أفراد عينة الدراسة يرون أن معايير سهولة الوصول لمحتوى منصة درسك (كالنصوص، والخطوط المستخدمة، والتنسيق في عرض المعلومات، وإمكانية التراجع عن الإدخالات، وتعديلها، والوقت المتاح للطلبة لدخولها) تتوفر بشكل متوسط مما يُشير إلى الحاجة إلى الاهتمام بهذه المعايير وتطويرها؛ لتكون أكثر ملائمة للطلبة والمعلمين مما قد ينعكس إيجاباً على زيادة مستوى الاستخدام للمنصة، ويتفق ذلك مع دراسة (الحفناوي، ٢٠١٧) الذي بين أن قابلية الوصول إلى المحتوى الرقمي، والتنظيم المنطقي، والمتسلسل للمقرر والمحتوى التعليمي يساهم في زيادة دافعية المتعلم نحو الاستخدام، كما بينت النتائج أن أكثر موافقة عينة الدراسة من حيث المتوسط الحسابي على الفقرة "يُمكن التنقل بسهولة بين الأدوات المختلفة على المنصة" بمتوسط حسابي بلغ (3.32)، مما يدل على أن معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك يرون أن بإمكانهم والطلبة التنقل بين أدوات، ومحتويات منصة درسك بسهولة.

من ناحية أخرى، بينت النتائج أن الفقرات الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي "توفر المنصة الوصول إلى روابط خارجية تدعم المحتوى التعليمي" بمتوسط حسابي بلغ (2.76)، وتُشير هذه النتيجة إلى أن منصة درسك لا تحوي روابط لمصادر معلومات خارجية تدعم المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبعدها أساليب التدريس والتقويم				
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١ يتم تحديث المعلومات المدخلة ومراجعتها على المنصة من قبل المختصين بشكل مستمر.	2.85	1.123	1	متوسط
٢ يتم عرض المحتوى التعليمي باستخدام أساليب تدريس متنوعة.	2.79	1.158	2	متوسط
٣ تقوم المنصة بربط أدوات التقييم بأهداف المادة التعليمية والدروس.	2.76	1.115	3	متوسط
٤ يُمكن من خلال المنصة الرد على أسئلة الطلبة بشكل مناسب.	2.72	1.226	4	متوسط
٥ توفر المنصة أدوات تقييم متنوعة للطلبة.	2.69	1.162	5	متوسط
٦ يتم عرض المحتوى التعليمي للطلبة باستخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة كالتعلم بالأنشطة والتعلم باللعب.	2.62	1.16	6	متوسط
٧ تُتيح إستراتيجيات التدريس المستخدمة للطلبة التفاعل مع المعلم.	2.52	1.194	7	متوسط
٨ تُقدم المنصة أدوات لإدارة النشاطات المختلفة والمجموعات.	2.51	1.104	8	متوسط
الكل	2.68			متوسط

يُبيّن الجدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد التقييم الثالث لمنصة درسك وهو "أساليب التدريس وإستراتيجيات التقويم المستخدمة"، وقد توزعت على (٨) فقرات، وقد أظهرت النتائج أنّ المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٦٨) بمستوى متوسط، كما أنّ جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقاً للمتوسطات الحسابية، وتدلّ هذه النتيجة على أنّ المستجيبين للاستبانة من أفراد عينة الدراسة يرون أنّ تدريس مادة الفيزياء باستخدام منصة درسك يتم من خلال أساليب تدريس وإستراتيجيات تقويم تحتاج إلى تطوير وتنوّع بشكل أكبر، كما أوضحت النتائج أنّ المنصة لا توفر أدوات للرد على استفسارات الطلبة، وأسئلهم بشكل ملائم، وأيضاً عدم الربط بين أساليب التدريس، والتقويم المستخدمة، وأهداف مادة الفيزياء، ونتائجها المتوقعة، وهذه النتيجة تتعارض مع دراسة يوليا (Yulia, 2020) التي بينت أنّ التنوّع في استخدام إستراتيجيات التعليم يجعل الطلبة أكثر تبنياً للتعليم عن بعد، وأكثر استفادة وتفاعلاً مع المادة التعليمية. وتعزو الباحثة ذلك بأنّ بناء منصة درسك والبدء باستخدامها جاء بشكل مفاجئ دون تمهيد وبوقت قصير جداً ممّا لم يسمح بمشاركة المختصين في المجال التربوي من المشاركة في تنويع وتعزيز الإستراتيجيات وأساليب التقويم المستخدمة.

كما بيّنت النتائج أنّ أكثر موافقة عينة الدراسة من حيث المتوسط الحسابي على الفقرة "يتم تحديث المعلومات المدخلة ومراجعتها على المنصة من قبل المختصين بشكل مستمر" بمتوسط حسابي بلغ (2.85)، ممّا يدل على أنّ معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك يرون أنّ التحديثات المستمرة لمنصة درسك تعمل على معالجة العديد من المشكلات، والتقليل من التحديات التي تواجه الطلبة، والمعلمين لاستخدام المنصة وأدواتها المختلفة، كما بيّنت النتائج أنّ الفقرات الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي "تتيح إستراتيجيات التدريس المستخدمة للطلبة التفاعل مع المعلم" بمتوسط حسابي بلغ (2.52).

جدول (٨): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبعد واجهة المستخدم				
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١ تتميز الواجهة الرئيسية للمنصة بسهولة وبساطتها.	3.14	1.144	1	متوسط
٢ تنصف المنصة باستقرار الواجهات والتصاميم المستخدمة مما يُسهّل الاعتياد عليها من قبل المستخدم.	3.06	1.128	2	متوسط
٣ تُمكن المنصة إمكانية الخروج والعودة إلى نفس المكان أثناء حضور الدرس.	2.97	1.15	3	متوسط
٤ تنصف المنصة بتصميم متناسق ومتناغم للشاشات المختلفة.	2.92	1.178	4	متوسط
٥ توفر المنصة إرشادات وتعليمات على الشاشة للمستخدم.	2.85	1.168	5	متوسط
٦ تُوفّر المنصة إمكانية طلب عرض الإجابة الصحيحة أو الحل الصحيح للأسئلة أو المشكلات المطروحة لمادة الفيزياء.	2.78	1.182	6	متوسط
٧ تعرض المنصة المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء بشكل جذاب.	2.74	1.152	7	متوسط
الكلّي	2.92			متوسط

يُبيّن الجدول (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد التقييم الرابع لمنصة درسك وهو "واجهة المستخدم"، وتوزعت على (٧) فقرات، وأظهرت النتائج أنّ المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٩٢) بمستوى متوسط، كما أنّ جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقاً للمتوسطات الحسابية. وتُشير هذه النتيجة إلى أنّ المستجيبين للاستبانة من أفراد عينة الدراسة يرون أنّ الخصائص الفنية، ومعايير التصميم، وواجهة المستخدم لمنصة درسك (كالتصميم الجذاب والملائم مع الأجهزة المختلفة، والتناسق في الألوان، والثبات والاستقرار في التصميم أثناء التنقل داخل المنصة، وتوفير إرشادات واضحة للمستخدمين) لا تزال تحتاج إلى تطوير من وجهة نظر معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك.

كما بيّنت النتائج أن أكثر موافقة عينة الدراسة من حيث المتوسط الحسابي على الفقرة "تتميز الواجهة الرئيسية للمنصة بسهولة وبساطتها" بمتوسط حسابي بلغ (3.14)، كما بيّنت النتائج أن الفقرات الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي "تعرض المنصة المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء بشكل جذاب" بمتوسط حسابي بلغ (2.74)، وتُشير هذه النتيجة إلى أن منصة درسك تعرض المحتوى التعليمي لمادة الفيزياء بشكل تقليدي دون استخدام مزايا جذابة، وتفاعلية تجعل الطلبة أكثر تفاعلاً مع المادة، وقد يُعزى ذلك إلى سرعة بناء، وتطوير المنصة في ظل الانتشار الكبير والملفاح لجائحة كورونا.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبعد الدعم الفني			
الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	3.11	1.11	1
٢	2.91	1.144	3
٣	3.06	1.103	2
الكل	3.02		متوسط

يُبيّن الجدول (٩) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد التقييم الخامس لمنصة درسك وهو "الدعم الفني"، وتوزعت على (٣) فقرات، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام للمحور بلغ (٣.٠٢) بمستوى متوسط، كما أن جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقاً للمتوسطات الحسابية، وقد بينت النتائج أن أعلى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي هي "تناسب المنصة مع أنظمة التشغيل المختلفة (ويندوز، أندرويد، ...)" بمتوسط حسابي (3.11) ممّا يدلّ على أن منصة درسك يمكن للطلبة والمُعلّمين استخدامها عبر الأنظمة والأجهزة المختلفة من هواتف وأجهزة لوحية وحواسيب، إلّا أن المتوسط بشكل عام يُشير إلى أن تطوير المنصة لتكون أكثر ملائمة لأنظمة التشغيل المختلفة بمتطلبات بسيطة هو أمر ضروري من وجهة نظر مُعلّي الفيزياء.

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبعد التحكم في الوسائط المتعددة			
الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	3.25	1.184	1
٢	3.05	1.094	2
٣	2.87	1.134	3
٤	2.83	1.015	4
الكل	3.00		متوسط

يُبيّن الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات بُعد التقييم السادس لمنصة درسك وهو "التحكم في الوسائط المتعددة"، وقد توزعت على ٤ فقرات، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط العام للمحور بلغ (٣.٠٠) بمستوى متوسط، كما أن جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقاً للمتوسطات الحسابية، وتدلّ هذه النتيجة على أن المستجيبين للاستبانة من أفراد عينة الدراسة يرون أن التحكم في الوسائط المتعددة المعروضة على منصة درسك من صور، وأفلام، وأصوات من حيث درجة الوضوح، والحجم هو لا يزال بحاجة إلى تطوير، حيث إن المتوسط الحسابي العام يُبيّن عدم توافر أدوات التحكم الضرورية التي قد يحتاجها المتعلّم للتعامل مع الوسائط المتعددة، كما أن الضبط الذاتي للوسائط بما يتناسب والأجهزة المستخدمة لا يزال بحاجة إلى أن يكون أكثر دقة ووضوحاً، وتأتي هذه النتيجة لتوافق ما توصّلت إليه دراسة (الحفناوي، ٢٠١٧) التي أكدت على أن الوسائط المتعددة، وتصميمها بشكل فعّال، وتوفير أدوات التحكم بها، والتعامل معها تُعد من المتطلبات الأساسية للمنصات التعليمية.

وقد بينت النتائج أن أعلى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي هي "يُمكن من خلال المنصة التحكم بمقاطع الصوت والفيديو بالرجوع للخلف والتوقف" بمتوسط حسابي (3.25) ممّا يدلّ على أنّ منصة درسك يمكن للطلبة من خلالها حضور الدرس وإيقاف الفيديو، وتشغيله، والرجوع للخلف ممّا يُسهّل على الطلبة تسجيل الملاحظات والتعامل مع الدروس المسجلة بما يتناسب معهم.

كما بينت النتائج أن الفقرة الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي "توفّر المنصة قراءة صوتية تساعد المتعلم على نطق المصطلحات الصعبة والفنية لمادّة الفيزياء" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٣) ممّا يبين عدم وجود مساعدة إلكترونية، أو قراءة صوتية للمصطلحات، والدروس التي يصعب على الطلبة قراءتها، أو تساعد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصّة على التعامل مع المنصة من خلال هذه الخاصيّة.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبعد تفاعل الطلبة				
الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١ تستوعب المنصة أعدادا كبيرة من الطلبة في نفس الوقت.	3.14	1.116	1	متوسط
٢ يقوم الطلبة بمتابعة النشاطات والواجبات لمادّة الفيزياء عبر المنصة.	2.83	1.165	2	متوسط
٣ يلتزم الطلبة بالآوقات المحددة لتسليم الواجبات والاختبارات المختلفة.	2.65	1.105	3	متوسط
٤ تتناسب نسبة دخول الطلبة للمنصة مع العدد الكلي للصف.	2.62	1.193	4	متوسط
٥ توفّر المنصة إمكانية طرح تبادل الأفكار والأسئلة ومناقشتها بين المعلم والمتعلم.	2.44	1.097	5	متوسط
الكلي	2.73			متوسط

يبيّن الجدول (١١) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات تفاعل الطلبة مع منصة درسك، وتوزعت على (٥) فقرات، وأظهرت النتائج أنّ المتوسط العام للمحور بلغ (٢,٧٣) بمستوى متوسط، كما أنّ جميع فقرات البُعد جاءت بمستوى متوسط وفقا للمتوسطات الحسابية، وتدلّ هذه النتيجة على أنّ معلّمي الفيزياء في محافظة الكرك يرون أنّ تفاعل الطلبة مع منصة درسك -وبعد مرور ما يزيد عن سنة على استخدامها- لا يزال ضعيفا، حيث أظهرت النتائج أنّ هناك عدم التزام من الطلبة في تسليم الواجبات في الوقت المحدد، كما بينت عدم وجود تناسب بين عدد الطلبة الكلي والمستخدمين للمنصة، وهذا ما أوضحته دراسة العيساوي والموسوي (٢٠٢٠) وهو أنّ التعلّم باستخدام المنصات التعليمية بشكل عام يتطلّب توفير تشجيع الطلبة على استخدام هذه المنصات، وتوفير المواد الدراسية بطرق إبداعية، وتفاعلية وجذابة، وقد بينت النتائج أنّ أعلى الفقرات من حيث المتوسط الحسابي هي " تستوعب المنصة أعدادا كبيرة من الطلبة في نفس الوقت " بمتوسط حسابي (3.14) ممّا يدلّ على أنّ منصة درسك تدعم، وتستوعب أعدادا كبيرة من الطلبة في الوقت ذاته ممّا لا يُشكّل عائقا أمام الطلبة للدخول إلى المنصة، أو استخدامها في أي وقت، كما بينت النتائج أنّ الفقرة الأقل من حيث المتوسطات الحسابية هي " توفّر المنصة إمكانية طرح تبادل الأفكار والأسئلة، ومناقشتها بين المعلم والمتعلم" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٤).

التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

١. العمل على تطوير منصة درسك التعليمية، مع التركيز على المحتوى التعليمي للمواد الدراسية، ولا سيما العلميّة منها لتكون أكثر موافقة للنتائج التعليمية والأهداف الكلية للمقرر مع الأخذ بعين الاعتبار تفاوت مستويات الطلبة المعرفية، والمهارية.

٢. توفير معامل محاكاة إلكترونية تدعم المواد العلميّة كالفيزياء، والكيمياء؛ لإجراء التجارب العلميّة بأسلوب يُحاكي المختبرات العلمية في المدرسة، وتوفير أنشطة لا منهجية وروابط مواقع معلوماتية مختلفة تدعم الطلبة في التعلّم الذاتي.

٣. تفعيل واستخدام أساليب تدريس، وتقويم متنوعة وإبداعية تعمل على جذب الطلبة، وترغيبهم في استخدام المنصة، ومتابعة الدروس بشكل مستمر.
٤. تطوير المنصة ليكون التدريس تفاعلياً يُمكن الطلبة من طرح استفساراتهم وأسئلتهم بشكل مباشر، ويُشجعهم على المناقشة، والتفاعل مع الدروس والأنشطة المختلفة ممّا يجعل التعليم أكثر فائدة ومتعة.
٥. توفير دعم فني وإلكتروني مباشر عبر طرق اتصال متنوعة: كالهاتف المباشر، والبريد الإلكتروني؛ لتقديم المساعدة، والإرشادات لمستخدمي المنصة.
٦. زيادة الأوقات المجانية المسموح بها لدخول الطلبة للمنصة بالتعاون مع الوزارات المعنية كوزارة التربية والتعليم، ووزارة الاقتصاد الرقمي، ووزارة الاتصالات لتوفير الدخول للمنصة مجاناً لجميع الطلبة في جميع الأوقات؛ وذلك للتقليل من الأعباء المالية على الطلبة، وأولياء أمورهم من جهة، وتقليل الضغط على المنصة في أوقات محددة من جهة أخرى.
٧. إجراء دراسات مستقبلية على مجتمع دراسي مختلف مع تناول مواد دراسية مختلفة كالمواد الأدبية ليكون التقييم شاملاً للمنصة ويمكن تعميمه والاستفادة منه بشكل أكبر من قبل صناع القرار.

المراجع:

أولاً: المراجع باللغة العربية:

- أبوشخيدم، سحر (٢٠٢٠). فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية. المجلة العربية للنشر العلمي، ٢١.
- أحمد، رامي مروح (٢٠١٩). درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- الحازمي، عصام بن عبد المعين (٢٠١٥). أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات ودافعيتهم نحو تعلمها بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الحفناوي، أحمد محمد (٢٠١٧). معايير سهولة الوصول للمنصات التعليمية مفتوحة المصدر لذوي الإعاقة بالتعليم الجامعي. المجلة العربية للتربية النوعية، (١).
- درسك (٢٠٢٠). <https://darsak.gov.jo>. تاريخ الاسترجاع: ١-٤-٢٠٢١.
- الدليعي، إحسان علاوي حسين (٢٠٠٦). تحليل علاقة تقانة المعلومات بفاعلية إدارة الموارد البشرية وأثرها في بناء الكفايات الجوهرية: دراسة ميدانية في عينة مختارة من كليات جامعة بغداد؛ رسالة دكتوراه مقدمة إلى جامعة بغداد-كلية الإدارة والاقتصاد، ٢٠٠٦.
- ريمرز، فرناندو، شلايشر، أندرياس (٢٠٢٠). إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد، منظمة التعليم والتعاون الاقتصادي والتنمية، جامعة هارفارد.
- زريبي، أحلام (٢٠١٧). دور المنصات الرقمية التعليمية في تطوير العمل الصحفي. رسالة ماجستير غير منشورة. علوم الإعلام والاتصال. جامعة قلمة.
- الزين، حنان أسعد (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطلبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، (١٤)، (١).
- سحتوت، إيمان محمد جعفر، زينب عباس (٢٠١٤). إستراتيجيات التدريس الحديثة. ط١. مكتبة الرشد.
- الطيفيري، فايز (٢٠١٧). استقصاء آراء أعضاء الهيئة الأكاديمية بجامعة الكويت عن مدى جاهزيتهم لتوظيف منصات التعلم القائمة على الجيل الثاني للويب في مقراتهم التدريسية. المجلة الدولية للبحوث التربوية، ٤١، ٣.
- عبد المنعم، رضوان (٢٠١٦). المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت، دار العلوم للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- عودة، محمد خليل (٢٠١٦). أثر التدريس باستخدام الوسائط المتعددة على التحصيل الدراسي في مجال الإعلان التلفزيوني لدى طلبة كلية الإعلام في جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية.
- العيساوي، سماح، الموسوي، أنور (٢٠٢٠). أثر التدريس وفقاً لمنصة Edmodo التعليمية في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة علم الأحياء. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع (٥٥)، ٢١٥-٢٣٢.
- الغامدي، هدى سعيد (٢٠١٩). فاعلية استخدام منصة تعليمية في تنمية تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١، ٢.
- المعروف، ميسون خزل: عبد علي، جهاد (٢٠٢٠). أنظمة التعليم الإلكتروني، دار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن.
- المملكة (٢٠٢١). <https://www.almamlakatv.com/news/55662>. تاريخ الاسترجاع: ١٢-٤-٢٠٢١.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٠). <https://moe.gov.jo/ar/node/72375>. تاريخ الاسترجاع: ١-٤-٢٠٢١.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

- Abdullah, M., & Ali, N. A. A. (2016, November). E-learning standards. In Proceedings of the International Conference on Communication (ICCMIT 2016) (pp. 639-648).
- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. Higher Education Research & Development, 34(1), 1-14.
- Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 11(2), 135-137.
- Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. Higher Education, 10.(٣)
- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. Pedagogical Research, 5.(٤)
- Benta, D., Bologa, G., & Dzitac, I. (2014, January). E-learning platforms in higher education. case study. In ITQM (pp. 1170-117).
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). Multivariate data analysis (Vol. 6).
- Kats, Y. (Ed.). (2010). Learning Management System Technologies and Software Solutions for Online Teaching: Tools and Applications: Tools and Applications. IGI Global.
- Nadikattu, R. R. (2020). Information Technologies: Rebooting the World Activities during COVID-19. Available at SSRN 3622733.
- Smedley, J. (2010). Modelling the impact of knowledge management using technology. OR insight, 23(4), 233-250.
- Stadler-Altmann, U. (2015). Learning Environment: The Influence of School and Classroom Space on Education. p. 252-262.
- Varlamis, I., & Apostolakis, I. (2006). The present and future of standards for e-learning technologies. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 2(1), 59-76.
- Wackermann, R., Trendel, G., & Fischer, H. E. (2010). Evaluation of a theory of instructional sequences for physics instruction. International Journal of Science Education, 32(7), 963-985.
- Yulia, H. (2020). Online learning to prevent the spread of pandemic corona virus in Indonesia. ETERNAL (English Teaching Journal), 11.(١)
- Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending classes without stopping learning: China's education emergency management policy in the COVID-19 Outbreak.

درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن

أروى يحيى زهران*
أ. د. محمد عبدالوهاب حمزة**
تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/٦/٨ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١/١٠/١٣ م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن، وتكوّن مجتمع وعينة الدراسة من كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن، وقام الباحثان بإعداد أدوات الدراسة (قائمة عمليات العلم الأساسية، واستمارة تحليل محتوى)، وتم التأكد من صدقها وثباتها. خلصت نتائج الدراسة إلى تحديد قائمة عمليات العلم الأساسية، التي تمثلت في (٨) عمليات رئيسية، تفرعت كل عملية منها إلى عدة مهارات، بحيث شكلت في مجموعها (٣٥) مهارة فرعية مقترح تضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين، كما أشارت النتائج إلى أن درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصف الأول الأساسي للفصلين بلغت (٥٥٩) تكرارًا، وحصل الاتصال على المرتبة الأولى، واستخدام الأرقام على المرتبة الأخيرة، بينما بلغت درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي للفصلين (٤٧٩) تكرارًا، وحصل الاتصال على المرتبة الأولى، بينما حصل استخدام العلاقات المكانية والزمانية على المرتبة الأخيرة، أما درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين فبلغت (١٠٣٨) تكرارًا، وحصل الاتصال على المرتبة الأولى، وحصل استخدام العلاقات الزمانية والمكانية على المرتبة الأخيرة، وأوصى الباحثان بتضمين عمليات العلم الأساسية التي جاءت بدرجات منخفضة في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

الكلمات المفتاحية: عمليات العلم الأساسية، كتب العلوم، الصفين الأول والثاني الأساسيين

* وزارة التربية والتعليم/ الأردن

**أستاذ دكتور، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

The Degree of Inclusion of Science Processes in the Textbooks of Science in the First and Second Basic Grades in Jordan

Abstract

This study aimed at recognizing the degree of inclusion of science processes in the science textbooks for the first and second primary grades in Jordan. The study Population and sample are the science books for the first primary and second primary grades in Jordan. The researcher prepared the study tool (content analysis List) distributed on the eight basic science processes; observation, classification, communication, measurement, predicting, using numbers, using place and time relations and induction . Each one of these processes consists of several secondary skills. The validity and consistency of these skills have been tested using scientific methods. The results of the study concluded to determine the list of basic science operations, which were represented in (8) main operations, each of which branched into several skills, so that they formed a total of (35) sub-skills proposed to be included in science books for the first and second grades. the results showed that The degree of basic science processes included in the science book for the first grades has been estimated as (559) frequency. Communication comes first, while using numbers comes at last, while the degree of science processes included in the science book for the second grade has been estimated as (479) frequency. Communication comes first, while using place and time relations comes at last, also the degree of basic science processes included in the science book for the first and second grade is (1038) frequency and communication comes first, while using time and place relations comes at last. The researchers recommended to include low degree basic science processes in the science books for the first and second grades in Jordan.

Keywords: Basic Science Processes, Science Text Books, First and Second Primary Grades.

المقدمة والإطار النظري:

تحيط بالعالم العديد من التحديات المتسارعة، والتي دفعت نحو ظهور اتجاهات تربوية حديثة تساهم في تطور العملية التعليمية، ونظرًا لذلك أصبح العلم طريقة للحصول على المعرفة العلمية وتنميتها، ونالت المخرجات التربوية المرتبطة بالعلوم، اهتمام العديد من العلماء والخبراء، خاصة أنها تتعلق بالتطور العقلي للمتعلم، وتكسبه العديد من المفاهيم، والحقائق، والعلوم التي يمكن تضمينها في البنية المعرفية، والأنشطة العملية التي توسع مدارك المتعلم، وتكسبه مهارات متعددة بأساليب حديثة.

يهتم التعليم بشكل عام وتدرّس العلوم بشكل خاص بالنمو المعرفي المتكامل لدى المتعلم، وبذلك فإن المهمة الأساسية التي يُسند إليها تدريس العلوم تتمثل في التفكير والاستنتاج، وربط الحقائق مع بعضها البعض وبمواقف الحياة بشكل عملي، فالمتعلم الذي يُجري التجارب ويُقارن بين خصائص النباتات مثلًا، تصبح المفاهيم لديه أكثر وضوحًا وعمقًا، وتنمو لديه خبرات عملية حقيقية وتشكّل ركنًا أساسيًا في تعلّم العلوم (زيتون، ٢٠١٦).

وتعد عمليات العلم مفتاحًا أساسيًا للتطور والتقدم، ويؤكد التربويون على جعلها هدفًا رئيسًا لتدريس العلوم، وذلك لارتباطها بالتفكير العلمي والذي تُبنى عليه برامج إعداد المتعلمين، وبرامج الأنشطة الإثرائية المدرسية وبذلك يتمكن المتعلمون من فعل أشياء جديدة تتسم بالتنوع والإبداع (العساف، ٢٠١٤).

يشير نشوان (٢٠١٦) إلى أن عمليات العلم هي مهارات يكتسبها المتعلم أثناء تعلمه، من خلال التدريب على حل المشكلات بأسلوب علمي، كما أطلق عليها جانييه القدرات والمهارات العقلية المتعلمة لارتباطها بالتفكير.

وقسم زيتون (٢٠١٦) عمليات العلم إلى قسمين: عمليات علم تكاملية، وعمليات علم أساسية، وضم القسم الأول (٥) عمليات هي: (تفسير البيانات، والتعريف الإجرائي، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، والتجريب)، وتأتي عمليات العلم الأساسية في قاعدة هرم عمليات العلم، حيث إنها تناسب المرحلة العمرية الأساسية الدنيا وتشمل العمليات الآتية: أولًا: الملاحظة: وهي المهارة الأساسية لعمليات التعلم، وأول وسيلة لكسب المعارف والبحث والتقصي، ومن خلال الملاحظة يتمكن المتعلمون من تحديد صفات الأشياء، وأوجه الشبه والاختلاف بينها (الغامدي، ٢٠١٢).

ثانيًا: التصنيف: تجميع أو تنظيم الأشياء في مجموعات، بناءً على خصائصها من حيث أوجه التشابه والاختلاف، وترتيب العلاقات المتداخلة بينها (العزي، ٢٠١٥).

ثالثاً: التواصل: نقل النتائج المبنية على الملاحظات أو التجارب إلى الآخرين، ويكون ذلك إما شفويًا من خلال التحدث والمناقشة، أو كتابيًا كاستخدام جداول أو رسومات (زيتون، ٢٠١٥).
 رابعاً: القياس: وصف للملاحظات أو العلاقات المكانية بدقة، من خلال استخدام أدوات معيارية كالميزان، والمسطرة، والمجهر، أو استخدام أدوات غير معيارية كالشبر (العنزي، ٢٠١٥).
 خامساً: الاستدلال (الاستنتاج، والاستقراء): تفسير الأحداث من خلال الربط بين ما يتم ملاحظته مباشرة من خلال الحواس، وخبرات المتعلم السابقة، والفرق بين الملاحظة والاستدلال هو أن الملاحظة تعتمد على علامات مباشرة، أما الاستدلال فيعتمد على افتراضات المتعلم المنطقية، ويقسم إلى نوعين، هما: الاستقراء: وهو الانتقال من الجزء إلى الكل، والاستنتاج: وهو الانتقال من الكل إلى الجزء (الغامدي، ٢٠١٢).

سادساً: التنبؤ: توقع حدوث ظاهرة في المستقبل بناء على ملاحظة واستدلال سابق (أبو الجمائل، ٢٠١٧).

سابعاً: استخدام الأرقام: وهي تعني التعبير بالأرقام عن طريق استخدام الرموز بشكل صحيح على البيانات العلمية التي تم الحصول عليها بالملاحظة أو أدوات القياس.
 ثامناً: استخدام علاقات المكان والزمان: وهي مكملّة لاستخدام الأرقام، وتتطلب من المتعلم وصف العلاقات المكانية وتغيرها مع الزمن، مثل دراسة الأشكال والحركة مع السرعة.
 وتتميز عمليات العلم الأساسية بالآتي (الهيودي، ٢٠١٨؛ Scribner and Mugica, 2011):

— هي عمليات يمكن تعلمها ونقلها في الحياة، إذ إن العديد من مشكلات الحياة اليومية يمكن تحليلها واقتراح الحلول المناسبة لها، عند تطبيق ما تشتمل عليه عمليات العلم الأساسية.

— تتضمن مهارات عقلية محددة يستخدمها العلماء والمتعلمين لفهم الظواهر الكونية وتفسيرها.
 يشكل الصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن أساساً تُبنى عليه العديد من الدراسات في نواح متعددة، مثل كيفية توزيع المفاهيم، ومدى مواءمتها لمرحلته العمرية، وتنوع أساليب عرض المحتوى، وتقييمه ومراعاته لخصائصهم النمائية، ومقدرتهم على التفكير والإبداع، وكل ذلك يحتاج لمحتوى مدعم بالأنشطة الإثرائية، والتي ترسخ المعلومات في أذهانهم وذلك لقدرتهم على استيعاب معلومات كثيرة (سعادة، ٢٠١٣).

فهما أساس العملية التعليمية، ولذلك يجب بذل المزيد من الجهد لحصول المتعلمين فيها على تأسيس سليم من خلال توافر بيئة تعليمية مناسبة، وكوادر تعليمية تتميز بكفاءة في أسلوب التدريس، وتضمن محتوى المناهج لأهم المفاهيم والمعارف اللازمة لتحقيق المخرجات التعليمية، إذ يمكن تنمية عدة جوانب نمائية للمتعلمين في السنوات التعليمية الأولى (نشوان، ٢٠١٦).

إنَّ تحليل المحتوى يعد الركيزة الأساسية التي يضع المعلم بناءً عليها المخرجات التعليمية اللازمة، ولأهمية عمليات العلم الأساسية وارتباطها بشكل مباشر مع مادة العلوم، فإن التحليل بشكل علمي ووفق أسس وضوابط محددة قد يساهم في توضيح مدى تضمين عمليات العلم الأساسية في مادة العلوم للمرحلة الأساسية (زيتون، ٢٠١٥).

وجاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن. مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحثان من خلال عملهما في الميدان التربوي، أن معظم الطلبة يحفظون المعلومات حفظاً، وأنهم غير قادرين على ربطها مع بعضها البعض وبخاصة أن مواضيع مادة العلوم تكاملية، وتحتاج في كل مرحلة لإدراك عدد من المفاهيم العلمية واكتسابها وتطبيقها بشكل فعلي بناءً على الملاحظات والمعارف المترسخة في ذهن المتعلم.

كما أشارت نتائج اختبار التيمس لدورة (٢٠١٩) إلى تدني مستوى التحصيل التعليمي في المدارس الحكومية الأردنية، فقد أظهرت النتائج تراجعاً في أداء الطلبة في مادة العلوم، خاصة في المواضيع التي تتطلب التفكير وإعمال العقل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٩)، وتتمثل أهمية عمليات العلم الأساسية في كونها تنمي مهارات التفكير، وفهم المعارف، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات وتفسيرها باستخدام الحواس والملاحظة، ولذلك ينبغي الاهتمام بتضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

وتعد الدراسة الحالية الأولى للمناهج المطورة لكتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين - في حدود علم الباحثين-، حيث بدأ تطبيق منهاج العلوم المطور للصفين الأول والثاني الأساسيين حديثاً في المدارس الأردنية ابتداءً من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠٢٠.

وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة تبين ندرة وجود دراسات متعلقة بدرجة تضمين كتب العلوم لبعض عمليات العلم الأساسية، وعدم وجود دراسات متعلقة بالصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن - في حدود علم الباحثين-.

وجاءت الدراسة الحالية للكشف عن درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن تلبية لتوصيات العديد من الدراسات السابقة، مثل دراسة التميمي (٢٠١٨)، ودراسة الزطمة (٢٠١٩) التي أوصت بإعداد تحليل محتوى لمادة العلوم، ومدى تضمينها لعمليات العلم الأساسية لمراحل مختلفة.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تضمين كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن لعمليات العلم الأساسية.

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن؟

٢- ما درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن؟

أهمية الدراسة:**أولاً: الجانب النظري:**

-يتوقع أن تقدم الدراسة صورة شاملة وواضحة عن عمليات العلم الأساسية، ولفت الانتباه إلى أهمية تضمينها في كتب العلوم، مما يثري المكتبة التربوية بمثل هذا النوع من الدراسات. -المساهمة في تحقيق الفائدة للباحثين للاطلاع على نتائج هذه الدراسة، والاستفادة من الأدب النظري والدراسات السابقة.

-تفتح الدراسة المجال لدراسات أخرى تتناول عمليات علم أخرى.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

-تفيد خبراء ومصممي مناهج العلوم في توضيح مدى تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين، مما يساهم في تسليط الضوء على بعض جوانب القوة أو الضعف في هذه المناهج.

-توفير أداة بحثية تتمتع بخصائص سيكومترية لرصد عمليات العلم الأساسية في محتويات كتب العلوم بشكل علمي؛ الأمر الذي قد يفيد باحثين آخرين في تحليل كتب العلوم لمراحل دراسية أخرى في ضوء عمليات العلم.

-تقديم نماذج للتحاليل الوصفية والكمية لعمليات العلم الأساسية المتضمنة في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين؛ بما قد يفيد مؤلفي تلك الكتب والقائمين على بناء مناهج العلوم الأردنية.

-يمكن أن تحفز هذه الدراسة المعلمين على تكييف أساليبهم وطرائق واستراتيجيات تدريس العلوم لتركز بشكل أكبر على عمليات العلم الأساسية.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بما يأتي:

الحد الموضوعي: تحليل كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين للتعرف على مدى تضمينها لعمليات العلم الأساسية.

الحد المكاني: تقتصر هذه الدراسة على الكتب المدرسية لمادة العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن.

الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١

محددات الدراسة:

تعمم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

-اقتصارها على تحليل مدى تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن.

-يتحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية بصدق أدوات الدراسة وثباتها.

مصطلحات الدراسة:

عمليات العلم الأساسية: عرّفها الهويدي (٢٠١٨) بأنها: سلسلة من الأنشطة التي يتبعها المتعلم أثناء محاولته فهم موضوع معين من خلال استشعاره بحواسّه، وفكره، ومحاولة إيجاد الحلول وتفسيرها، وتشمل تسع عمليات هي (الملاحظة، التصنيف، الاتصال، الاستنتاج، الاستقراء، التنبؤ، استخدام العلاقات المكانية والزمانية، القياس، استخدام الأرقام).

وتعرّف إجرائيًا بأنها المهارات التي تساعد الطلبة على الوصول إلى المعارف وتفسير المعلومات بأسلوب علمي، وتم إعداد بطاقة تحليل لقياسها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن.

الصفين الأول والثاني الأساسيين: هما بداية المرحلة الأساسية في التعليم في الأردن ويلتحق بهما الأطفال في عمر من (٦ – ٧ سنوات).

كتب العلوم: وتعرّف إجرائيًا بأنها المنهاج المطور المقرر للصفين الأول والثاني الأساسيين، والذي تم تطبيقه ابتداءً من عام ٢٠١٩/٢٠٢٠.

الدراسات السابقة:

فيما يأتي عرض لبعض الدراسات العربية، والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى أبو جحجوح (٢٠٠٨) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج

الوصفي، وتحليل المحتوى كأداة، وأظهرت النتائج تضمن كتاب العلوم للصف الأول الأساسي ست عمليات علم بتكرار (١٣٩) مرة، توزعت بنسب مئوية على الترتيب (الملاحظة ثم الاتصال ثم التصنيف ثم الاستدلال ثم القياس ثم التنبؤ).

أجرى كويل وويندروث (2010, COIL & Wenderoth) دراسة هدفت إلى تناول تدريس عمليات العلم الأساسية من منظور أعضاء هيئة التدريس في جامعة واشنطن الأمريكية، في أمريكا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدام الاستبانة كأداة، وأظهرت النتائج تمتع أفراد العينة بتصورات إيجابية حول أهمية عمليات الأساسية باعتبارها ركائز أساسية لبناء إطار العمل المفاهيمي المطلوب لاكتساب الخبرة العلمية.

وأجرى زيدان، وجيوسي (2015, Zeidan & Jayosi) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين مستوى المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات عمليات العلم واتجاههم نحو العلوم وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طالبًا و (٤٣) طالبة من المدرسة التركية، واستخدم المنهج الارتباطي والاستبانة والاختبار المكون من (١٨) سؤالًا كأداة وأظهرت النتائج أن العلاقة بين مستوى المعرفة لمهارات عمليات العلم والمواقف اتجاه العلوم كبيرة لصالح الإناث.

أجرت اللولو (٢٠١٦) دراسة هدفت تقصي أثر استراتيجيات التدوير في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة، وتكوّنت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا وطالبة في المجموعة التجريبية، و (٣٩) طالبًا وطالبة في المجموعة الضابطة واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم، وعمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية.

وسعت دراسة كوستر (Koster, 2016) إلى تحليل مهارات العلم المتضمنة في كتب نشاط العلوم للمرحلة الأساسية والثانوية في المدارس التركية، وتكون مجتمع الدراسة من كتب العلوم للمرحلتين: الأساسية والثانوية في تركيا، واستُخدم المنهج الوصفي تحليل المحتوى واستبانة تحليل المحتوى كأداة، وأظهرت نتائج الدراسة توفر عمليتي الاستقصاء والتجريب بنسبة مرتفعة أما الملاحظة والاستنتاج فقد حصلتا على نسبة منخفضة.

وأجرى أوغونايا (Ogonnaya, 2016) دراسة هدفت التعرف إلى فاعلية رسم الخرائط المفاهيمية على تحصيل الطلاب في عمليات العلم الأساسية، في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بواقع (٦١) طالبًا في كل من المجموعتين: التجريبية والضابطة، واستخدم المنهج شبه التجريبي والاختبار كأداة،

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى العدادي والسوداني (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى المقارنة في استيعاب المفاهيم الأحيائية وعمليات العلم بين طلبة المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية في العراق، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبا وطالبة في المدارس الحكومية، و(٧٢) طالبا وطالبة من المدارس الخاصة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبانة كأداة، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية في عمليات العلم.

وأجرت التميمي (٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى عمليات العلم المتضمنة في أنشطة كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم من الصفوف الخامس حتى التاسع، واستخدمت المنهج الوصفي تحليل المحتوى واستخدمت تحليل الكلمة وتحليل الجملة كوحدة تحليل، وأظهرت النتائج أن نسب عمليات العلم الأساسية كانت متفاوتة وجاء كتاب الصف التاسع أعلى نسبة.

وأجرى الملقى وسليمان (٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف على درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية دراسة ميدانية في دمشق، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بشكل عشوائي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة، وأظهرت النتائج أن أفراد العينة حققوا مستوى الإتقان في عملية الملاحظة والتصنيف.

وأجرت أبو حرام (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتدرجة لتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥) طفلاً، واستخدمت المنهج شبه التجريبي والاختبار المصوّر كأداة، وأظهرت النتائج أن الملاحظة حصلت على النسبة الأعلى من خلال إجابات أفراد العينة.

وأجرت شقاح (٢٠١٩) دراسة هدفت تقصي أثر استخدام نموذجي السقالات، وودز في تنمية عمليات العلم وعادات العقل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في إربد، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء أفراد عينة الدراسة على اختبار عمليات العلم تُعزى لأثر نموذج التدريس لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة عمري (٢٠٢٠) إلى تحليل عمليات العلم الأساسية والمتكاملة المتضمنة في كتاب العلوم الطبيعية من سلسلة هاربر كولنز للصف الرابع الأساسي في الأردن، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب التمارين بجزأيه، استخدمت أداة تحليل لعمليات

العلم الأساسية والمتكاملة، تضمنت الأداة (١٣) عملية أساسية ومتكاملة بواقع (٥٢) مؤشرًا وقد تم التحقق من صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن نسب عمليات العلم كانت متفاوتة، وكانت أعلى عمليات العلم الأساسية تضمينًا للاتصال، تلتها الملاحظة، ثم الاستنتاج، ثم التصنيف، ثم التنبؤ، ثم استخدام الأرقام، ثم القياس، وأخيرًا استخدام العلاقات المكانية والزمانية.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة، حيث هدفت إلى التعرف لدرجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم، كدراسة أبو جحجوج (٢٠٠٨)، ودراسة كوستر (Koster, 2016)، ودراسة التميمي (٢٠١٨)، واختلفت مع بعض الدراسات السابقة، حيث تنوعت في أهدافها ما بين أثر استخدام استراتيجية في تنمية عمليات العلم، وتقييم عمليات العلم في كتب العلوم، كدراسة كويل (٢٠١٠) ودراسة كوستر (Koster, 2016) ودراسة أوغونيا (Ogonnaya, 2016) ودراسة الملقى وسليمان (٢٠١٨)، ودراسة أبو حرام (٢٠١٩).

وافقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث منهجية الدراسة، حيث استخدمت تحليل المحتوى، مثل دراسات (أبو جحجوج، ٢٠٠٨؛ كويل، ٢٠١٠؛ سكريبنر وموجيسا، ٢٠١١؛ العمري، ٢٠٢٠).

واختلفت مع بعض الدراسات التي استخدمت المنهج شبه التجريبي كدراسة شقح (٢٠١٩)، ودراسة أوغونيا (Ogonnaya, 2016).

وافقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث أداة الدراسة حيث استخدمت التحليل مثل دراسة أبو جحجوج (٢٠٠٨)، ودراسة كويل (٢٠١٠)، واختلفت مع بعض الدراسات السابقة التي استخدمت الاختبار كأداة، كدراسة اللولو (٢٠١٦)، وشقح (٢٠١٩)، ودراسة أوغونيا (Ogonnaya, 2016)، ودراسة العدادي والسوداني (٢٠١٧).

وافقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث عينتها المتمثلة بكتب العلوم كما في دراسة اللولو (٢٠١٦)، ودراسة كوستر (Koster, 2016)، ودراسة أوغونيا (Ogonnaya, 2016)، ودراسة التميمي (٢٠١٨)، ودراسة الملقى وسليمان (٢٠١٨)، ودراسة أبو حرام (٢٠١٩)، واختلفت مع بعض الدراسات السابقة والتي تمثلت عينتها بالطلبة، كدراسة أوغونيا (Ogonnaya, 2016)، ودراسة كوستر (Koster, 2016)، ودراسة العدادي والسوداني (٢٠١٧).

دلت نتائج بعض الدراسات السابقة على توافر عمليات العلم الملاحظة، والاتصال، والتصنيف في كتاب العلوم بدرجات مرتفعة، كدراسة أبو جحجوج (٢٠٠٨)، ودراسة الملقى وسليمان (٢٠١٨)، وأبو حرام (٢٠١٩)، بينما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى توافر عملية الاستدلال في كتاب العلوم بدرجات مرتفعة، مثل دراسة كوستر (Koster, 2016).

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة، بالاطلاع وكتابة الأدب النظري، وتحديد منهجية الدراسة، والتعرف إلى طرق وأساليب المعالجات الإحصائية، وكيفية تحليل البيانات، وإعداد أدوات الدراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

تميزت الدراسة الحالية بكونها أول دراسة _ في حدود علم الباحثين _ سعت إلى التعرف على درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم المطورة للصفين الأول والثاني الأساسيين والتي تم تطبيقها حديثاً في الأردن، ابتداءً من العام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، اعتمد الباحثان المنهج الوصفي من خلال تحليل المحتوى، لملاءمته أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تم اختيار كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين، المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، واعتبارها مجتمع الدراسة وعينتها، وهي كتب مطورة تم اعتمادها ابتداءً من العام الدراسي 2019/2020. كما يتبين وصف كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الجدول (1) الآتي.

الجدول (1): وصف كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين		
كتاب العلوم	الصف الأول الأساسي المحتوى	الصف الثاني الأساسي المحتوى
الفصل الأول	الوحدة الأولى (الإنسان والصحة) وتشتمل على (٣) دروس، والوحدة الثانية (النباتات والحيوانات) وتشتمل على (٤) دروس، والوحدة الثالثة (أماكن عيش الكائنات الحية) وتشتمل على (٣) دروس.	الوحدة الأولى (خصائص الكائنات الحية ووصفاتها) وتشتمل على درسين، والوحدة الثانية (تفاعل الكائنات الحية في البيئة) وتشتمل على درسين، والوحدة الثالثة (الأرض والشمس)، وتشتمل على (٣) دروس.
الفصل الثاني	الوحدة الرابعة (الحركة والقوة) وتشتمل على درسين، والوحدة الخامسة (علوم الأرض والفضاء) وتشتمل على (٤) دروس، والوحدة السادسة (المادة في عالمنا) وتشتمل على (٣) دروس.	الوحدة الرابعة (جسم الإنسان وصحته) وتشتمل على درسين، والوحدة الخامسة (الصوت والضوء) وتشتمل على درسين، والوحدة السادسة (المادة) وتشتمل على (٣) دروس.
عدد الصفحات	والفصل الثاني (٧١) (٧٤ الفصل الأول)	الفصل الأول (٦٦)، والفصل الثاني (70)
عدد صفحات التحليل	الفصل الأول (٧١)، والفصل الثاني (68)	الفصل الأول (٦٤)، والفصل الثاني (68)
مجموع صفحات التحليل	139	132
النسبة المئوية	95.86%	97%

يلاحظ من الجدول (١) أنّ النسبة المئوية لإجمالي تحليل كتاب العلوم للصف الأول الأساسي بلغت 95.86%، والنسبة المئوية لإجمالي تحليل كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي بلغت ٩٧% وهذا

يعني أنه تمّ تحليل محتوى كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين كاملاً، باستثناء الغلاف، وقائمة المحتويات، وقائمة المراجع.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بإعداد الآتي:

أولاً: قائمة عمليات العلم الأساسية

الهدف من القائمة:

توضيح عمليات العلم الأساسية الثمانية، والمهارات الفرعية التي تتضمنها.

مصادر اشتقاق القائمة:

-الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية.

-الأدبيات المرتبطة بعمليات العلم الأساسية.

-طبيعة طلبة الصفين الأول والثاني الأساسيين، والخصائص النمائية لهذه المرحلة.

وصف القائمة:

تكونت القائمة في صورتها الأولية من ثمانية مجالات رئيسة لعمليات علم أساسية، وتم تحليل عمليات العلم لمهاراتها الفرعية التي تضمنت (٣٤) مهارة.

صدق قائمة عمليات العلم الأساسية

للتأكد من صدق القائمة تم استخدام الصدق الظاهري عن طريق عرضها بصورتها الأولية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من ملاءمة الفقرات ومناسبتها، وصياغتها اللغوية، ومدى مناسبتها لطلبة الصفين الأول والثاني الأساسيين، وقد كان هناك إجماع على عمليات العلم الأساسية، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات المتعلقة بالمهارات الفرعية كالصيغة اللغوية لبعض المهارات، وتعديل بعض المهارات الأخرى بحيث تتلاءم مع المرحلة النمائية لطلبة الصفين الأول والثاني الأساسيين، وقد تم إجراء التعديلات المقترحة اللازمة المتمثلة في تعديل صياغة بعض فقرات المهارات الفرعية.

وتكونت القائمة في صورتها النهائية على (٣٥) مهارة، موزعة على (٨) مجالات لعمليات العلم

الأساسية، كما يأتي:

أولاً: الملاحظة، واشتملت على (٤) مهارات فرعية.

ثانياً: التصنيف، واشتملت على (٥) مهارات فرعية.

ثالثاً: الاتصال، واشتملت على (٦) مهارات فرعية.

رابعاً: التنبؤ، واشتملت على (٤) مهارات فرعية.

خامساً: استخدام الأرقام، واشتملت على (٤) مهارات فرعية.

سادساً: استخدام علاقات الزمان والمكان، واشتمل على (٤) مهارات فرعية.

سابعاً: القياس، واشتمل على (٤) مهارات فرعية.

ثامناً: الاستدلال (الاستقراء والاستنتاج)، واشتمل على (٤) مهارات فرعية.

ثانياً: بطاقة تحليل محتوى كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين

الهدف من التحليل

التعرف إلى درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين، وتم تحديد وحدات التحليل، وهي: الكلمة، والجمله، لأجل استخراج عمليات العلم الأساسية المتضمنة في كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

صدق أداة تحليل المحتوى

اعتمد الباحثان صدق قائمة عمليات العلم الأساسية، وذلك لأن قائمة عمليات العلم بمجالاتها وفقراتها، هي ذاتها التي تم استخدامها في بطاقة تحليل المحتوى.

ثبات أداة تحليل المحتوى

قام الباحثان بحساب ثبات تحليل المحتوى باستخدام طريقتين وفق ما أشار إليه العساف (٢٠١٤)، وهما:

أولاً: الثبات عبر الأفراد

تم حساب ثبات أداة تحليل المحتوى بأسلوب اختلاف المحللين، حيث قام الباحثان بتحليل كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين وفق عمليات العلم الأساسية المتضمنة، ثم تم تحليل الكتب نفسها عند محلل آخر بعد توضيح كافة الإجراءات له، وتم حساب معامل الاتفاق للتحليل عبر الأفراد باستخدام معادلة كوبر Cooper المذكورة في (عطية، ٢٠٠٩: ١٠٩).

-معامل الاتفاق = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$

-عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وجاءت نتائج الثبات (عبر الأفراد) كالآتي:

-الصف الأول: بلغ معامل الاتفاق ٨٦%.

-الصف الثاني: بلغ معامل الاتفاق ٨٣%.

-الكلي للصفين: بلغ معامل الاتفاق ٨٤%.

وتدل هذه النتائج على أن معامل ثبات الأداة عبر الأفراد مرتفع، مما يشير أنه يمكن تطبيقها على الدراسة الحالية.

- ثانيًا: الثبات عبر الزمن

قام الباحثان بتحليل كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين باستخدام بطاقة تحليل المحتوى لعمليات العلم الأساسية المتضمنة، وتم إعادة التحليل مرة أخرى بعد أسبوعين، وحساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر.

وجاءت نتائج الثبات (عبر الزمن) كالآتي:

- الصف الأول: بلغ معامل الاتفاق ٨٩%.

- الصف الثاني: بلغ معامل الاتفاق ٩٢%.

-المجموع الكلي للصفين: بلغ معامل الاتفاق ٩٠%.

وتدل هذه النتائج على أن معامل ثبات الأداة عبر الزمن مرتفع مما يمكن تطبيقها على الدراسة الحالية.

إجراءات الدراسة

_ الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

-تحديد الكتب التي سيتم تحليلها، وهي كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

-إعداد قائمة تتضمن عمليات العلم الأساسية المقترح تضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

-التحقق من صدق الأداة وثباتها.

-قراءة محتوى كتب العلوم قراءة متأنية وبدقة، والانتباه إلى كل كلمة، وجملة، للاستدلال على عمليات العلم الأساسية المتضمنة في هذه الكتب.

-استخراج عمليات العلم الأساسية المتضمنة في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين، وتنظيمها في جداول، وحساب التكرارات والنسب المئوية لها.

-التوصل إلى النتائج والإجابة عن أسئلة الدراسة.

-مناقشة النتائج في الفصل الخامس من الدراسة، وتقديم التوصيات بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج.

-

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن سؤال الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- معامل الثبات.

- التكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: "ما عمليات العلم الأساسية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحديد عمليات العلم الأساسية التي ينبغي تضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن، وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة كدراسة جحجوح (٢٠٠٨)، والغامدي (٢٠١٢)، وبذلك تتضح قائمة عمليات العلم الأساسية التي تم التوصل إليها إذ تمثل ثمان عمليات رئيسية، تفرعت كل عملية من عمليات العلم فيها إلى عدة مهارات فرعية، بحيث شكلت في مجموعها (٣٥) مهارة فرعية، مقترح تضمينها في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: "ما درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لعمليات العلم الأساسية المتضمنة في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين بشكل عام ولكل مجال من مجالات أداة الدراسة، وبين الجدول (٢) التكرارات والنسب المئوية في كتاب العلوم للصف الأول الأساسي.

الجدول (٢): التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصف الأول الأساسي										
ت	عمليات العلم الأساسية	الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني				النسبة المئوية
		الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	المجموع	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	المجموع للفصلين	
1	الملاحظة	22	23	31	76	29	18	24	71	26.30%
2	التصنيف	21	15	17	53	20	25	37	82	24.15%
3	الاتصال	24	46	29	99	20	22	29	71	30.40%
4	التنبؤ	2	1	1	4	-	-	2	2	1.07%
5	استخدام الأرقام	3	-	-	3	-	-	-	3	0.54%
6	استخدام علاقات الزمان والمكان	-	-	-	-	3	-	1	4	0.72%
7	القياس	-	-	1	1	1	-	3	4	0.89%
8	الاستدلال	14	17	19	50	13	13	13	39	15.92%
	المجموع	86	102	98	286	86	78	109	273	100%

يلاحظ من الجدول (٢) أن درجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصف الأول الأساسي للفصلين بلغت (٥٥٩) تكرارًا، حيث كان أعلى تكرار لعمليتي الاتصال والملاحظة، حيث حصل الاتصال على المرتبة الأولى والنسبة الأعلى في المجموع الفصلي، وحصل في الفصل الأول على مجموع (٩٩) تكرارًا، والفصل الثاني على مجموع (٧١) تكرارًا، وفي مجموع الفصلين حصل على (١٧٠) تكرارًا ونسبة ٣٠,٤٠%.

وقد تعزى هذه النتيجة بأن الاتصال يعد من أهم عمليات العلم الأساسية، فهو التفاعل بين جانب وجانب آخر، والتعبير عن الرأي بصور مختلفة، كالوصف الشفهي أو الكتابي أو بالرسم، ويتلاءم ذلك مع احتياجاتهم ورغباتهم في تلك المرحلة حيث إن الصفين الأول والثاني الأساسيين يعدان اللبنة الأساسية في بناء المهارات وتشكيل الاتجاهات لدى الطلبة.

كما وقد تعزى هذه النتيجة، بأن تحقيق المخرجات المرجوة من العملية التعليمية تعتمد على الاتصال بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة ومعلمهم، وأنهم يرتكزون في هذه المرحلة على التفاعل ووصف المعلومات المتوافرة لديهم.

وفي المرتبة الثانية جاءت الملاحظة حيث حصلت في الفصل الأول على (٧٦) تكرارًا، وفي الفصل الثاني بلغ المجموع (٧١) تكرارًا، وفي مجموع الفصلين حصلت على (١٤٧) بنسبة ٢٦,٣٠%، وقد تفسر هذه النتيجة بأن الملاحظة هي أول خطوات التفكير، وبما أن مادة العلوم تكاملية المواضيع في الصفوف القادمة، فإن الطلبة بحاجة لبنية أساسية يتمكنون من خلالها تطوير كافة قدراتهم وأنشطتهم الفكرية.

وقد تعزى هذه النتيجة، لاعتماد الملاحظة في مادة العلوم على الحواس الخمسة، وهي من أهم ما يستخدمه الطلبة للاستكشاف وإجراء التجارب البسيطة والانتباه للمعلومات المعطاة له، كما أن طبيعة دروس كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين وموضوعاتها العلمية، تتطلب توظيف حاسة أو أكثر لمعرفة خواص الظواهر التي يشتملها الكتاب.

بينما كان أقل تكرار من نصيب عمليتي استخدام العلاقات المكانية والزمانية واستخدام الأرقام، حيث جاء استخدام العلاقات المكانية والزمانية في المرتبة السابعة، ولم يحصل في الفصل الأول على أي تكرار، وفي الفصل الثاني حصل على (٤) تكرارات، وفي مجموع الفصلين (٤) تكرارات بنسبة ٠,٧٢%، وفي المرتبة الأخيرة كان استخدام الأرقام، حيث حصل في الفصل الأول على (٣) تكرارات، وفي الفصل الثاني لم يحصل على أي تكرار، وفي مجموع الفصلين (٣) تكرارات بنسبة ٠,٥٤%.

وقد تعزى هذه النتيجة لمراعاة المرحلة العمرية من الطلبة وخصائصهم النمائية، حيث إن نوعية المواضيع في كتب العلوم لا تتضمن مسائل رياضية وقوانين بشكل كبير، كما أن هذه العمليات يتم

التركيز عليها بشكل تدريجي في الصفوف اللاحقة، بحيث يتمكن الطلبة من استيعاب كيفية إيجاد العلاقات المكانية والزمانية والقدرة على التوقع والتنبؤ.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (أبوجحجوح، ٢٠٠٨: ٢٠١٦: Ogonnaya, 2016: العدادي والسوداني، ٢٠١٧: التميمي، ٢٠١٨: شقاف، ٢٠١٩) من حيث ضرورة الاهتمام بتضمين عمليات العلم الأساسية التي توافرت بدرجات قليلة كالقياس، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، والتنبؤ بصورة أكبر في كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين، بينما اختلفت مع دراسة كوستر (Koster, 2016) بأن عملية الاستدلال (الاستنتاج والاستقراء)، جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجات مرتفعة، وجاءت عملية التنبؤ بالمرتبة الثانية وبدرجات مرتفعة.

وبين الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي.

الجدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي										
ت	عمليات العلم الأساسية	الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني				النسبة المئوية
		الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	المجموع	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	المجموع	
1	الملاحظة	20	16	9	45	21	19	32	72	24.43%
2	التصنيف	14	15	17	46	9	17	16	42	18.37%
3	الاتصال	23	32	39	94	24	7	15	46	29.23%
4	التنبؤ	-	-	3	3	1	-	2	3	1.25%
5	استخدام الأرقام	-	1	2	3	2	1	-	3	1.25%
6	استخدام علاقات الزمان والمكان	2	-	-	2	-	-	2	2	٠.٨٤%
7	القياس	1	-	3	4	-	3	5	8	2.50%
8	الاستدلال	15	12	18	45	12	30	19	61	22.13%
المجموع		75	76	91	242	69	77	91	237	100%

يلاحظ من الجدول (٣) أن درجة توافر عمليات العلم الأساسية التي يتضمنها كتاب العلوم للصف الثاني الأساسي للفصلين بلغت (٤٧٩) تكرارًا، وحصل الاتصال على المرتبة الأولى والنسبة الأعلى في المجموع الفصلي، حيث حصل في الفصل الأول على (٩٤) تكرارًا، وفي الفصل الثاني حصل على مجموع (٤٦) تكرارًا، وكان مجموع الفصلين (١٤٠) تكرارًا ونسبة ٢٩,٢٣%.

وقد تفسر هذه النتيجة، لطبيعة دروس مادة العلوم والتي تتطلب تواصل الطلبة فيما بينهم، ومع معلمهم، والتعبير عن الظواهر الموجودة لفظيًا، أو من خلال رسومات حتى ترسخ المعلومات في أذهانهم، خاصة وأنها تشكل اللبنة الأساسية التي سيعتمدون عليها في بناء مهاراتهم كافة في الصفوف القادمة، وبذلك جاءت مهارة الاتصال الأكثر تكرارًا، لأنها أيضًا تتناسب وقدرات الطلبة في المرحلة الأساسية وتلائم احتياجاتهم ومن السهل تطبيقها.

وحصلت الملاحظة على المرتبة الثانية، حيث بلغ المجموع في الفصل الأول (٤٥) تكرارًا، وفي الفصل الثاني بلغ المجموع (٧٢) تكرارًا ومجموع الفصلين بلغ (١١٧) تكرارًا بنسبة ٢٤,٤٣%، وقد تعزى هذه النتيجة بأن الملاحظة تزيد من قدرات الطلبة على حل المشكلات بأساليب متعددة واكتسابهم المعارف والمعلومات بطريقة توظف فيها حواسهم، وتنمي مداركهم وتحقق المخرجات التعليمية المرجوة.

وقد تفسر هذه النتيجة، بأن عملية الملاحظة تأتي في مقدمة عمليات العلم الأساسية، وهي أسهلها وأبسطها اكتسابًا وتعلمًا، فهي مرتبطة بالحواس، ومعظم التجارب تبدأ بالحواس.

بينما كان أقل تكرار من نصيب عمليات التنبؤ واستخدام الأرقام واستخدام العلاقات المكانية والزمانية، حيث حصل التنبؤ في الفصل الأول على مجموع بلغ (3) تكرارات، وفي الفصل الثاني بلغ المجموع (3) تكرارات، ومجموع الفصلين بلغ (٦) تكرارات بنسبة ١,٢٥%، أما استخدام الأرقام فقد حصل في الفصل الأول على مجموع (٣) تكرارات، وفي الفصل الثاني على مجموع (٣) تكرارات أيضًا وفي مجموع الفصلين بلغ (٦) تكرارات بنسبة ١,٢٥%، وفي المرتبة الأخيرة حصل استخدام العلاقات المكانية والزمانية في الفصل الأول على مجموع تكرارين، وفي الفصل الثاني على مجموع تكرارين أيضًا، أما مجموع الفصلين بلغ (٤) تكرارات بنسبة ٠,٨٤%.

وقد تعزى هذه النتيجة لطبيعة دروس مادة العلوم والتي لم تشتمل على مواضيع تتعلق بالحسابات بشكل كبير، ولم تتضمن أنشطة تحفز الطلبة على توقع أحداث أو ظواهر معينة بناء على معلومات سابقة، كما تعزى هذه النتيجة لكون هذه العمليات تحتاج للتدرج في ممارستها، وتحتاج إلى قدرات عقلية عليا، تفوق قدرات الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (أبو جججوج، ٢٠٠٨: ٢٠٠٨؛ Ogonnaya, 2016؛ Zeidan and Jayosi, 2015؛ التميمي، ٢٠١٨؛ أبو حرام، ٢٠١٩؛ عمري، ٢٠٢٠)، بضرورة تضمين كتب العلوم بعمليات العلم الأساسية الثمانية خاصة في المرحلة الأساسية، بينما اختلفت مع جميع الدراسات السابقة بأنها متعلقة بكتب العلوم المطورة للصفين الأول والثاني الأساسيين في الأردن. ويوضح الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.

الجدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين عمليات العلم الأساسية في كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين						
ت	عمليات العلم الأساسية	الصف الأول الأساسي		الصف الثاني الأساسي		المجموع
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
1	الملاحظة	26.30%	147	24.43%	117	25.43%
2	التصنيف	24.15%	135	18.37%	88	21.48%
3	الاتصال	30.40%	170	29.23%	140	29.86%
4	التنبؤ	1.07%	6	1.25%	6	1.16%
5	استخدام الأرقام	0.54%	3	1.25%	6	87. %
6	استخدام علاقات الزمان والمكان	0.72%	4	٠.٨٤ %	4	77. %
7	القياس	0.89%	5	2.50%	12	1.64%
8	الاستدلال	15.92%	89	22.13%	106	18.79%
المجموع		100%	559	100%	479	100%

يلاحظ من الجدول (٤) أن درجة توافر عمليات العلم الأساسية التي يتضمنها كتاب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين للفصلين بلغت (١٠٣٨) وحصل الاتصال على المرتبة الأولى والنسبة الأعلى في المجموع، حيث حصل على (٣١٠) تكراراً، ونسبة بلغت 29.86%، ومجموع التكرارات للصف الأول الأساسي كان الأعلى، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضرورة تعويد الطلبة على نقل أفكارهم ومشاعرهم والتعبير عنها بصور متنوعة شفهيًا أو بالرسم منذ المرحلة الدراسية الأولى، كما وقد تفسر هذه النتيجة، لأهمية المشاركة في الأفكار بين الطلبة، خاصة في الصف الأول وتزويدهم بالمهارات، والخبرات اللازمة لإبداء آرائهم المبنية على أساس معلومات متوافرة ونمو الاتجاهات الإيجابية لديهم. وفي المرتبة الثانية جاءت الملاحظة، حيث حصلت على مجموع بلغ (٢٦٤) تكراراً ونسبة ٢٥,٤٣% ومجموع التكرارات للصف الأول الأساسي كان الأعلى، وقد تعزى هذه النتيجة لأهمية عملية الملاحظة في تكوين الاتجاهات العلمية، وتنمية سلوكهم وعاداتهم الصحية خاصة في الصف الأول الأساسي. كما قد تفسر هذه النتيجة، بأن استخدام الحواس في الاستكشاف والتجارب يكون في الصف الأول الأساسي أكثر منه في الصف الثاني الأساسي، لإثرائهم بالخبرات الأساسية وإتقان تفعيل حواسهم أثناء عرض المادة التعليمية بشكل فعال.

وجاء استخدام الأرقام في المرتبة السابعة، حيث حصل على مجموع بلغ (٩) تكراراً بنسبة ٠,٨٧% ومجموع التكرارات للصف الثاني الأساسي كان الأعلى، وقد تعزى هذه النتيجة للتوسع العلمي في كتب الصف الثاني وتفعيل استخدام الأرقام بشكل أكبر ليتناسب ذلك مع الاحتياجات المعرفية لدى الطلبة في الصف الثاني الأساسي وإعمال التفكير، والربط الأفقي بين مادتي العلوم والرياضيات. وأخيراً حصل استخدام العلاقات المكانية والزمانية على مجموع بلغ (٨) تكراراً بنسبة ٠,٧٧% بواقع (٤) تكرارات لكل صف، وقد تعزى هذه النتيجة للتخطيط المسبق من قبل مؤلفي كتب العلوم

للمرحلة الأساسية، بحيث يتم عرض عملية العلم استخدام العلاقات المكانية والزمانية بصورة قليلة للفت النظر إليها، ومحاولة تعميقها بشكل أكبر في الصفوف القادمة. كما قد تعزى هذه النتائج، إلى اهتمام واضعي المنهاج بالخصائص النمائية المرتبطة بالمرحلة الدراسية ومراعاة التطور التدريجي في البناء المعرفي، وإعداد مواضيع تكاملية رأسية في مادة العلوم نفسها وأفقية مع مواد أخرى. وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من: (أبو جحجوح، ٢٠٠٨؛ التميمي، ٢٠١٨؛ عمري، ٢٠٢٠)، في التركيز على عمليات العلم الأساسية التي توافرت بدرجات عالية والاهتمام بباقي عمليات العلم وتضمينها في كتب العلوم. واختلفت في أن عملية الاستدلال (الاستنتاج والاستقراء) جاءت بالمرتبة الأولى وبدرجات مرتفعة مع دراسات (Ogonnaya, 2016؛ Zeidan and Jayosi, 2015).

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بعدة توصيات وهي كالآتي:
- العمل على التوسع بعمليات العلم الأساسية التنبؤ والقياس واستخدام العلاقات المكانية والزمانية التي تتضمنها كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين.
- المحافظة على عمليات العلم الأساسية التي يتضمنها كتب العلوم للصفين الأول والثاني الأساسيين والتي جاءت بدرجات مرتفعة، ودراسة الحاجة لزيادة تضمين عمليات العلم التي جاءت بدرجات منخفضة.
- عقد دورات للمعلمين والمعلمات لتوضيح أهمية بناء منظومة تكاملية لعمليات العلم الأساسية وأهميتها في حياة الطلبة.
- إجراء دراسات أخرى متعلقة بتضمين عمليات العلم الأساسية في مواد ومراحل دراسية أخرى.

المراجع العربية

- أبو جحجوح، يحيى (٢٠٠٨). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، ٢٢(٥)، 136-157.
- أبو حرام، شادية اسماعيل (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة المتدرجة لتنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم الأساسية لدى أطفال الروضة في مصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- أبو الحمايل، إبراهيم (٢٠١٧). فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمحافظة جدة، مجلة كلية التربية، 12(93)، 111-132.
- التميمي، ميساء (٢٠١٨). عمليات العلم المتضمنة في أنشطة كتب العلوم والحياة لمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية العلوم التربوية، فلسطين.
- الزطمة، حسن (٢٠١٩). فاعلية تنظيم محتوى وحدة الأرض وثرواتها وفق نظرية رايجلوث التوسعية في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية العلوم التربوية، غزة.
- زيتون، حسن (٢٠١٥). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، عمان، الأردن: دار الشروق.
- زيتون، حسن (٢٠١٦). تصميم التدريس رؤية منظومية، القاهرة: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- سعادة جودت (٢٠١٣). المنهج المدرسي المعاصر، عمان: دار الفكر.
- شقاح، سوزان (٢٠١٩). أثر استخدام نموذجي السقالات التعليمية، وودز في تنمية عمليات العلم وعادات العقل لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- العدادي، علي، والسوداني، عبد الكريم (٢٠١٧). المقارنة في استيعاب المفاهيم الأحيائية وعمليات العلم بين طلبة المدارس المتوسطة الحكومية والأهلية في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، العراق.
- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية (مناهجه، وأدواته)، دار المعارف العامة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- العساف، صالح (٢٠١٤). دليل الباحث في العلوم السلوكية، دار العبيكان للنشر: السعودية.
- عمري، سهام (٢٠٢٠). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء عمليات العلم المتضمنة، مجلة العلوم الانسانية العربية، ١(٣)، ١٢٢-١٤١.
- العنزي، نائل (٢٠١٥). مدى توافر عمليات العلم في كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- الغامدي، ماجد (٢٠١٢). تقويم محتوى كتب العلوم المطورة بالصفوف الدنيا من المرحلة الابتدائية في ضوء معايير مختارة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، السعودية.
- اللولو، فتحية (٢٠١٦). أثر استراتيجية التدوير في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية العلوم التربوية، غزة.
- الملقى، عيسى وسليمان، جمال (٢٠١٨). درجة إتقان تلاميذ الصف السادس الأساسي لعمليات العلم الأساسية في مادة الدراسات الاجتماعية دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مجلة جامعة حماة، 1، (9)، 55-63.

- نشوان، تيسير (٢٠١٦). دليل البحث التربوي، مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة: فلسطين.
- وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩). دليل نتائج اختبارات التيمس، عمان: الأردن.
- الهويدي، زيد. (٢٠١٨). أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات العربية المتحدة.

المراجع الأجنبية:

- Coil, D, Wenderoth, M' (2010).Teaching the process of science: Faculty perceptions and an effective methodology. **CBE-Life Sciences Education**, 9(4): 524-35
- Scribner, Maclean, M. and MUGICA, M. (2011).Observing chemical reactions to develop science process skills. **Synergy learning**, 3 (4), 3-5.
- Koster, H. (2016). Investigating the Science Process Skills in Popular Science Activity Books in Turkey, **Journal of research in Science Teaching**, 4, (34), 213 -233.
- Ogonnaya, UKpai patricia (2016). Effects of Concept Mapping Instruction Approach on Students Achievement in Basic Science, **Journal of meta-cognitive.M.Sc**,8, (2), 193-212.
- Zeidan, A, and jayosi, M, (2015). Science process Skills and Attitudes toward Science among Palestine Secondary School Students, **World journal of Education**,1, (16), 78-93.

ظاهرة العَدْل في الشعر الأندلسي

-دراسة وصفية تحليلية-

د. حمزة عبدالسلام الختاتنة*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/٨/٢٥ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١/١١/٢٨ م

المُلخَص

تناولت هذه الدراسة ظاهرة العَدْل التي سجّلت حضورها الواسع في الشعر الأندلسي، وشاعت في معظم دواوين الشعراء الأندلسيين، بنسقي شعري شكّل العَدْل فيه جسراً بين عاطفة الشاعر وإعادة بثّها للمُتلقي على هيئة حوار يغلب عليه إحداض الحُجة بين الشاعر والعاذل، متخذاً من العَدْل ذريعة في تلقّي اللّوم والعتاب بأنماطه المتباينة، وبتنوّع دلالاته وحسب الغرض الذي تبلور بنظم هذه الأشعار، وعلى اختلاف البيئة المحيطة من شاعرٍ لآخر، واتّبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي، وانقسمت الدراسة إلى عدّة مباحث تناولت فيها: العَدْل واللّوم واللّحي في الشعر الأندلسي، متجلية في شعر الغزل والحنين للوطن وعهد الشباب وحلول الشيب مكانه، ومن النتائج التي توصلت لها الدراسة: أنه كان لاستحضار العاذل والتّوق لسماع مفردات العَدْل والإصغاء لها: سِمَةٌ أغنت النصّ الشعري بياناً وإبداعاً في الموروث الأندلسي، ومن المحاور التي تبنّتها وتوصّلت لها الدراسة: هو حضور المرأة العاذلة في الشعر الأندلسي، واقتتران العَدْل باللّوم في مواطن عديدة من قصائد الشعراء مما تجلّى العَدْل بوصفه معادلاً موضوعياً ذا أبعادٍ نفسية لديهم، وقد شكّل العَدْل في أشعارهم منزلة كبيرة بين ضروب الشعر الأخرى، فتصدّر مطالع قصائدهم ولبّ حقولها.

الكلمات المفتاحية: العَدْل، اللّوم، اللّحي، الشاعر الأندلسي، الشعر الأندلسي

* محاضر متفرغ، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

The Phenomenon of Blaming in Andalusian Poetry: A Descriptive and Analytical Study

Abstract

This study aimed at studying the phenomenon of blaming which is noted its wide presence in Andalusian poetry, and it was common in most of the collections of Andalusian poets. In a poetic form, the blaming formed a bridge between the poet's emotion and its retransmission to the recipient in the form of a dialogue dominated by the refutation of the argument between the poet and the blamer. This was through using the blaming as an excuse to receive blame and admonition with its different patterns, and according to the purpose that crystallized in the systems of these poems, and the different surrounding environment from one poet to another. The study was divided into several sections dealing with blaming in Andalusian poetry which was introduced into the poetry of flirting, nostalgia for the homeland, the era of youth, and gray hair in its place. Results revealed that it was to evoke the affliction and the yearning to hear the vocabulary of the affliction and to listen to them; A feature that influenced the poetic text as a statement and creativity in the Andalusian heritage. One of the axes that were adopted and reached by the study is the presence of a blame woman in Andalusian poetry and the association of blame in many of the poets' poems, which was manifested as an objective equivalent with psychological dimensions to them. The blaming constituted a great place among other forms of poetry. Therefore, the poetry of blaming was the beginning of their poems and the core of their fields came out.

Keywords: Blame, Beards, Andalusian poet, Andalusian poetry.

مقدمة:

شغل العَدْل مساحة لا تقل حجماً عن أشعار الرثاء والمدح والفخر في أشعار الأندلسيين، وغيرها من الموضوعات التي تطرقوا لها إبان نظم قصائدهم: فلم يكن طارئاً على أشعارهم بل عبّروا من خلاله عما تضيق به صدورهم: فجادت قرائنهم بأعذب أبيات اللوم والعذل، مصورين أنفسهم عاذلين تارة ومعدولين أخرى، وقد لعبت ظاهرة العَدْل دوراً مهماً في تشكيل دواوين الشعراء وصرفهم إلى نظم أجود أشعارهم، لا سيما أن الشعر شعور وأن البيئة المحيطة بالشاعر كانت من أهم عناصر تشكيل المعاني لدى البائت. فقد أجمعت مناهج النقد الحديثة بأن البيئة لها الدور الكبير في صوغ عباراته، وفتق مشاعره التي كانت في كثير منها ردّاً على عُدّاله، مشكلاً بأشعاره حجة رادعة في الدفاع عن موقفه والردّ على العُدّال: كالعذل في الغرام والهيام بمن أحب والعذل في الوطن أو في الفخر أو في المدح، وما تبع ذلك من تصوير نفسه عاذلاً أو معدولاً من خلال مونولوج خارجي وترجمة لما يدور في خَلْجات نفسه. ومن خلال هذه الدراسة فقد تتشكّل لدى المتلقّي قناعة بأنّ العذل وما لحقته هذه المفردة من تسميات قد بدت في ظاهرها لكل من يتلقّى النص الأدبي ولكنها أضمرت في أغلب حالاتها لتخفي مكنونات الشاعر ونفسيته، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن دلالة ورود العَدْل واللوم والليّ في الشعر الأندلسي، واستجلاء الأثر الفني في استخدام الشاعر لهذه الظاهرة ومحاولة فكّ شيفرة استخدام الشاعر للعذل بمرادفاته المختلفة كاللوم والليّ.

واستقام بناء هذه الدراسة على مقدمة وأربعة مباحث وخاتمة: سلّط الضوء في المقدمة على بروز ظاهرة العَدْل في الشعر الأندلسي وانتشارها بين الشعراء، أُفرد المبحث الأول للعَدْل واللوم في الشعر الأندلسي وكذلك توقف عند الليّ الذي يؤدي غرضاً أشدّ وطأة على نفسيّة الشاعر ومدى ارتباطه بالعَدْل واللوم، وتوقّف المبحث الثاني عند أغراض العَدْل: كالعذل في الحب والوطن والشيب، فيما خصصت المبحث الثالث: لتوق الشاعر سماع العذل واستدعائه للعاذل، بينما جاء المبحث الرابع: في العاذلة وحضورها في الشعر الأندلسي وخاتمة أوردت فيها أهم النتائج التي وصلت لها الدراسة وتوصيات الباحث.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الكشف عن مضمون أشعار العَدْل في بعض دواوين الشعراء الأندلسيين، وتبيّن الحالة النفسية التي أدّت بالشاعر الأندلسي إلى استحضار العاذل في معظم قصائده، وموضوعها العام في البيت والقصيدة، وتكمن أهمية هذه الدراسة بأنها انفردت في إلقاء الضوء على العَدْل في الشعر الأندلسي.

مشكلة الدراسة:

برز شعر العذل في دواوين الشعراء الأندلسيين بصورة كبيرة؛ لكن تجدر الإشارة إلى عدم اهتمام الدارسين بهذا الضرب من الشعر الذي ما انفك الشعراء عن إقحامه في جُلِّ أشعارهم، حيث زخرت دواوين شعراء الأندلس بهذه الظاهرة؛ إلا أنها لم تكن محور عناية، فتبنت هذه الدراسة استجلاء مواضع العَدْل في الشعر الأندلسي وصفًا وتحليلًا.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي في دواوين الشعراء الأندلسيين، وتتبع الأشعار التي رصدت فيها مفردات العَدْل واللوم واستجلاء الحكمة من إيرادها، ثم الوقوف عند الغرض الذي جاء به الشاعر سواء أكان عاذلاً أم معذولاً.

الدراسات السابقة:

- دراسة خالد ناجي السامرائي (٢٠١٦م) بعنوان (حوار العاذلة في الشعر القديم)، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد: ٢٧ / (٣) جامعة بغداد، تناول الباحث من خلال هذه الدراسة الحديث عن العاذلة في الشعر القديم، وتطرق للتعريف بالعاذلة لغة واصطلاحاً، مقسماً دراسته إلى بابين؛ تحدث في الباب الأول عن العاذلة ومدى علاقتها ببنية القصيدة متخللاً حديثه في النزعة الحوارية داخل القصيدة، وخصّص الباب الثاني للحديث عن أغراض العذل، كالعذل على الفقر والعذل على الكبر وعذل الفرسان والعذل على الكرم.

- دراسة أسماء بنت عبدالله بن محمد (١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م)، بعنوان: عذل الشاعر في الشعر العربي القديم حتى نهاية العصر الأموي، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، تناولت الباحثة فيها موضوع العَدْل في الشعر القديم وجاءت في بابين، شرعت في دراسة موضوعية للعَدْل وبواعثه خلال الباب الأول؛ متمثلاً في الباعث الإنساني والمالي والأخلاقي والاجتماعي، وخصصت الباب الثاني للدراسة الفنية متمثلاً في بناء القصيدة والصورة واللغة الشعرية وموسيقى الشعر.

- دراسة هدى غازي (٢٠١١م) بعنوان: العاذلة في خمريات الأخطل بوصفها معادلاً موضوعياً، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الثاني والسبعون، الجامعة المستنصرية، جاءت هذه الدراسة على ثلاثة محاور، تناولت في المحور الأول: العاذلة في مقدمة قصائد الأخطل، وفي المحور الثاني: عاذلته في حب الخمر، وفي الثالث: تنوعت بين الغزل والمدح.

- دراسة رعد أحمد علي (٢٠١٢م): بعنوان: ظاهرة العذل في الشعر الجاهلي/دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية-كلية الآداب العدد الخامس والسبعون/الجامعة

المستنصرية، تتبّع الباحث في هذه الدراسة حركة ظاهرة العَدْل في المَثْن الشعري القديم، وذلك في محتوى مبحثين: خصّص المبحث الأول للشاعر معذولاً؛ على اعتبار أن ظاهرة العَدْل مؤثر خارجي واجتماعي على الشاعر، بينما خصص المبحث الثاني في الشاعر عاذلاً من ناحية نفسية؛ متضمناً صراعاً بين بناءات يألّفها الشاعر ويحاول الخروج منها فتشكّل اضطراباً نفسياً لديه. فكانت الدراسات المشار إليها في الشعر العربي القديم، ولم تتخصص أيّ منها في موضوع العَدْل في الشعر الأندلسي، وبهذا تكون دراستنا الموسومة بـ (ظاهرة العَدْل في الشعر الأندلسي-دراسة وصفية تحليلية) قد انفردت في تناولها ظاهرة العَدْل بشكل مستقل في الشعر الأندلسي.

المبحث الأول: (العَدْل، اللوم، اللَّحْي) في الشعر الأندلسي:

امتازت العربية بمرونة ألفاظها وبتعدد رديفات مفردتها الواحدة التي تؤدي الغرض ذاته، إلا إن هنالك من الدلالات اللغوية والبلاغية في استخدام كلمة عن أخرى ما يُغني النص ويجعله مشوّقاً، فمصطلحات (العَدْل، اللوم، اللَّحْي) تؤدي الغرض ذاته في التعبير عن حسّ الشاعر الذي ما انفكّ لاثموه وعُدّاله عن استخدامها وذلك حسب ما تقتضيه الحالة النفسية للشاعر أو ما يرتبط بالغرض العام للقصيدة.

العَدْل لغة: "عَدْلُهُ يَغْدُلُهُ عَدْلًا، وَعَدْلُهُ فَاغْدَلْ وَتَعْدَلْ: لَامَهُ فَقِيلَ مِنْهُ وَأَعْتَبَ. وَهُمُ الْعَدْلَةُ وَالْعُدَالُ وَالْعُدْلُ. وَرَجُلٌ عَدَالٌ وَامْرَأَةٌ عَدَالَةٌ: كَثِيرُ الْعَدْلِ، وَفِي الْمَثَلِ: "أَنَا عَدْلَةٌ وَأَخِي خُدْلَةٌ وَكِلَانَا لَيْسَ بَابِنِ أُمَةٍ" أَي أَنَا أَعْدَلُ أَخِي وَهُوَ يَخْدِلُنِي، وَأَيَّامٌ مُعْتَدِلَاتٌ: شَدِيدَةُ الْحَرَكَاتِ بَعْضُهَا يَغْدُلُ بَعْضُهَا، فَيَقُولُ الْيَوْمَ مِنْهَا لِصَاحِبِهِ أَنَا أَشَدُّ حَرًّا مِنْكَ وَلَمْ لَا يَكُنْ حَرُّكَ كَحَرِّي"، والعَدْلُ: الملامة^(١)، وقيل لذغّه بلسان: أوجعه بكلام^(٢). وفي المحيط: عَدَلْتُ أَعْدِلُ عَدْلًا فَاغْدَلْ: لُتْهُ فَأَعْتَبَ. وَالْعَدِيلَةُ: اللوم. واعتدل الحر: اشتدّ. واعتدل عليه: اعتزم^(٣).

العَدْل اصطلاحاً: إن العلاقة بين المعنى اللغوي والاصطلاحي لمُفردة العَدْل علاقة وثيقة جداً، فهي بالنهاية تؤدي الغرض نفسه؛ إلا أننا قد وجدنا أنها وردت بعدة دلالات ومرّد ذلك هو السياق الذي صيغ في إطاره سياق النص من شاعر لآخر أو من حالة نفسية لشاعر عن آخر. فاللوم هو محاولة تأنيب المعذول بطريقة عتابية عما يفعل لأجل أمر ما، وغالباً ما يأتي في باب الحُب والمدح والوصف، بمحاولة من العاذل إشعال فتيل الحسّ الشعري للمعذول، حيث لم تخرج الدلالة اللغوية لمعنى العَدْل عما هي عليه في المعنى الاصطلاحي وهو محاولة العتاب واللوم اللاذع الموجه للشخص المعذول وجاء في المثل العربي الشهير: "سَبَقَ السَّيْفُ الْعَدْلَ"^(٤)؛ وَيُضْرَبُ لِمَا قَدْ فَاتَ، وَقَدْ ضَمَّنَ الشَّاعِرُ ابْنَ سَهْلٍ الْأَنْدَلُسِيُّ الْمَعْنَى الْعَامَ لِهَذَا الْمَثَلِ فِي شِعْرِهِ قَائِلاً:^(٥)

حَدِيثُ عَنْقَاءَ صَبَّ أَدْرَكَ الْأَمَلَا

حَظِّي مِنَ الْحُبِّ أَنِّي بَعْضُ مَا قُتِلَا

أَمَّا لَقَدْ نَصَحَ الْعَدَالُ لَوْ قَبِلُوا

السَّيْفُ مِنْ لَحْظِ مُوسَى يَسْبِقُ الْعَدْلَا

يعد هذا الشاهد دلالة للاستخدام الاصطلاحي للعَدْل ولبيان تضمين شعراء الأندلس لمعاني العَدْل في الموروث العربي.

أولاً : العَدْلُ في الشعر الأندلسي:

كان للعَدْل حضورٌ واسعٌ وكبير في الأدب والشعر العربي على امتداد عصوره، كسائر الموضوعات التي تطرّق لها الشعراء في أشعارهم، فلم ينفك الشاعر عن خَلْق لغة للحوار بينه وبين رجل أو امرأة يتلقّى خلالها كلمات لاذعة فيها ما يهوى سماعه وفيها ما يلوّعه، أو في افتراء الأقاويل. ثم إنّ الشعراء يتقبّلون العَدْل الموجّه لهم رغم أن هذا العَدْل يدخله في كثير من الأحيان تقوّل وإشاعات ما لها صحّة في أصلها، ومن ذلك قول الشاعر: ^(٦)

قَبِلْتُمْ مَا تَقُولُهُ الْعَدُولُ

وَرَدَّ بِمَا تَحْمَلُهُ الرَّسُولُ

وَشَقَّ عَلَيْكُمْ شَوْقِي إِلَيْكُمْ

فَحُلُّنْتُ وَالْمُتَيْمُ لَا يَحُولُ

يُستدلّ من الشاهد السابق انتشار ظاهرة العَدْل في الشعر الأندلسي، فظهر العَدْل في المدح ومن ذلك قول ابن الأبار في قصيدة مدح بها أبا زكريا وولديه مطلعها (مرقوم الخد مورّده) قائلاً: ^(٧)

وَأُقِيمُ الْعَذْرَ لِعَدْلِهِ

فِي خَوْنِ الْعَهْدِ فَيُقْعِدُهُ

كَمْ يُفَرِّدُنِي بِالذِّلِّ هَوَى

صَلَفٍ بِالذِّلِّ تَفَرَّدُهُ

وقال ابن هاني الأندلسي في مدح الخليفة المعز لدين الله: ^(٨)

ما للمهارى الناجيات كأنها

حتم عليها البين والعُدواء

ليس العجيبُ بأن يُبارين الصّبا

والعَدْلُ في أَسْمَاعِيْنَ خُدَاء

تدنو منال يدِ المُحَبِّ وفوقها

شمسُ الظّهيرةِ خَدْرُهَا الْجَوْزَاء

أبدع الشاعر في توظيف دلالة العدل من خلال ربطه بالخُداء وهو تشبيه صوت من يعذل بصوت الغناء للإبل عند سوقها؛ في إشارة إلى عدم اكترائه بالعاذل. ويتضح الإصرار لدى ابن الأبار في مواجهة عاذليه بين ثنايا قصيدة في مدح أبي زكريا: (٩)

مَاذَا يَرُومُ الْعَدْلُ مِنِّي مَاذَا
أَوَلَيْسَ قَلْبِي جَدْوَةً وَجُدَاذَا
قَالُوا عِيَاذُكَ فِي السُّلُوفِ مِنَ الْهَوَى
قُلْتُ الْهَوَى بِأَخْتَارٍ مِنْهُ عِيَاذَا
بِأَبِي مَهَاءً عَوَّدَتْ أَلْحَاطَهَا

إن الرمزية التي يرمي الشاعر بها تجاه العدل جعلته يوجه الاستفهام فيه بداية الشاهد مستخدماً التوكيد اللفظي في أداة الاستفهام (ماذا) بقوله (ماذا يروم العدل مني ماذا؟) في دلالة على عدله المستمر، ومنها ما جاء في نقل الإشاعة وإقرار الشاعر بصحتها وذلك من باب النكاية بالوشاة كما ورد عن ابن سهل قوله: (١٠)

أَشَاعُوا أَنِّي عَبْدٌ لِمُوسَى
نَعَمْ صَدَقُوا عَلَيَّ بِمَا أَشَاعُوا
وَقَدْ سَكَتَ الْوُشَاءُ الْيَوْمَ عَنِّي
أَفَرَّ الْخَصْمُ وَارْتَفَعَ النَّزَاعُ

توقف الوشاة عن الحديث عنه يظهر من خلال استخدام الشاعر التحقيق بـ (قد) بعد مُضي مرحلة يبدو أنها طويلة ويستدل على ذلك بعد أن أقر من يخاصمه بذلك.

ومن معاني تضمين آيات القرآن الكريم يطالعنا ابن سهل سبب حبه موسى مستحضراً قصة امرأة العزيز بعد أن لامها نسوة في حيا سيدنا يوسف فأمرت أن يخرج علمهن وهن يحملن سكيناً، قال تعالى: ﴿فَلَمَّا سَمِعَتْ بِمَكْرِهِنَّ أَرْسَلَتْ إِلَيْهِنَّ وَأَعْتَدَتْ لَهُنَّ مُتَكاً وَآتَتْ كُلَّ وَاحِدَةٍ مِّنْهُنَّ سِكِّيناً وَقَالَتِ اخْرُجْ عَلَيْهِنَّ فَلَمَّا رَأَيْنَهُ أَكْبَرْنَهُ وَقَطَّعْنَ أَيْدِيَهُنَّ وَقُلْنَ حَاشَ لِلَّهِ مَا هَذَا بَشَرًا إِنْ هَذَا إِلَّا مَلَكٌ كَرِيمٌ﴾ [يوسف: ٣١]، حيث يقول في باب نهي العُدال عن حبه لموسى: (١١)

كَمْ نَهَانِي عَنْ حُبِّ مُوسَى أَنَا
عَدْلُونِي فَإِنْ بَدَا غَدْرُونِي
أَكْبَرُوهُ فَلَمْ تُقْطَعْ أَكْفِي
بِمَدَى بَلِّ قُلُوبِهِمْ بِجُفُونِ

واستحضر الشاعر من المعاني الأخرى في الغرض نفسه من باب حبه لموسى ومحاولة إبعاد عيون العَدَل عنه: (١٢)

مَا ضَرَّ مُوسَى لَوْ يَشُقُّ مَدَامِعِي

بَحْرًا فَيُغْرِقُ عَاذِلِي وَرَقِيبِي

متمنياً أقول العاذل والرقيب عن وجه الأرض مستحضرًا قصة غرق فرعون الذي كاد لسيدنا موسى عليه السلام فكانت نهايته الغرق، وأما ابن حمديس فيبين ذلك العَدَل الذي يخلو من الرأفة في حاله: (١٣)

أَغْمَرَ الْهَوَى كَمَ ذَا تَقْطَعُنِي عَدْلًا

فَتَلَّتْ الْهَوَى عِلْمًا أَتَقْتُلُنِي جَهْلًا

أَطْنُكَ لَمْ تُفْتَحْ عَلَيْكَ نَوَاطِرُ

إِذَا هِيَ أَعْطَتْ صَبُوءَهُ أَخَذَتْ عَقْلًا

مشيرًا إلى عدم الرحمة به غير مرة من قبل الكواشح والعَدَل الذين لم يتركوه بحاله واستخدام الشاعر فعل النهي من قبل الكواشح والعَدَل دلالة على عدم تركه بحاله: (١٤)

نَهَتْ الْكَوَاشِحَ عَنْهُ وَالْعَدَالَا

فَكَأَنَّمَا مَلَأَتْ يَدَيْهِ وَصَالَا

أَطْطَهَا رَجْمَتُهُ مِنْ أَلَمِ الْجَوَى

لُمُخْلَلٍ يَسْتَرْجِمُ الْخِلْخَالَا

والكواشح: هي جمع كاشحة ومؤنث الكاشح وهو مُضْمِرُ العداوة، وكشَحَ له بالعداوة: عاداه ككاشحه (١٥). وقد يستدل على ذلك وجود الأعداء الكُثْر بجانب العَدَل، وأما ابن الأَبَار فيصف عدل العاذل بمن يضرب بالحجر لكي تخرج النار منه في دلالة على حجم الأسى والألم الذي يتركه العَدَل في نفس المَعْدُول لحرارة شوقه: (١٦)

وَمُقْتَدِحٍ بِالْعَدَلِ زَنْدٌ صَبَابَتِي

يُشِيرُ بِمَا يُسْلِي وَقَدْ شَرِي الْوَجْدُ

وَيَدْعُو إِلَى الْإِغْفَاءِ طَرْفًا مُؤَرَّقًا

وَبِالْقَلْبِ مَا يُثْنِي عَنْهُ ، وَمَا يَعْدُو

ينعكس أثر ذلك العَدَل على نفسيته كالنار التي أُضْرِمَتْ في هشيم، ويبرع الشاعر في إقحام التشبيه التمثيلي بين صدر الشاهد وعجزه من خلال صورتين جاءت الأولى لتصف حرارة شوقه الناجمة عن النار المُشْتَعلَة جزاء اقتداح الزند بصورة مقابلها وهي ظهور آثار ذلك الشوق وشدة

الحب على حالته. ولا بُدَّ أنه قطع المسافات الطوال التي تحتاج لعدّة ليالٍ وصولاً لمن يهوى وكل ذلك بكتمان عن العاذلة خشية اللّوم والعدل: (١٧)

و كَمْ لَيْلٍ قَطَعْنَاهَا بِكَاطِمَةٍ

نَجْوَى وَشَكْوَى بِمَا يَلْقَاهُ مُضْنَاكِ

كَتَمْتُ مَسْرَاكِ فِيهَا خَوْفَ عَاذِلَةٍ

وعاذِلٍ فَأَذَاعَ الْمِسْكُ مَسْرَاكِ

إلا أن رائحة المسك التي تفوح أذاعت الخبر ولم يُجِدِ الكتمان عن إخفاء المسير حيثما نوى.

ثانياً: اللَّحْي في الشعر الأندلسي:

ارتبط مفهوم اللَّحْي باللوم كثيراً وهو بمعنى العَدَل إلا أن اللَّحْي أقرب إلى المُخَاصَمة والمنازعة، جاء في اللسان: (لحى الرجل لحواً شتمه) وقال أبو عبيدة لحيته ألحاه لحواً، وفي الحديث نهيت عن ملاحاة الرجال أي مقاولتهم ومخاصمتهم وهو من لحيت الرجل ألحاه لحياً إذا ملته وعذلته. وفي حديث لعثمان: (فلحياً لصاحبنا لحياً، أي لوماً وعذلاً ولحا الرجل لحياً : لاهه وشتمه وعنفه وورد في المثل: (من لاحاك قد عاداك) وقال عن الأصمعي قوله: الملاحاة بمعنى الملاومة والمباغضة، ثم زاد ذلك حتى جعلت كل ممانعة ومدافعة مُلاحاة، واللحاء يعني : اللعن واللقاء العذل. واللواحي كذلك تعني العواذل. (١٨)

ودلالة استخدام مصطلح اللَّحْي تتواءم والمعنى اللّغوي في الموروث العربي بوجه عام، ومن الشواهد الشعرية التي وردت في دواوين الشعراء وقد بدت لغة التأنيب واضحة في قول ابن عبدربه: (١٩)

بَكَرْتُ عَلَيَّ عَوَاذِلِي يَلْحَيْنَنِي

وَعَلَى الَّذِي لَمْ يُعِدِنِي أَعْدَيْنَنِي

إِنِّي عَلَيْكَ فَقَدْ كَبُرْتُ عَنِ الصَّبَا

وَنَهَى الْمَشِيبُ عَنِ الَّذِي يَنْهَيْنَنِي

وعلى مُفَارَقَةِ الشَّبَابِ شَمَتْنِي بِي

وَعَلَى مُعَادَاةِ الصَّبَا عَادَيْنَنِي

تبلورت في الشاهد عدّة دلالات خلال الجوار الذي دار بينه وبين عدّاله منها: عَذَلُ الشاعر لنفسه وتوبيخها على خوض غمار الحُب في سن متأخرة فكان المشيب هو ذاته العاذل، وأن هنالك العاذلة الأنثى وليس فقط العاذل الرجل مع وجود عدة عاذلات وليست واحدة فقط، يتضح ذلك من قوله (عواذل) واتباعها بنون النسوة في الأفعال (يَلْحَيْنَنِي، أَعْدَيْنَنِي، يَنْهَيْنَنِي، عَادَيْنَنِي)، وأما استخدام

الشاعر لفظلة (بكرت) في مطلع الشاهد السابق فيدلّ على قيام العاذلات عليه منذ الإصباح وكأنه شغلنّ الشاغل، وقد شمتنّ به بعد أن أصبح كهلاً ولا يقوى على ما أقدم عليه. وقد ارتبط مفهوم اللّحي بالمرأة كما ورد في الشاهد السابق وفي ذلك دلالة على اقتران عدل المرأة بالخصومة مع الرجل أو إسماعه كلمات أشدّ قسوة مما يعذل به الرجل فهذا ابن خفاجة يرفض إطاعة عاذلاته بعد أن وجهنّ له العَدْل وهنّ يجهلنّ ما به من ألم: (٢٠)

وكم قد لحتني العاذلات جهالةً
ويأبى المعنى أن يطيع اللواحيًا
فقلت لها إن البكاء لراحةً
به يشفي من ظن أن لا تلاقيا

ألا إن دهرًا قد تقاضى شيبتي
وصحني لدهرٍ قد تقاضى المراتيا
موضحًا لهنّ أن البكاء راحة وسبيل للتنفيس عن حالته جاعلاً منه شفاءً وراحة بعد الفراق. وفي إطار اللّحي يجري ابن سهل حوارًا بأسلوب سرديّ شيق مع أحد عدّاله مع احتمال بأن اللاحي هو مجرد شخص من صنع خيال الشاعر ولا وجود له: (٢١)

يقول لي اللاحي وقد جدّ بي الهوى
ليُلهمني في سوء تخيله الصبرا
ألم تزو: قطّ اصبر لكل مهمة
فقلت أما تزوي: لعلّ له عذرا

إذا فئة العذال جاءت بسحرها
ففي لحظ موسى آية تبطل السحرا
مبررًا تقربه ممن يحب بدفع اللاحي عليه بالصبر وبخلق الأعذار التي يراهن من خلالها أن العَدال سوف يقومون بعذله أيضًا.

ثالثًا: اللوم في الشعر الأندلسي:

بيّن ابن منظور معنى اللوم في لسانه بأنه: (اللوم واللوماء، واللومى واللائمة العَدْل لأمه على كذا يلومه لومًا وملامًا وملامة ولومة ولومة فهو ملوم ومليم استحق اللوم وقد يلام على أمر قبيح كما يلام على أمر حميد) (٢٢). وورد ذكر اللوم في القرآن الكريم غير مرة، لكنه جاء بمعنى مُغاير لمعاني العَدْل التي وردت بدلالة اللوم كما هي في الشعر، قال تعالى: ﴿فلا تلوموني ولوموا أنفسكم﴾ [ابراهيم: ٢٣]، وقال تعالى: ﴿لا أقسم بالنفس اللوامة﴾ [القيامة: ٢]، هذا ويرتبط المعنى العام

للعدْل بمعنى اللّوم، وجاء اللوم في الشعر بدلالة العَدْل والعكس صحيح، فورد في أبواب عديدة منها باب المدح كقول الشاعر: (٢٣)

أَقِلُّوا عَلَيَّهِمْ لَا أَبَا لِأَبِيكُمْ

مِنْ اللّوم أَوْ سُدُّوا الْمَكَانَ الَّذِي سَدُّوا

أَوَّلُكَ إِنَّ نَمْنًا سَرَى فِي صَلَاحِنَا

سَجَاخُ عَلَيْنَا كُحْلُ أَجْفَانِهِمْ سُهْدُ

أي خففوا اللوم عليهم أو املأوا الفراغ الذي ملأوه، ويخاطب ابن عبدربه لاثميه مستنكرًا لومهم له: (٢٤)

أَيُّهَا اللَّائِمُونَ مَاذَا عَلَيْكُمْ

أَنْ تَعِيشُوا وَأَنْ أَمُوتَ بِدَائِي

يتضح من خلال استخدام الخطاب المباشر في حوار مع لاثميه قريهم منه وعدلهم له عن قرب. ولابن الأتبار في نفس الغرض: (٢٥)

مَنْ شَاءَ فِي مَدْحٍ غُلُوبًا فَلْيَكُنْ

فِي مَدْحِهِ مِنْ غَيْرِ لَوْمٍ غَالٍ

لَمَّا لَثَمْتُ يَمِينَهُ وَرَأَيْتُهُ

لَمْ أَلْتَفِتْ لَحْيًا وَلَا لِهَلَالٍ

ويقول أبو حيان في باب اللوم وعدله فيمن أحب قائلًا: (٢٦)

يَا قَاسِيَا الْقَلْبِ لَيْسَ اللَّفْظُ مَطْمَعُهُ

سَاجِي الْجُفُونِ حَنِينِ اللَّخْظِ رَاحِمُهُ

يلومه ليس يذري مَنْ يَهِيمُ بِهِ

لَكِنْ يَرَاهُ حَزِينَ الْقَلْبِ هَائِمُهُ

فتكتشف أسباب اللوم لدى أبي حيان بهيامه بمن عدله، وأما ابن زيدون فإنه يميظ اللثام عن سره ويعلمه، وحجته بأن هيامه بمن أحب هو عذره وحجته القاطعة فلن ينفع لوم اللاثمين: (٢٧)

سِرِّي وَجَهْرِي أَنِّي هَائِمٌ

قَائِمٌ بِكَ الْعُدْرُفَلَا لَائِمٌ

فالعذر عنده قائم ولا لوم على ذلك، وأما ابن سهل فإنه يبين للمتلقي أنه على حق قائلًا: (٢٨)

لَاؤُمَا فَلَمَّا لَاحَ مَوْضِعُ صَبُوتِي

قَالُوا لَقَدْ جِئْتَ الْهَوَى مِنْ بَابِهِ

فبعد أن شاهدوا ما هم به ابن سهل تيقنوا أنهم على خطأ، وأنشأ ابن الأبار قائلاً لما غضب عليه أبو زكريا يتوسل بولي العهد محمد للعفو عنه: (٢٩)

أَسْلَمُ لِلْمَقْدُورِ ثُمَّ أَسْلَمُ
وَيُظْلَعُ جُثْمَانِي وَقَلْبِي مُخَيِّمٌ
تَجَاذِبُهُ أُمْرَانُ مَرَّانٍ فَاعْجَبَا
غَرَامٌ صُرَاحٌ وَاعْتِرَازٌ مُصَمِّمٌ
بِعَيْشِكُمَا لَا تُثْقِلَاهُ مَلَامَةٌ
فَمَا خَفَّ حَتَّى طَالَ مِنْهُ تَلَوُّمٌ

مُقسماً على اللائمين ألا يثقلاه بكثرة العذل واللوم في دلالة الحيرة التي وقع رهين لها وهي غرامه وتصميمه واعتزامه على الشيء، وأما العَدْل واللوم فتجمع بينهما ارتباطات دلالية بدت واضحة من خلال السياقات الشعرية في الشعر الأندلسي: (٣٠)

وَلِلْعَوَازِلِ عَنَانِي تَصْنَعُهَا
كَمَا تُعَيِّي الْخُصُورَ الْهَيْفَ أَكْفَالُ
هَمَّاتٍ أُعْذِلُ فِي بَيْتِ الْهَوَى نَسِي
فَفَيْمٌ يَكْتُرُ لُؤَامٌ وَعُدَالُ

كشف للمتلقي أن علاقة اقتران العذل مع اللوم تتباين مع إيراد الحجّة في كثرة لائميته وعُدّاله، ويُحاوِر أبو حيان من لأمه بسبب انعزاله عن الآخرين مستخدماً النداء القريب في إشارة إلى قرب العاذل منه: (٣١)

أَعَاذِلْ دَرْزِي وَأَنْفِرَادِي عَنْ الْوَرَى
فَلَسْتُ أَرَى فِي هَمِّ صَدِيقًا مُصَافِيَا
نَدَامَايَ كُتِبَ اسْتَفِيدُ عُلُومَهَا
أَحْبَايَ تُغْنِي عَنْ لِقَائِي الْأَعَادِيَا

وقد أشار إليه صراحة ويبدو أنه صديقه، إلا أنه لم يجد الصديق الوفي فاتخذ الكتب نديماً له؛ لما لها من فوائد جمّة تغنيه عن لقاء ممن وصفهم بالأعداء، ويدعو ابن سهل إلى عدم الاستجابة لأصحاب اللوم مستخدماً أسلوب الترخيم في ندائه خليله: (٣٢)

رَغْ بِجَيْشِ اللَّذَاتِ سِرْبِ الشُّجُونِ
وَحُذِّ الْكَاسِ رَايَةً بِالْيَمِينِ
لَا تُجِيبَنَّ بِالرَّضَا أَهْلَ لَوْمٍ
صَاحٍ وَقَلْبُ لَهْمٍ مَجَنِّ الْمُجُونِ

والترخيم في اللغة العربية يستخدم للتعب والتريق حيث يتودد لصاحبه بأن يتحرر منهم، بل وينقلب عليهم ويعاديهم ويتضح ذلك من خلال قوله: (واقلب لهم مِجَنّ المجون)، وهذا ابن حمديس يوضح ذلك مستدلاً بمقابلة بين العتب الموجه إليه باستفهام استنكاري بأن يُستدلّ على الحرب بالسلم: (٣٣)

ما في عِتَابِكَ مِنْ عُنْبَى فَأَرْفُهَا
هَلْ يُسْتَدِلُّ عَلَى سِلْمٍ يَهْنِجَاءُ
وَلَا لَوْعَدِكَ إِنْجَازٌ أَفُوزَ بِهِ
وَكَيْفَ يُرَوِي غَلِيلًا أَلْ بِيْدَاءِ

تظهر لغة العتاب في الشاهد من خلال مقارنة عقدها الشاعر بين الوفاء بالوعد وربطها بالاستحالة، وحجته بذلك أنه متعطش ولن يروى وذلك بوصف من قصد بجفاف المشاعر تجاهه وكأنه صحراء.

المبحث الثاني: أغراض العَدْل في الشعر الأندلسي

تعددت الأنساق الأدبية والأغراض الشعرية التي تناولها الشاعر الأندلسي إبان نظم القصائد والمقطوعات التي احتوت في مضمونها الظاهر والباطن على معاني العَدْل؛ وتجلّت معانيه الباطنة والظاهرة في الكشف عن الدلالات الرمزية في الأشعار والمقطوعات وبما يليق مع المحتوى العام للقصيدة.

ومما لا بُدَّ من الإشارة إليه هو أن أغراض العَدْل لم تتوقف عند اتجاه واحد، بل تعدته حسب الجو العام للقصيدة؛ فمن أشعار الغزل والخُب تولّدت معاني اللوم والعَدْل. وكذلك كان حال العَدْل في حب الوطن، وحضوره في معظم القصائد والأشعار في جميع مصادر الأدب العربي وتراجمه، حتى استحوذ على حصة كبيرة جداً في محتواه.

أولاً: العَدْل في الخُب

امتدَّ شعر النسب والخُب في شتّى عصور الأدب العربي، ولم ينحصر في عصرٍ دون آخر، وما زاد هذا الغرض من الشعر لوعة؛ هو ما يلقيه الشاعر من عَدْل وَلُوم فيمن أحبّ، وشعر الأندلس ما هو إلا امتداد للشعر العربي بأصوله وقواعده. ومن ذلك استحضر ابن الأثير لأكثر قصص الخُب انتشاراً في الموروث العربي، قصة حب جميل لبثينة في دلالة على عدم اكتراث المُحب لما يقوله العاذل: (٣٤)

تَمَكَّنَ مِنْ مَسَامِعِهِ الْعُدُولُ
فَقَالَ وَأَنْتَ تَدْرِي مَا يَقُولُ
وَقَدَّرَ أَنْيَّ أَسْلُو هَوَاهَا
وَهَلْ يَسْلُو بُثَيْنَتَهُ جَمِيلُ؟

مَعَاذَ اللَّهِ مِنْ تَصَدِّيقِ وَاشٍ
يُخَبِّرُ كَاذِبًا أَنِّي مَلُولٌ

فيُنكر الشاعر على من يهتمه بنسيان محبوبته واصفًا إياه بالواشي الذي ينقل الحديث للكاذب، ويوجه ابن عبدربه حديثه لأحد عُداله في الحب مستخدمًا أسلوب النداء للبعيد في دلالة على عدم رغبته في التقرب إلى ذلك العاذل: (٣٥)

أَيَا مَنْ لَامَ فِي الْحُبِّ
وَلَمْ يَعْلَمْ جَوَى قَلْبِي
مَلَامُ الصَّبِّ يُغْوِيهِ
وَلَا أَعْوَى مِنَ الْقَلْبِ
فَأَتَى لُمْتُ فِي هِنْدٍ
مُجِبًّا صَادِقِ الْحُبِّ؟

فلوم المُحب في رأيه يزيد من غوايته، وأما العَدْل في نظر ابن الأَبار فما هو إلا كالذي يتكلم كثيرًا ولا يعمل شيئًا: (٣٦)

قَنَسِيَّةٌ صَبُّهَا يَمَانِي
تُجْزِيهِ بِالْحُبِّ مِنْهُ ضِعْفًا
زُخْرُفَةُ الْعَدْلِ فِي هَوَاهَا
جَعَجَعَةٌ لَا تُفِيدُ طِخْنًا

مقتبسًا حديثه من المثل الشهير (مالي أسمعُ جَعَجَعَةً وَلَا أَرَى طِخْنًا) (٣٧)؛ ويُضرب لمن يعد ولا يفي، فقد برع الشاعر في توظيف هذا المثل في بناء السياق العتابي مما تزخرف هذا الربط الدلالي في نظم الشاهد على هذا النحو. ويحتاج ابن الأَبار قومه الذين يطلبون منه الابتعاد عمَّن أحب: (٣٨)

يَقُولُ قَوْمٌ تَعَزَّ عَنْهَا
كَيْفَ وَقَدْ عَزَّتِي الْعَزَاءُ
فَلَمْ تَحِدْ عَنْ حُبِّهَا فَأَسْلُو
وَلَيْسَ لِي فِي الْهَوَى ادْعَاءُ
وَهَبْتُ لِلْغَايَاتِ دَحْلِي
فَلِيصْنَعُ الْحُبُّ مَا يَشَاءُ

وهو هائم بمحبوبته ولا يكفُّه العَدْل عن هواها ولا يستطيع أي من يكون أن يُبطل حبه لها: (٣٩)

أهيمُ بها ولا عدلٌ
يُهنئني ولا قندُ
هواها جلّ في خلدي
فيا ما أودع الخلدُ
وصبري بأنّ مُد بانثُ
فأنى الصبرُ والجلدُ
وكنتُ أصيحُ: وا كيدي
وكيف؟ وليس لي كيدُ
وقالوا: قلبها حَجَرٌ
فقلتُ: وثغرها بَرْدُ

استخدم الشاعر أسلوب الندبة وقرنه بصوت النداء العالي في الردّ على العاذلين، ودافع بقوة
عمن يهيم بها، فرغماً عن وصفها بأنها لا تُبالي به وأن قلبها كالحجر إلا أنه صابر على البعد على
فراقها، ويردّ أبو حيان على عاذليه الذين تعجبوا منه بسبب ميل قلبه لأكثر من امرأة: (٤٠)

تَعَجَّبَ نَاسٌ مِنْ غَرَامِي وَمِنْ وَجْدِي
بِرِيمَيْنِ وَالْمَعْهُودُ عِشْقُ رِشَاءِ قَرْدِ
وقالوا صَوَابًا لَيْسَ قَلْبَانِي لِلْفَتَى
وَلَا يُجْمَعُ السَّيْفَانِ وَيُحَكُّ فِي غَمْدِ
وما عِلِمُوا سِرَّ الْهَوَى وَصُنُوفَهُ

وإنّ فؤاد الصبّ مُتَسِعُ الْوَدِّ
يظهر سرد أبي حيان للحوار الذي دار بينه وبين عاذليه في الشاهد السابق وإدحاض حُجَجِهِمْ
بحجته التي طغت على تفكيره. بينما يفند ابن الأبار عُدَّاله بتعريفه للحُب: (٤١)

وما الحُبُّ إِلَّا مَا طَوَّيْتُ جَوَانِحِي
عَلَيْهِ فَأُبْدَتْهُ الْمَدَامُغُ سُجَمًا
أَلَامٌ عَلَى لَيِّ الْعَيْنَانِ إِلَى اللَّوَى
وَأَعْذَلٌ فِي حَوْمِ الْجَنَانِ عَلَى الْجَمَى
خَلِيلِي لَا أَهْوَى الْخَلِيَّ مِنَ الْهَوَى
يُفَنِّدُ عُشَّاقًا وَيُسَعِدُ لَوْمًا

فهو يوضح أسباب توجيه العذل له، لكنه يرفض إلا أن يأتي بالحجة ردًا على تقوّلهم عليه. وربما
حاول الشعراء أن يجدوا المبررات المقبولة فطرحوها عبر حوار مع عاذليهم. مما يبدو أن الشعر في

هذه المواقف التي يفقد فيها الشاعر حالة التكيف، ليتحول شعره إلى وسائل دفاعية لذات الشاعر تحميه، لأن الشعر قادر على أن يوفر خاصية التبرير أو التفسير، أي أن يتحوّل الشعر إلى محاولة إقناع الذات بأن السلوك مقصود ومدبر^(٤٢)، فلذّة ما يخلف الحب من آهات ولوعة تتشابه وما يعقب شرب الخمرة من إذهاب للعقل:^(٤٣)

يقولون أتبعَت الصبَا أهة الهوى

فَقُلْتُ ارتشَافُ الرّاحِ يَنْبِعه السُّكْرُ

فيما يستخدم ابن حمديس كم الخبرة لإفادة تعدد اللاتمين في صده عما أقبل عليه وما يُتلى على مسامعه من عدل رادًا بحجته وهي أنه عاجزٌ أمام من يهوى، مستعيرًا صفة الثلج في ذوبانه لما يلاقيه من حرارة الجوى والشوق للقاء من يحب:^(٤٤)

صَبُّ يذوبُ إلى لِقَاءِ مُذِيبِهِ

يَسْتَعِذُّ بِالْأَلَامِ مِنْ تَغْذِيهِ

عَنَى هَوَاهُ عَنِ الْوُشَاةِ مُكْتَمًا

فَجَرَتْ مَدَامِعُهُ بِشَرْحِ غَرِيْبِهِ

كَمْ لَائِمٍ لِلْسَّمْعِ يَدْفَعُ لُؤْمَهُ

وَالْقَلْبُ يَدْفَعُ قَلْبَهُ بِوَجِيْبِهِ

ويجد الشاعر في تعذيب من يهوى راحة وتلذذًا، وتظهر محاولة كتم أخبار حبه في قوله: (مُكْتَمًا هَوَاهُ عَنِ الْوُشَاةِ) لكن دموعه التي انفجرت من عينيه فضحت أمره. ويشتكى ابن حمديس صراحة من أولئك الوشاة وتقولهم عليه واصفًا العدل الموجّه إليه بالعذاب:^(٤٥)

فَمَنْ لِقَتِيلٍ بِالْقَتُولِ وَقَدْ عَدَتْ

وَسَائِلُهُ مَصْرُومَةً مِنْ وَسَائِلِهِ

وَوَقْفَةً رُؤْدٍ^(٤٦) بَضَّةِ الْجِسْمِ غَضَّةً

لِتُؤَدِّعَ صَبِّ شَا حِبِ الْجِسْمِ نَاجِلِهِ

شَجَّ كَانَ مِنْ قَبْلِ التَّفَرُّقِ يَشْتَكِي

نَمِيمَةً وَاشِيَهُ وَتَغْذِيْبٍ عَاذِلِهِ

بينما لا يُصغي أبو حيان لملام عاذله رغم دموعه المنهمرة في ديمومة غير منقطعة بسبب وقوعه في هوى إحدى الحسنات، قائلاً:^(٤٧)

مَا لِدَمْعِي سَاجِمًا كَالْغَمَامِ

وَلِجَسْمِي نَاجِلًا بِالسَّقَامِ

صَابِنِي مِنْ شَادِنٍ سَهْمٍ لَحْظٍ
 ففُوَادِي دَائِمُ الْقَرْحِ دَامِ
 وَصَدِيقِي لَا يَبِي فِي هَوَاهِ
 لَسْتُ فِيهِ سَامِعًا لِلْمَلَامِ
 قَالَ مَوْتُ عَاجِلٍ مُلْحِبٍ
 قُلْتُ إِنِّي رَاغِبٌ فِي الْجَمَامِ
 فأبو حيان لا يأبه بأقوال العذول في تلك التي يهوى: (٤٨)
 يقول لِي الْعَذُولُ، وَلَمْ أُطْعُهُ
 تَسَلَّ فَقَدْ بَدَتْ لِلْحُبِّ لِحْيَتُهُ
 تَخَيَّلَ أَنَّهَا شَانَتْ حَبِيبِي
 وَعِنْدِي أَنَّهَا زَيْنٌ وَجَلِيَّتُهُ
 وينهى ابن الأبار عن عذل المحب بالهوى: (٤٩)
 لَا تَعْذُلُوهُ عَلَى الْهَوَى فَمَدَارُهُ
 وَكَفَاهُ عَذْرًا حَيْثُ طَابَ مُرَادُهُ

والعاذل كان بمنزلة الرقيب الذي لم يترك العاشق بحاله بمفردات العذل التي كان يوجهها له، حيث يُعد الحُب من أغزر ألوان الشعر التي تعرض الشعراء جراءها للعذل، فبرعوا في شعر النسيب الذي يصف الحالة النفسية التي أصابهم، في حوار سردي فيه العاذل والمعدول.

ثانياً: العذل في حُب الوطن

شكّل شعر الحنين إلى الوطن مساحة واسعة في الموروث الشعري على امتداد عصور الأدب العربي، وقد كان الشعراء يتنقلون من بلاد لأخرى لأسباب كثيرة، منها ما وقع عليهم من الظلم، ومنها ما تفرضه عليهم طبيعة حياة البادية والترحال كالبحث عن مصادر المياه والرعي لدوابهم، وأخرى تتعلق بالحروب والغزوات. ويطالعنا ابن الأبار في صناعته لحوار يبدو أنه لاقى فيه الملامة على ابتعاده قائلاً: (٥٠)

يَا أَهْلَ وَدَي لَمْ أَرْوْمُ تَدَانِيًّا
 مِنْكُمْ وَدَارُكُمْ تَبِينُ وَتَنْزُحُ
 إِنَّ كَانَ جِسْمِي شَطَّ عَنْ مَثْوَاكُمْ
 فَالْقَلْبُ ثَاوٍ بَيْنَكُمْ لَا يَبْرَحُ
 هَذَا الْجَوَانِحُ بِالْجَوَى مَمْلُوءَةٌ
 مِمَّا أَمِيلُ لَكُمْ وَمِمَّا أَجْنَحُ

لا تَحْسَبُوا الرِّيحَ السَّمُومَ هي التي
هَبَّتْ عَلَيْكُمْ فِي الْهَوَاجِرِ تَلْفَحُ
أَنْفَاسِي الصُّعْدَاءِ تِلْكَمُ هَاجِبَهَا
شَوْقُ إِلَيْكُمْ بِالْفُؤَادِ مُبْرِحُ

شرعت لغة الخطاب في تودد الشاعر ممن هم الأقرب إلى عاطفته وذلك بسرد الأحداث وإشارته بشوقه لمن ابتعد عنهم . فما زال الحنين إلى معاهد موطنه يهيج مشاعره داعيًا إلى ترك لومه إذا ما نوى الرجوع إلى دياره: (٥١)

بِعَيْشِكَ عَاطِنِي أَنْبَاءَ دَارِ
بِهَا أَغْنَى عَنِ الْقَدَحِ الْمُدَارِ
إِذَا قَرُبْتُ يَهِيحُ لَهَا اِشْتِيَاقِي
وَإِنْ نَزَحْتُ يُمَثِّلُهَا اِدْكَارِي
وَدَعْ لَوْمِي إِذَا أَبْصَرْتَ مَيْلِي

فَسَكْرُ الشَّوْقِ مِنْ سَكْرِ الْعُقَارِ
يصوّر الشاعر في الشاهد نفسه ثَمَلًا بشوقه لوطنه، تمامًا كمن يثمل بعد تعاطي العقار (الخمرة)، ويدعو ابن الأبار البواكي أن تبكي عليه بسبب إخراجه من وطنه: (٥٢)
لَا مَ الْمُحِبُّونَ الْفُرَاقَ وَلَمْ تُهْ

لِكَيْتَهُمْ سَتِمُوا وَلَمَّا أَسَامِ
طَعَنُوا وَهُمْ قَدْ وَدَّعُوا أَوْ سَلَّمُوا
وَطَعَنْتُ غَيْرَ مُودِّعٍ وَمُسَلِّمٍ
فَعَلَيْ فَلْتَبْكِي الْبَوَاكِي إِنِّي

أُخْرِجْتُ مِنْ وَطَنِي وَلَسْتُ بِمُجْرِمٍ
ولم يعد ابن الأبار مألوفًا كسابق عهده بل تفرّد به العاذلون وعذّبوه بكلامهم، صانعًا في مضمون ذلك الحديث مقابلة بين المحب لوطنه والمحب للحسنات: (٥٣)

يَا مَنْزِلًا كَانَ الْجِفَاطُ يُجِلُّهُ
وَالْجُودُ بِالضَّيْفَانِ فِيهِ يُرَحِّبُ
أَهْوَى خُلُوكَ تُمْ يَسْلُبُنِي الْهَوَى
أَنَّ الْعَدُوَّ بِجَانِبِكَ مُطَنَّبُ
أَصْبَحْتُ فِيكَ مُعَدَّلًا وَمُعَدَّبًا
وَكَذَا الْمُحِبُّ مُعَدَّلٌ وَمُعَدَّبُ

وقد اجتمع القوم على محاولة تخطئة ابن الأَبَار ومسارة اللّوام إلى إدحاض حجّته بسبب حبّه وهواه للعامرية: (٥٤)

يُفَنِّدُنِي فِي الْعَامِرِيَّةِ لُؤْمِي

وَلَيْسَ هَوَاهَا بِالْحَدِيثِ الْمُرْجَمِ

يُرِيدُونَ بِي عَنْ شِرْعَةِ الْحُبِّ رِدَّةَ

وَمِنْ دُونِهَا إِخْلَاصُ قَلْبٍ مُصَمِّمِ

فتشكّلت أشعار العَدَل في حب الوطن في دواوين الشعراء الأندلسيين لتكتمل بذلك العلاقة الوطنية بين سائر أغراض شعر العَدَل.

ثالثاً: العَدَل في الشيب

نظم الشعراء الأندلسيون الشعرَ في شقّي الأغراض الشعرية ولم تقتصر الأنساق الشعرية على غرض دون غيره، ففاضت قرائحهم في باب غزو الشيب لشبابهم وما وجدوه من العَدَال واللّوام على تقدمهم في السنّ وعدم تحوّلهم عن أفعال الصّبا، فلم يتركوهم وشأنهم بل رصدوا تحركاتهم وأشعارهم وعذلوهم. فتقول ابن عبدربه على نفسه صانعاً حواراً في باب عقده في مُضَيّ الصحة والشباب: (٥٥)

قالوا: شَبَابُكَ قَدْ مَضَتْ أَيَّامُهُ

بِالْعَيْشِ قُلْتُ: وَقَدْ مَضَتْ أَيَّامِي

لِلَّهِ أَيْهَ نِعْمَةٍ كَانَ الصِّبَا

لَوْ أَنَّهَا وَصَلَتْ بِطُولِ دَوَامِ

حَسَرَ الْمَشِيبُ قِنَاعَهُ عَنْ رَأْسِهِ

وَصَحَا الْعَوَاذِلُ بَعْدَ طُولِ مَلَامِ

ويأتي حديث ابن الأَبَار في مونولوجه الداخلي مجسداً شخص العاذل، طالباً من نفسه التمهّل في الخوض في غمار الشوق للحسناوات والغرام بهنّ بعد أن ودّع عمر الشباب: (٥٦)

أَحَقًّا طَرَبْتُ إِلَى الرَّبِّبِ

وَمُذْ شَطَطَتِ الدَّارُ لَمْ تَطْرَبِ

رُؤَيْدُكَ أَعْرَضَ عَنْكَ الشَّبَابُ

وَحَسْبُكَ بِالْعَارِضِ الْأَشِيبِ

فَكَيْفَ نَعْنُ لِعَيْنِ الْمَهَا

وَتُشْرِقُ لِلْمُشْرِقِ الْأَشْنَبِ

وإنَّ العَرَامَ عَلَى كِبَرَةٍ

لِإِخْدَى الْكَبَائِرِ فَاسْتَعْتَبِ

فقد ذهب الشباب بلا عودة وغزا الشيب مفترق رأسه، مستنكراً أن ينعم بحياته بعد نفاذ صبره وقد قابل ذلك الاستنكار بعدم نفع العدل أن علمته سنين حياته ومربه العمر وحجته بذلك: (٥٧)

فكيف يَطِيبُ العَيْشُ والصَّبْرُ مَيِّتٌ

وكيف يُفِيدُ العَدْلُ في غَمْرَةِ الصَّبِّ

تُوَبِّخُنِي الْأَحْدَاثُ وَالشَّيْخُ عَازِرِي

على سَفَهٍ في الحِلْمِ يا حَسْرَتِي وَخُدي

مستنكراً أن ينعم بحياته بعد نفاذ صبره وقد قابل ذلك الاستنكار بقناعة فحواها عدم الجدوى من العدل، بعد أن واجهه الصّدّ ووبّخته السنون مشبّعاً بالحسرة على ما فاتته من الشباب. ومن مظاهر استحضر الماضي والوقوف على الأطلال يطالعنا الشاعر ابن عبدربه عاذلاً نفسه: (٥٨)

لَا تَبْكُ لَيْلَى وَلَا مَيَّةَ

وَلَا تَنْدُبُنِ رَاكِبًا نِيَّةَ

وَبِكَ الصَّبَا إِذْ طَوَى ثَوْبُهُ

فَلَا أَحَدٌ نَاشِرٌ طَيِّهَ

وَدَغُ قَوْلٍ بِالِ عَلَى أَرْسُمِ

فليس الرُّسُومُ بِمُبْكِيَّةَ

خَلِيلِي عُوْجًا عَلَى رَسْمِ دَارِ

خَلَّتْ مِنْ سُلَيْمَى وَمِنْ مَيَّةَ

وعلى المنوال نفسه يعارض أبو حيان قصيدة كعب بن زهير قائلاً: (٥٩)

لَا تَعْدُلَاهُ فَمَا دُو الْحُبِّ مَعْدُولُ

العَقْلُ مُخْتَبِلٌ وَالْقَلْبُ مَتَبُولُ

حيث نظم كعب بن زهير في سيدنا محمد ﷺ قصيدة مطولة ومطلعها: (٦٠)

بانت سعاد فقلبي اليوم متبول

متيم إثرها لم يُجْز مكبول

ويبدو ابن عبدربه عاش أزمة تكشف ملامحها بإشارته لعاذليه بأنه عاش فترة طويلة من الزمن ولا يرغب بالمزيد، فوهت شدته وبلبت جدته وهو آخر شعر قال، ثم عثر في أذيال الردى وما استقال (٦١)، ومما قاله في ذلك: (٦٢)

كَلَانِي لِمَا بِي عَاذِلِي كَفَانِي
 طَوَيْتُ زَمَانِي بُزْهَةً وَطَوَانِي
 بَلَيْتُ وَأَبْلَتَنِي اللَّيَالِي وَكُرْهَا
 وَصَرْفَانِي لِلْأَيَّامِ مُعْتَوِرَانِي
 وَمَالِي لَا أَبْلَى لِسَبْعِينَ حُجَّةً
 وَعَشْرًا أَتَتْ مِنْ بَعْدِهَا سَنَتَانِي
 فَلَا تَسْأَلَانِي عَنْ تَبَارِيحِ عِلَّتِي
 وَدُونَكُمَا مَيِّ الَّذِي تَرِيَانِي

مستشهداً من خلال معاني البلاء والابتلاء التي أدخلها على النص ومقرراً بأنها هي سبب مرضه وما آلت إليه حاله.

المبحث الثالث: استدعاء العاذل والرغبة في الإذعان لعذله

إن تَوَقُّ الشاعر لسماع العذل والإنصات له، من أشدِّ الأمور التي تلفت الانتباه، إبان استقراء دواوين الشعر الأندلسي واستنباط مادة العذل من قصائده، وقد برَّع الشاعر الأندلسي باستحضار العاذل في حوار ربما يكون وهمياً ولا وجود له. فهذا ابن زيدون يدعو للإصغاء لمفردات العذل واصفاً إياها بالهمس العذب لما لها من دلالات تنم عن هدوئه أثناء لومه وعتابه: (١٣)

أَصْخُ لَهْمْسٍ عِتَابٍ تَحْتَهُ مَقَّةٌ
 وَكَلَّفَ النَّفْسَ مِنْهَا فَوْقَ مَا تَسَعُ

أي أصغ لعتاب يخفي محبة وكلف النفس فوق ما تستطيع، وهذا ابن الأبار يأتي بالحجة القاطعة في شعره الرقيق في من يحب راداً على عذل العاذلين بأنه لا يستطيع أن ينسى من يحب، بل يجد في التأنيب لذة ومتعة: (١٤)

عَذْلُوهُ فِي تَشْيِيدِهِ وَنَسِيهِهِ
 مَنْ ذَا يُطِيقُ تَنَاسِيًا لِحَبِيبِهِ

وَمَضُوا عَلَى تَأْنِيهِهِ وَحَسْبِهِمْ

تَأْنِيْنُهُ، مَحْيَاهُ فِي تَأْنِيْبِهِ

يبين الشاعر من خلال الشاهد أنه لا يكثر في هذا العذل، وفي معرض ردِّ ابن الأبار على من يسألون عن سبب ما لحقه من ضنى وتعب: (١٥)

فَلَهْفِي لِعَبْدٍ فِي الْأَصْحَاءِ قَاعِدٍ

أَعَادَتْهُ أَحْكَامُ الزَّمَانِ مِنَ الزَّمَنِ

يقولون: ما أضناه؟ قُلْتُ أَحَجَّيْهُمْ
هَوَى الغُرَّة الغراء صَبْرِي مُضَيَّ
وما ضَرَبِي أَتَى مَرِيضٌ وَمُدْنَفٌ
إِذَا أَنَا لَمْ أَمْرَضْ فَوَادًا وَلَا ذِهْنًا
فهو لا يشكو المرض إنما أصابه ما أصابه من الهوى فصيرَه مُتَعَبًا مُدْنَفًا . ويشتدّ الشوق إلى
العَدَل لدى ابن سهل: (٦٦)
وَحَدَّ فِيهِ تُفَاحٌ وَوَرْدٌ
عليه مِنَ الْعَقَارِبِ حَارِسَانِ
وَيَعْرِزُنِي الْعَوَازِلُ فِيهِ جَهْلًا
عَزِيزٌ مَا يَقُولُ الْعَاذِلَانُ
فَقَالُوا هَلْ عَلَيْكَ بِذَا ظَهِيرٌ
فَقُلْتُ نَعَمْ وَعَلَيَّ شَاهِدَانِ
ويضع أبو حيان عاذله أمام خيارين؛ فإما أن يتركه وشأنه أو أن يبالغ في عذله: (٦٧)
يَا عَاذِلِي كُفِّ عَنِّي أَوْ فِرْدِي عَذْلًا
إِنِّي فُتِنْتُ بِمَنْ فِي وَجْهِهِ كَلْفُ
الْوَجْهِ مَعَ مُهْجَتِي إِذْ بَانَ مُتَفَقِّ
وَالنَّوْمُ مَعَ مُقْلَتِي مُذْ غَابَ مُخْتَلَفُ
فيتدرّج الشاعر في لغة الحوار مع العاذل بطلبه منه أن يفيض عليه بمزيدٍ من العَدَل. وتألّف
نفسُ ابن سهل الأسي وتلذّ به في أبيات تتعلق بمأساته: (٦٨)
نَفْسِي تَلَذُّ الْأَسَى فِيهِ وَتَأَلَّفُهُ
هَلْ تَعْلَمُونَ لِنَفْسِي بِالْأَسَى نَسَبًا
قَالُوا عَيْدُنَاكَ مِنْ أَهْلِ الرِّشَادِ فَمَا
أَغْوَاكَ؟ قُلْتُ: اطْلُبُوا مِنْ لَحْظِهِ السَّبَبَا
فيعود الشاعر لخلق الأعداء التي يحاول من خلالها الابتعاد عن الإطاحة بنفسه في خندق
المسؤولية وإحالة لجمال عيني من أحب. ويخاطب ابن الأَبَر العَدَال ويدعوهم لإشهار صفات من
يحب: (٦٩)
إِنَّمَا أَنْتُمْ رَيَّاحِينُ لَنَا
تُنْثِنِي لِئِنَّا وَتَذْكُو أَرْجَا

أَيُّهَا الْعَدَّالُ فِي أَدْمُعِنَا

حَدِّثُوا عَن بَحْرِهَا لَا حَرَجًا

وَاحْكُمُوا إِنَّ الْبُكَاءَ لَحَجٌّ بِنَا

فَعَبَّرْنَا عُبْرَتَيْهِ لُجْجًا

وتشتدَّ آصرة الحب لدى ابن عبدربه كلما لامه عاذل: (٧٠)

زَادَنِي لَوْمُكَ إِصْرًا

إِنَّ لِي فِي الْحُبِّ أَنْصَارًا

ويجعل الشاعر العَدْل هنا يجري لصالحه، فبدل أن يكون العَدْل رادعًا له يُصَيِّر الشاعر العاذل جاعلاً منه أحد أنصاره المدافعين عنه. فابن عبدربه كتم الحب ولكن الأسى هو الذي أخذ يعلنه بماء البكاء: (٧١)

كَتَمْتُ الْهَوَى جَهْدِي فَجَرَّدَهُ الْأَسَى

بِمَاءِ الْبُكَاءِ هَذَا يَخْطُ وَذَا يُمْلِي

وَأَحْبَبْتُ فِيهَا الْعَدْلَ حُبًّا لَزِكْرِهَا

فَلَا شَيْءَ أَشْهَى فِي فَوَائِدِي مِنَ الْعَدْلِ

أَقُولُ لِقَلْبِي كُلَّمَا ضَامَهُ الْأَسَى

إِذَا مَا أُنَيْتُ الْعِزَّ فَاصْبِرْ عَلَى الدُّلِّ

فلا شيء أشهى لديه من سماع العَدْل الذي يذكره باسمها، حتى أن الرغبة في سماع العَدْل يصل لمرحلة الإذلال، وسبب ذلك كله هيأه بمن أحب ويستدل على ذلك بتودده لقلبه بالصبر على ما هو به، فمطلع الشاهد الذي يرمز به إلى دلالة كتمه للحب إنما يقابله في تحديد السبب في أن تحن نفسه للعَدْل وسماع مفرداته التي تذكره بها .

إن المتتبع لشعر ابن عبدربه وشعر ابن الأَبَر في هذا الصدد يجد أن العَدْل والرغبة في الاستماع إليه هو أمر لازم حتى أصبح جزءاً حيويًا من نسيج شعرهما، وقد كان العَدْل لدى كل منهما يحتل مساحة كبيرة بالنسبة لدواوينهم الشعرية . وقد ظهر ابن عبدربه بصفة العاذل الذي يوتخ نفسه قائلًا: (٧٢)

أَيَا وَنَحْ نَفْسِي وَوَيْلَ أُمِّهَا

لَمَّا لَقِيتُ مِنْ جَوَى هَمِّهَا

فَدَيْتُ الَّتِي قَتَلْتُ مُهْجَتِي

وَلَمْ تَتَّقِ اللَّهَ فِي دَمِّهَا

فيجعل نفسه فِداءً لتلك التي يهوى، وقد جاء بالْعُدْل لها، وفي الغرض نفسه يطلب أبو حيان العُدْل ويقرنه بخلق العُدْرِ في آن واحد: (٧٣)

وَاعْدِلْ ثُمَّ اعْدِرْ مِنْهُ صَبًّا

تَشَاغَلَ بِالْبَيْنِ وَالرِّفَاءِ

وَرُبَّمَا يُقِيمُ لَدَيَّ عُدْرًا

أَرْقُ مِنَ الْهَبَاءِ وَالسَّفَاءِ

وتكرار مصطلح الاعتذار خلال الشاهد جاء بصفته مُعادلاً لحجة العُدْل، فاقتران العُدْل والعُدْر بعد من الأنساق التي ترتقي بالوحدة العضوية لبית القصيد تناغماً مع الحالة النفسية التي انطوى عليها الشاعر عند نظمه المقطوعة الشعرية، إلا أن اختلاق الأعذار لم يعد ذا جدوى لديه حتى قام بالعتب الشديد المشفوع بالحجة القاطعة: (٧٤)

أَلَا أَبْلُغُ فَلَانَ الدِّينِ عَتْبِي

عَلَيْهِ فَقَدْ تَمَادَى فِي الْجَفَاءِ

صَفَقْتُ لَهُ ضَمِيرًا وَاعْتِقَادًا

فَجَازَانِي بِمَذْقٍ لَا صَفَاءِ

ويعد امتلاك الشاعر للحجة التي يحاول أن يدافع من خلالها عن قضيته من الأساسيات التي يركز عليها العُدْل كما أسلفنا الحديث في التوطئة؛ فابن حزم في إحدى مقطعاته يتهم عاذله بأنه ظالم قد أسرف في لومه على حبه لحسناء، وأنه يمتلك الرد على عاذله مع ملاحظة التوق لسماع عذله له: (٧٥)

وَذِي عَدْلٍ فَيَمْنُ سَبَانِي حُسْنُهُ

يُطِيلُ مَلَامِي فِي الْوَجْهِ وَيَقُولُ

أَفِي حُسْنٍ وَجْهِ لَاحَ لَمْ تَرَ غَيْرَهُ

وَلَمْ تَدْرِ كَيْفَ الْجِسْمِ أَنْتَ قَتِيلُ

فَقُلْتُ لَهُ أَسْرَفْتَ فِي اللَّوْمِ ظَالِمًا

وَعُنْدِي رَدٌّ لَوْ أَشَاءُ طَوِيلُ

أَلَمْ تَرَ أَنِّي ظَاهِرِي وَأَنْتَنِي

عَلَى مَا بَدَأَ حَتَّى يَقُومَ دَلِيلُ

مسوّغاً ذلك بأنه ظاهري المذهب لذلك أخذ في هذا الذي سباه في الظاهر ولم يقبل لوم العذول فيه؛ وهذا من حسن التعليق حيث أتى الشاعر بعبلة مقبولة ومستحسنة تؤكد ما يقول وتبرهن على صحته . وبرع ابن زيدون في خلع الأعذار لمن عذله: (٧٦)

عُدْرِي ۝ عَدَلْتُ فِي خَلْعِ عُدْرِي غُصْنٌ أَثْمَرَتْ ذُرَاهُ بِبُدْرِ
بأن من يحب هو بدر منير كغصن مثمر، ومن أشهر القصائد التي نظمها ابن حزم الأندلسي في
العَدْل متحدثاً عن ظاهريته واقتصاره على الأدلة النصية كمصادر للأحكام الشرعية وعدم الأخذ
بالرأي والقياس ومما جاء فيها: (٧٧)

قالوا تحفظُ فإنَّ الناسَ قد كُثِرَتْ
أقوالُهم وأقوالُ العَدَاءِ مَحْنُ
هل عَيْنُهُمْ لِي غَيْرُ أَنْ لَا
أَقُولُ بِالرَّأْيِ إِذْ فِي رَأْيِهِمْ فِتْنُ
وَأَنِّي مُوَلِّعٌ بِالنَّصِّ لَسْتُ إِلَى
سِوَاهُ أَنْحُو وَلَا فِي نَصْرِهِ أَهْنُ
لَا أَتْنِي نَحْوُ آرَاءِ يُقَالُ بِهَا
فِي الدِّينِ بَلْ حَسْبِيَ الْقُرْآنُ وَالسِّنُّ
يَا بَرْدَ ذَا الْقَوْلِ فِي قَلْبِي وَفِي كَيْدِي
وَيَا سُرُورِي بِهِ لَوْ أَنَّهُمْ فَطَنُوا
دَعَهُمْ يَعْضَوْنَ عَلَى صِمِّ الْحَصَى كَمَدَا
مَنْ مَاتَ مِنْ قَوْلِهِ عِنْدِي لَهُ كَفْنُ
إِنِّي لِأَعْجَبُ مِنْ شَأْنِي وَشَأْنِهِمْ
وَاحْشَرْنَا إِنَّنِي بِالنَّاسِ مُتَمَحِّنُ
مَا إِنْ قَصَدْتُ لِأَمْرِ قَطٍ أَطْلُبُهُ
إِلَّا وَطَارَتْ بِهِ الْأَطْعَانُ وَالسَّفُنُ
أَمَّا لَهُمْ شُغْلٌ عَنِّي فَيُشْغِلُهُمْ
أَوْ كُلُّهُمْ فِي مَشْغُولٍ وَمُرْتَهَنُ
كَأَنَّ فِكْرِي شَيْخٌ بِهِ أَمَرُوا
فَلَيْسَ يَغْفُلُ عَنِّي مِنْهُمْ لُسْنُ
إِنْ غِبْتُ عَنْ لُحْظِهِمْ مَاجُوا بِغَيْظِهِمْ
حَتَّى إِذَا مَا رَأَوْنِي طَالَعًا سَكَنُوا
دَعَوْا الْفُضُولَ لِلْبَيَانِ لِكَيِّ
يُدْرِي مُقِيمٌ عَلَى الْحُسْنَى وَمُعْتَبِنُ

وَحَسْبِي اللَّهُ فِي بَدْءٍ وَفِي عَقَبٍ

بِذِكْرِهِ تَدْفَعُ الْغَارَاتُ وَالْإِخْنُ

تجلّت الحالة النفسية التي أثّرت في الشاعر إبان إنشاء هذه القصيدة، من خلال مفردات كان لها وقع مؤثر على الشاعر، منها ما جاء في القافية وقد تمحورت حول مصطلحات فيها إشارة إلى ما عانى به من ظلم وافتراء قومه عليه ومنها قوله: (مَحْنٌ فِتْنٌ، أَهْنٌ، كَفْنٌ، مَمْتَحْنٌ، مَغْتَبْنٌ، مَرْتَهْنٌ، الْإِخْنُ) وظف الشاعر هذه المصطلحات لتكون في قافية القصيدة لما لها من موسيقى تسقط على وتر حسي لدى من تقول عليه وعَدَلْهُ، ومن المفردات التي طغت على الشريحة الأولى في النص هي تقول الآخرين عليه ومنها: (قالوا، أقوالهم، أقاويل، أقول، يقال، القول، قوله) وتصدّر كلمة قالوا في مطلع القصيدة يكشف الغرض الرئيس من نظمها وهو تأليف الحديث وافتراءهم عليه.

وبالتالي تتضح ظاهرة ابن حزم في ذكره للنص الذي يقصد به القرآن الكريم والسنة، وكلمة آراء تشير إلى القياس في صياغة الأحكام الشرعية، وابن حزم يستدل بالنص ويقتصر عليه في كمصدر رئيسي لهذه الأحكام، ولا يأخذ بالرأي والقياس.

وفي الشريحة الأخيرة من القصيدة استطاع الشاعر أن يثير انتباه المتلقي بأنه كان شغلهم الشاغل حتى إذا ما غاب عن عيونهم شطّوا غضبًا.

حيث تمثل هذه الأبيات دلالة ظاهرة العذل التي لاقت رواجاً من قبل الشعراء الأندلسيين، ومدى ارتباطها بالحالة النفسية التي تؤثر على الشاعر جرّاء عذله ولومه، وإن سرد الأحداث بشكل متسلسل ومفردات اللوم خلال الأبيات جاء متوافقاً والحجج التي كان يقدمها لمن يعذله.

المبحث الرابع: العاذلة في الشعر الأندلسي

العاذلة تقليدًا فنيًا: "هُوَ نَسَقٌ صَيِّغٌ مِنَ الشَّعْرِ يَسْتَحْضِرُ الشَّاعِرُ خِلَالَهُ صَوْتًا غَيْرَ صَوْتِهِ لِيَجْرِيَ مَعَهُ حِوَارًا عَلَى سَبِيلِ التَّقْلِيدِ الْمَتَوَارِثِ كَوَقُوفِ الشَّاعِرِ عَلَى الْأَطْلَالِ وَاخْتِلَاقِهِمُ لِلْحِوَارِ مَعَ الْحِجَارَةِ وَالْأَثْنِافِ وَبِكَائِهِمُ الضَّعْنَ، فَالْعَدْلُ الَّذِي يَجَابُهُ الشَّاعِرُ فَهُوَ كَذَلِكَ يَصْدُرُ عَنْ امْرَأَةٍ لِأَنَّ اللُّومَ وَالْعِتَابَ وَالْمَلَاةَ قَرِيبٌ مِنْ نَفُوسِ النِّسَاءِ"^(٧٨).

فلم تغب العاذلة عن ساحة شعر العَدْل في الأندلس، فيخاطب ابن عبدربه إحدى العاذلات باستخدام أداة النداء للقريب متهماً لومها له بالمؤلم:^(٧٩)

أَعَاذِلْ قَدْ أَلَمْتُ وَنِكَ فُلُومِي

وَمَا بَلَغَ الْإِشْرَاكَ ذَنْبُ عَدِيْمٍ

لَقَدْ أَسْقَطْتُ حَقِّي عَلَيْكَ صَبَابَتِي

كَمَا أَسْقَطَ الْإِفْلَاسُ حَقَّ غَرِيْمٍ

إلا أن المفارقة تكمن بأنه يطالبها بمزيد من اللوم والعَدْل، ويكشف الوضع النفسي المتأزم لابن
عبدربه ذلك العُذر الذي قدمته له عاذلته عمّا أصابه من سقم؛ فحالته تغني عن الحديث وقد
تجلت الحجة البصريّة في ما شاهدت عليه من حال لا يُرثى لها: ^(٨٠)

قلبي رهينٌ بين أضلاعي

مِنْ بين إيناسٍ وإطماعٍ

مَنْ لسقيمٍ مالهُ عائدٌ

وميتٍ ليس له ناعي

لما رأت عاذلتي ما رأت

وكان لي من سمعها واعي

قالت ولم تقصد لقليل الخنى

مهلاء لقد أبلغت أسماعي

ولربّما أن ابن عبدربه اختلق من نفسه عاذلة تناشده بتذكّر من يهوى وبقائه على العهد،
مستخدماً أسلوب النداء للبعيد في دلالة على ابتعاد من يحب عنه وهجرانه له: ^(٨١)

يا طويل الهجر لا تنسَ وصلي

واشتغالي بك عن كل شغلٍ

لا سَلْتُ عاذلتي عنه نفسي

أكثر في حُبّه أو أقلّي

مُتودداً لمن قطعه بإعادة الوصل لأنه دائم التذكّر والانشغال بها، وأما ابن سهل فجعل من نفسه
نوراً تلتفت حوله العوازل كفراشات تجتمع عند بريق النار جاعلاً من الشوق ناراً تُصلي كل من يقترب
منها: ^(٨٢)

تري العوازل حولي كالفراش وقد

حاموا فأحرقتهم بالشوق في فرُشي

والإعجابُ بعَدْل العوازل يصل لأن يصفَ الشاعرُ اللوم وحبّيه بأنهما متلازمان لا يفترقان ^(٨٣):

ويعجُبني عَدْلُ العوازل في التي

أخفُّ لها شوقاً بما تُقلّت خطوا

حبيبٍ إليّ اللومُ فيمن أحبّه

ليمتاز صدقُ العشق فيه من الدعوى

فنجده قد صنع من اللوم شخصاً وشبهه بالحبيب الذي يقرّبه ولا يبعده عمن يحب، وفي حوار
عذلي شيق يسرد ابن حمديس تجربته في الحب؛ فعذل العاذلة يذيب قلبه بعد أن اشتكى لمن يحب
ألم الجوى: (٨٤)

أَذَبْتُ فَوَادِي يَا قَدَيْتُكَ بِالْعُتْبِ
وَلَوْ بَتَّ صَبًّا مَا عُنُقَتِ عَلَى صَبِّ
وَقَاتِلَتِي بَيْنَ الْعَوَانِي كَأَنَّهَا
مُصَوَّرَةٌ بِالْعَيْنِ فِي حَبَّةِ الْقَلْبِ
شَكَّوْتُ إِلَيْهَا لَوْعَةَ الْحُبِّ فَانْتَنَتْ
تَقُولُ لِتَرْبِهَا وَمَا لَوْعَةَ الْحُبِّ
فَقِيلَ عَذَابٌ لَوْ أَحَطْتُ بِعَلَمِهِ
لَجَدْتُ عَلَى الصَّادِي بِمَاءِ اللَّيْلِ الْعَذْبِ
وَقَالَكَ الْهَوَى إِذْ لَمْ تَذُوقِيهِ ضُرَّهُ
وَهَلْ تُحَدِّثُ الْخَمْرُ الْخَمَارَ بِلَا شُرْبِ

يتضح من خلال الشاهد دخول الحوار ضمنياً إلى حوار آخر، وربما هو مُصطنع عندما وجهت
محبوبته السؤال لخليلتها عما يسببه الحب من حُرقة وحزن؛ فأجبتها بأنه عذاب، فمما يلاحظ بأن
العذل يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعتب والعتب هنا هو رديف اللوم، واللوم كما جاء في الشاهد قد فعل
بالشاعر ما يفعله العذل وربما أشد منه.

يقول ابن عبدربه في إطار الحديث عن العاذلات في هذا الباب وقد تمّ ذكر الشاهد في باب آخر
وللضرورة أُعيد الاستشهاد به: (٨٥)

حَسَرَ الْمَشِيبُ قِنَاعَهُ عَن رَأْسِهِ
وَصَحَا الْعَوَازِلُ بَعْدَ طَوْلِ مَلَامٍ
يشبه في استعارة تصريحية جميلة رأسه مكسوّاً بقناع من المشيب ليكتمل في عجز الشاهد
تشبيه تمثيلي تنهض فيه العوازل بعد أن طال لومهنّ له . ومن الشواهد التي سبق ذكرها في هذه
الدراسة قول ابن عبدربه في العوازل بأنهنّ يعذلنّه منذ الصباح الباكر: (٨٦)

بَكَرَتْ عَلَيَّ عَوَازِلِي يَلْحَيْنَنِي
وعلى الذي لَمْ يُعِدِنِي أَعْدَيْنَنِي
وينمّ ابن الأبرار عن حقيقة للنساء العاذلات تكمن في امتهاهنّ اختلاق الكذب والافتراء: (٨٧)
لو أن سود جفونها بيضٌ إذن
زَحَفَتْ بِهَا الْفُرْسَانُ لِلْفُرْسَانِ

عَمِدْتُ إِلَى أَخْذِي وَيَا عَجَبًا لَهَا
أَيُّوَ أَخْذُ الْمُفْتُونُ بِالْفَتَانِ
لَجَّتْ فَتَعْرِضُ عَنْ يَقِينِ صَبَابَتِي
لِلْعَاذِلَاتِ يَجُتُّنَ بِالْهُتَانِ

مستخدمًا صيغة المُبالغة في وصف جمالها بـ(الفتان) مُسقطًا على نفسه صيغة اسم المفعول (المفتون) مما أضفى على النصّ جمالًا في التعبير بعجبه الشديد من عتياها ومؤاخذتها له ويشير ابن حمديس إلى الغرض الذي ترمي العاذلات إليه: ^(٨٨)
إِنَّ النِّوَاعِمَ فِي الْعِتَابِ لَهَا

غَرَضٌ إِلَيْهِ جَمِيعُهَا تَرْمِي

وهنا تختلف القضية عند ابن حمديس: بأن الفتيات يمتنّ صفة العتاب في إشارة إلى توافق النساء في غرض اللوم والعتاب، فالفتاة كذلك كانت عاذلة وعاتبت المُحب حالها حال غيرها؛ بل كان عتابها وعذلها أشدّ وطأة على الرجل بسبب الطبيعة الخاصة في النساء التي تتطلب منهنّ الغيرة أو الأنفة.

خاتمة:

خُصِّصَتْ هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات منها:

- تجلّت ظاهرة العَدَل في الشعر الأندلسي لدى معظم الشعراء الأندلسيين ولم يقتصر ظهورها في ديوان واحد أو لدى شعراء مُعينين، وقد استحوذت على حصة كبيرة في أشعارهم .
- زخرت دواوين الشعراء الأندلسيين بجزئيات مستقلة حول العَدَل والعُدَال فشغلت مطالع قصائدهم وتخللت منتصفها وختمت آخرها حَسْب ما تقتضيه الوحدة الموضوعية لأبيات القصيدة.
- نجح الشعراء الأندلسيون في إقحام العَدَل في معظم أشعارهم وعلى اختلاف موضوعات قصائدهم فظهر العَدَل في المدح والغزل، وظهر بشكل جليّ في مواطن الحُب والشيب والشوق والحنين الوطن.
- اقترن العَدَل باللوم في مواطن عديدة في دواوين الشعر الأندلسي، مما نمّ عن مدى الارتباط الدلالي للمعاني في قالب القصيدة، وعدم ابتعاد الشاعر عن المغزى الرئيسي في وحدة القصيدة العضوية.

-بان من خلال الدراسة اهتمام الشعراء الشديد بالعذل وتذوق كلماته من قبل العاذلين والتشوق لسماع مفرداته، واختلاق العاذل واقتراض وجوده لإلقاء العَدْل على مسامعه، وعَدْل الشاعر لنفسه إذا لم يجد من يعذله.

-جاء العَدْل بعدة مترادفات أدّت جميعها الغرض الرئيس من ورائه ولكن بنسب متفاوتة فاستخدم الشعراء مصطلحات العَدْل و اللّوم و اللّحي في التعبير عن المُحتوى العام لمناسبة القصيدة، وقد أخذ اللّحي منحي مختلفاً عن العَدْل من ناحية تعريفه.

-تبين من خلال الدراسة اهتمام العاذلة الأنثى بعَدْل الرجل وعدم اقتصار العذل على جنس الرجال، بصورة وصلت إلى حد المبالغة وعدم تركه شأنه.

التوصيات:

يوصي الباحث بضرورة تقصّي هذا الجانب من الشعر والتوقف عنده وتحليله من أبعاد أخرى في أطره المختلفة (الاجتماعية أو النفسية)؛ وقوفاً عند الأثر الذي تركه العَدْل في ذات الشاعر، حتى جذبه لأن يتقبّل العَدْل وسعى إليه بشتى الأساليب، وكذلك دراسة ظاهرة العَدْل في مضمونها الفني، واستخراج الصور الفنيّة التي وُظِّفَت للتعبير عن الدلالات التي طمح الشاعر الأندلسي إلى تحقيقها من خلال اللوحات الشعريّة الفنية في دواوين الشعر الأندلسي.

المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

- ابن الأثير، أبي عبد الله محمد البلسني القُضاعي (٥٩٥-٦٥٨)، ديوان ابن الأثير قراءة وتعليق: عبد السلام الهراس، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية- المملكة المغربية - ١٤٢٠هـ/ ١٩٩٩م
- البغدادي، عبد القادر بن عُمر (١٠٣٠-١٠٩٣هـ) : خزانة الأدب ولُبّ لباب لسان العرب، ج ١، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: محمد نبيل الطريفي، دار الكتب العالمية، بيروت-لبنان/ ١٩٧١م.
- ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الظاهري (ت ٤٥٦هـ): ديوان ابن حزم، ط ١، جمع وتحقيق ودراسة: صبيح رشاد عبدالدايم، جامعة الأزهر، دار الصحابة للتراث بطنطا، ١٤١٠هـ ، ١٩٩٠م.
- ابن حمديس، عبد الجبار بن أبي بكر بن محمد بن حمديس الصقلّي السرقوسي (ت ٥٢٧هـ): ديوان ابن حمديس، وقف على طبعه: جلستينو سكيا باريلي، روميا الكبرى/ ١٨٩٧م.
- أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الغرناطي (ت ٧٤٥هـ)، ديوان أبي حيان، تحقيق: أحمد مطلوب و خديجة الحديثي، ط ١، مطبعة العاني - بغداد ١٣٨٨هـ/ ١٩٦٩م.
- ابن خاقان، أبي نصر الفتح بن محمد بن عُبيد الله الأندلسي الإشبيلي (ت ٥٢٩هـ) : مطمح الأنفس ومسرح التأنس في مُلح أهل الأندلس، ط ١، تحقيق: محمد علي الشوابكة، دار عمار، مؤسسة الرسالة، لبنان ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.
- ابن خفاجة، أبو إسحاق إبراهيم بن أبي الفتح بن عبد الله (ت ٥٣٣هـ)، ديوان ابن خفاجة، تحقيق: السيد مصطفى غازي، الناشر منشأة المعارف بالاسكندرية، ١٩٦٠م
- الزبيدي، الإمام اللغوي محمد مرتضى: تاج العروس، ط ١، المطبعة الخيرية بجمالية مصر مادة (عَدَل) مصر/ ١٣٠٦هـ
- الزيد، أسماء بنت عبد الله بن محمد: عدل الشاعر في الشعر العربي القديم حتى نهاية العصر الأموي، جامعة أم القرى، كلية اللغة العربية، المملكة العربية السعودية، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٣-٢٠٠٤م
- السامرائي، خالد ناجي : العاذلة في الشعر القديم، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد ٢٧ (٣) جامعة بغداد، ٢٠١٦
- ابن سهل، الإشبيلي، أبو إسحق إبراهيم الإشبيلي (٦٤٩هـ) ديوان ابن سهل الأندلسي، ط ١، جمعه ورتبه وضبطه : أحمد حسين القرني، المكتبة العربية / شارع درب الجمايز بمصر، ١٣٤٤هـ - ١٩٢٦م
- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (٤٥٨هـ) : المحكم والمحيط الأعظم، ط ١، تحقيق عبد الحميد هندائي، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان - ١٤٢١هـ، ٢٠٠٠م.
- صاحب، إسماعيل بن عباد (٣٨٥هـ): المُحيط في اللغة، باب (العين والذال) تحقيق: محمد حسن آل ياسين، الطبعة الأولى، عالم الكتب، بيروت ١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م
- ابن عديده، أبو عمر أحمد بن محمد (ت ٩٤٠هـ): ديوان ابن عديده، ط ١، جمعه وحققه وشرحه : محمد رضوان الداية، مؤسسة الرسالة، بيروت - شارع سوريا/ ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.
- علي، رعد أحمد: ظاهرة العدل في الشعر الجاهلي/ دراسة تحليلية، الجامعة المستنصرية-كلية الآداب- مجلة كلية التربية الأساسية، العدد الخامس والسبعون/ ٢٠١٢م.

- غازي، هدى: العاذلة في خمريات الأخطل بوصفها معادلاً موضوعياً، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العدد الثاني والسبعون، ٢٠١١م
- ابن زيدون، أحمد بن عبدالله بن أحمد بن غالب المخزومي (ت٣٦٤هـ): ابن زيدون، أحمد بن عبدالله بن أحمد بن غالب المخزومي (ت٤٦٣هـ): ديوان ابن زيدون ورسائله، د.ط، شرح وتحقيق: علي عبدالعظيم، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مطبعة الرسالة، نشر مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة، ١٣٧٤هـ، ١٩٥٥م
- المازني، كعب بن زهير بن أبي سلمى (ت٢٦هـ): ديوان كعب بن زهير، حققه وشرحه وقدم له: علي فاعور، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العالمية، بيروت- لبنان ١٤١٧هـ/١٩٩٧م
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ت٧١١هـ)، لسان العرب، تحقيق: أمين محمد عبدالوهاب ومحمد الصادق العبيدي، ط٣، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، ١٩٩٩م-١٤١٩هـ، مادة (عَدَل)
- الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري (ت٥١٨هـ): مجمع الأمثال، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، مطبعة الحلبي، القاهرة، ١٩٨٧م
- ابن هاني، أبو القاسم محمد بن هاني الأندلسي (ت٣٦٢هـ): ديوان ابن هاني الأندلسي، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ١٩٨٠م
- يونس، انتصار: السلوك الإنساني، دار المعارف - مصر/ ١٩٧٢م.

الهوامش:

- (١) الزبيدي، محمد مرتضى (ت١٢٠٥هـ): تاج العروس، ط١، المطبعة الخيرية بجمالية مصر مادة (عَدَل) مصر/١٣٠٦هـ
- (٢) ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن مكرم (ت٧١١هـ)، لسان العرب، مادة (عَدَل) تحقيق: أمين محمد عبدالوهاب ومحمد الصادق العبيدي، ط٣، دار إحياء التراث العربي، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان، ١٩٩٩م-١٤١٩هـ
- (٣) صاحب، إسماعيل بن عباد (٣٨٥هـ): المحيط في اللغة، باب (العين والذال) تحقيق: محمد حسن آل ياسين، الطبعة الأولى، عالم الكتب، بيروت ١٤١٤هـ/١٩٩٤م
- (٤) الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم النيسابوري (ت٥١٨هـ): مجمع الأمثال، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ط١، مطبعة الحلبي، القاهرة، ١٩٨٧م، ص٢٤٠
- (٥) ابن سهل، أبو إسحق إبراهيم الإشيلي (٦٤٩ هـ) ديوان ابن سهل الأندلسي، ط١، جمعه ورتبه وضبطه: أحمد حسين القرني، المكتبة العربية /شارع درب الجمايز بمصر، ١٣٤٤هـ-١٩٢٦م، ص٨٠
- (٦) ابن الأثير، أبو عبدالله محمد البلسني القضاي (٥٩٥-٦٥٨هـ): ديوان ابن الأثير، قراءة وتعليق: عبدالسلام الهراس، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية- المملكة المغربية - ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م، ص٢٣٤
- (٧) الديوان: ابن الأثير، ص١٦٤

- (٨) ابن هانئ ، أبو القاسم محمد بن هاني الأزدي الأندلسي (ت٣٦٢هـ): ديوان ابن هانئ الأندلسي، دار بيروت للطباعة والنشر، بيروت-لبنان، ١٩٨٠م ، ص ٦
- (٩) الديوان: ابن الأثير، ص ١٩٣
- (١٠) الديوان: ابن سهل، ص 67
- (١١) الديوان: ابن سهل ، ص ٩٧
- (١٢) المصدر نفسه ، ص ١٠٤
- (١٣) ابن حمديس، عبد الجبار بن أبي بكر بن محمد بن حمديس الصقلّي السرقوسي (ت٥٢٧هـ): ديوان ابن حمديس، وقف على طبعه: جلستينو سكياباريلي، روميا الكبرى/١٨٩٧م، ص ٣٢٩
- (١٤) الديوان: ابن حمديس ، ص ٣٣٩-٣٤٠
- (١٥) البغدادي، عبد القادر بن عُمر (١٠٣٠-١٠٩٣هـ) : خزانة الأدب ولُبّ لباب لسان العرب، ج ١، قدم له ووضع هوامشه وفهارسه: محمد نبيل الطريفي، دار الكتب العالمية، بيروت-لبنان/١٩٧١م، ص ٣٠٣
- (١٦) الديوان: ابن الأثير، ص ١٥٧
- (١٧) الديوان: ابن الأثير، ص ٢٣١-٢٣٢
- (١٨) ابن منظور: مادة (لحا)
- (١٩) ابن عديريه، أبو عمر أحمد بن محمد (ت٩٤٠هـ)، ديوان ابن عديريه ، ط ١، جمعه وحققه وشرحه : محمد رضوان الداية ، مؤسسة الرسالة، بيروت -شارع سوريا/١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م، ص ١٧٠
- (٢٠) ابن خفاجة، أبو إسحاق إبراهيم بن أبي الفتح بن عبد الله (ت٥٣٣هـ)، ديوان ابن خفاجة، تحقيق: السيد مصطفى غازي، الناشر منشأة المعارف بالإسكندرية، ١٩٦٠م ، ص ١٩٨
- (٢١) الديوان: ابن سهل، ص ٤٥
- (٢٢) ابن منظور: مادة (لَوَم)
- (٢٣) ابن زيدون، أحمد بن عبد الله بن أحمد بن غالب المخزومي (ت٤٦٣هـ): ديوان ابن زيدون ورسائله، ط، شرح وتحقيق: علي عبدالعظيم ، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مطبعة الرسالة، نشر مكتبة الأنجلو المصرية بالقاهرة، ١٣٧٤هـ، ١٩٥٥م
- (٢٤) الديوان: ابن عديريه ، ص ١٨
- (٢٥) الديوان: ابن الأثير، ص ٢٦٤
- (٢٦) أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي بن يوسف الغرناطي (ت٧٤٥هـ) : ديوان أبي حيان ، تحقيق: أحمد مطلوب و خديجة الحديثي، ط ١، مطبعة العاني -بغداد ١٣٨٨هـ/١٩٦٩م، ص ٣٧٣
- (٢٧) الديوان: ابن زيدون، ص ٢٧٦
- (٢٨) الديوان: ابن سهل، ص ١٠٥
- (٢٩) الديوان: ابن الأثير، ص ٢٧٠
- (٣٠) الديوان: ابن الأثير، ص ٢٥٧
- (٣١) الديوان: أبو حيان، ص ٤٨٩
- (٣٢) الديوان: ابن سهل، ص ٩٥-٩٦
- (٣٣) الديوان: ابن حمديس، ص ٦
- (٣٤) الديوان: ابن الأثير، ص ٢٣٥

- (٣٥) الديوان: ابن عبدربه، ص ٢٨
 (٣٦) الديوان: ابن الأثير، ص ٣١٩
 (٣٧) الميداني، ص ١٦٠
 (٣٨) الديوان: ابن الأثير، ص ٥٣
 (٣٩) الديوان: ابن الأثير، ص ١٥٤
 (٤٠) الديوان: أبو حيان، ص ١٥٣-١٥٤
 (٤١) الديوان: ابن الأثير، ص ٢٨١
 (٤٢) يونس، انتصار: السلوك الإنساني، د. ط، دار المعارف - مصر/ ١٩٧٢ م.
 الديوان: ابن الأثير، ص ٢٢٦ (٤٣)
 (٤٤) الديوان: ابن حمديس، ص ١١
 (٤٥) الديوان: ابن حمديس، ص ٣٢٣-٣٤٢
 (٤٦) رؤد: يقال للغصن الذي نبت من سنت أرطب ما يكون وأرخصه: رؤد والواحدة رؤدة، انظر: لسان العرب ، فصل الرءاء، مادة (رؤد)
 (٤٧) الديوان: أبو حيان، ص ٣٧٥
 (٤٨) الديوان: أبو حيان، ص ٤١٨
 (٤٩) الديوان: ابن الأثير، ص ١٨٤
 (٥٠) الديوان: ابن الأثير، ص ١٣٨
 (٥١) الديوان: ابن الأثير، ص ٢١٢
 (٥٢) الديوان: ابن الأثير، ص ٣٠٧
 (٥٣) الديوان: ابن الأثير، ص ٦٣
 (٥٤) الديوان: ابن الأثير، ص ٣٠٢
 (٥٥) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٥٧
 (٥٦) الديوان: ابن الأثير، ص ١٠٤
 (٥٧) الديوان: ابن الأثير، ص ٤٩٥
 (٥٨) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٧٨
 (٥٩) الديوان: أبو حيان، ص ٤٦١
 (٦٠) المازني، كعب بن زهير بن أبي سلمى (ت ٢٦هـ) : ديوان كعب بن زهير، حققه وشرحه وقدم له: علي فاعور، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العالمية ، بيروت- لبنان ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م، ص ٦٠
 (٦١) ابن خاقان، أبي نصر الفتح بن محمد بن عبّيدالله الأندلسي الإشبيلي (ت ٥٢٩ هـ) : مطمح الأنفس ومسرح التأسّس في مُلج أهل الأندلس، ط ١، تحقيق: محمد علي الشوابكة، دار عمار، مؤسسة الرسالة، لبنان ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م، ص ٢٧٤
 (٦٢) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٦٥-١٦٦
 (٦٣) الديوان: ابن زيدون، ص ٣٠٠
 (٦٤) الديوان: ابن الأثير، ص ٨١
 (٦٥) الديوان: ابن الأثير، ص ٣١٤

- (٦٦) الديوان: ابن سهل، ص ٩٤
 (٦٧) الديوان: أبو حيان، ص ٣٠٦
 (٦٨) الديوان: ابن سهل، ص ١٤
 (٦٩) الديوان: ابن الأثير، ص ١١٥
 (٧٠) الديوان: ابن عبدربه، ص ٧٠
 (٧١) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٢٣
 (٧٢) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٦٣
 (٧٣) الديوان: أبو حيان، ص ١٠٧
 (٧٤) الديوان: أبو حيان، ص ١٠٦
 (٧٥) ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد الظاهري (ت ٤٥٦هـ): ديوان ابن حزم، ط ١، جمع وتحقيق ودراسة: صبيح رشاد عبدالدايم، جامعة الأزهر، دار الصحابة للتراث بطنطا، ١٤١٠هـ، ١٩٩٠م، ص ٢٥
 (٧٦) الديوان: ابن زيدون، ص ٢٣٠
 (٧٧) الديوان: ابن حزم، ص ٦٣
 (٧٨) السامرائي، خالد ناجي: العاذلة في الشعر القديم، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد ٢٧ (٣) جامعة بغداد، ٢٠١٦م
 (٧٩) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٥٢
 (٨٠) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٠٩
 (٨١) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٣٥-١٣٦
 (٨٢) الديوان: ابن سهل، ص ٥٩
 (٨٣) الديوان: ابن الأثير، ص ٤٣٥
 (٨٤) الديوان: ابن حمديس، ص ١٨
 (٨٥) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٥٧
 (٨٦) الديوان: ابن عبدربه، ص ١٧٠
 (٨٧) الديوان: ابن الأثير، ص ٣١٠
 (٨٨) الديوان: ابن حمديس، ص ٣٥٧

ضوابط تأويل الجُمْل موقعيًا بين المحلّ من الإعراب وعدمه

أ.د. حسن خميس الملمخ*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/١٢/١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/١/٩ م

الملخص

انطلق البحثُ من أنَّ صحّة ردّ الجملة إلى المفرد لا تكفي وحدها في تأكيد موقع الجملة من الإعراب. وتعدادُ الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب لا يغني عن ضرورة البحث عن ضوابط عامة تحكم الباب؛ ذلك أنَّ هذا الإطار العام يفتقد صفّي الجَمْع والمنع في الحدّ النحويّ؛ ولهذا اقترح البحثُ بمنهج نحويّ تحليليّ، فيه انفتاح على بعض مواضع الدرس اللسانيّ الحديث؛ مجموعة ضوابط كلّية تحدّد الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، ليكون عدمُ انطباق تلك الضوابط مجتمعةً دليلاً على أنَّ الجملة بلا محلّ من الإعراب، مثل: الاحتواء العامليّ، والخُلُوص من الحاجز اللغويّ الحصين، وغيرهما، وتوصّل إلى وجاهة القول بتأويل الجملة التي لها محلّ من الإعراب مع ضرورة تحصين القول بالضوابط المقترحة؛ ليغدو الباب أكثر إقناعاً في التعليم والبحث.

الكلمات المفتاحيّة: النحو العربيّ، تأويل الجُمْل، التحليل الإعرابيّ، العامل النحويّ

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربيّة، الجامعة القاسميّة- الإمارات العربيّة المتّحدة.

Sentences Interpretation Regulations that Have a Place in Phrases, and Sentences that do not Have a Place in Phrases

Abstract

The research aims at identifying and categorizing what is known as the extra unnecessary sentences or phrases in Arabic language. These are phrases or sentences that, if deleted, will leave the reader with a syntactically correct sentence. The closest approximation of this in English grammar is the appositive phrase. This article breaks out the traditional approach of analyzing such extra or unnecessary particles, phrases or sentences because reducing the sentence or the phrase into its singular form in Arabic is not the only way to decide whether they are labeled unnecessary or extras. Thus, this article uses an analytical approach which adopts modern linguistic methods in examining the Arabic syntax. The ultimate goal of this research is to predicts some rules which help scholars to identify such cases easily and sufficiently in a scholarly manner in education and research.

Keywords: Arabic syntax, Arabic sentence and phrase structure and interpretations, Analytical syntax, Syntactic particles.

مع أنّ جمهور النحاة في بابي الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب قد اجتهدوا في تمييز مسائل البابين بعضها من بعض بضابط كلّيّ صحيح؛ مفاده أنّ الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب هي الجُمْل التي يصحّ تأويلها بمفرد إلا أنّ هذا الضابط الكلّي يُخفي قوانين جزئية، لها إشارات متناثرة في بعض مظانّ النحو؛ لهذا يسعى هذا البحث إلى استعلانها، وبسطها بمنهج تحليليّ بُغية الإفادة منها في دراسة هذه الجُمْل وتدرسيها.

إنّ السؤال المفصليّ للبحث مصوغٌ في سؤال مركزيّ واحد ينتظم في بسط جوابه الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب، وهو: ما ضوابط تأويل الجُمْل في العربية موقعيًا بمحلّ من الإعراب؟

وهذا السؤال ينفك عنه أنَّ الجُمْل التي لا تقبل الانضواء تحت أحد ضوابط المحلّ من الإعراب؛ تصبح من الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب عملاً بمبدأ التعريف بالضدّ، أو بالنقيض بعد تحديد أحد النقيضين، أو أقسام أحدهما في الأقلّ، كما في تحديد المعارف من الأسماء؛ ليكون ما ليس منها نكرة، من غير الحاجة اللازمة إلى الخوض في جدل تعريف الاسم النكرة، قال ابن مالك في شرحه التسهيل: "من تعرّض لحدّ المعرفة عجز عن الوصول إليه دون استدراك عليه؛ لأنّ من الأسماء ما هو معرفة معنّى نكرة لفظاً، وعكسه، وما هو في استعمالهم على وجهين... فإذا ثبت كون الاسم المعرفة بهذه المثابة؛ فأحسن ما يبيّن به ذكر أقسامه مستقصاة، ثم يُقال: وما سوى ذلك فهو نكرة"^(١).

ويمكن أن يكون التحديد على النقيض الآخر بتعريف الاسم النكرة حتى يكون ما سواه معرفة، وهو المنهج الذي سار عليه ابن مالك نفسه أيضاً في الألفيّة حتى عقّب عليه المرادي في شرح باب المعرفة والنكرة بقوله: "ولما فرغ من تعريف النكرة؛ انتقل إلى المعرفة، فقال: (وغيره معرفة)، وغير النكرة معرفة؛ إذ لا وساطة بينهما، واستغنى بذلك عن حدّ المعرفة"^(٢) مع أنّه ذكر أقسامها كسائر النحويين.

فالتأويل بالمفرد يؤدي إلى تحديد الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، وعدم التأويل بالمفرد يؤدي إلى تحديد الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ لهذا اكتفى ابن هشام بضبط الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب بقوله: "لم تحلّ محلّ المفرد"^(٣) من غير أن يُصيّر باب الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب بضرورة التأويل بالمفرد، فاستدرك عليه الدسوقي بقوله عنها: "وهي الجُمْل التي يحلّ محلّها المفرد بخلاف التي لا محلّ لها؛ فإنّه لا يحلّ المفرد محلّها"^(٤).

لكنّ جمهور النحاة بعد ابن هشام الأنصاري لم يجاوزوا الاكتفاء بضابط الحلول محلّ المفرد في تأويل الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، وعدم الحلول محلّ المفرد في القول بالجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب^(٥). فهل التأويل بالمفرد وحده كافٍ في ميز الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب؛ ليكون عدم التأويل بالمفرد وحده كافياً في تحديد الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؟ إنَّ إشكالية البحث مُتأنيّة من أنَّ التأويل بالمفرد لا يكفي وحده في تعيين الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، فإنّ صحّ التأويل بالمفرد في نحو:

-زيدٌ يحضرُ: بتأويل الجملة الفعلية المضارعة "يحضر" بالاسم الواقع خبراً للمبتدأ "حاضر" في قولنا: زيد حاضر؛ فإنّه لا يلغي إشكالية هذا الخُلُول في صلة الموصول التي لا محلّ لها من الإعراب؛ ذلك أنّ قولنا: عرفتُ زيداً الذي حضر أمس.

يعادل قولنا: عرفتُ زيداً الحاضر أمس.

فحلّ الاسم المفرد "الحاضر" محلّ الاسم الموصول وصلته حتى ظهر الاسم الموصول كأداة تعريف للجملة؛ إذ الأصل في الجملة أنّها بتأويل النكرة، وهو وصلته في تأويل اسم معرفة، مع أنّ

جمهور النحاة يجعلون صلة الموصول بلا محلّ من الإعراب عندما يُلقون الموقِع من الإعراب على الاسم الموصول وحده، وقد استضعف ابن إياز التأويل السابق وَعَدَّه فاسدًا عندما عرض لمقولة "أَنَّ الجملة الواقعة صلةً بها يُعرَّفُ الموصول"^(٦) من غير تقييد التأويل بالمفرد بعدم وجود الحاجز الحصين مثل الاسم الموصول، فيضحي التحلُّل من الحاجز الحصين شرطًا ضمنيًا متضامنًا بالضرورة مع الضابط الأكبر في التأويل بالمفرد حتى يسلم هذا الضابط الأكبر من الخَرْم بعدم الانطباق.

كما أَنَّ قولنا:

-إِنْ حَضَرَ زَيْدٌ فَسَيَنْجُ.

يعادل قولنا:

-إِنْ حَضَرَ زَيْدٌ يَنْجُ.

بحلول الفعل المضارع المجزوم "ينجُ" محلّ جملة الفعل المضارع المرفوع فعلها "فسينجُ" التي في محلّ جزم جواب شرط لحرف الشرط الجازم "إِنْ"، مع أَنَّ الجملة الفعلية المجزوم فعلها "ينجُ" لا محلّ لها من الإعراب؛ لأنَّ الفعل المضارع مجزوم، والمجزوم لا يُجَزَم، بمعنى: أَنَّ المعمول لا يكون في محلّ العمل نفسه مرتين على جهة واحدة وحكم واحد. فالتأويل بالاستبدال حصل، لكنَّ مقتضى التصوّر العامليّ فرقًا بين الشكّين؛ فيكون التأويل في حاجة إلى قيد احترازيّ من جهة العمل النحويّ؛ ولهذا أحسنَ محمد أسعد النادري عندما صرّح بأن جملة جواب الشرط غير الجازم لا محلّ لها من الإعراب مُطلقًا، وكذلك جملة جواب الشرط الجازم غير المقترنة بالفاء أو إذا الفجائية^(٧).

واستعمال أداة الشرط "إذا" مكان حرف الشرط الجازم "إِنْ" يُلَبِّسُ التحليل عندما نقول:

-إذا حَضَرَ زَيْدٌ فَسَيَنْجُ.

في موازاة:

-إذا حَضَرَ زَيْدٌ يَنْجُ.

من غير جزم الفعل المضارع "ينجُ"، وما ذلك بسبب عدم جواز التأويل، بل بسبب عدم ظهور أثر التأويل في إعراب الفعل المضارع "ينجُ"؛ لأنَّه مرفوع في الإعراب، ومنفكّ عن التأثير بأداة الجزم "إذا"؛ ذلك أَنَّ "إذا" غير عاملة؛ فيكون التأويل بالمفرد مُخَفِيًا شرط ظهور أثر العامل، أو أثر الإعراب في المفرد؛ وهو ما فتح الباب أمام بعض المحدثين للتصريح بمآخذهم على دراسة جمهور النحاة للجملة في العربية^(٨).

وقد تتردّد الجملة بين منازل المحلّ من الإعراب، أو عدمه تبعًا إلى تحليل المعرب لها حسب فهمه، كما أشار إلى ذلك بعض المستشرقين^(٩) في تحليل جملة:

-زيدٌ منطلقٌ وأبوه قائم.

فالجُمْلَة الاسميّة "أبوه قائم" تحتلّ العطف على الجُمْلَة الابتدائيّة؛ فتكون بلا محلّ من الإعراب، وتحتلّ العطف على الخبر "منطلق"؛ فتكون في محلّ رفع بالعطف على خبر المبتدأ. وليس ثمة مانع من أن تكون في محلّ نصب حال، على أنّه ينبغي تأكيد أنّ الاحتمالات الإعرابيّة ليست مظهرًا سلبيًا في التحليل النحويّ للمفردات والجُمْل، بل قد تكون من مظاهر المرونة والانفتاح في قراءة النصّ في العربيّة حتى عدّ محمد حماسة عبد اللطيف تعدّد أوجه الإعراب في الجُمْلَة القرآنيّة مظهرًا من مظاهر الإعجاز^(١٠).

والفرضيّة العلميّة التي يسعى البحث إلى إضائها وتوكيدها أنّ جمهور النحاة استغنوا بتعداد الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب عن البحث في ما وراء هذا التعداد من ضوابط علميّة مهمّة؛ تغليبًا للغاية التعليميّة على الغاية العلميّة المحض باستثناء اكتفائهم بمبدأ الحلول محلّ المفرد في ميز الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب عن الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ ليكون أصلًا عامًّا؛ لكنه وإن كان أصلًا؛ فإنّه في حاجة إلى قيود تحقّق له صفة الجمع في الاحتواء، والمنع في الانتقاء، والطرد في الانطباق.

إنّ خُلُوّ الحدّ من القيود المانعة لالتقاء المحدود بغيره يجعل شيئًا من مساحة التحليل الإعرابيّ مشاعًا بين حدّين، أو بابين فأكثر، فلو اكتفى النحاة في تعريف الفاعل بالقول "إنّه مسندٌ إليه مرفوع" لكانوا قد جعلوه شركةً مع نائبه، والمبتدأ، لكنّ تقييده بالقيود المعروفة في مظانّ النحو^(١١)، يزيل الوهم، ويرفع الاشتراك، ويُيسّر فهمه على الدارسين.

وقد يكون لانتهار جمهور النحاة في نجاح ابن هشام الأنصاريّ في القرن الثامن الهجريّ في تجميع هذه المسائل في باب مستدرّك على من تقدّمه من النحاة أثرٌ في تغليب مبدأ التقسيم على مبدأ الجمع والمنع والانطباق التامّ؛ لأنّ تعداد المسائل أو الحالات فيه شيء من الكفاية في النحو التعليمي، لكنّه ليس كافيًا في النحو العلميّ، أو المستوى المتخصّص الدقيق من النحو. وللنجاح في الإجابة عن سؤال البحث بمنهج علمي نحويّ تحليلي؛ ينبغي التقديم بثلاث دعائم علميّة:

أولاهّا: تحديد موقف البحث من مفهوم الجُمْلَة واستقلال باب الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب.
وثانيتهّا: تأكيد أنّ النحو العربيّ مواقعٌ وظيفيّة.
وثالثتهّا: تأكيد أنّ اللغة معانٍ دلاليّةٌ معجميّة.
وهذا انتقال منهجيّ من الجزء وهو مفهوم الجُمْلَة، إلى الكلّ وهو اللغة، مرورًا بفكرة المواقع في النحو العربيّ؛ لأنّ النحو جزء من اللغة، وتعبير لسانيّ آخر؛ لأنّ النحو مستوى من مستويات اللغة.

ويتلو ذلك بسط الكلام في ضوابط تأويل الجملة إعرابيًا في العربية، وهو صُلب البحث ومنتهاه؛ لعمل استصفاء معرفيٍّ بأهم النتائج في خاتمة البحث.

وينبغي الاحتراس ابتداءً في تأكيد أنَّ الأصل في الجملة أنَّها لا تنفكَّ عن وظيفتها الدلالية في سبك المعنى المقصود من الكلام؛ ذلك أنَّ كلَّ تَوَالٍ لسلسلة من الكلمات ذات ارتباط بمعنًى ما دالٌّ على ارتباط تلك السلسلة من الكلمات بالمعنى ابتداءً من غير ضرورة إكمال ذلك الارتباط إلى التأويل الموقعيِّ بمحلٍّ من الإعراب عندما يصل ذلك المعنى إلى مُراد مُبدِعه من الانتهاء. وهذا يجعل المعنى الجزئيَّ للجملة الصغرى داخل الجملة الكلية الكبرى جملةً مؤثرةً في بناء معمار المعنى من غير اشتراط في التحليل الإعرابيِّ لموقعها داخل الجملة الكلية الكبرى، فتصبح الجملة الابتدائية ذات وظيفة دلالية مهمة، وإن كانت تقع في أول سلسلة كلمات الجملة الكلية الكبرى، كما تصبح جملة جواب الشرط غير الجازم جملة ذات وظيفة دلالية، وإن كانت تقع في آخر العبارة الشرطية؛ لأنَّ "المعايير التي تستعملها القواعد الشكلية - يقصد المعيارية - إنما هي معايير دلالية بالإضافة إلى أنَّها نحوية" (١٢)، فالجملتان:

- ماتَ زيدٌ.

- عاشَ زيدٌ.

تخضعان إلى قاعدة نحوية شكلية واحدة، تحكم توالي الفعلِ المسند إلى فاعله الاسم المسند إليه، وإن كان معنى الموت في الجملة الأولى نقيض معنى العيش في الجملة الثانية، فالقاعدة النحوية تحفظ الرسالة اللغوية سليمة في طريقها من المرسل إلى المستقبل، في حين تبقى الدلالة بانتظار حُكم المستقبل وإدراكه؛ ذلك أنَّ القوانين النحوية سادته العلاقات النحوية المضبوطة باطرادٍ مُحايد لفكرة الزمن أو المكان أو الصنف الأدبيِّ التعبيريِّ، لكنَّ التأويل الدلاليَّ للعلاقات النحوية مسألة إبداعية، فيها اجتهاد من المستقبل المتلقّي؛ لهذا ستبقى نصوص التراث العربيِّ الفصيح الموروثة والجديدة حاضرةً بيننا من غير أن يطويها الزمان، أو يُغيّرَها اختلاف المكان والإنسان، لأنَّ جمهورَ نحاة العربية معياريون "أجمعوا على أن يؤسّسوا مشروعاً لديمومة لغةٍ تبقى محافظة على أركانها العتيقة، مُلبية لما تحتاجه سنن التطور، أركان: تراعي الثابت والمتغيّر، وتُديم الربط بين الماضي والحاضر" (١٣)، مع أنَّ عمل النحاة في تقنين اللغة، لا في الحجر على الناس فيما يستعملون.

الدعامة الأولى: من مفهوم الجملة إلى تقنين باب لها:

إنَّ الجملة في العربية تركيبٌ إسناديٌّ مفيدٌ موضوعٌ بالقصد مترابطٌ بالرصف متبادلٌ موقعيًا بين ركنيه يحسن السكوت عليه (١٤) فالإسناد بين المسند والمسند إليه على أنَّهما تقدّم على الآخر شرط في مفهوم الجملة، وكذلك مبدأ الإفادة وحُسن السكوت، لكنَّ قيدَ القصد لتأكيد صدور الإفادة عن إدراكٍ من المبدع، وقيدَ الترابط لتأكيد العلاقة الدلالية المؤدية للمعنى، والعلاقة اللغوية المضبوطة

بقوانين النحو على معهود كلام العرب، والتبادل الموقعيّ إشارة إلى شكليّ الجملة المتفق عليهما في العربيّة: الجملة الفعلية التي يتقدّم فيها الفعل على فاعله أو نائب فاعله، والجملة الاسميّة التي يتقدّم فيها المبتدأ أصالة على الخبر.

وأهميّة الاجتهاد في إضافة هذه القيود في تقنين باب الجمل أنّ ردّ الجملة التي لها محلّ من الإعراب إلى موقعها المعادل المفرد ليس عملية شكليّة فحسب، بل تحتاج إلى فهم وإدراك وتصوّر دلاليّ صحيح عند إدراك المساواة النحويّة بين جملة خبر المبتدأ، والاسم المشتق منها الذي يقع خبراً للمبتدأ نفسه، فالفهم فرع الإفادة، والإدراك فرع القصد، والتصوّر فرع الترابط، وهو ما يعبر عنه النحويّون بقولهم: "الإعراب فرع المعنى"^(١٥).

وهذا الفهم للجملة في العربيّة مبناه البحث عن المعنى المفيد بعد تحقّق الإسناد؛ ذلك أنّ الإفادة في الجملة تتحقّق بتوافر الشروط الآتية:

الشرط الأوّل: أن تكون الجملة مكتملة الإسناد من غير خطأ في النحو^(١٦)؛ فلا يجوز أن نعدّ هذا التعبير:

-أقبلَ خالدًا.

جملة صحيحة؛ لأنّ فيه خطأ نحويًا بنصب المسند إليه الفاعل، وهو كلمة "خالد"، فالأصل:

-أقبلَ خالدٌ.

ولهذا يُخرُجُ الخطأ في النحو الجملة من دائرة الصواب اللغويّ ابتداءً حتى لو كانت مفهومة بقرائن أخرى، ولهذا كان في التعريف السابق المحدث للجملة قيد "الترابط بالرصف" بأن تكون الجملة على ما تقتضيه قوانين اللغة المستنبطة من تتبّع كلام أهلها، فلا يصحّ في الحال المفرد أن يُقال:

-مضى زيدٌ مسرعًا.

لأنّ الصحيح أن يُقال:

-مضى زيدٌ مسرعًا.

ولا يصحّ أن يُقال:

-جئتُ قبلَ حَضَرَ الأستاذ.

لعدم صحّة تأويل جملة "حضر بالمضاف إليه" في حال السعة والاختيار بافتقادها الترابط بالرصف، والصواب أن يُقال:

-جئتُ قبلَ أنْ حَضَرَ الأستاذ.

الشرط الثاني: أن يكون معنى الجملة مقصودًا^(١٧)، وهذا يُعني أن تصدر الجملة عن عاقل، يعي معنى ما يقول ويقصده، من غير لزوم اشتراط أن يفهم المتلقّي الأوّل المعنى، فَرُبَّ مُبلِّغٍ أوعى من

سامع؛ ولهذا فالإفادة محكومٌ عليها من جهة المرسل وحده^(١٨)؛ ذلك أنّ الفهم المؤجّل لا يُلغي صفة الإفادة عن الجملة.

الشرط الثالث: أن تكون الجملة غير محظور ائتلاف كلماتها معجمياً - ولو بالتأويل - على معهود كلام العرب، فالتناقض ممتنع، والمُحال مرفوض؛ فليس من الإفادة أن يقال: -لم يولّد لأبي خالدٍ ولدٌ.

عندما تكون الكنية حقيقةً بوجود ولدٍ له اسمه "خالد". وليس من الإفادة أن يقال:

-صَلَّى جميع الخَلْق الجمعة الماضية في هذا المسجد.

فهو مُحال^(١٩) عقلاً، لكنَّ الإحالة حُكم على الجملة الظاهرة، لا على ما قد يُضمّره التأويل فيها من كلمات، فجملة:

-حَضَرَ زيدٌ غائبًا.

فيها إحالة، لكنَّ جملة:

-حَضَرَ زيدٌ غائبًا تركيزه في الفهم.

جملة صحيحة، لا إحالة فيها.

وقد يمكن اختصار التعبير عن الجملة بأن نقول: إنّها إسناد وقصد وإفادة.

وتساوي الجملة في العربيّة عددٌ ما فيها من المسند أو المسند إليه^(٢٠) بشرط الترابط بالرصف؛ لهذا قد تكون الجملة الواحدة مكتفية بالمسند والمسند إليه، أو مشتملة في داخلها جملةً أو أكثر، وقد كان النحويون يشيرون إليه في مقدمات النحو ولا سيما عند الحديث عن الجملة الفعلية في بنية الفعل والفاعل أو نائبه، والجملة الاسميّة في بنية المبتدأ والخبر قبل أن تظهر الحاجة إلى تقنين باب الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب^(٢١)؛ الذي تأخّر التقنين الناجح له حتى القرن الثامن الهجريّ على يد ابن هشام الأنصاريّ؛ إذ كان حسب تتبع: حسين منصور الشيخ، وتصريح: خيرة قصريّ أولّ من أفردّه بدراسة تقنيّة خاصّة بوجهيّته^(٢٢)، وإن كان ابن هشام الأنصاريّ قد سبق بإرهاصات مهّدّت لتقنين هذا الباب، كما في المقدمة الرابعة في إعراب الجُمْل التي عقدها ابنُ إياز المتوفّى سنة ٦٨١ للهجرة للجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب، والجُمْل التي لها محلّ من الإعراب في كتابه "قواعد المطارحة"؛ ذلك أنّه قدّم للباب بسطر واحد، فقال: "اعلم أنّ الجملة إنّما يُحكّم عليها بإعراب تقديرًا في مواضع منها" ثم سرد المواضع^(٢٣)، مع أنّ التقدير غير التأويل بالمفرد؛ لأنّ التقدير قد يلحق الألفاظ المفردة عند منع ظهور العلامة الإعرابية المناسبة. إلا أنّ تقنين ابن هشام الأنصاريّ جاء ناجحًا مُنظَّمًا ناضجًا شبه مكتَمٍ في كتابه الخالد "مُغني اللبيب عن كُتب الأعريب".

ويبدو أنّ هذا النجاح قد استولى على ابن هشام حتى قَصَلَ بابَ الجُمْل في كتاب صغير معروف متداول، وهو كتاب: "قواعد الإعراب".

ولعلّ سبب اهتمام ابن هشام الأنصاريّ بتقنيّته يرجع إلى ما تبَيَّنَه من ضَعْفٍ لدى المتعلّمين الناشئين الذين يتناسون عند التقدّم في دراسة النحو ما مرَّ بهم مُنَجِّماً في مواضعه من الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب بعد اضطراب بعضهم في إدراك دور الجملة في النصّ أو السلسلة الكلاميّة، إضافة إلى قُصور الكتب النحويّة التي قبله في إدراك ضرورة إبراز هُويّة هذا الباب النحويّ المهمّ^(٢٤).

ويوصِل التدبُّر في قِسْمة الجُمْل إلى ما له محلّ من الإعراب، وما ليس له محلّ إلى أنّ القسمين يقتريان من فكرة النصّ^(٢٥)، بل يعودان إليها، فتبدو الجملة في مواضع علم النصّ أصغر نصّ مُتَّحِد بما قبله عندما يكون لها محلّ من الإعراب، ومنفصل عنه عندما لا لها محلّ من الإعراب.

الدعامة الثانية: النحو العربيّ مواقع نحويّة وظيفيّة:

اللغة العربيّة مواقع نحويّة وظيفيّة، أو وَحْدَات لغويّة مقبولة التداول، بالتعبير اللسانيّ الحديث، وبعض هذه المواقع الوظيفيّة وحدات لغويّة استبداليّة في خانة كلّ موقع على جِدّة إذا كان الأصل في الموقع الاسم، أو الفعل المضارع المجزوم، أو المعطوف عليه سواء أكان مفرداً أم جملة^(٢٦).
ففي موقع الفاعل تتساوى القيمة الوظيفيّة للأسماء: "طارق"، و"السفينة"، واسم الإشارة "هذا"، والضمير المتصل "التاء" في نحو قولنا:

-خَضَرَ طارقٌ.

-أَبْحَرَتِ السفينةُ.

-عَادَنِي هذا الخُلم.

-فَهَمْتُ الكلامَ.

وتتساوى معها القيمة التأويليّة للفاعل عندما يقع مصدراً مؤوّلاً، كما في:

-يَسْرُنِي أَنْ تَحْضَرَ.

-يَسْرُنِي أَنَّكَ حَاضِرٌ.

لأنّ الموقع النحويّ قد يمنح جنسيّته الوظيفيّة في اللغة لأشكال مختلفة منها، لا يجمع بينها إلا انضواؤها في جمل محدّدة في ذلك الموقع النحويّ باستثناء موقع الفعل، وموقع الحرف، فكُلّ منهما لا يقبل حُلُول ما ينوب عنه محلّه، فليس في اللغة فعل في محلّ فعل إلا بالتضمين عند من يرتضيه من النحاة والباحثين، وليس في العربيّة حرف في محلّ حرف إلا من جهة تناوب معاني الحروف عند من يؤمن بتناوبها.

أمّا المواقع الاسميّة فتقبل الاستبدال بطريقة واحدة على الأقلّ من أربع طرق، وهي:

(١) الاستبدال بالمبنيّات من الأسماء، كحلّول الضمير المتصل محلّ الفاعل، أو المفعول به.
(٢) الاستبدال بالمصدر المؤوّل، كحلّول المصدر المؤوّل محلّ المبتدأ، أو الفاعل، أو المفعول به، أو المضاف إليه.

(٣) الاستبدال بتحويل الشكل النحويّ، كجواز أن يكون العددُ بَعْدَ مجموعة الأرقام من ثلاثة إلى تسعة مجروراً بالإضافة، أو بحرف جرّ مناسب. وكجواز أن يتحوّل التمييز المنصوب إلى اسم مجرور بحرف الجرّ أو بالإضافة، كما في قولنا:

-اشتريت رطلاً تُفَاحاً.

أو:

-اشتريت رطلاً من تُفَاح.

-اشتريت رطلَ تُفَاح.

وهذا الشكل من الاستبدال غير تأويليّ، وإن احتفظ بالوظيفة النحويّة نفسها، لكنّه عند الإعراب يفقد العلاقة الوظيفيّة بأصل ما تحوّل عنه، فلا يُقال عن شبه الجملة بعد العدد إنّها في موقع جرّ مضاف إليه، كما لا يُقال عن الاسم المجرور المزيل الإيهام عن اسم قبله: إنّّه في محلّ جرّ تمييز.

(٤) الاستبدال بحلّول الجملة محلّ المفرد حقيقة في الاستعمال، أو تصوّراً في التقدير الصناعيّ، كما في الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب. وهذا الحُلُول يختلف عن حلول المبنيّ بأنّه حلول تركيب إسناديّ محلّ موقع مفرد، ويختلف عن حلول المصدر المؤوّل بأنّه حلول حقيقيّ أو تصوّريّ، لكنّ حلول المصدر المؤوّل حلول حقيقيّ في الاستعمال الناجز أو المهمل حسب معهود العرب في كلامها في بنية مخصوصة، هي بنية المصدر، في حين لا يمكن تقدير حلول بنية مصدرية مخصوصة في مفعول مقول القول، أو الحال، أو النعت، كما في قولنا:

-قال جَدَي: إنّ الشبَابَ شبَابُ العزيمة.

-زارنا المديرُ يبتسمُ.

-شاهدتُ طارقاً وقد مرضَ.

-رجع فراسٌ من المباراة وقد هُزِمَ.

-سمعتُ خبراً سرّني.

فالبنية التي نابت عن المفعول به لا يمكن أن تظهر في جملة مقول القول في الجملة الأولى، لكنّها تظهر في استبدال الجمل الأربع الأخرى بجواز أن نقول:

-زارنا المديرُ مُبتسماً.

-شاهدتُ طارقاً مريضاً.

-رجع فراسٌ من المباراة مهزوماً.

-سمعتُ خبرًا سارًّا.

فالذي حلّ محلّ جملة الحال كان اسم فاعل في المثال الأول، وصفة مشبهة في المثال الثاني، واسم مفعول في المثال الثالث، وهي بنى صرفيّة ذات معانٍ مختلفة، لكنّ كلّ واحدة منها مناسبة لموقع الحال في الجملة، وتقوم بوظيفته في الدلالة على الهيئة. كما تقوم بنية اسم الفاعل في الجملة الرابعة بوظيفة النعت في تخصيص الاسم النكرة.

وقد قادَ هذا الشكل من الاستبدال النحويّ النحاة إلى البحث في الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب بعد الاستبدال، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ لأنّها لا تقبل الاستبدال بمفرد يحلّ محلّها مع بقائه قائما بدوره الوظيفيّ التعبيريّ في الجملة العربيّة.

لكنّ تأخّر تقنين الباب تقنيًا ناجحًا إلى القرن الثامن الهجريّ يشير إلى اكتفاء النحويين بما مرّ من حالات الجُمْل في مواضعه، أو عدم رغبتهم في الخروج عن العُرف النحويّ الموروث لأبواب العربيّة في النحو، كأنّهم رأوا فيه تكرارًا لما فات، وليس استئناسًا لما مضى، أو قناعة من بعضهم بأنّ النحو نحو واحد، وليس مستوياتٍ متراكبةً من النحو، تبدأ بالمقدّمات، والكلمات المفردة، وتنتهي بالتصوُّرات المركّبة لتأويل الجُمْل بموقع من الإعراب، أو رفض التأويل في موقع معيّن لمانع ما، مرورًا بحالات التقدير، والتقديم، والتأخير، والحذف، وغير ذلك ممّا تعارفه المشتغلون بالعربيّة؛ ذلك أنّ النحو ليس جُرعَةً واحدة، يصبح بعدها الدارسُ عربيًّا فصيح اللسان، بل هو جرعات متوالية، تؤكّد أنّه مستويات تتفاوت العقول في إدراكها.

الدعامة الثالثة: اللغة معانٍ دلاليّة:

صحيح أنّ شيئًا من الترادف قد تسرّب في استعمال بعض الباحثين لمصطلحيّ "الدلالة"، و"المعجم"، لكنّ الدلالة أوسع من المعجم لتحلّلها من ضرورة إحرام الكلمات بثوب الجذر اللغويّ المعجمي، ليس غير؛ ذلك أنّ حروف المعاني وحدات لغويّة ذات معنى وظيفي في جملتها، مثل حروف النداء، والنفي، والنصب، والجرّ، والعرض، والتحضيض، والتنبيه، وغير ذلك من المعاني والأدوات اللغويّة المشبهة بالحروف ك"لا النافية للجنس"، أو بالأفعال ك"إنّ وأخواتها" في جمودها وحدات لغويّة مهمة ذات معنى وظيفي في جملتها الداخلة عليها، وليس ببعيد عنها كناية العدد، نحو: "كذا"، أو اسم الفعل، نحو: "صه"، وغير ذلك؛ لأنّ الأصل في كلّ كلمة في اللغة ألا تدخل الجملة لغوًا، بل تدخلها لأداء معنى مقصود.

والجملة العربيّة يمكن أن تكون جملة إسناديّة من كلمتين لا إضمار فيهما، أو في واحدة منهما، أو من عدّة جمل مترابطة نحوًا، لكنّها متأصرة متأخية في القيام بوظيفة كلّ كلمة فيها بدورها الوظيفي والدلالي في التعبير عن المعنى؛ ذلك أنّ المعنى وَحدةٌ كميّة، تأخذ من كلمات صاحبها ما يفي بحاجتها الكميّة من التعبير؛ لهذا تختلف الجُمْل في أطوالها، وقبورها، وما فيها من جُمْل صغرى، لكنّها تتفق

في قيام كلّ عنصر لغويّ فيها، سواء أكان حرفًا أم فعلًا، أم اسمًا، أم أداة، أم جملة، بدوره في تشييد معمار المعنى على ما يريده مبدعُ الكلام.

إنّ محصول هذا الكلام أنّ كلّ عنصر في الكلام المسبوك سبائكٌ صحيحة له محلّ من المعنى، ولكنّ المحلّ من المعنى شيءٌ، والمحلّ من الإعراب شيءٌ آخر، قال علي أبو المكارم: "تأخذ الجملة حكمها من حيث الوظيفة النحويّة، وليس المعاني المعجميّة، أو الدلاليّة؛ إذ إنّ هذه المعاني مرتبطة بالوحدات الداخلة في تكوينها معجميًا، وبمواقع هذه الوحدات، وعلاقتها، وخصائصها، والمواقف اللغويّة التي تُقال فيها دلاليًّا"^(٢٧)، والنصّ "لا يستحقّ صفة الوحدة على مستوى كلّ فكرة فيه إلا إذا صارت كلّ جملة متعلّقة مع ما بعدها دلاليًّا، وإن كانت بلا محلّ من الإعراب"^(٢٨)، فالجمل الآتية جمل ناقصة أو غير صحيحة:

-شاهدتُ الذي.

-والله.

-إذا حكّم القاضي.

لكنها تصبح جملاً مكتملةً وصحيحةً عندما نقول:

-شاهدتُ الذي سجّل الهدف.

-والله لأبدلنّ جهدي في العمل.

-إذا حكّم القاضي؛ فليتنحّر العدل.

ضوابط تأويل الجمل موقعيًا:

تعارف نحاة العربيّة على تقسيم الجملة الإسناديّة في العربيّة إلى جملة مؤوَّلة بمفرد، لها محلّ من الإعراب، وأخرى غير مؤوَّلة بمفرد، لا محلّ لها من الإعراب، مع الاتفاق على أنّ الجملتين لا تفاضل بينهما في أداء الوظيفة التعبيريّة في الكلام؛ لأنّ المقصود بالمحلّ من عدمه الاستبدال بمفرد تظهر عليه علامة إعراب بوصفها أثرًا من آثار العامل، وقد دار جمهور النحاة قديمًا وحديثًا حول هذا الضابط الاستبداليّ منذ اكتفى ابن هشام في المغني^(٢٩) بمبدأ الحلّ محلّ المفرد^(٣٠) مائزًا بين القسمين من الجمل الإسناديّة التي لبعضها محلّ من الإعراب، وبعضها الآخر انفكّك عن أن يكون لها محلّ من الإعراب.

وهرب من هذا الضابط بسرعة إلى تعداد الجمل التي ليس لها محلّ من الإعراب، والتي لها محلّ من الإعراب. وهو بهذا الهروب المعرفيّ يختصر مساحة الجدل في استنباط شروط مفصلة للجمل التي لها محلّ من الإعراب، أو لأختها، تكون دالّة على أنّ مسائل كلّ وجه بابٌ نحويّ مستقلّ، مع أنّه باب منتزَع من أبواب معروفة سبقت في النحو والعربيّة.

ووراء هذه السرعة في الولوج في تعداد الجمل هروب ثانٍ من الخلاف النحويّ في تَمَوْفُح بعض الجُمْل كالجُمْلَة التفسيرية، والاستثنائية ممّا ليس له محلّ من الإعراب، أو جملة الخبر في بعض وجوه اقترابها من جملة النعت، أو الحال، عدا مواجهة سؤال ثنائية الوجه عند اتحاد الجوهر، كما في جملة جواب الشرط عندما يكون لها محلّ من الإعراب، أو لا يكون، وكذلك الجملة المعطوفة التي ترث أيّ خلاف للنحاة في الجملة المعطوف عليها محلاً أو عدم محلّ.

لعلّ من مقتضيات التيسير في تعليم هذا الباب البدء بالحديث عن الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب، كما فعل ابن هشام في كتابيه: المغني، وقواعد الإعراب؛ إذ لا تحتاج إلا إلى تحديد: لكنّ مقتضيات نظرية العمل في العربية البدء بالجُمْل التي لها محلّ من الإعراب؛ لأنّ الإعمال مقدّم على الإهمال بتمتّعه بموقع في النحو، وحُكم في الإعراب، وهذا يجعل تقديم الحديث عن الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب مناسباً للبحث في النحو، وتدبيره، وتعليمه للمستويات العليا من دارسيه الذين تجاوزوا معرفة المبادئ العامة، والأحكام العامة للأبواب؛ فلا يمكن عدّ كتاب مهمّ في النحو ككتاب "المغني" كتاباً تعليمياً، يدرسه الشُدّة المبتدئون، إذ لم يكن مصنوعاً لهم، كما لم يكن كتاب سيبويه من قبل مؤلّفاً للمبتدئين، وإن كان في كلّ منهما ما يمكن أن يفهمه بعض المبتدئين؛ لأنّ مستويات النحو ليست منفكة بعضها عن بعض.

لكنّ الاكتفاء بسرد المواقع^(٣١) لا يُغني عن الحاجة إلى الحديث عن ضوابط الجملة التي لها محلّ من الإعراب، فنستغني عن الحديث عن ضوابط نقيضتها من الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ لأنّ الأمر إن دار بين احتمالين يستحيل اجتماعهما وقد تحقّق أحدهما؛ فإن الآخر قد انتفى تحقّقه حكماً وعقلاً، وهو ما استدلّ به أبو البركات الأنباري في قوله: "الأمارّة والدلالة تكون بعدم شيء كما تكون بوجود شيء، ألا ترى أنه لو كان معك ثوبان وأردت أن تميز أحدهما من الآخر، فصبغت أحدهما، وتركت صبغ الآخر؛ لكان ترك صبغ أحدهما في التمييز بمنزلة صبغ الآخر"^(٣٢).

ومع هذا فإنّ توضيح انطباق الضابط النحويّ على ما له محلّ من الإعراب سيكون متبوعاً بالحديث عن سبب عدم تحقّقه في بعض الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ ليكون الحديث عن الضوابط في اتجاهين متناقضين، لكنّها كوجهي العملة الواحدة: اتجاه تحقّقها وإعمالها للوصول إلى ما له محلّ من الإعراب، واتجاه امتناع تحقّقها للوصول إلى ما ليس له محلّ من الإعراب، مع تأكيد أنّ انتفاء أحد الضوابط عن أيّ موضع من المواضع يجعل الجملة بلا محلّ من الإعراب، وإن انطبقت سائر الضوابط على ذلك الموقع.

والضابط في اصطلاحات العلوم، ومنها النحو ما "يجمع فروعاً من باب واحد"^(٣٣) كفروع ما له محلّ من الإعراب في باب ما له محلّ من الإعراب؛ ذلك أنّ الضوابط هي المبادئ العامة التي تنضبط بها الفروع والمسائل.

- ولعلّ الضوابط الآتية تصلح مجتمعة في تحديد الجملة التي لها محلّ من الإعراب؛ ليكون عدم انطباقها كلّها أو بعضها كافياً لجعل الجملة بلا محلّ من الإعراب، وهي:
- ١- تقدّم عامل مهياً للعمل على الجملة المؤولة تقدّم أصالة.
 - ٢- دخول الجملة المؤولة جملة ثانية فأكثر في حيّز جملة أكبر.
 - ٣- وجود رابط في الجملة المؤولة أو ما ينوب عنه.
 - ٤- الاستبدال بالمفرد تحقيقاً بالاستعمال أو تصوّراً بالتقدير.
 - ٥- وجود المراقب النحويّ.
 - ٦- خلو طريق الجملة من الحواجز اللغويّة الحصينة بين عناصرها.
- ويمكن أن نعيد التعبير عن هذه الضوابط التوجيهيّة بلغة اصطلاحية لسانيّة حديثة، أو شبه اصطلاحية؛ لتصبح مبادئ توجيهيّة، كما يأتي:
- ١- مبدأ تهيؤ العامل للعمل.
 - ٢- مبدأ الاحتواء.
 - ٣- مبدأ الربط النحويّ.
 - ٤- مبدأ الاستبدال.
 - ٥- مبدأ المراقبة النحويّة.
 - ٦- مبدأ الخلوّ من الحاجز اللغويّ الحصين.
- ففي الظلال الدلاليّة المستشعرة من كلمة "مبدأ" العمق والثبوت، في حين يمكن استشعار الامتداد في دلالة كلمة "ضابط"، ففي المعجم الوسيط: "مبادئ الشيء: قواعده الأساسية التي يقوم عليها، ولا يخرج عنها". والضابط: "حكم كلّ ينطبق على جزئياته"^(٣٤)، فبين الكلمتين تقارب في المدلول عليه، وإن كانت كلمة "مبادئ" تبدو أكثر مناسبة للاستعمال الاصطلاحيّ المعاصر.
- مبدأ تهيؤ العامل:**
- المقصود بتهيؤ العامل أن يكون في الجملة عاملٌ متقدّم على الجملة المؤولة يقتضي معمولا على المعنى الوظيفيّ النحويّ الذي جاءت عليه الجملة، كما في جملة خبر "كان وأخواتها" نحوقولنا:
- كان اللاعبُ يتردّد في قذف الكرة.
- فالفعل الناسخ "كان" عامل مهَيّؤ للعمل في خبره؛ لأنّ الجملة الفعلية "يتردّد في قذف الكرة" في معنى موضوع الجملة المتمّ لفائدة الفعل الناسخ واسمه، وهو بتقدير قولنا:
- كان اللاعبُ متردّداً في قذف الكرة.
- وهذا التهيؤ شكل من أشكال تسلّط العامل على معمول بالتأويل؛ ذلك أنّ الجملة التي لها محلّ من الإعراب ليست مَحْمِيَةً بحاجز حصينٍ من أثر العمل؛ بسبب استصحابها وظيفة الكلمة المفردة

التي نابت عنها شرط بقائها لاحقةً بالعامل المتقدم عليها أصالة، فالعامل المتأخّر لا يعمل في جملة مركّبة متقدّمة عليه؛ ولهذا كان تقدّم الفاعل على فعله سالبًا من الفعل القدرة التصرّية على التسلّط على الفاعل الذي يصير مبتدأً بتحزّره من أثر الفعل، ويصير الفعلُ مسندًا مفتقرًا إلى مسند إليه؛ ليقوم بوظيفة الإخبار عن المبتدأ المحوّل عن ذلك الفاعل، وهذه الوظيفة تجعل الجملة الفعلية بعد المبتدأ مُهيأةً للتأثير بعامل يختلف النحاة في تحديده وتعيينه، لكنّه على مقتضى التناظر الرياضي لا يخرج عن الابتداء^(٣٥) الذي هو عامل معنويّ، يقتضي المبتدأ والخبر.

وعلى هذا المبدأ لا تتقدّم الجملة التي تقع في محلّ مساوٍ في أفقه الدلاليّ العام لتأخّرها مع احتفاظها بالمحلّ نفسه من الإعراب بدليل أنّ جواب الشرط الجازم إذا تقدّم؛ فقدّ التأثّر بعلامة الجزم؛ فلا يُقال على الراجح:

-ينجح زيدٌ إن صدّق.

بل يُقال:

-ينجح زيدٌ إن صدّق.

بالرفع، وتوجيه الكلام على الاستغناء عن جواب الشرط المتأخّر تقديرًا؛ لتقدّم ما يدلّ عليه^(٣٦). وعلى شيء من الاختلاف في العوامل لا مناص من الإقرار بأنّ الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب جُمْلٌ معمولّة لعامل لفظيٍّ أو معنويٍّ متقدّم عليها، فجملة خبر المبتدأ معمولّة لعامل نحويٍّ^(٣٧) استصحابًا لثبوت العمل في الخبر المفرد، وكذلك جملة خبر كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها^(٣٨). وجملة المفعول به الأول والثاني والثالث معمولّة للفعل^(٣٩)، إذ الفعل المتعدّي أقوى العوامل اللفظية في العربية. وإن كان عمل الفعل المتعدّي إلى مفعولين أو ثلاثة يجعل الجملة في الإعراب سادة مسد المفعولين الأول والثاني في نحو:

-ظننتُ زيدًا سفره قريبًا.

وعند التعدّي إلى ثلاثة مفعولات تكون الجملة في محلّ المفعول به الثالث^(٤٠)، نحو:

-أعلمتُ زيدًا عمّرًا أبوه منطلقًا.

وجملة مقول القول ظلّ جملة المفعول به، ولكن لا يلزم فيها العائد^(٤١)؛ لأنّها نصّ كالمثل، لا تُغيّر رعاية للفظها وما حواه من معنى.

وجملة الحال معمولّة^(٤٢)، وكذا جملة النعت^(٤٣)، وجملة المضاف إليه^(٤٤)، وجملة جواب الشرط الجازم المقترنة بالفاء أو بإذا الفجائية^(٤٥)؛ لبروز أثر العمل عند الاستبدال، وإن اختلفت النحاة في تحديد العامل في كلّ منها^(٤٦). والجملة المعطوفة على ما له محلّ من الإعراب معمولّة على ما فيها من خلاف بين النحاة^(٤٧)؛ لأنّ المعطوف على الشيء هو نفسه في المعنى، فالمعطوف على الخبر خبر ثانٍ في المعنى حَجَزَه عن الخبر الأول حرف العطف؛ لأنّ العطف يمنع التعدّد أصالة، لكنّه يُبقي المعطوف

الجملة متأثرًا بالتقدير بالعلامة الإعرابية الدالة على الاتحاد في الحكم الإعرابي بينه وبين ما قبله من المعطوف عليه؛ ولهذا لا تعدّ أدوات العطف من الحواجز الحصينة. وعلى هذا كان لجملة المعطوف احتمالان من الإعراب: العطف بالمحلّ إذا كانت جملة المعطوف عليه ذات محلّ من الإعراب، والامتناع من المحلّ في الإعراب إذا كانت جملة المعطوف عليه بلا محلّ من الإعراب.

وجميع الجُمْل السابقة كانت معمولية لعامل لفظيٍّ أو معنويٍّ، متفق عليه أو مختلف فيه، لكنّه متقدّم عليها؛ ذلك أنّ تقدّم عاملٍ مناسب شرط في أن تكون الجملة ذات محلّ من الإعراب.

وعلى النقيض من ذلك يصبح عدم تقدّم عامل سابق على الجملة مسوّغًا لعدّ الجملة بلا محلّ من الإعراب، وعلى هذا جرى تصنيف الجملة الابتدائية بأنّها بلا محلّ من الإعراب، فليس من عامل قبلها يعمل فيها، وكذلك الجملة الاستثنائية التي يؤدي استثنائها إلى انفكاكها عن عامل قبلها مؤثّر فيها؛ إذ هي "مقطوعة لفظًا عمّا قبلها"^(٤٨)، فلا يتسلط عليها عاملٌ ممّا قبلها.

وأما الجملة المعترضة فهي بتقدير جملة ابتدائية مُقحّمة بين عنصريين لغويّين، فهي في النحو والإعراب زائدة يمكن حذفها، وإن كان لها تأثير في بناء معمار معنى الجملة، وقريب منها جملة جواب القسم في أنّ القسم الصريح نفسه عامله في الاسم المقسّم به الجرّ بحرف الجرّ، وهو عامل ضعيف، لا يقوى بذاته على العمل في الجواب.

مبدأ الاحتواء:

لعلّ هذا المبدأ أكثر المبادئ تعبيرًا عن فكرة الحلول محلّ المفرد؛ لأنّه يعني أن تكون الجملة التي لها محلّ من الإعراب جزءًا أصيلًا في المعنى واللفظ من جملة أكبر منها، وهذه الجزئية تتحقّق عندما تكون الجملة التي لها محلّ من الإعراب جملةً إسناديةً ثانيةً أو ثالثةً في الجملة الكبيرة، أو الكبرى، فتكون محتواة في داخلها، كما في قولنا:

-الحقّ سينتصرُ ما دامَ يحيا في القلوب وعلى الألسنة.

فهذه جملة واحدة، فيها الجملة الفعلية "سينتصر" التي في محلّ رفع خبر المبتدأ "الحقّ"، وفيها الجملة المنسوخة "ما دامَ يحيا" التي هي في محلّ نصب خبر "ما دام" الملحقة بالأفعال المنسوخة، وفيها الجملة الفعلية "يحيا" التي هي في محلّ رفع خبر للمبتدأ الكامن في الضمير المستتر الذي تقديره "هو".

وهذه الجُمْل الثلاث محتواة في الجملة الكبرى، لكنّها ليست الجملة الأولى منها؛ لأنّ الاحتواء قائم على تقدّم ما سيحتوي الآخر، من غير أن يكون هو بنفسه محتوًى؛ لعدم تقدّم شيءٍ عليه، أو بعبارة النحويّين: لأنّه ليس معمولًا لعامل متقدّم عليه؛ ولهذا فإنّ الاحتواء لا يتحقّق إلا بعد التهيؤ للعمل من عامل متقدّم أصالة على ما له محلّ من الإعراب، وعلى هذا تعدّ جملة المفعول به، والحال، والصفة، والمضاف إليه، جُملا محتواة معنًى في الترابط، ولفظًا بالاستبدال التي تظهر فيه علامة

الإعراب، وهو ما يُدخِل جملة جواب الشرط التي في محلّ جزم، وجملة العطف على ما له محلّ من الإعراب ضمن مبدأ الاحتواء.

وعند افتقار الاحتواء كأن تكون الجملة الإسناديّة في العبارة جملة واحدة، ليس غير؛ فإنّ التهيؤ للعامل يصبح شرطاً مفقوداً يتضامن مع شرط عدم الاحتواء في تصنيف الجملة ضمن الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب، كالجملة الابتدائيّة في نحو:
-النحو سهلّ.

فهذه الجملة كلّها جملة ابتدائيّة بلا محلّ من الإعراب؛ إذ هي ليست جزءاً من جملة سابقة تقدّمت عليها كلّها كما في تقدّم جملة صاحب الحال كلّها على جملة الحال، أو تقدّم بعض ما في الجملة عليها، فصارت مهيّأة لقبول أثر العامل كتقدّم المبتدأ على جملة الخبر التي تتمّ فائدته، كما في قولنا:

-الأمّ لا تنام قبل طفلها.

فالجملة الفعلية "لا تنام قبل طفلها" في محلّ رفع خبر المبتدأ المتقدّم وجوباً "الأمّ"، لكنّ الجملة بكمالها "الأمّ لا تنام قبل طفلها" جملة ابتدائية بلا محلّ من الإعراب؛ وهذا يؤكّد أنّ الجملة العربية المركّبة التي فيها جملتان فأكثر، يُحكم إعرابياً على كلّ جملة منها على حدّة، وقد تختلف الأحكام الإعرابية من غير تناقض؛ إذ لا ترثُ جملةً أخرى في المحلّ من الإعراب، أو في عدمه باستثناء جملة العطف، بل تأتي على مقتضى موقعها، سواء أتماثلت في الحكم الإعرابيّ مع ما قبلها أم تخالفت، وهو مبدأ شرعيّ في الإسلام، ونحويّ في اللغة العربية، فكلّ جملة مواضعها وفق معهود كلام العرب، وتقنين النحاة لها.

والجملة الاستئنافية مُنفكة لفظاً في صنعة الإعراب عمّا قبلها؛ لهذا كان احتواؤها احتواءً منقوصاً من جهة اللفظ، وهي السّمة التي تلحق بجملة جواب القسم، وجملة جواب الشرط غير الجازم، والجملة المعطوفة على ما ليس له محلّ من الإعراب.

أمّا الجملة المعترضة فيبدو احتواؤها احتواءً عارضاً بسبب إمكانية حذفها حذفاً صناعياً في مواضع علم الإعراب، كما في الجملة الفعلية "حفظه الله" من جملة:

-عادَ زيدٌ حفظه الله من السفر.

فيمعماز الجملة في هيكله العام لا يموت عندما نقول:

-عادَ زيدٌ من السفر.

وقريب من هذا الاحتواء العارض جملة جواب الطلب؛ إذ ليس كلّ طلبٍ في العربية طالباً لجواب،

فجملة:

-ادرس.

جملة فصيحة صحيحة جارية على معهود العرب في كلامها من غير اشتراط اقترانها بجواب للطلب الظاهر في فعل الأمر "ادرس"، وفي الوقت نفسه تُعدّ جملة:

-ادرس تنجّ

جملة فصيحة صحيحة، وإن كان لفعل الطلب فيها جوابٌ ظاهرٌ مجزومٌ.

مبدأ الربط النحويّ

في حديث النحاة عن الجملة التي تقع خبرًا تصريحًا بحاجتها إلى رابط من ضمير ظاهر أو مقدّر يعود على المبتدأ، أو على اسم "كان وأخواتها"، أو على اسم "إنّ وأخواتها"، وتصريحٌ آخر بحاجة جملة الحال إلى رابط من ضمير ظاهر أو مقدّر يعود على صاحب الحال، وكذلك الأمر في جملة النعت، وهو الأمر نفسه في جملة جواب الشرط ليحدث التوافق الدلاليّ في فهم العبارة الشرطيّة، وكذلك في سائر الجمل التي لها محلّ من الإعراب.

لكنّ هذا المبدأ يتجاوز فكرة الربط بالضمير إلى فكرة الربط بالافتقار عند الحديث عن جملة المضاف إليه؛ لأنّ المضاف غير المقطوع عن الإضافة يفتقر إلى المضاف إليه.

ويتجاوز فكرة الربط بالضمير إلى فكرة الربط باستدعاء اللوازم كما في استدعاء فعل القول المتعديّ جملة مقول القول؛ ليكون مفعولاً به للفعل المتعدي الدالّ على القول.

لكنّ التدبّر في هذا المبدأ يؤدي إلى إخراجه من مبادئ الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، وإلى إدخاله بينها أيضاً. وليس هذا بتناقض؛ ذلك أنّ هذا المبدأ ظاهرٌ للتطبيق والتحليل في جملة الصلة التي لا محلّ لها من الإعراب يعود ضميرٌ منها على اسم سابق، وظاهرٌ في الجملة المعطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب.

وهو ظاهرٌ على فكرة الاستدعاء في جملة جواب القسم التي لا محلّ لها من الإعراب، وفي جملة جواب الشرط غير الجازم على تفصيل النحاة فيه.

لكنّه ليس ظاهراً في الجملة الابتدائيّة، والاستئنافية، والتفسيرية، والاعتراضية.

وهذا يعني أنّه حاضر في حالات الجُمْل كلّها عندما يكون لها محلّ من الإعراب، وحاضر في بعض حالات الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ لهذا يصبح شرطاً في الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب بسبب جريانه عليها كلّها، ويفقد صفة الاشتراط اللازم في النوع الآخر من الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب لوجود مانع من جهة أخرى؛ ذلك أنّ الربط النحويّ يتزاح مع الربط الدلاليّ ويتماهى معه في ضرورة لَمِ الكلمات ذات الفكرة الواحدة في جملة واحدة، أو أكثر حتى تتحقّق الإفادة التي يحسنّ السكوت عليها.

بقي أن نؤكّد أنّ مبادئ الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب تُقرأ مجتمعة، بوصفها نصّاً من نصوص القانون، أو بتعبير آخر بصفتها نصّاً متكاملًا في مدوّنة النحو العربيّ، ولا يجوز أن تُقرأ

مفككة؛ لأنّ الشيء قد يكون له دلالة مع غيره، يفقدها عندما يغيبُ الغير^(٤٩)، كما في الرقم "٣" فهو يدلّ على الثلاثين من منزلة العشرات عندما يكون مسبوقاً بالرقم "٩" هكذا "٣٩"، لكنّه يدلّ على منزلة الآحاد، بل على الرقم ثلاثة وحده عندما يغيب عنه الرقم الذي قبله؛ فيصبح هكذا "٣".

مبدأ الاستبدال

"الاستبدال استثمار لخاصيّتي الاشتقاق في الصرف المعجميّ بتحوّل الكلمة من شكل صرفيّ معجميّ إلى آخر، والمواقع الإعرابيّة المؤسّسة على المعنى المؤثّر في فهم الجملة العربيّة، كموقع الخبر، والحال، والنعت، وسائر المواقع الإعرابيّة التي لها محلّ من الإعراب عند مجيئها مُركّبةً جملةً أو شبه جملة"^(٥٠)، وهذا يعني أنّ الاستبدال في أفقه العام تعبير عن الحلول محلّ المفرد؛ لكنّه استبدال مشروط بظهور أثر الإعراب بسبب عامل متقدّم، وبمجيء الجملة محتواة في جملة أكبر، وامتتعة برابطٍ ما يربطها بالعنصر النحويّ الذي تقتدر به الجملة، كاقتران النعت بالمنعوت، وتقدّم هذه الشروط الثلاثة مهمّ جدّاً في التمييز بين الاستبدال الخاصّ بباب الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والاستبدال العام في النحو العربيّ، ذلك أنّ المصدر المؤوّل مثلاً يمكن أن يقع مبتدأ؛ لأنّه صيغة مستبدلة من المصدر المفرد، من غير أن يكون جزءاً من جملة أكبر مرتبطة بالمصدر المؤوّل بضمير راجع على مذكور سابق، وذات عامل مؤثّر في المصدر المؤوّل على الدوام^(٥١).

إنّ الاستبدال وجّه من وجوه الذات اللغويّة الواحدة؛ ولهذا صارت له "علاقة بخطّ البدائل الرأسيّة الموجودة في البنية العميقة خارج النصّ"^(٥٢)، وهو بهذا التجلّي والخفاء حلول في الخانة الموقعيّة الواحدة التي تظهر بأشكال مختلفة فروغاً لأصل واحد، انبثقت عنه معجميّاً ونحويّاً، فما يقع في خانة موقعيّة واحدة يأخذ حكماً نحوياً واحداً حقيقة أو تأويلاً أو تقديرًا، كما أشار نهاد الموسى في حديثه عن فكرتي الاستبدال والخانيّة^(٥٣) في تحليل الجملة العربيّة على رؤى متوافقة وبعض اللسانيّات الحديثة.

إنّ الجدول الآتي يشير إلى أنّ كلّ زوج من الجُمْل في حالة مساواة موقعيّة نحويّة؛ لأنّ الاستبدال قد صحّ من غير فساد المعنى، أو انخرام قيود الاستبدال:

وجها الجملة	خانة الاستبدال	موقعه	حكمه
الطبّ متطوّر	متطوّر	خبر المبتدأ	رفع الخبر حقيقة
الطبّ يتطوّر	يتطوّر	خبر المبتدأ	رفع جملة الخبر محلاً
صار زيد متقناً النحو	متقناً	خبر صار	نصب الخبر حقيقة
صار زيد يتقن النحو	يتقن	خبر صار	نصب جملة الخبر محلاً
إنّ زيدا حاضر	حاضر	خبر إنّ	رفع الخبر حقيقة
إنّ زيدا خضر	خضر	خبر إنّ	رفع جملة الخبر محلاً
قال زيد العبارة	العبارة	مفعول به	نصب المفعول به حقيقة
قال زيد: الحرية مسؤولية	الحرية مسؤولية	مفعول به	نصب جملة المفعول به محلاً

جاء زيدٌ رَاكِبًا	راكِبًا	حال	نصب الحال حقيقة
جاء زيدٌ يركُضُ	يركُضُ	حال	نصب جملة الحال محلا
هذه قصةٌ ممتعةٌ	ممتعةٌ	نعت	رفع النعت حقيقة
هذه قصةٌ تُمتَعُ	تُمتَعُ	نعت	رفع جملة النعت محلا
أراكَ يومَ تخرُجُك	تخرُجُ	مضاف إليه	جر المضاف إليه حقيقة
أراكَ يومَ تتخرُجُ	تتخرُجُ	مضاف إليه	جر جملة المضاف إليه محلا
إنْ تنمَ باكراً تستيقظُ باكراً	تستيقظُ	جواب الشرط الجازم	فعل الجواب مجزوم حقيقة
إنْ تنمَ باكراً فستستيقظُ باكراً	فستستيقظُ	جواب الشرط الجازم	جملة جواب الشرط الجازم مجزومة محلا
الإنسانُ الحيُّ متحرِّكٌ ومتنفِّسٌ	متحرِّكٌ ومتنفِّسٌ	خبر بالأصالة وعطف في	خبر مرفوع حقيقة، واسم معطوف عليه بالرفع
الإنسانُ الحيُّ يتحرَّكُ ويتنفَّسُ	يتنفَّسُ	المعنى	جملة معطوفة محلا على المرفوع محلا

إنَّ المُعرَّبَ عندما يحكم على الجملة بأنَّها في محلٍّ من الإعراب إنَّما يستجيب بوعيٍ معلَّل أو بوعيٍ مُستصحب من خبرة الإعراب المحض إلى فكرة أنَّ الشكل الحادث في حالة استدعاء دلاليٍّ ونحويٍّ للأصل المفرد الذي يوجَّه المُعرَّب في تحديد الحكم الإعرابي للجملة التي لها محلٌّ من الإعراب؛ ذلك أنَّ مدلول قول المعربين مثلاً: "إنَّ الجملة الفعلية في محلِّ رفع خبر المبتدأ" أنَّها جملة نائبة عن اسم - لو ظهر في الجملة - لكان خبرًا متمتعًا بعلامة رفع مناسبة.

وهذا الاستدعاء يعني أنَّ الجملة النائبة عن المفرد بالحلول محلَّه تأخذ حكم المفرد في صَوْن وحدة النصِّ، وحماية تماسكه، وتأمين بقاء طاقته الدالة على المعنى المقصود من غير انضوب، وتقديم بدائل لغوية متبادلة موقعيًا، لكنَّها غير متساوية مقامياً^(٥٤) من وجهة نظر مبدع النصِّ؛ لأنَّ الاختيار قصْدٌ.

وينبغي الاحتراس بتأكيد أنَّ الاستبدال ليس اختياريًا لغويًا ناجزًا بالضرورة عن أصله؛ فقد يكون من غير الجائز في العربية على حين السَّعة والاختيار استعمال الأصل المفرد، كما في خبر "كاد وبعض أخواتها"^(٥٥)، وقد يكون من الممتنع ردَّ الجملة إلى المفرد ردًّا اشتقاقياً؛ ذلك أنَّ الاستبدال في هذا الباب على نوعين:

النوع الأول: استبدال ناجز في الاستعمال، كما في ردَّ الجملة الفعلية "ينتشر" من قولنا:

-المرضُ ينتشرُ: إلى الخبر المفرد "منتشر" بجواز أن نقول:

-المرضُ منتشرٌ: وهذا النوع من الاستعمال واقع في معظم الجُمْل التي لها محلٌّ من الإعراب حتى غدا تقنية تعليمية جميلة في تعليم الطلبة تحليل الجُمْل التي لها محلٌّ من الإعراب^(٥٦).

النوع الثاني: استبدال تصوّري غير ناجز في الاستعمال، كما في مقول القول الواقع مفعولاً به؛ إذ لا يقبل الردَّ المعجمي الدلاليّ إلى الأصل المفرد، ولو بتكلف في الصوغ، وسماجة في البيان. ففي قولنا: -قال سعيدٌ: عَمُرُ الإنسانِ جولةٌ قصيرةٌ في الأرض.

جاءت الجملة الاسميّة: "عُمُرُ الإنسانِ جولةٌ قصيرةٌ في الأرض" مقولٌ قولٌ في موقع المفعول به لفعل القول "قال"، وهي غير قابلة للردّ إلى المفرد، لكنّها معادلة موقعيًّا للمفعول به "كلمة" في قولنا: -قالٌ سعيدٌ كلمةً.

ذلك أنّ الفعل "قال" يحتاج إلى قائل يقوم به، ومقول يقع منه وعليه؛ فلمّا كان المقول يظهر تارة اسمًا مفردًا، وأخرى جملة؛ تساويًا في الموقع من غير أن يتساويًا في الردّ إلى اسم مفرد إلا في التصوّر النحويّ المجرّد عند الإعراب، وقد يكون هذا هو السبب وراء تسمية جمهور النحاة لهذا الضّرْب من المفعول به مقول قول، وليس مفعولًا به؛ لأنّه ممّا تلبّسه فعل الفاعل، فجملة مقول القول في محل نصب مفعول به قياسًا لا استعمالًا، قال فخر الدين قباوة: "إنّها بمنزلة المفرد، أي: كأنّها كلمة واحدة وقع عليها عمل الفعل؛ فلا حاجة إلى تأويلها بالمفرد، كما تُقدّر سائر الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب" (٥٧).

مبدأ المراقبة النحويّة:

ثمة علاقات عائلية تجمع المواقع النحوية المتصالحة أو المتأخية في خطّ مستقيم واحد، لكنّ هذا الخطّ ينبني على نوع من العلاقات التي تجعل عنصرًا نحويًا متقدّمًا، له علاقة بعنصر نحويّ بعده، بغضّ النظر عن تفسير النحاة لهذه العلاقة في نظرية العامل، أو في نظريات نحويّة أخرى، تبين أنّ العنصر المتقدّم في موقعه النحويّ يُراقب العنصر المتأخّر في موقعه النحويّ.

وهذه المراقبة تحتاج في نظرية العامل إلى أن يكون العامل مقولة معجميّة كالفعل، وأن يكون المعمول كالمفعول به متممًا بعلامة تدلّ على مفعوليّته، أمّا إن اختفت تلك العلامة لسبب ما؛ فإنّ المفعول به يصبح عاجزًا عن الحركة، فلا يلعب حول الفعل، بل يبقى أمامه.

وعلى هذا الأساس جرى جمهور النحاة في منع تقدّم الخبر عندما يكون جملة، ومنع تقدّم المفعول به (٥٨) عندما يكون جملة، ومنع تقدّم الحال والنعته (٥٩) عندما يكونان جملة؛ لأنّ الموقع النحويّ بتشكّله على هيئة جملة قد فقدّ العلامة الإعرابية الحامية لموقعه عند التحرك بشيء من المرونة؛ ولهذا يكون ما تقدّم من عامل كالفعل، أو شبه عامل كالمبتدأ، وصاحب الحال، والمنعوت عاجزًا عن مراقبة الجملة إذا تقدّمت؛ ولهذا كانت هذه الجُمْل في محلّ من الإعراب ما دام المراقب النحويّ لها في مكانه المعهود حابسًا لها في مكانها؛ لكي لا تنأى عنه، فلا يستطيع الاقتران بها على أيّ شكلٍ استعمالٍ أو تصوّري أو تقنيّ.

وقد يكون المراقب مكتفياً بتقدّمه على الدوام كإكتفاء المضاف بالتقدّم على المضاف إليه، وإكتفاء فعل الشرط والأداة الجازمة قبله بالتقدّم على الجواب؛ لكي لا يتأسّس الخطاب على نتيجة تسبق المقدّمة والسبب، وإن كان الجواب في هذا التصوّر غير بعيد عن أسلوب الشرط غير الجازم إلا في تحقّق العلامة الدالة على الجزم وجودًا وأثرًا.

لكنَّ العطف - وهو كالشرط - كائن بوجهين تدلّ المراقبة فيه عند عطف الجُمْل على احترام ما أثر في المعطوف عليه من عناصر المراقبة النحويّة، كقولنا:

- جاء زيدٌ يبتسمُ ويضحكُ.

فالجُمْلَة الفعلية "يضحك" في محل نصب بالعطف على جُمْلَة الحال "يبتسم"؛ لأنَّ جُمْلَة الحال المعطوف عليها "يبتسم" في الدائرة التي يراقبها صاحب الحال "زيد" الذي هو في مواقع العنصر النحويّ المراقب من الفعل الماضي "جاء".

إنَّ الهدف من الحديث عن هذا المبدأ تأكيد أنَّ الجُمْلَة التي لها محلّ من الإعراب جُمْلَة واقعة في مدى مراقبة نحويّة أو معجميّة أو عامليّة من موقع نحويّ متقدّم عليها من جهة، وطالبٍ لها بالتأويل على حكم نحويّ محدّد؛ ذلك أنَّ الانفكاك عن حكم نحويّ محدّد يجعل الجُمْلَة وإن تأخّرت بلا محل من الإعراب.

مبدأ الخُلُو من الحاجز اللغويّ الحصين:

يبدو أنَّ الحاجز اللغويّ الحصين عنصر لغويّ يمنع العامل من التسلّط المباشر على ما بعده فيتحرّر منه، فإن لم يكن مانعًا العامل من الوصول إلى ما بعده فهو حاجز غير حصين، بل هو جزء ممّا بعده كواو الحال فهي جزء من جُمْلَة الحال؛ إذ تمّعي من الظهور عند الاستبدال بالمفرد، ومثلها الفاء الواقعة في جواب الشرط الجازم، ووقوعها في جواب الشرط غير الجازم يؤكّد أنّها حاجز غير حصين.

لكنَّ المشكلة تظهر في أدوات العطف كالواو، فالجُمْلَة المعطوف وراءها قد تكون في محلّ من الإعراب، وقد لا تكون، وما لذلك علاقة بحروف العطف؛ لأنّها حاجز غير حصين؛ لكنَّ مناط العطف أنّه اشتراك أو اتحاد بعلة يؤكّد التعدّد، فإذا قلنا:

- جاء زيدٌ وخالدٌ.

فالذي جاء اثنان متغايران: زيد، وخالد، ويجمع بينهما في البنية الأصلية للعبارة فعل محذوف أغنى عن ظهوره الفعل المذكور؛ إذ العبارة محوّلَة في الأصل عن جملتين:

- جاء زيدٌ.

- جاء خالدٌ.

وعلى القياس من ذلك، تكون عبارة:

- ابني الصغير يقرأ ويكتبُ.

محوّلة عن الجملتين:

- ابني الصغير يقرأُ.

- ابني الصغير يكتبُ.

فأصل الجملتين الفعليتين: "يقرأ"، و"يكتب" أنّهما في محلّ رفع خبر. وعند توحيد الجملتين في عبارة واحدة يتحوّل خبر الجملة الثانية إلى خبر بالعطف على الجملة الأولى: لأنّ أدوات العطف من الروابط اللغويّة المحايدة بدليل أنّ عبارة:

-ابني الذي يقرأ ويكتب.

محوّلة عن الجملتين:

-ابني الذي يقرأ.

-ابني الذي يكتب.

وأصل الجملتين الفعليتين: "يقرأ"، و"يكتب" أنّهما بلا محلّ من الإعراب لوقوع كلّ منهما في حيّز صلة الموصول، وهذا يجعل العطف في التحليل الإعرابي شكلا من أشكال استصحاب حكم المعطوف عليه.

ومن الجُمْل التي يظهر فيها الحاجز الحصين جملة صلة الموصول: ذلك أنّ الاسم الموصول وحده يأخذ الموقع الإعرابيّ كلّ، ويكتفي بإلحاق جملة الصلة كتكملة دلاليّة معجميّة واجبة له؛ لأنّه بدونها اسم ناقص لا يقوم بنفسه في البيان كما قال الرُّمّانيّ^(١٠)؛ ولهذا اقترب الاسم الموصول من الحرف كأداة "للموصول إلى وصف المعارف بالجُمْل"^(١١)؛ لكنّ اختلاف صور كتابة الاسم الموصول وقبوله التثنية والجمع، وتمتّعه بعلامة إعراب عند الإلحاق بالاسم المثنى أدّى بالنحاة إلى أن ينظروا إليه على أنّه وحده الاسم وما بعده صلة توضّح مدلوله في جملته^(١٢)؛ لهذا يبقى الاسم الموصول اسمًا، وإن كانت فيه رائحة الحرف والأداة.

وتبدو الجملة التفسيرية منفكّة عن الخضوع إلى مبدأ المراقبة النحويّة عندما تقع تفسيراً محضاً بلا أداة، كما في ظاهرة الإيلاء في الشرط عند النحاة الذين يقدّرون عاملاً محذوفاً بعد "إن" الشرطيّة الجازمة، و"إذا" الشرطيّة غير الجازمة، كما في البيت المشهور لأبي القاسم الشابي:

إذا الشعب يوماً أراد الحياة

فلا بُدَّ أن يستجيب القدر

فالاسم المرفوع "الشعب" يعرب فاعلاً مرفوعاً لفعل محذوف تقديره "أراد"، يفسّره الفعل المذكور، في حين تصبح جملة الفعل المذكور "أراد الحياة" جملة تفسيرية لا محلّ لها من الإعراب عند الجمهور؛ لأنّ مفهومها كما قال عزّ الدين مجدوب: "مفهوم بلاغيّ يدلّ على ارتباط معنويّ بين وحدتين كبيرتين من وحدات تحليل النصوص لا تعلّق تركيبية أو إعرابية بينهما"^(١٣)؛ ولهذا سبق أن عرّف ابن هشام الجملة التفسيرية بأنّها: "الفضلة الكاشفة لحقيقة ما تليه"^(١٤)، فهي فضلة؛ لأنّها تفسّر ما قبلها في المعنى، ولا تتعلّق به في التأويل النحويّ، وهي على هذا الفهم تُغني كما قال محمد طاهر الحمصيّ عن جملة البديل التي قيل: إنّها من الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ إذ اشترط

النحاة في جملة البديل أن تكون أوفى من الأولى بتأدية المراد^(٦٥)، فهي كاشفة له، وموضحة لمعناه، كما الجملة التفسيرية.

لكن الجملة التفسيرية المصدرة بأحد حرفي التفسير "أن"، و"أي" تخضع إلى مبدأ الحاجز الحصين؛ ذلك أن حرف التفسير يحجز أثر الإعراب المحلي في جملتها من الظهور تقديرًا أو تأويلًا؛ إذ يبدو حرفا التفسير حاجزين لغويين حصينين، يؤتى بأحدهما لإيضاح المعنى دلاليًا والكشف عنه، وليس لتأسيس معنى جديد.

نتائج البحث:

لعلّ أبرز النتائج العلمية العامة التي توصل إليها البحث ما يأتي:

- ١- الردّ إلى المفرد أهمّ ضابط علمي في ميز الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب من الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب إلا أنّه وحده ليس كافياً لتحقيق صفتي الجمع والمنع في الحدّ النحوي.
- ٢- استقام باب الجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب على يد ابن هشام الأنصاري في القرن الثامن الهجري؛ لاستدراكات تعليمية في تأكيد موقعيّة الجملة العربيّة محلاً من الإعراب أو عدمًا، وإن كان مسبوقةً بإرهاصات سابقة.
- ٣- اللغة العربيّة لغة دلاليّة معجميّة، تعبّر عنها الجُمْل المقبولة تداوليًا على المستوى الفصيح، يمثّل النحوفها مواقع وظيفيّة، ينبني عليها فهم الكلام تواصلًا.
- ٤- الجملة التي لها محلّ من الإعراب قابلة للردّ إلى المفرد القابل لعملٍ عاملٍ متقدّم عليه يحتويه بالارتباط النحوي، والاستبدال الموقعي ضمن المراقبة النحويّة المعجميّة شرط الخلوّ من الحاجز اللغويّ الحصين. أمّا الجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب؛ فبخلافها.
- ٥- قول جمهور النحاة قديمًا وحديثًا بالجُمْل التي لها محلّ من الإعراب، والجُمْل التي لا محلّ لها من الإعراب قولٌ علمي، له وجاهته المعرفيّة عندما يُقرأ بمبادئ تأويل الجُمْل موقعيًا.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم إبراهيم بركات، النحو العربي، ط ١، دار النشر للجامعات، مصر، ٢٠٠٧م.
- أحمد المتوكل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، ط ١، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، ٢٠٠٩م.
- إسماعيل أحمد عمارة، نوافذ على المنهجية والتأصيل المعجمي، ط ١، دار وائل، الأردن، ٢٠١٥م.
- ابن إياز، جمال الدين الحسين بن إياز النحوي، قواعد المطارحة، تحقيق: عبدالله بن عمر الحاج إبراهيم، ط ١، مكتبة العبيكان، السعودية، ٢٠١١م.
- أبو البركات الأنباري، كمال الدين عبد الرحمن بن محمد، أسرار العربية، تحقيق: فخر صالح قداره، ط ١، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٥م.
- أبو البركات الأنباري، كمال الدين عبد الرحمن بن محمد، الإنصاف في مسائل الخلاف، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، نشرة دار الفكر، بيروت، بلا تاريخ نشر.
- بوهاس وجيوم وكولوغلي، التراث اللغوي العربي، ترجمة: محمد حسن عبد العزيز، وكمال شاهين، ط ١، دار السلام، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، طبعة مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٠م.
- حسن خميس المُلخ، تقنيات الإعراب في النحو العربي، ط ١، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٥م.
- حسن خميس المُلخ، رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، ط ٢، دار الشروق، الأردن، ٢٠١٦م.
- حسن خميس المُلخ، العقل النحوي: دراسة تفكيكية في مسائل الخلاف، ط ١، دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٨م.
- حسن خميس المُلخ، مكانة المقولات المعجمية في النحو العربي، مجلة الأبحاث، الجامعة الأمريكية ببيروت، السنة ٦٥-٦٦، سنة ٢٠١٨م.
- حسين خمري، نظرية النص: من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، ط ١، منشورات الاختلاف، والدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، ٢٠٠٧م.
- حسين منصور الشيخ، الجملة العربية: دراسة في مفهوما وتقسيماتها النحوية، ط ١، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ٢٠٠٩م.
- أبو حيّان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف الغرناطي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد، ط ١، مكتبة الخانجي، القاهرة، ١٩٩٨م.
- أبو حيّان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف الغرناطي، التذييل والتكميل في شرح كتاب التسهيل، تحقيق: حسن هنداي، دار القلم في سورية، ثم تابعت نشره دار إشبيليا في السعودية.
- خيرة قصري، نحو الجملة في ضوء المعطيات الصوتية والصرفية والدلالية، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي: نظرية النحو العربي بين الموروث والمستحدث، المنعقد في جامعة آل البيت في الأردن، سنة ٢٠١٥م، نشر: دار عالم الكتب الحديث، الأردن، ٢٠١٥م.
- الدسوقي، مصطفى محمد عرفة، حاشية الدسوقي على مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ضبطه وصحّحه ووضع حواشيه: عبد السلام محمد أمين، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م.
- الرّمّاني، علي بن عيسى، رسالة الحدود، تحقيق: إبراهيم السامرائي، ط ١، دار الفكر، الأردن، ٢٠٠٦م.
- زهير غازي زاهد، موضوعات في نظرية النحو، ط ١، دار الزمان، دمشق، ٢٠١٠م.
- السعيد شنوكة، بنية الجملة العربية وأسس تحليلها في ضوء المنهج التوليدي التحليلي، ط ١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠١٠م.
- السعيد شنوكة، دراسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو، ط ١، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٩م.
- السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر، الأشباه والنظائر في النحو، تحقيق: عبد العال سالم مكرم، ط ١، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٥م.

- عرفة عبد المقصود عامر حسن، ظاهرة الاستبدال في نحو الجملة ونحو النص، مجلة كلية الدراسات العربية والإسلامية، دُبي، العدد ٤٤، ٢٠١٢م.
- عزّ الدين مجدوب، المنوال النحويّ العربيّ: قراءة لسانية جديدة، ط ١، دار محمد علي الحامي وكلية الآداب والعلوم الإنسانية، تونس، ١٩٩٨م.
- العكبري، عبدالله بن الحسين، الباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات، وعبدالإله نيهان، ط ١، مطبوعات مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث بدي، طباعة دار الفكر، دمشق، ١٩٩٥م.
- علي أبوالمكارم، مقومات الجملة العربية، ط ١، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٦م.
- فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية والمعنى، ط ١، دار ابن حزم، لبنان، ٢٠٠٠م.
- الفاكهي، عبدالله بن أحمد المكي، شرح كتاب الحدود في النحو، تحقيق: المتولي رمضان أحمد الدميري، دار التضامن، القاهرة، ١٩٨٨م.
- فخر الدين قباوة، إعراب الجمل وأشباه الجمل، ط ٥، دار القلم العربيّ، حلب، ١٩٨٩م.
- الكفوي، أيوب بن موسى الحسيّ، الكلّيات، قابله وأعدّه للطبع: عدنان درويش، ومحمد المصريّ، ط ٢، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٩٣م.
- ابن مالك، جمال الدين محمد بن عبدالله، شرح التسهيل، تحقيق: محمد عبد القادر عطا، وطارق فتحي السيد، ط ١، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠١م.
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، نشرة دار إحياء التراث العربي، بيروت.
- محمد إبراهيم عبادة، النحو العربيّ: أصوله وأساسه وقضاياه وكُتبه، ط ١، مكتبة الآداب، القاهرة، ٢٠٠٩م.
- محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، ط ٢، المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٩٧م.
- محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠١م.
- محمد حماسة عبد اللطيف، فتنة النص: بحوث ودراسات نصّية، دار غريب، القاهرة، ٢٠٠٨م.
- محمد طاهر الحمصي، من نحو المباني إلى نحو المعاني، ط ١، دار سعد الدين، دمشق، ٢٠٠٣م.
- محمود حسن الجاسم، الجملة العربية في ضوء مغني اللبيب لابن هشام الأنصاريّ، ط ٢، دار التراث، حلب، ٢٠٠٨م.
- المرادي، الحسن بن قاسم، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، ط ١، دار الفكر العربيّ، القاهرة، ٢٠٠١م.
- معصومة عبد الصاحب، الجمل الفرعية في اللغة العربية بين تحليل سيبويه ونظرية تشومسكي التوليدية التحليلية، ط ١، دار غريب، مصر، ٢٠٠٨م.
- منذر عياشي، اللسانيّات والحضارة: مساهمة في علم طرح القضايا وإنشاء المفاهيم، ط ١، دار أمل الجديدة، سورية، ٢٠١٧م.
- المنصف عاشور، ظاهرة الاسم في التفكير النحويّ، ط ١، منشورات كلية الآداب، تونس، ٢٠٠٤م.
- ناظر الجيش، محبّ الدين محمد بن يوسف، شرح التسهيل المسنّن: تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، تحقيق: علي محمد فاخر وآخرين، ط ١، دار السلام، مصر، ٢٠٠٧م.
- نهاد الموسى، نظرية النحو العربيّ في نظر مناهج النظر اللغويّ الحديث، ط ٢، دار البشير، ومكتبة وسام، الأردن، ١٩٨٧م.
- ابن هشام الأنصاريّ، مغني اللبيب عن كتب الأعارب، تحقيق وشرح: عبد اللطيف محمد الخطيب، ط ١، منشورات المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ٢٠٠٠م.
- وليد عبد الجابر أحمد، المعاني الوظيفية في التصنيف النحويّ (دراسة نظرية تطبيقية)، ط ١، دار المقتبس، دمشق، ٢٠١٩م.

الهوامش:

- (١) ابن مالك، شرح التسهيل، مج ١، ص ١١٤-١١٥.
- (٢) المرادي، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، مج ١، ص ٣٥٧.
- (٣) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج ٥، ص ٣٩.
- (٤) الدسوقي، حاشية الدسوقي على مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، مج ٢، ص ٤٦٠.
- (٥) يُنظَرُ: السعيد شنوكة، بنية الجملة العربية وأسس تحليلها في ضوء المنهج التوليدي التحليلي، ص ٦٦، ٦٨.
- (٦) يُنظَرُ: ابن إياز، قواعد المطارحة، ص ٢٤٦.
- (٧) يُنظَرُ: محمد أسعد النادري، نحو اللغة العربية، ص ٩٦٦.
- (٨) يُنظَرُ في المآخذ ومناقشتها مناقشة علمية: عز الدين مجدوب، المنوال النحوي العربي: قراءة لسانية جديدة، ص ١٣١-١٤٣.
- (٩) يُنظَرُ ما قاله: بوهاس وجيوم وكولوغلي في كتابهم: التراث اللغوي العربي، ص ١٠١.
- (١٠) يُنظَرُ كتابه: فتنة النص: بحوث ودراسات نصية، ص ١٧٥-١٨٥.
- (١١) يُنظَرُ في حدّ الفاعل بقيوده وشرحها: الفاكي، شرح كتاب الحدود في النحو، ص ١٩٣.
- (١٢) منذر عياشي، اللسانيات والحضارة: مساهمة في علم طرح القضايا وإنشاء المفاهيم، ص ٢٥١-٢٥٢.
- (١٣) إسماعيل أحمد عمارة، نوافذ على المنهجية والتأصيل المعجمي، ص ٢٢.
- (١٤) يُنظَرُ في ظهور مفهوم الجملة وتطوّره في العربية: محمد حماسة عبد اللطيف، العلامة الإعرابية في الجملة بين القديم والحديث، ص ١٩-٢٣. ومعصومة عبد الصاحب، الجمل الفرعية في اللغة العربية بين تحليل سيبويه ونظرية تشومسكي التوليديّة التحليليّة، ص ١٩-٥٢. وزهير غازي زاهد، موضوعات في نظرية النحو، ص ١٠٧-١١٢.
- (١٥) يُنظَرُ في مُدَارسة هذا الضابط المهم في الإعراب: تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ص ١٩٣.
- (١٦) يُنظَرُ: فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية والمعنى، ص ١١.
- (١٧) يُنظَرُ في التعويل على المعنى المقصود عند تحليل الجملة في العربية: السعيد شنوكة، دراسات في آليات التحليل وأصول اللغة والنحو، ص ١٢٤-١٣١.
- (١٨) يُنظَرُ: علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، ص ٣٩.
- (١٩) يُنظَرُ في التناقض والإحالة: فاضل صالح السامرائي، الجملة العربية والمعنى، ص ٩.
- (٢٠) يُنظَرُ: حسن خميس المُلخ: رؤى لسانية في نظرية النحو العربي، ص ٢٣.
- (٢١) إنّ هذا الاسم الطويل لوجي الباب دليل على عدم اكتمال البناء التنظيري له بمصطلح خاص مختصر شامل: لهذا استعملت في محاضراتي منذ ربع قرن أو أكثر اسم "تأويل الجُمْل موقعيًا" اسمًا مقترحًا لهذا الباب.
- (٢٢) يُنظَرُ: حسين منصور الشيخ، الجملة العربية: دراسة في مفهوماتها وتقسيماتها النحوية، ص ٦١. وخيرة قصري، نحو الجملة في ضوء المعطيات الصوتية والصرفية والدلالية، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي: نظرية النحو العربي بين الموروث والمستحدث، ص ٣٥٢.
- (٢٣) يُنظَرُ: ابن إياز، قواعد المطارحة، ص ٢٤١-٢٥٣.
- (٢٤) يُنظَرُ: محمد إبراهيم عبادة، النحو العربي: أصوله وأسس وقضايا وكُتبه، ص ٢٤٨.

- (٢٥) يُنظَرُ: حسين خمري، نظرية النصّ: من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، ص ٢٠١.
- (٢٦) يُنظَرُ: وليد عبد الجابر أحمد، المعاني الوظيفية في التصنيف النحوي (دراسة نظرية تطبيقية)، ص ١٩٣-٣٥٨.
- (٢٧) يُنظَرُ: علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، ص ١٦١.
- (٢٨) يُنظَرُ: حسن خميس الملخ، مكانة المقولات المعجمية في النحو العربي، مجلة الأبحاث، الجامعة الأمريكية ببيروت، السنة ٦٥-٦٦، ص ٤٠.
- (٢٩) يُنظَرُ: ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب، ج ٥، ص ٣٩.
- (٣٠) وهو المبدأ الذي ارتضاه فخر الدين قباوة، وطاف حوله في دراسته الموسعة الجميلة عن إعراب الجمل وأشباه الجمل، فقد صرح بهذا المبدأ عندما أقرَّ أنَّ الجمل من حيث المحلّ في نوعين أو قسمين: قسم لا محلّ له من الإعراب، وقسم له محلّ من الإعراب، وفارق ما بينهما أنَّ الثانية تحلّ محلّ المفرد، وتأخذ إعرابه تقديرا. يُنظَرُ: فخر الدين قباوة، إعراب الجمل وأشباه الجمل، ص ٣٤. كما ارتضاه: محمود حسن الجاسم مع توسّع محمود ممتاز في شرح كلام ابن هشام في المغني وإغنائه بأمثلة تطبيقية تعليمية متنوّعة جعلت كتابه تحديداً معرفياً لرؤية ابن هشام للجمل في المغني. يُنظَرُ: محمود حسن الجاسم، الجملة العربية في ضوء مغني اللبيب لابن هشام الأنصاري، ص ١٥٥.
- (٣١) يُنظَرُ في سرد مواقع الجمل التي لها محلّ من الإعراب، والجمل التي لا محلّ لها من الإعراب، واختلاف النحاة فيها عددا، ومحلا، وحكماً، وتأويلا ما استخلصه السيوطي من أعمال جمهور النحاة قبله، وما أعاد بسطه علي أبو المكارم، وحسين منصور الشيخ، وغيرهما. يُنظَرُ: السيوطي، الأشباه والنظائر في النحو، ج ٣، ص ٣١-٤٦. وعلي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، ص ١٥٧-٢١٠. وحسين منصور الشيخ، الجملة العربية: دراسة في مفهومها وتقسيماتها النحوية، ص ٦٤-٧٢.
- (٣٢) يُنظَرُ: أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج ١، ص ٤٦.
- (٣٣) يُنظَرُ: الكفوي، الكلّيات، ص ٧٢٨.
- (٣٤) يُنظَرُ: مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، مادة "بدأ"، ومادة "ضبط".
- (٣٥) يُنظَرُ: حسن خميس الملخ، العقل النحوي، ص ٥١٢.
- (٣٦) هذه المسألة من مسائل الخلاف، يُنظَرُ في بسطها وتوجيه القول فيها على رأي البصريين، وهو الراجح ما ذكره أبو البركات الأنباري في كتابه: الإنصاف في مسائل الخلاف، المسألة ذات الرقم ٨٧، ولا سيّما ص ٦٢٧ من الجزء الثاني.
- (٣٧) يُنظَرُ: أبو البركات الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ج ١، ص ٤٤-٥١.
- (٣٨) يُنظَرُ: أبو البركات الأنباري، أسرار العربية، ص ١٣٥، ١٤٣-١٤٤.
- (٣٩) يُنظَرُ: ابن إياز، قواعد المطارحة، ص ٢٤٢.
- (٤٠) يُنظَرُ: المصدر نفسه، ص ٢٤٢.
- (٤١) يُنظَرُ: المصدر نفسه، ص ٢٥٢.
- (٤٢) يُنظَرُ: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج ١، ص ٢٨٨-٢٨٩.
- (٤٣) يُنظَرُ: المصدر نفسه، ج ١، ص ٤٠٦.
- (٤٤) يُنظَرُ: أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الضرب من لسان العرب، ج ٤، ص ١٧٩٩.
- (٤٥) يُنظَرُ: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب، ج ٢، ص ٥١-٥٢.
- (٤٦) يُنظَرُ: ناظر الجيش، شرح التسهيل المسمّى: تمهيد القواعد بشرح تسهيل الفوائد، ص ٤٣٥٥-٤٣٥٧.

- (٤٧) يُنْظَرُ: إبراهيم إبراهيم بركات، النحو العربي، ج ٥، ص ٣٢٩-٣٣١.
- (٤٨) يُنْظَرُ: الكفوي، الكلّيات، ص ١٠٦.
- (٤٩) كلمة "الغير" في هذا الموضع مصطلح قانوني، يجوز استعمالها معرفة بأل التعريف.
- (٥٠) يُنْظَرُ: حسن خميس الملخ، تقنيات الإعراب في النحو العربي، ص ٢٧٢.
- (٥١) وهذا يتضح أن المصدر المؤول لا يمكن ضمّه إلى الجمل التي لها محلّ من الإعراب؛ لأنّه فاقد لبعض شروط تأويل الجمل موقعياً، وإن كان متمتّعاً بأهمّ الشروط، وهو الاستبدال، لكنّه استبدالاً عامّاً خالٍ من تضافر سائر القيود.
- (٥٢) عرفة عبدالمقصود عامر حسن، ظاهرة الاستبدال في نحو الجملة ونحو النصّ، مجلة كليّة الدراسات العربيّة والإسلاميّة بديي، العدد ٤٤، ص ٢٢.
- (٥٣) يُنْظَرُ: نهاد الموسى، نظرية النحو العربي في نظر مناهج النظر اللغويّ الحديث، ص ٣١-٣٣، ٤٨-٥٠.
- (٥٤) من الناحية المقاميّة السياقيّة لا تتساوى الجمل التي تتبادل موقعاً إعرابياً واحداً، لكنّها في صُنعة الإعراب متساوية بالضرورة. ولا تناقض بين الجهتين؛ لاختلافهما في أصل النظر والتقنين، ونظير ذلك من الشرع الحنيف أن الشقيقتين الوارثتين لأب واحد متساويتان في نصيب كلّ منهما من الميراث، لكنّ أحدهما قد يكون رجلاً كبيراً، والآخر طفلاً صغيراً، كما قد يكون أحدهما وجيهاً صالحاً عدلاً بين الناس، والآخر من الفاسدين.
- (٥٥) يُنْظَرُ في بسط الحديث عن أشكال خبر كاد وبعض أخواتها بين القياس والسمع والضرورة واختلاف التقدير والتوجيه: أبو حيّان الأندلسي، التذييل والتكميل، ج ٥، ص ٣٣٦-٣٤٤.
- (٥٦) يُنْظَرُ حسن خميس الملخ: تقنيات الإعراب في النحو العربي، ص ٢٧٢-٢٧٤.
- (٥٧) فخر الدين قباوة، إعراب الجمل وأشباه الجمل، ص ١٦٩.
- (٥٨) في قراءة حسن خميس الملخ منوال الجمل التي لها محلّ من الإعراب انطلاقاً من النحو المعجمي كانت له وقفة فيها شيء من المخالفة لما قنّته النحاة، لكنّها مخالفة التعايش مع الآخر من منطلق آخر. يُنْظَرُ بحثه: مكانة المقولات المعجميّة في النحو العربي، مجلة الأبحاث، السنة ٦٥-٦٦، ص ٤٢-٤٣.
- (٥٩) يُنْظَرُ في آفاق التقديم والتأخير: حسن خميس الملخ، تقنيات الإعراب في النحو العربي، ص ٢٧٤-٢٧٦.
- (٦٠) يُنْظَرُ: الرّماني، رسالة الحدود، ص ٨٣.
- (٦١) يُنْظَرُ: المنصف عاشور، ظاهرة الاسم في التفكير النحوي، ص ٦٥٧-٦٥٩.
- (٦٢) يُنْظَرُ في مناقشة وجهي النظر والتأويل والإعراب: أحمد المتوكّل، مسائل النحو العربي في قضايا نحو الخطاب الوظيفي، ص ٥٩-٦١.
- (٦٣) عزّ الدين مجدوب، المنوال النحويّ العربي، ص ١٦٠.
- (٦٤) ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعريب، ج ٥، ص ١٠٦.
- (٦٥) يُنْظَرُ: محمد طاهر الحمصي، من نحو المباني إلى نحو المعاني، ص ٥٣٧.

درجة تطبيق معايير ضمان جودة التعلم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية

د. صبا عزام الحنبلي* د. هبه حسن عمر دغمش**
تاريخ وصول البحث: ٢٥/٨/٢٠٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٨/١١/٢٠٢١ م

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. تكون مجتمع الدراسة من (١٣٨) عضو هيئة تدريس في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. و تكونت الاستبانة من (٣) مجالات و (٢٨) فقرة. و أظهرت نتائج أن مستوى واقع تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء بمستوى متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٩٤). و كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد واقع تطبيق معايير ضمان جودة التعلم الإلكتروني في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتي يمكن أن تعزى إلى القسم أو الرتبة أو الجنس. بناءً على نتائج هذه الدراسة، تم تقديم العديد من التوصيات مثل تطوير أو تخصيص معايير ضمان جودة للتعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، ضمان الجودة، كلية العلوم التربوية، المعايير

* باحثة، شركة دعم التطوير التربوي.

** باحثة، وزارة التربية والتعليم – الأردن.

The Degree of Implementing E-Learning Quality Assurance Standards at the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan

Abstract

The present study aimed at identifying the degree of implementing e-learning quality assurance standards at the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan. The population of the study consisted of (138) faculty members at the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan. The questionnaire consisted of (3) dimensions and (28) statements. It was found that the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view was moderate with an overall mean of (2.94). It was also found that there were no significant differences in identifying the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex. Based on the results, several recommendations were presented , such as developing or customizing e-learning quality assurance standards.

Keywords: E-Learning, Faculty of Educational Sciences, Quality Assurance, Standards.

Introduction

E-learning is not the result of the current conditions caused by the Corona pandemic, as some believe. E-learning began a long time ago when there was the so-called (Distance Education) system, where the student received courses and study materials by mail and did self-study during the school year and then went and had the exams This idea was developed by time to provide the opportunity for students who are unable to enroll in universities to complete their education.

And with the scientific and technological progress and the emergence of the Internet in the nineties of the last century, the idea of e-learning has been developed and has been accepted by many universities and academics because of the profits generated by it ,and, at the same time, they do not need high spending because of students don't physically go to university campus and not using facilities and the lack of the need for the presence of staff plus other advantages to this type of education. (Qazzadri, 2019, p.120)

Recently, with the Corona pandemic hit the world and its impact on all fields, including education, e-learning has spread and became implemented at all levels, but it was encountered by many obstacles and affected its effectiveness, especially in universities. Many faculty members said that the reason for this, is the lack of clear standards and procedures to ensure the quality of this type of education. (Abu Shkheidem, Awwad, Khaleelah, Al Amad, and Shadeed, 2020)

The well-known quality assurance standards set by the Accreditation and Quality Assurance Commission for Higher Education Institutions (AQACHEI) to control the quality of in-person education, in terms of inputs, processes, and outputs, include strategic planning, governance, academic programs, scientific research, financial resources, student services, and community service (Higher Education Accreditation Commission, 2015, 15), and due to their importance, they have been applied to the e-learning higher education system, especially in the large faculties that consist of several programs and large numbers of students. For example, at the Faculty of Educational Sciences, customized standards were set to urge faculty members and other staff members to commit to developing their performance and the quality of the programs offered.

However, among the most prominent faculties that suffered from these obstacles is the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, as previous studies, including Hamadneh's (2010) study, mentioned the existence of

obstacles facing the implementation of quality assurance standards during in-person education, which negatively affected the quality of e-learning.

to shift into e-learning without any prior preparations and/or setting proper and suitable standards to ensure its quality, which might have affected the quality of content, instructional design, and delivery, which led to educational loss.

On the other hand, all universities in Jordan have approved quality assurance standards that are set to regulate in-person education and are adopted and customized to ensure the quality of e-learning education. This is why, an urgent need to identify whether these standards are actually controlling the quality of e-learning and to identify whether they are suitable for this type of education, especially at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, which is the subject of research, as previous studies, such as Hamadneh (2010), indicated that there are obstacles facing the implementation of quality assurance standards during in-person education, which negatively affected the quality of e-learning.

In the light of the above, the two researchers identified the status quo of e-learning quality assurance in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan.

Study's Questions:

This study aimed at answering the following questions:

Q.1: What is the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan from faculty members' point of view?

Q.2: Are there any significant differences at ($\alpha=0.05$) in the need for standards to identify the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex?

Study's objectives:

The present study aimed at identifying the degree of implementing e-learning quality assurance standards at the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan based on examining the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view.

Study's Significance:

Hopefully, the present study will enable the following authorities to benefit from its results:

- Faculties of Education in public and private Jordanian universities, faculty members working in them, and researchers in the field of quality assurance and e-learning.
- Theoretical literature and the findings of this study should be used by researchers.

Definitions of terms.:

E-Learning:

It is referred to as an educational system that provides educational or training programs to students or trainees anytime and anywhere using information technology and interactive communications means such as the Internet, television channels, e-mail, computers, teleconferences, etc. in a synchronous or asynchronous manner. (Al Mousa, 2008)

Faculty of Educational Sciences:

It is a humanities faculty affiliated with the University of Jordan in Amman, founded in 1972 upon a royal will. The faculty includes five departments: Curriculum and Teaching Department, Educational Psychology Department, Educational Leadership and Foundations Department, Counseling and Special Education Department, and Library and Information Sciences Department (University of Jordan website, 2021).

For this study, this definition is being adopted.

Quality Assurance:

It is defined as: reviewing products according to certain specifications and standards. This review is not done at the end of each stage, but rather at every step and for each program and for each process, in which the procedures are conformed to the required specifications and certain standards (Majeed and Al-Zyadat, 2008).

Procedurally, it is defined as: monitoring the quality of performance of e-learning programs at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan in a way that ensures the implementation of the educational process in accordance with the certain specifications and standards.

Standards:

They are terms or phrases that describe or govern the process of designing e-learning courses and their production to ensure their quality. (Qazzadri, 2019, 136)

For this study, this definition is being adopted.

Study's limits:

Human limits: This study sampled 138 faculty members at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan.

Spatial limits: This study was conducted at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan.

Temporal limits: This study was conducted during the summer semester of the academic year 2021/2022.

Literature review:

Access to education, in all its stages and forms, has been a challenge in many countries for the past few years, and the concern has been magnified due to the recent pandemic, which has affected the social, economic, and educational aspects.

However, ministries of higher education and educational institutions initiated emergency plans to face the Corona pandemic challenge and to ensure that the loss of education is at its minimum level.

Although this has been an exceptional situation, transferring into e-learning at universities has been promoted to and thought of for years, many universities were able to implement e-learning and online programs, but many still are struggling to come up with the right format and formula for such programs.

E-learning has become widely used in conventional education, continuing education, adult education, and corporate training because of its flexibility, richness, resource-sharing, and cost-effectiveness. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) statistics show that over 455 million people around the world received education and training through the Internet in 2008. Over 70% of universities in the USA were providing e-learning courses, and more than 6.1 million university students were taking at least one e-learning course during the fall 2010 term, which accounted for over 31% of the total number of university students in the USA. (Zhang and Cheng, 2012, p. 67)

As the importance of e-learning has increased, and because of the benefits of this form of learning, faculties in general and the Faculty of Educational Sciences in particular must develop e-learning programs that can be successful and sustainable. By implementing such program, the Faculty of Educational Sciences could lead the implementation of this form of programs in schools by showcasing how it could be conducted successfully and according to the standards. Therefore, standards to ensure the quality of delivery and assessments must be developed; faculties in universities and Higher Education institutions must work hand in hand with the quality assurance departments or faculties to standardize the e-learning programs.

Furthermore, high academic standards are essential to a university bringing out high-quality research and teaching outcomes, leading to delivery of high-quality graduates. The purpose of maintaining high academic standards can be manifold—not only to meet standards set by the national education standard governing body or professional, statutory, and regulatory bodies (PSBR) but to provide confidence to

convey that the quality of education meets the current and future competencies and needs of the wider society (Gamage, Pradeep Najdanovic-Visak & Gunawardhana, 2020, p.1).

Thair et al. (Thair, Garnett, & King, 2006) defined the quality in the context of higher education as the following combination of organizational activities:

- Improving core activities (teaching, research, and institution services)
- Alignment of activities, budget, and resources with the strategic plan
- Demonstration of leadership and innovation in all activities
- Exploration of the needs of students, other customers, stakeholders, and the market
- Investing in human resource development
- Use of data, information, and knowledge for decision making x Improving outcomes (Misuta and Pribilovab, 2014, p.313)

In Jordan, there are two main institutions that ensure the quality of the Education Faculties: (1) Ministry of Higher Education & Scientific Research in Jordan and the Quality Assurance Center at each university.

Quality assurance is the key to successful and sustainable programs, standards must be developed, shared, trained on, implemented, benchmarked, and evaluated and since there are not any documented standards for e-learning programs, it is worth proposing and developing. Thus, this section will review the Arabic and English studies that addressed this topic:

Al Qudah (2021) aimed at studying, analyzing, and evaluating the quality of e-learning in its dimensions (evaluation of faculty members, Distance evaluation of the educational process, evaluation of infrastructure) and its impact on the degree of satisfaction of university students at Taibah University. It was found that the general attitudes towards the quality of e-learning with its dimensions at Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia were high and with an average of (3.897) where the

means for the dimensions of e-learning quality ranged between (3.561 – 4.172). Moreover, it was also found that the learners' satisfaction degree at Taibah University in the Kingdom of Saudi Arabia was high with an average of (4.128) where the means for the dimensions of the quality of e-learning ranged between (4.070 - 4.187).

Al Sharida (2019) examined identifying the extent Blackboard system is used by the Faculty of Education from the perspective of male and female students at Prince Sattam bin Abdulaziz University in Wadi Al-Dawasir during the first semester of the academic year (2018-19). It was found that the availability of equipment supporting the use of e-learning (blackboard) within the faculty was moderate. It was also found that the faculty members used e-learning (blackboard) in the educational process in the faculty ranged between moderate and low. Furthermore, it was found that there were statistically significant differences between gender and the availability of equipment to support e-learning in favor of males, whereas there were no statistically significant differences between gender, subject and level of study and the use of e-learning (blackboard) in the educational process in the faculty.

Al Mulla (2016) focused on the application of two distance education experiments; Open University of Malaysia (1999 until now), and the Faculties of Educational Sciences for girls in Saudi Arabia, which did not hold up (it lasted for almost two years) based on the Quality Assurance Agency for Higher Education (UK). Data were collected using both qualitative approaches based on the analysis of documents and numbers of relevant studies, and descriptive approach survey. It was found that the most important factors in distance education were the preparation of the infrastructure, administrative and technical experts, Quality and review centers, and the quality of multi-media technology.

Badrakhan (2013) investigated identifying the extent of the application of quality standards and quality assurance at Al-Ahliyya Amman University in Jordan from the

perspectives of faculty members at the university. Moreover, it aimed at investigating the effect of faculty and experience on the perceptions of faculty members. The study sample consisted of (110) faculty members working in the humanities and scientific faculties. It was found that the level of the application of quality standards and quality assurance at Al-Ahliyya Amman University was high with a mean of (3.72). Additionally, it was also found that there were not any statistically significant differences in faculty members' perceptions that might be attributed to either faculty or experience. Based on the results, several recommendations were suggested, such as providing an opportunity for faculty members to participate in and discuss university decisions pertinent to the majors they teach at the university.

Al Harbi (2013) examined proposing a number of appropriate standards for measuring the quality of e-learning in Saudi universities. The study presented the theoretical framework of e-learning, and the most important international standards that are used in e-learning. In the light of that, a number of appropriate criteria for measuring the quality of e-learning were proposed, namely: institutional support, and clarity of university systems in the field of e-learning, and achieve the satisfaction of the beneficiaries, and continuous improvement of learning processes, and identify the skills needed for university students in the light of e-learning, and the use of modern technology and are suitable for learning programs via mail, and evaluation of e-learning programs, and evaluate e-learning programs, and flexibility to improve and modify the content of education provided to students in e-learning.

Al Najdi (2012) aimed at measuring the extent at which Al Quds Open University e-learning quality standards in educational, technical, and administrative fields are matched with international e-learning quality standards in the same fields. It was found that the criteria for quality of content and instructional design, the support of supervisors, learners, and administrative services of QOU e-learning quality standards in educational, technical, and administrative fields already exist. It was also

found that there were no significant differences in the estimated rates of QOU faculty quality standards that can be attributed to gender or academic ranks. However, there were significant differences in the estimated rate that can be attributed to specialization.

Design of the study:

A survey methodology approach was adopted. It was adopted to identify the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan, by referring to the previous studies pertinent to the subject of the study, then collecting data using the study tool and statistically analyzing it to answer the study questions.

Study's population and sample:

The population was represented by (138) faculty members work at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. The population of the study was the same as the sample. The study instrument was distributed to the study sample that consisted of (138) individuals, and (130) questionnaires were retrieved and considered as a sample for the study, the distribution of the study's sample is displayed below in table (1)

Table (1): Distribution of the study's respondents in accordance with the respective department, rank, and sex			
Variable	Category	Frequency	Percentage
Department	Educational Psychology	23	17.7%
	Curriculum & Teaching	50	38.5%
	Educational Leadership & Foundations	19	14.6%
	Counselling and Special Education	30	23.1%
	Libraries & Information Sciences	8	6.2%
Total		138	100%
Rank	Professor	60	46.2%
	Associate Professor	38	29.2%
	Assistant Professor	20	15.4%
	Instructor and other ranks	12	9.2%
Total		130	100%
Sex	Female	34	26.2%

Male	٩٦	73.8%
Total	130	100%

Study's variables:

The present study included the following variables:

Moderate variables: Three variables related to faculty members, which are:

- Departments: Educational Psychology, Curriculum & Teaching, Educational Leadership & Foundations, Counselling & Special Education, and Libraries & Information Sciences.
- Rank: Professor, Associate Professor, Assistant Professor and Instructor and other ranks.
- Sex: females and males

Study's instrument:

An initial questionnaire was developed after reviewing the relevant studies. The initial questionnaire consisted of (٣) dimensions and (٢6) statements that aimed at identifying the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan. The dimensions were: (Educational Aspect, Technical Aspect, Quality Assurance Aspect). The final questionnaire was distributed to the study population after it was reviewed and validated by experts.

The five-point Likert scale was used. It consisted of (5) categories: (to a very low degree, to a low degree, to a moderate degree, to a high degree and to a very high degree). The categories represent the following scores, respectively: 1, 2, 3, 4 and 5. In order to describe the results, a response ladder was adopted using the following formula:

$$(\text{Highest limit of scale (5) - Lowest limit of scale (1)}) / 3 = (5-1) / 3 = 1.33$$

$$1.00 - 2.33: \text{low} \quad 2.34 - 3.67: \text{moderate} \quad 3.68 - 5.00: \text{high}$$

Validity of the instrument:

To measure the validity of the questionnaire, the content validity method was used. The initial questionnaire was passed on to 10 experts who have relevant expertise and experience. They were asked to assess the questionnaire and provide their feedback regarding language, relevance, and validity to measure what it was designed for. They were also asked to give suggestions regarding additions, deletions, and adjustments. Based on experts' opinions, some statements were rephrased, and two statements were added to the second and third dimensions.

Reliability of the questionnaire:

To measure the reliability of the questionnaire, Cronbach alpha coefficient was used. Table (2) shows Cronbach alpha coefficient values.

Table (2): Cronbach alpha coefficient values for each dimension		
Dimension	Cronbach Alpha Coefficient	Number of Statements
1. Educational Aspect	0.857	10
2. Technical Aspect	0.804	8
3. Quality Assurance Aspect	0.882	10
Total	0.943	28

Based on the results shown in table (2), Cronbach alpha coefficient values ranged between (0. 804 and 0. 882), with a total of (0.943). This indicates that the questionnaire had an adequate degree of reliability.

Study's Results:

Results related to the study's first question: Q.1 What is the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view?

To answer this question, means and standard deviations for the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view were calculated. These values are captured in table (3) below.

Table (3): The status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view					
Dimension Number	Rank	Dimension	Mean	Std.	Level
2	1	Technical Aspect	2.98	٠,٩١	Moderate
3	2	Quality Assurance Aspect	2.97	٠,٨٦	Moderate
1	3	Educational Aspect	2.88	٠,٨٧	Moderate
Total			2.94	0.84	Moderate

Based on the results shown in table (3), status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view is moderate. The overall mean is (2.94) and the total standard deviation is (0.84). the Technical Aspect dimension ranked first with a mean of (2.98) which is moderate, and with a standard deviation of (٠,٩١). The Quality Assurance Aspect dimension ranked second with a mean of (2.97) which is moderate, and with a standard deviation of (٠,٨٦). and finally, it was found that the Educational Aspect dimension ranked third with a mean of (2.88) which is moderate, and with a standard deviation of (٠,٨٧).

The means and standard deviations for each statement of each dimension of the study were also calculated. The results are presented in table (4) below.

Table (4): Means and standard deviations for each statement of the questionnaire					
Statement No	Rank	Statement	Mean	Std.	Level
Educational Aspect					
١٠	1	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences announce the results accurately in accordance with the approved quality standards.	3.56	1.23	Moderate
٧	2	The faculty members of the Faculty of Educational Sciences support students' self-learning in the e-learning process.	3.08	1.48	Moderate
٣	3	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences continuously update the contents of the e-learning materials.	2.97	1.20	Moderate
٦	٤	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences are keen to provide fair opportunities for all students in the faculty to complete graduation requirements	2.94	1.41	Moderate
٩	5	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences use appropriate assessment methods for e-learning.	2.80	1.12	Moderate
١	6	The Faculty of Educational Sciences plans in advance for the e-learning program.	2.75	1.07	Moderate

٥	7	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences consider the individual differences between students during e-learning.	2.75	1.08	Moderate
٢	8	The Faculty of Educational Sciences offers e-learning programs that are controlled by specific quality standards.	2.73	1.27	Moderate
٨	9	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences facilitate students' access to educational material through e-learning.	2.68	1.10	Moderate
٤	10	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences use appropriate teaching strategies during e-learning.	2.53	1.37	Moderate
Total			.88٢	.87٠	Moderate
Technical Aspect					
15	1	The Faculty of Educational Sciences provides a technical support team to follow up on errors during e-learning.	3.38	1.08	Moderate
18	٢	The Faculty of Educational Sciences always facilitates students' access to electronic material inside and outside the university.	3.37	1.22	Moderate
12	3	The Faculty of Educational Sciences provides electronic libraries and books.	3.06	1.28	Moderate
14	٤	The Faculty of Educational Sciences provides an interactive interface (platform) dedicated to e-learning.	2.94	1.08	Moderate
11	5	The Faculty of Educational Sciences improves the faculty members' skills in using e-learning applications.	2.93	1.00	Moderate
17	6	The Faculty of Educational Sciences provides various resources to meet the needs of e-learning system development.	2.85	1.19	Moderate
13	7	The Faculty of Educational Sciences addresses the various difficulties that arise during e-learning.	2.65	1.28	Moderate
16	8	The Faculty of Educational Sciences provides the necessary infrastructure for e-learning.	2.62	1.39	Moderate
Total			2.98	0.91	Moderate
Quality Assurance Aspect					
19	1	The Faculty of Educational Sciences uses e-learning quality assurance standards approved by the Quality Center at the university.	٣,٢٨	1.10	High
23	2	The quality assurance center at the university documents the work conducted at the Faculty of Educational Sciences.	٣,٢٦	1.09	Moderate
21	3	The Quality Assurance Centre at the university provides models for e-learning follow-up.	٣,١٥	1.09	Moderate
26	4	The Faculty of Educational Sciences adopts feedback to correct the e-learning course.	٣,١٥	1.21	Moderate
25	5	The Faculty of Educational Sciences continuously evaluates the outputs of the e-learning system.	٣,٠٥	1.10	Moderate

27	6	The Faculty of Educational Sciences continuously supervises the progress of the e-learning process	٢,٨٦	1.04	Moderate
28	7	The faculty members in the Faculty of Educational Sciences receive continuous feedback from students about e-learning.	٢,٨٥	1.23	Moderate
20	8	The Faculty of Educational Sciences provides an active department to monitor the quality of e-learning.	٢,٧٤	1.26	Moderate
24	9	The Quality Assurance Center at the university evaluates the compatibility of the exams in the Faculty of Educational Sciences with the objectives of e-	٢,٧٠	1.13	Moderate
22	10	The Quality Assurance Center at the university sets a description for e-learning programs.	٢,٦٩	1.11	Moderate
Total			٢,٩٧	0.86	Moderate

Based on the results shown in table (4), the means for the Educational Aspect dimension are within the range of (3.56-2.53). Statement (10) The faculty members in the Faculty of Educational Sciences announce the results accurately in accordance with the approved quality standards ranked first with a mean of (3.56) which is moderate. Statement (4) The faculty members in the Faculty of Educational Sciences use appropriate teaching strategies during e-learning ranked last with a mean of (2.53) which is moderate. The total mean of the Educational Aspect dimension is (2.88) which is moderate.

Based on the results shown in table (4), the means for the Technical Aspect dimension are within the range of (2.62-3.38). Statement (15) the Faculty of Educational Sciences provides a technical support team to follow up on errors during e-learning ranked first with a mean of (3.38) which is moderate. Statement (16) the Faculty of Educational Sciences provides the necessary infrastructure for e-learning ranked last with a mean of (2.62) which is moderate. The total mean of the Educational Aspect dimension is (2.98) which is moderate.

Based on the results shown in table (4), the means for the Quality Assurance Aspect dimension are within the range of (3.28-2.69). Statement (19) the Faculty of Educational Sciences uses e-learning quality assurance standards approved by the Quality Center at The University of Jordan ranked first with a mean of (3.28) which is

moderate. Statement (22) The Quality Assurance Center at the University of Jordan sets a description of e-learning programs ranked last with a mean of (2.69) which is moderate. The total mean of the Quality Assurance Aspect dimension is (2.97) which is moderate.

Results related to the study's second question: Q.2 Are there any significant differences at ($\alpha=0.05$) in the need for standards to identify the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from the faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex?

To answer this question, the need for each statement in the questionnaire was calculated by taking number (5) as the highest score of the desired and subtracting the score of the status quo from it. Then means and standard deviations for identifying the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan from faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex were calculated. These values are captured in table (5).

Table (5): Means and standard deviations for each dimension of the questionnaire				
Variable	Category	Frequency	Means	Std.
Department	Educational Psychology	23	3.01	0.91
	Curriculum & Teaching	50	2.98	0.82
	Educational Leadership & Foundations	19	2.55	0.62
	Counselling and Special Education	30	3	0.89
	Libraries & Information Sciences	8	3.24	0.98
Rank	Professor	60	2.90	0.76
	Associate Professor	38	3.05	0.88
	Assistant Professor	20	3.01	1.01
	Instructor and other ranks	12	2.67	0.87
Sex	Female	34	2.94	1.07
	Male	96	2.94	0.75
Total		130	٢,٩٤	٠,٨٤

Based on the results shown in Table (5), there are apparent differences in the means to identify the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex.

To investigate the significance of these differences, Three-Way ANOVA was conducted. The results are displayed in Table (6) below.

Table (6): The results of the Three -Way ANOVA for each dimension					
Variable	Sum of Squares	Df.	Mean Square	F.	Sig.
Department	3.833	4	0.958	1.345	0.257
Rank	1.404	3	0.468	0.657	0.58
Sex	0.121	1	0.121	0.17	0.681
Error	86.175	121	0.712		
Total	1215.93	130			

Based on the results in table (6), there are no significant differences in identifying the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from the faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex based on F. values (1.345, 0.657 and 0.17) respectively and Significance values (0.257, 0.58 and 0.681) respectively.

To investigate the differences in the dimensions with respect to the study variables (Department, Rank, Sex), means and standard deviations for dimension were calculated. The results are displayed in Table (7) below.

Variable	Category	Statistical	D1: Educational Aspect	D2: Technical Aspect	D3: Quality Assurance
Department	Educational Psychology	Frequency	٢٣	٢٣	٢٣
		Means	٢,٩٥	٣,٠٢	٣,٠٦
		Std	٠,٩٤	٠,٩٧	٠,٩
	Teaching & Curriculum	Frequency	٥٠	٥٠	٥٠
		Means	٢,٨٩	٣,١١	٢,٩٦
		Std	٠,٨٥	٠,٨٧	٠,٨٥
	& Leadership Educational Foundations	Frequency	١٩	١٩	١٩
		Means	٢,٥٥	٢,٥٣	٢,٥٧
		Std	٠,٦٨	٠,٧٥	٠,٦
	and Special Education Counselling	Frequency	٣٠	٣٠	٣٠
		Means	٢,٩٢	٢,٩٨	٣,٠٨
		Std	٠,٩٣	٠,٩٥	٠,٩١
	Information Sciences & Libraries	Frequency	٨	٨	٨
		Means	٣,٢٤	٣,٠٨	٣,٣٨
		Std	٠,٩٨	٠,٩٩	١,٠٤
Rank	Professor	Frequency	٦٠	٦٠	٦٠
		Means	٢,٨٣	٢,٩٣	٢,٩٦
		Std	٠,٨	٠,٨٤	٠,٧٨
	Professor Associate	Frequency	٣٨	٣٨	٣٨
		Means	٣	٣,٠٣	٣,١٢
		Std	٠,٩	٠,٩٤	٠,٨٨
	Professor Assistant	Frequency	٢٠	٢٠	٢٠
		Means	٢,٩	٣,١٥	٣,٠١
		Std	١,٠١	١,٠٦	١,٠٥
	Instructor and other ranks	Frequency	١٢	١٢	١٢
		Means	٢,٧٣	٢,٧٨	٢,٥١
		Std	٠,٩١	٠,٩٤	٠,٨٣
Sex	Female	Frequency	٣٤	٣٤	٣٤
		Means	٢,٩	٢,٩	٣,٠٢
		Std	١,٠٨	١,٠٨	١,١١
	Male	Frequency	٩٦	٩٦	٩٦
		Means	٢,٨٧	٣	٢,٩٦
		Std	٠,٧٩	٠,٨٤	٠,٧٦
Total		Frequency	١٣٠	١٣٠	١٣٠
		Means	٢,٨٨	٢,٩٨	٢,٩٧
		Std	٠,٨٧	٠,٩١	٠,٨٦

Based on the results shown in Table (7), there are apparent differences in the means to identify the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan, from the

faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex.

To investigate the significance of these differences, Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) was conducted. The results are displayed in Table (8) below.

Table (8): The results of the Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) for each variable						
Variable	Dimension	Sum of Squares	Df.	Mean Square	F	Sig.
Department						
Hotelling's Trace	D1: Educational Aspect	٣	٤	٠,٧٥	٠,٩٧	٠,٤٣
Value ٠,٨٢٣ :	D2: Technical Aspect	٥,٢٨	٤	١,٣٢	١,٦١	٠,١٨
Sig. 0.023	D3: Quality Assurance	٤,٦٩	٤	١,١٧	١,٦١	٠,١٨
Rank						
Wilks' Lambda	D1: Educational Aspect	٠,٦٧	٣	٠,٢٢	٠,٢٩	٠,٨٣
Value: 0.852	D2: Technical Aspect	١,٤٩	٣	٠,٥	٠,٦١	٠,٦١
Sig. 0.023	D3: Quality Assurance	٣,٢٨	٣	١,٠٩	١,٥١	٠,٢٢
Sex						
Hotelling's Trace	D1: Educational Aspect	٠,٠٣	١	٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٨٥
Value: 0.003	D2: Technical Aspect	٠,٥٩	١	٠,٥٩	٠,٧٢	٠,٤
Sig. 0.313	D3: Quality Assurance	٠,٠٤	١	٠,٠٤	٠,٠٥	٠,٨٢
Error	D1: Educational Aspect	٩٤,٠٣	١٢١	٠,٧٨		
	D2: Technical Aspect	٩٩,١٤	١٢١	٠,٨٢		
	D3: Quality Assurance	٨٧,٨٨	١٢١	٠,٧٣		
Total	D1: Educational Aspect	٩٨,٠١	١٢٩			
	D2: Technical Aspect	١٠٦,٠٩	١٢٩			
	D3: Quality Assurance	٩٦,٠٤	١٢٩			

Based on the results in Table (8), there are no significant differences in identifying the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from the faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex based on F. values.

Result Discussion

Discussion of the results related to the study's first question: Q.1: What is the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan from the faculty members' point of view?

Results showed that the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan from the faculty members' point of view was moderate, this might be due to the fact that The University of Jordan in general and the Faculty of Educational Sciences in particular are still new to e-learning, and perhaps the quality standards were not clear for the faculty members.

The results also showed that the faculty members were more proficient in the Educational Aspect of e-learning than in the other aspects. The following is a discussion of the three aspects (Educational Aspect, Technical Aspect, and Quality Assurance Aspect):

1. Educational Aspect:

All the statements under this dimension were moderate. The Statement (The faculty members in the Faculty of Educational Sciences announce the results accurately in accordance with the approved quality standards) ranked first and was moderate; this indicates the keenness of the faculty members to be transparent and credible in giving students their results, in addition to the fact that the process of announcing students' results is not affected by the developments of e-learning, the results are announced in the same way, whether the learning is in-person or virtual.

Whereas the statement (The faculty members in the Faculty of Educational Sciences use appropriate teaching strategies during e-learning) ranked last and was moderate; this might be due to the fact that faculty members are still new to e-learning and have not been sufficiently trained on the most appropriate teaching strategies for e-learning.

2. Technical Aspect:

All the statements under this dimension were moderate, and this indicates that there is some weakness in this aspect, which could be addressed through training the faculty members on the important technical aspects that could support the smooth

flow of the e- teaching - learning process and enabling them. The statement (The Faculty of Educational Sciences provides a technical support team to follow up on errors during e-learning) came in first and was moderate; this might be due to the keenness of The University of Jordan in general and the Faculty of Educational Sciences in particular to manage the educational process smoothly before and during the Corona pandemic.

Whereas the statement (The Faculty of Educational Sciences provides the necessary infrastructure for e-learning) came last and was moderate; this might be due to the modernity of this type of education and the weak financial and material capabilities of universities in general and governmental universities in particular.

3. Quality Assurance Aspect:

All the statements under this dimension were moderate except the statement (The Faculty of Educational Sciences uses e-learning quality assurance standards approved by the Quality Center at the university) came in first and was high; this indicates that the Faculty of Educational Sciences commitment to implement the quality assurance standards approved by the university, in an effort to make e-learning successful in light of the unprecedented conditions that the educational system has been facing.

Whereas the statement (The Quality Assurance Center at the university sets a description of e-learning programs) came last and was moderate; this might be due to the fact that the Quality Assurance Center derives its QA standards from national, ISO and international standards; which means that the Center doesn't develop its own standards; therefore, there is a need to work on developing e-learning standards and finding integrated policies that regulate it.

The results of the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan from faculty members' point of view was moderate, which indicates the necessity of

having standards that guarantee the quality of this form of learning. The results of this study agreed with the study of *Al Harbi* (2013) on the need to improve e-learning and increase its quality. It also agreed with the study of *Al Sharida* (2019), which found that the employment of faculty members for e-learning in the educational process in the faculty ranges between average and low degree.

The results of this study differed with the study of *Badrakhan* (2013) in which the application of quality standards and quality assurance at Al-Ahliyya Amman University was high, whereas in was moderate at the University of Jordan and with the study of *Al Qudah* (2021) in which one of the most prominent results in this study was the general trend towards the implementation of e-learning quality standards' dimensions at higher education was high and it did not need other standards to control it.

Discussion of the results related to the study's second question: Q.2: Are there any significant differences at ($\alpha=0.05$) in the need for standards to identify the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex?

Results showed that there are no significant differences in identifying the status quo of implementing e-learning quality assurance standards in the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan, from faculty members' point of view, which can be attributed to the department, rank, or sex, this could be due to the fact that faculty members have the same mindset, perspective on implementing e-learning quality assurance standards and experience of implementing e-learning quality assurance standards regardless of their relevant department, academic rank and sex.

The results of this study agreed with the study of *Badrakhan* (2013) which found

that there were no significant differences in faculty members' perceptions that might be attributed to the moderate variables of the studies, it also agreed with the study of *Al Sharida* (2019) which found that there were no statistically significant differences between gender, subject, level of study, and the use of e-learning (blackboard) in the educational process in the faculty.

The results of this study differed with the study of *Al Mulla* (2016) which found that the most important factors in distance education were the preparation of the infrastructure, administrative and technical experts, Quality and review centers, and the quality of multi-media technology, and differed with the study of *Al Najdi* (2012) which found that there were no significant differences in the estimated rates of QOU faculty quality standards that can be attributed to gender or academic ranks.

Recommendations

In the light of the findings of the study, the followings are recommended:

- Conducting similar studies on other faculties and universities to compare their results with the results of this study.
- Developing the skills of faculty members in the field of e-learning at The University of Jordan and other public and private universities.
- Adopting blended education (in-person and virtual) as permanent strategy even after the end of the Corona pandemic.
- Setting standards to ensure the quality of e-learning and their application at the different faculties and universities.
- Developing or customizing standards for Quality Assurance of e-learning at the Faculty of Educational Sciences at The University of Jordan and other faculties and universities.

References

- Abu Shkheidem, S., Awwad, K., Khaleelah, S., al Amad, A., & Shadeed, N. (2020). The Effectiveness of E-learning in the Light of the Spread of Corona Virus from the Point of View of Teachers at Palestine Technical University (Khadoorie). *Arab Journal for Scientific Publishing (AJSP)*, 21, 365–389. <https://bit.ly/3E5Gtpm>
- Al Harbi, A. (2013). Proposed Standards for Measuring the Quality of E-learning at Saudi Universities. *Educational Technology- Studies and Research*, 193–221. <https://www.academia.edu/30146893>
- Al Mousa, A. (2008, February 26). *E-Learning: Concept, Characteristics, Benefits and Obstacles*. Islamic Financial Forum. Retrieved November 19, 2021, from <https://islamfin.yoo7.com/t1094-topic>
- Al Mulla, A. (2016). Evaluating E-learning Experience at the Malaysian University and The Faculty of Educational Sciences for Females According to the Higher Education Quality Agency Standards. *International Journal for Educational Research – UAE*, 39, 123–168. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/TSIjre/IjreNo39Y2016/ijre_2016-n39_123-168.pdf
- Al Najdi, S. (2012). Evaluating the Quality of E-Learning at Al-Quds Open University in the Light of International Quality Standards. *The Palestinian Journal for Open Education*, 3(6), 11–48. <https://journals.qou.edu/index.php/jropenres/article/view/319/307>
- Al Qudah, F. (2021). Evaluating The Quality of E-Learning and Its Impact on The Degree of Satisfaction of University Students: A Case Study - Taibah University in The Kingdom of Saudi Arabia. *IUG Journal for Economics and Business Studies*, 29(1), 21–44. <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJEB/article/view/8774/3505>
- Al Sharida, M. (2019). Employing Faculty Members For E-Learning (Blackboard) From the Perspective of Students a Prince Sattam Bin Abdulaziz University. *Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences*, 42, 20–40. <http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=244704>
- Badrakhan, S. (2013). The Extent to which Al-Ahliyya Amman University Implements Quality Standards and Quality Assurance from the Viewpoint of Faculty Members. *Al-Balqa Journal for Research and Studies*, 16(1), 59–87. <https://albalqajournal.ammanu.edu.jo/pdfs/16/1/016001053.pdf>
- Gamage, K., Pradeep, R., Najdanovic-Visak, V., & Gunawardhana, N. (2020). Academic Standards and Quality Assurance: The Impact of COVID-19 on University Degree Programs. *Sustainability*, 12(23), 1–14. <https://doi.org/10.3390/su122310032>
- Hamadneh, H. (2010). *The Degree of the Implementation of Quality Assurance in Postgraduate Programs at the Faculty of Educational Sciences at the University of Jordan: Implementation Obstacles and Proposed Improvements* (PhD thesis). Yarmouk University.
- Higher Education Accreditation Commission. (2015). *Higher Education Institutions' Quality Assurance*

Procedures and Standards Manual.

●Qazzadri, H. (2019). Quality Controls and Standards in E-learning. *Journal of Distance and Open Education*, 7(13), 119–148.

https://jdlol.journals.ekb.eg/article_78673_79129cbab929b7be597361a28df4b1a3.pdf

●Majeed, S., & Al-Zyadat, M. (2008). *Quality in Education: Applied Studies* (1st ed., Vol. 1). Dar Safa'a for Publishing and Distribution.

●Marciniak, R. (2018). Quality Assurance for Online Higher Education Programmes: Design and Validation of an Integrative Assessment Model Applicable to Spanish Universities. *IRRODL*, 19(2). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3443/4580>

●Misuta, M., & Pribilovab, K. (2015). Measuring of Quality in the Context of e-Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 312–319.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815017012>

●University of Jordan. (2017). *Faculty of Educational Sciences*. [Http://Educational.ju.edu.jo/Ar/Arabic/Home.aspx](http://Educational.ju.edu.jo/Ar/Arabic/Home.aspx). Retrieved November 19, 2021, from <http://educational.ju.edu.jo/ar/arabic/Home.aspx>.

●Zhang, W., & Cheng, Y. (2012). Quality Assurance in E-Learning: PDPP Evaluation Model and its Application. *IRRODL*, 13(3), 66–82. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i3.1181>

أثر الجرائم التي يرتكبها الأجانب على المجتمع الأردني

د. صلاح الدين عبدالله العبادي *

تاريخ وصول البحث: ٢٥/١١/٢٠٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٦/٤/٢٠٢٢ م

الملخص

تتناول هذه الدراسة أثر الجرائم التي يرتكبها الوافدون على المجتمع الأردني، حيث يشير الباحث إلى خطورة هذه الجرائم وتأثيرها على المجتمع الأردني. ويبرز الباحث خطورة هذه الجرائم وتداعياتها المختلفة، ويبرز الباحث أهم الجرائم التي ارتكبها الأجانب في المملكة الأردنية الهاشمية خلال العام ٢٠١٩ م، مستندا في ذلك إلى أرقام تبين خطورة هذه الجرائم من ناحية أعدادها وأنواعها. الكلمات المفتاحية: الجرائم في الأردن، الاقتصاد الأردني، الملكية، الثقة العامة، الأخلاق والأخلاق، المادية.

* أستاذ مشارك، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

THE IMPACT OF CRIMES COMMITTED BY THE FOREIGNERS ON JORDANIAN SOCIETY

Abstract

Different types of crimes occur in the boundary of Jordan in which the crimes related to murder, harassment, public administration, and against human rights exist. According to the different resources, these rates of crimes show the history of Jordan in terms of threatening situations. The industry of traveling contributed to discovering threatening situations. In this report, the author defines the number of crimes and their impact on future crimes that negatively affects the country's economy. The industry of tourism, food, and other services faced a lot of challenges due to the perception or real factors of people about the number of crimes in this region. Crimes against the property are more than the other types of crimes in the sector of Jordan because people are very conscious about their property. They want to develop more buildings.

Keywords: Crimes in Jordan, The economy of Jordan, Property, Public confidence, Moral and ethics, Materiality.

Introduction:

The current department of US advisory of travel industry publicly established a report to access the levels of crimes in the society of Jordan. Concerning the types of crime in 2019, there are several issues occurred in this society. The crimes against the property are more than the crimes against the public administration, person, and the moral and ethics. More than two thousand crimes exist in the society of Jordan that relates to the property. It means that for foreigners, the main factor is the property, which is also the main reason for

conflicts (Al-Nasser, 2019). The traveler's risk also exists in this society, in which people don't travel to the region of Iraq and Syria due to the conflict between armed forces, as well as terrorism. According to the survey of 2018 and 2019, there are different other crimes also committed by foreigners in the society of Jordan. The crimes against the property are divided into different kinds in which the attempted theft, criminal theft, fraud, auto theft or car theft, and the theft of misdemeanor exist. These are the categories of crime that usually involve private property. Foreigners mostly involve in crime to obtain money, property, and different benefits. Robbery rates also show the crime of property.

Stolen and destroyed property are the two main types of property crimes. Vandalism is another name for destroying property, but robbery is known as the stolen crime (Riddell, 2019). The crimes of theft relating to the unauthorized taking of property with the mind of permanently snatching. Jordan is a low threat crime country but the threat of crime against the property enhanced day by day. The department of PSD which is also known as the department of public security directorate describes the information of public security. In the year 2017, the number of total crimes is more than two thousand five hundred which increased to three thousand and nineteen in the year 2019. In these statistics reports, the crimes against the property are more than the other types of crimes which are two thousand and thirty-two. Out of a hundred percent, the rate of crimes against the property is more than seventy people which shows that the people of Jordan are afraid of snatching the property as a form of theft and destruction. Most of the people destroyed the property due to personal issues and family matters (Alqahtani, 2019). In Jordan's society, arson is common in which one person burns the owner's property to gain fame and frequently gains sympathy in the form of money or refunds. In the year 2018, there are 389 crimes of fraud against the property that occurred less in the year 2019 due to the development of rules and regulations. In past, when the concept of insurance of property (house, car, and other properties) developed than there are a lot of cases appear in which people fraud damage their owner's property to receive the money-back with the staged of the firm by appearing the situation of an accident. But, now due to the policies of companies in Jordan, people are aware of conducting fraud against property (Haberman, n.d.).

Kinds of crime	No of crimes
Crimes against the person	130
Crimes against public confidence	36
Crimes against the property	2132
Crimes against the public administration	221
Crimes against public safety	113
Crimes against public morals and ethics	289
Other crimes	98
Total	3019

Misdemeanor and felony are the crimes that also appear in the statistics report of 2018 and 2019 in Jordan. The crime of misdemeanor is less as compared to the felony because felonies are the most serious crimes in which a worsen commit with the long jail or sentence of prison. When people are in jail, temporary punishments, and smaller fines for committing murder of someone. In 2018, the cases of attempted murders are twenty-two which decreased to nineteen cases in the year 2019. The premeditated murder, manslaughter, and beating, which led to the death increase. Most systems of criminal across Jordan divide their crimes into different categories that depend on the seriousness of crimes (SUMMER, 2019). The felony and misdemeanors are treated as one with different levels of classes. Under federal law, a misdemeanor is a type of crime in Jordan that offense by carrying the potential jail of one and less than one year. There are three different classes or levels of a misdemeanor. Class A of misdemeanor represents the punishment of one year or less than one year (but more than 6 months). The class B of misdemeanor represents punishments of six months or less than six months (but more than the 30 days), and the class C of misdemeanor represents the punishment of thirty days or less than thirty days (but more than the 5 days).

Theories of crime:

The Theory of Structural Functionalism has been applied as the sociological approach which is accepted by several anthropologists and sociologists, as mentioned by Dew (2014). This theory is involved with the societal needs up to a certain level concerning social cohesion, integration, and solidarity. The function and structural functionalism may be considered as efforts towards the identification and promotion of various sources & forms of social cohesion. Moreover, Kaschina and Nesterova (2018) suggested that the structural functionalism can relate to criminology and sociology to regulate the institutional relationship between the roles and norms within a society. Consequently, the society can solve the purpose of peaceful existence for everyone and promote harmony among the people.

Although the theory of structural functionalism presents various dimensions of how crimes can impact the social environment, especially the process of social cohesion. However, the importance of strain theory can also not be neglected since it indicates the influences of various strains & stressors, which may increase the possibilities of crimes within a society. These stressors may create various negative emotions, including anger and frustration, which may ultimately lead to the likelihood of various crimes. Consequently, the pressure created by the psychological & emotional stress may be the trigger for a crime as a response to anger. Accordingly, Durkheim's strain theory suggests that there is a distinction between various desires and expectations for those desires (Walsh, 2000). Consequently, the unmet desires may create frustrations, leading to a motivation towards crime.

Literature review:**Judiciary system and impact of crimes:**

The legal and judiciary system of Jordan implicated the different outlines that regarded the explanation of authority. The prosecutor generally has the degree of flexibility to decide the different crimes, types of punishments, and the kinds of negotiation (due to the religion of Jordan). Felony is a very serious crime in this society. According to Hettie, the theory of prototype states the expectations of people in the region of Jordan which cause the

enhanced number of crimes. It is the reason for developing gender biases (Hertl, 2020). It is not uniform because the federal government defines the punishment for more than one year, which is divided into five classes. Class A of felony relates to the penalty of death and the imprisonment of life. The class B of felony relates to the punishment of 25 or more than 25 years (Aya Akkawi, 2019). The class C of felony relates to less than 25 years (but more than 10 years). The class D of felony describes that the punishment exists less than 10 years but more than 5 years. Class E of felony relates to the punishment of fewer than five years but more than 1 year. In Jordan, the rate of misdemeanors and felonies against the person increased day by day. The premeditated murder rate change with an average of 350. The assault of aggravated change with the negative 3.23 (93 to 90) from 2018 to 2019. The rates and time of punishment can be served with a criminal procedure (Hertl, 2019). The difference between misdemeanor and felony in Jordan can be seen in jail time, loss of job, stress, and the fines paid with the assistance of legal counsel. Murder, manslaughter, aggravated assault, assault of felony, kidnapping, sales of drugs, manufacturing of drugs, grand larceny, and arson are some real examples of felonies that increased the rates of crime from 2018 to 2019.

Jordan's kingdom of Hashemite is the monarchy ruled constitutionally by King Abdullah bin Hussein, having population over 6 million. According to the Saran, the division of family protection is the best way in which the lives of women are secured in Jordan. The abuses of domestic violence reduced with the strong division of family protection (FPD) in Jordan: The Legal Arm to Protect Women (2019). There are different findings on the prevalence and nature of crimes in organized or serious crimes (Murad, 2019). Economic activities also play an important role in the development of crimes that increase the level of dissatisfaction. Interpersonal violence is a source of conflict between two parties either on the property and personal beliefs. The crimes of misdemeanor relate to the classes or penalties. In all the states, under the codes of federal criminal, the misdemeanor is known as a crime that punishable through illegal acts. Felony is a serious crime as compared to a misdemeanor but is a less serious crime than a misdemeanor. One of the most predominant and the alarming aspect of this society is a crime in which people deterrence

against the crime for vital safety. It is the responsibility of each citizen to analyze the rate of crimes and give their services to reduce these rates.

According to the crime rates in Jordan, the level of crime is more than thirty-six percent which shows the crime index of 40.73 and the safety index of 59.27. There is more than sixty percent of crimes that increase in the past three to five years. Crimes for homes broken and the things that stole's rate is considered as more than thirty percent (Walid, 2019). The intentional homicides do not include the killing because individuals as well as small groups usually commit the homicide. The crime rate and statistics were 1.40 percent in 2017, which increased by zero percent from 2016. The crime and statistical rate of Jordan were declined by 12.5 percent in 2015. The crime rate and statistics in Jordan were 1.60 which declined at 15.79 percent in the year 2014, and the rates of crimes were 1.90 in the year 2014, which increased from the year 2013 at 11.76 percent. Jamaica, Belize, South Africa, Brazil, St. Lucia, Guatemala, Dominica, and Mexico are similar countries on the per 100k population (FPD) in Jordan, (The Legal Arm to Protect Women and Children from Violence, Exploitation, and Abuse, n.d.).

According to Alqahtani (2019), the honor crimes have been found as a gendered violence in Jordan, which take place by the family members against a woman. Consequently, the male relatives within the family become the killers of the females in the family instead of protecting them. this way the home becomes the center of violence and murder, and the life of a woman becomes unimportant to them when it comes to restoration of honor for the family. This approach considers that the females are responsible for purification and dignity, therefore, killing them will restore family honor, which provides them a justification for the murder of a woman. Unfortunately, at least 20 women are killed under this brutal approach every year in Jordan, which raises the question of how this crime can hide behind the justifications of so-called family honor. Due to this gender-based violence, the Jordanian women are continuously under threat, since the killers can have impunity by the court. Consequently, they are protected by the court instead of being punished, and ultimately being dealt with as honored people, not as killers.

As mentioned by Olaim (2021), there have been the latest amendments to Jordanian

penal law which imposes some alternative sanctions. According to the research, the qualified lawyers were in favor of these sanctions, applied through the law amendment. However, some of the aspects are considered unsatisfactory by them, for instance, the lawyers suggested that several procedural problems were found in the latest framework. Moreover, the Jordanian legislators faced several challenges in fulfillment of the procedural requirements, as numerous complexities are beyond the range of resolving. This also represents that there are fewer consultations during the process of developing the frameworks and legal alternatives, due to which the professionals are unable to own the process.

The historical data on Jordan's crime rate and statistics show the annual percentage change. In 2017, the change in crime rate is zero percent, but when analyzing the 1990's report, the change of crime is -5.88 percent (Wexler, 2020). According to the author, the predictions against gun violence are the main strategies that develop a strong and positive environment (Hohl3, 2020). The overall environment of Jordan will be effective when the policies against gun violence are developed. The systematic pattern for the analysis of crime can enable the government or citizen to follow the different trends of crimes occurring for the help of prevention. The attempted murder is the crime of felony by foreigners in Jordan from 2018 to the year 2019 decreased from 22 to 19, which means a -13.64 change in rate. But the premeditated murder increased from 2 to 9 rates from the year 2018 to the year 2019. Murder, beating that leading to death, rape, sexual abuse, abortion, kidnapping, criminal theft, bribery, embezzlement, the conspiracy of criminal, forgery, and the aggravated assault are also the types of felony's crimes that shows different rates in the society of Jordan. Due to the strictness of the laws, some crimes are under control.

Is Jordan a safer society?

When people analyze the safer countries in the world by studying the previous papers, then it is cleared that Jordan is one of the safer countries in the middle east when the situation of crimes and terrorism occurs (but don't consider the complacent of Jordan). Terrorism is a concern for travelers and visitors who come to Jordan from different regions (Sekhaneh, n.d.). In December 2016, the shootings in and around the karaka took place at a

castle popular with tourists. In this incident, one Canadian tourist and the two locals of Jordan were killed. More than thirty foreigners were badly injured. In the ISIS of US-led fighting of the coalition, Jordan is one of the major partners. By investigating the whole case, the Jordanian pilot was arrested and hanged. It was the most dangerous crime of this year (Mudukuti, 2020). This incident is also known as the "karaka incident" and leave a sign of fear within the history of Jordan. In the year 2017, the second incident of security was authorized according to Wexler, the international law of parliament provides the best policies to protect the society of Jordan. At the start, this society was unaware, and it is the main reason why the performance of the country affected as compared to the other developed countries. For the sake of the safer society of Jordan, the government plays an important role, it is the responsibility of the government to follow the policies of the international parliament and implement these policies within their region of Jordan because by implanting policies from time to time, the country can gain the higher success. After one of the largest tribes in the site of Southern Jordan that protest the soldier of Jordanian for living thaw whole life in prison for the killing of 3 US soldiers in a military base. So, Jordan is a developed country but the safety of tourism for foreigners in this region is not good as compared to other countries.

If people still concerned with the possibility for terrorism while on vacation in the Jordan then there is some key point that keeps in the mind. Travelers should stay away from different demonstrations of political and religious (Howell, 2020). The international instruments, as well as the statues, sets the perception about the crimes. The perception is already developed that several crimes occur during the tourism purpose. Because it directly leads to the turn of violence. If people have seen any terrorist group in Jordan then inform the safety parties as soon as possible like police, army, and other soldiers that are responsible for saving the lives of people. People should be aware of violent and potential acts, when and where these acts are applied it must be known for avoiding the civil unrest in Jordan. High security must be applied in the season of vacations especially on religious holidays like Fridays, near the main mosques of the city, after the midday prayers, and the different downtown areas of tourist's hotels and Amman hotels in the country. According to

George, the cybercrime data helps the parties that are responsible to save the lives of people to forecast the future success and analyze those elements that are the main cause of development [in these crimes. In this modern and technological world, the success of the country, as well as the reduction of crimes, can be seen through different sites. When tourists come to visit Jordan, then the border with Syria and Iraq is very dangerous. The military and police's responsibilities to combat terrorism and reduce the rates of different crimes from 2016 to 2019 have developed a happy result. Although the rates of crimes are relatively low as similar to Europe and the U.S, however, the rate of sexual harassment and pickpocketing in this region is increasing by the day. It would be done anywhere. It is important for travelers, visitors, and citizens of Jordan to keep some important documents like the card, cash, cell phone, and other safety instruments from paying the fingers (Spencer, 2019). In Jordan, there are a lot of shopping malls that directly attract thieves and are also known as the market for thieves. In those places, people must be aware when using the ATMs.

YEARS	NUMBERS OF CASES	PERCENTAGE OF CASES
2012	4102	26%
2013	4272	28%
2014	4713	30%

Various cases appeared in the Jourdan in which females directly report about the incidents of harassment. These crimes everywhere attract an element of criminality. Some people have been robbed by withdrawing cash and with the "shoulder surfers" their pin code was stolen. People should always watch their bags and carry them on the side. According to the tables or statistical data, the crime rate directly analyzes the economic situation of the country. Jordan is a society where crimes against property have increased in recent years. Investors that come from different regions to purchase property in this region are now secured after seeing the current performance of Jordan's economy. The economic situation of Jordan directly tells the inabilities of management parties to save the properties. The total population of the kingdom by gender according to 1952 to the year 2019, increased from 586.2 to 10554.0. There are different crimes against the public confidence

in which the crime of counterfeit currency and forgery exists (Schmidt, 2019). The counterfeit crime increased from 12 to 15 change in rate from 2018 to 2019, but the rate of forgery decreased from 29 to 21. By focusing on the issues of rape and honor killing in Jordan, researchers investigate that the use of all the criminal laws is the main elements in the political legitimization (Mariaca, n.d.). These laws are known as the arena over the choices of different policies. Jordan is located at the crossroads of Europe, Asia, and Africa. These borders are shared with four countries in the Middle East. The dead sea and the red sea are two small coastal borders located in the different crises of the conflict zone.

Due to sharing the border, the criminal groups make this location in the organized form. People afraid to cross the border due to certain crimes that have appeared in the past. The criminal groups wanting to carry out the different operations of smuggling across the region. There are different areas of crime that are also written about in the annual statistics of crime report in Jordan. The trafficking of drugs, development of fake goods, smuggling of drugs, money, and people with illegally, and the cybercrimes often leads to snatch the money or violent crimes exists in these crimes. The INTERPOL in the fundamental of Jordan maintains the security of national and regional. It is the institution of NCB (national central bureau). According to Zoabi (an author of crimes in Jordan, the concept of legal aid can be dated back is also the contribution to resolve the crimes. Everyone has equal legal right to sue the other party within Jordan because the dated back legalization is the step to resolve all the leading crimes. It is also known as the department of international police and Arabs that utilize their efforts to reduce these crimes. It is an important part of Jordan's national police force that also known as the PSD or public directorate of security. It is used to develop a link between the enforcement agencies and their counterparts in Jordan with respect to worldwide rules and regulations (Nassar, 2019). It plays a central role to protect Jordan and all other areas that exist in this surrounding from the expansion of different organized crimes. The national central bureau provides global sources of intelligence and helps the police officers detect the flow of illegal goods and crimes all over the country. The criminal theft and fraud decreased due to the high efforts of NCB and its coordination with the national police. In this modern and technological world, NCB uses innovative software

to help Jordan's community. In past, there was no awareness among people about using the software and technological tools to resolve crimes.

Law enforcement in Jordan to protect citizens from different crimes:

The services of law enforcement in Jordan are provided by the PSD, which is known as the public security directorate. It is part of the ministry of interior. Under the command of the director-general, different commanders oversee the activities of of the metropolitan area, the southern region, and the northern region. The negative impact of all the crimes in Jordan was reduced by the constantly tailoring of internal structure to accommodate the area of the different crime with the help of developing the economic, social, and technological (Elareshi, 2019).

Assurance of the tourist security is highly important for any country that is connected with the appropriate performance of the law enforcement agencies, as noted by Alsuwaidi and Mansor (2021). The impact of terrorism is not undisputed on the tourism, since such indicators at global scale can impact tourism decline rate. Similarly, escalated terrorism in any country can also impact the overall economy and employment experience, that may be generated by the tourism sector otherwise. Consequently, the terrorism in Jordan can have an undoubted negative impact on tourism industry, since people from other countries will be reluctant to visit for protection concerns. Based on this issue, the negative impact of terrorism in Jordan, with the specific context of tourism sector needs to be evaluated further. Based on the assessment, this becomes the responsibility of the law enforcement agencies to minimize the negative impact and provide utmost safety to the tourists.

The public security decorates established the various units to tackle the crimes of intellectual property, smuggling of people, extremism of violence, and the trafficking of humans. The government of Jordan should implement different policies and laws from time to time. Along with the policies of international parliament, the policies of national contributions also play a vital role. The success of a country can be seen by the analysis of its crime rates and the efforts of the government to resolve this effort. It is the tool in which the government of the country is responsible for sage the lives of people. Gender discrimination is the act against the right in which women and men are treated at a

different level. According to their recent information as well as the statistical table, the number of crimes against the property is more than the number of other crimes in the sector of Jordan. So, the government of Jordan should evaluate success by developing the rules and regulations about crimes against property. The economy of Jordan decreased due to the occurrence of these crimes. It is difficult to tackling the crimes on a gender-based because the culture of the country is different from other cultures of surroundings. Almost fifty percent of women faced domestic violence in Jordan that's why it had a great impact on the economy of Jordan because due to misleading behavior with women., intellectual property theft, threats for travelers, and the high rate of fraud in this region people leaves this country and moves to the other developed countries. For a country, such as Jordan, the rate of turnover shows that the economic situation is not good and the need for change in order is necessary to tackle all the crimes. Suicide, gambling, and violating the law of archeology also kinds of crimes (Eisner, 2020). The rate of gambling is the same in both years 2018 and 2019, the rate of suicide decreases from 30 to 26, and the rate of violation against the law of archeology increased from 61 to 70.

Application of theories:

The application of theoretical knowledge is highly important in criminology, since different individuals may react in different manners. As a practical approach, structural functionalism may provide logic for why people commit crimes and violate social cohesion. As a result, it denotes reactions to the failure to meet societal needs as well as potential concerns arising from various issues. Moreover, structural functionalism indicates the need of regulating the norms, roles and responsibilities within a society. Therefore, the peaceful coexistence can only be possible, when people are aware of the role and expectations of the others (Dew, 2014). On the other hand, strain theory can help in understanding how the negative thoughts can impact an individual's response to a certain environment. Consequently, the person in extreme stress can be motivated towards crime, however, it may be argued that the low intensity stressors may not lead to a high rated crime. Similarly, it may be difficult to predict that the foreigners may commit crimes under the influence of any stress, but it depends on the nature of their presence in Jordan, which may determine

the reason behind the deprivations. Consequently, the theory of functionalism seems more appropriate concerning the case of foreigners being involved in the crimes in Jordan (Walsh, 2000).

Methodology:

In this research, we collect the data by using the method of a secondary source. In this source of data collection, by studying the previous research and past academic research papers, the impact of crimes on the society of Jordan was observed. Crime has both impacts emotional and psychological aspect. The feeling of fear, the feeling of helplessness, the sensation of seeking the behaviors, the feeling of loss of control, the substance abuse, the ideas of suicide, depression, the situation of self-harming, and the actual or attempted suicide are some victims that appear by the impact of crimes. In our lives, at some points, all of us have been the victim of a criminal offense. The impact of crimes starts from little crimes to high-level crimes. The snatching of the purse to the murder and sexual violence, the impact of crimes can be seen in different forms. The personal characteristics of victims, their social interactions, and the experiences have a great impact on the (Jordan, 2019) abilities to cope by depending on the resilience. Everyone is different, and crime will affect these persons in different ways. When people feel angry, upset, and experienced losing the emotions then it means the crime's impact appears. For example, in Jordan there are high risks of gender-based violation, so when females feel disappointed, then they are upset or showing their loss of interest.

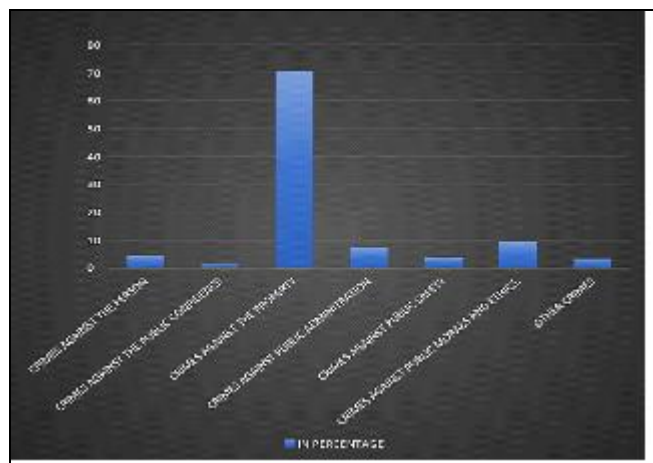
Data analysis and results:

People are afraid of visiting Jordan because the crime rate is increasing day by day and it affects the country's economy. Crimes against property are more than other crimes, so people leave this place to other developed countries to save money as the form of property. Crimes against the person, public confidence, public safety, and public administration improve because some different laws and regulations protect these crimes (Wang, 2019). The capital region (Middle Amman, south Amman, North Amman, and East Amman), the congeal region (Zarqa, Balqa, Madaba, Al-Russia, and West Balqa), the North region (Irbid, West Irbid, Mafrq, Jerash, and Altamaha), south region (Karak, Man, Aqaba, Tafalla, and

West Man), and the Royal Bedouin (North, middle, and South Bedouin) are the regions and police directory's crimes committed by foreigners in the Jordan. In the year 2019, the crimes of misdemeanors are 1269 and felonies are 366 in the capital region, 388 and 156 in the conceal region, 374 and 171 in the North region, 129 and 43 in the south region, and 88 and 35 in the Royal Bedouin police which put the highest impact on citizens. However, property crimes outnumber all other crimes because Jordanians are materialistic.

YEAR	RATE OF CRIME
2014	1.90
2015	1.60
2016	1.40
2017	1.40

With the analysis of past statistical framework, the number of crimes is more in the year 2014 as compared to the year 2015-2017. Government plays the important role to control these crimes because everyone blamed the government for the negative results that damaged the success of the economy. in the year 2014, the rate of crime is 1.90 which decreased in 2017 and the rate of crime in this year is round about 1.40. The rate of crime in 2017 increased by zero percent from the year 2016. But the rate of crimes in 2015 is a 12.5% which decreased from the year 2016.



Conclusion:

Observing the crime rates, it is clear that the number of crimes against property is higher than the number of other crimes. According to statistical analysis, from the year 2014 to the year 2020, the rate of crimes decreased with the government's efforts because everyone blamed the government. The International Parliament of Law provides the best policies to resolves these crimes. The rates of crimes against the person, public confidence, property, public administration, the safety of people, morals, and ethics, and other crimes like suicide and gambling show the negative impact on the society of Jordan. The property crimes are more than the other crimes in the society of Jordan. The damaging of property and stealing of property are two different types of property crimes. It is the responsibility of the national central bureau of Jordan to coordinate and collaborate with the national police of Jordan (Al-Nasser, 2019). Physical symptoms, blaming yourself, long-term problems such as the illness of anxiety and depression, type of crime, support of family and friends, and policies are some effects that have reduced negative crimes. Bribery, embezzlement, jobbery, and resisting and assaulting the public employees are crimes against the public administration. The firing of gunshots and the conspiracy of criminal teams are crimes against the public administration. The changes of Iraq and Syria's borders also implement to reduce the crimes for travelers and visitors who come to Jordan for tourism (Alqahtani, 2019). Different crimes leave the sign of violence and damage the success of society in both politically and economically relevant aspects. The government of Jordan should strictly allow the implement the policies of property.

Recommendations

Based on the above discussion, the following recommendations can be made:

- There must be a greater emphasis on raising awareness about crime prevention and the concept of everyone's rights.
- Social awareness must be enhanced against the violent crimes, so that people could be safe from each other under all circumstances.
- The Jordanian government must implement strict policies for property issues.

- The government must undertake a precise crime survey regarding various crime categories on annual basis for strict monitoring.
- Jordanian travel and tourism policy must establish clear guidelines and consequences for foreigners who commit crimes.
- The government should train the law enforcement agencies to build their capacity against the crimes.

References:

- Al-Nasser, T. (2019, November 13). *Metacontingency and Macrocontingency Analysis Related to Honor Crimes in the Hashemite Kingdom of Jordan*. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s42822-019-00021-y>
- Alqahtani, G. (2019). *Violence against Women in the Name of Honor: The Case of Jordan*. Retrieved from <https://search.proquest.com/openview/c0bd90a415e6b2dc19167ed0feb7236f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Alsuwaidi, M. E., & Mansor, N. B. (2021). THE IMPACT OF TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP ON THE PERFORMANCE OF TOURIST POLICE. *Academy of Strategic Management Journal*, 20, 1-9.
- Aya Akkawi. (2019, SEPTEMBER 02). *My Name is Salma and I am a Victim of Honor Crimes: (Re) conceptualizing Honor Killing and Stigma against Women*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Ayat_Nashwan/publication/332440765_My_Name_is_Salma_and_I_am_a_Victim_of_Honor_Crimes_Re_conceptualizing_Honor_Killing_and_Stigma_against_Women/links/5cb586064585156cd79afcb3/My-Name-is-Salma-and-I-am-a-Victim-of-Honor
- Dew, K. (2014). Structural functionalism. *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Health, Illness, Behavior, and Society*, 2390-2394.
- Eisner, M. (2020, FEBRUARY 10). *Attitudes Toward Wife Beating Among Female and Male Adolescents in Jordan*. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0886260520903131>
- Elareshi, M. (2019). *University Students' Awareness of Social Media Use and Hate Speech in Jordan*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Mokhtar_Elareshi/publication/341266785_University_Students'_Awareness_of_Social_Media_Use_and_Hate_Speech_in_Jordan/links/5eb68d1f299bf1287f77f4af/University-Students-Awareness-of-Social-Media-Use-and-Hate-Speech-in-Jo
- Haberman, C. P. (n.d.). *Breaking the chain: How arrests reduce the probability of near-repeat crimes*. Retrieved from <https://osf.io/preprints/socarxiv/7tazd/>
- Hertl, J. T. (2019). *Gender-motivated bias crimes: examining why situational variables are important in the labeling of hate crimes*. Retrieved from <https://ir.library.msstate.edu/handle/11668/17466>
- Hertl. (2020). *Gender-motivated bias crimes: examining why situational variables are important in the labeling of hate crimes*. Retrieved from <https://ir.library.msstate.edu/handle/11668/17466>
- Hohl3, B. (2020). *201 Recidivism and criminal histories of gun offenders*. Retrieved from https://injuryprevention.bmj.com/content/26/Suppl_1/A34.2.abstract
- Howell, C. J. (2020, JUNE 06). *Datasets for Analysis of Cybercrime*. Retrieved from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-78440-3_15
- Jordan, E. (2019, NOVEMBER 12). *The Whole of Nothing*. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-30453-9_5
- Kaschina, I. V., & Nesterova, A. N. (2018). The Problem of Affirmatively Architectural Form and Structural Functionalism. In *Materials Science Forum* (Vol. 931, pp. 817-821). Trans Tech Publications Ltd.
- Malak Samih Abu Murad. (2019, SEPTEMBER 02). *Political instability and its impact on economic growth: the case of Jordan*. Retrieved from <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJDI-02-2019-0036/full/html>
- Maria, E. L. (n.d.). *Reflections and Lessons Learned from the Responsibility to Protect Doctrine*. Retrieved from https://static1.squarespace.com/static/546b977ee4b0914b7104b2b0/t/5f88c099e659d90fec881eaf/1602797725443/CCR_2P_15+Years+in+the+Making+Report+on+R2P_R%26P+Division+Oct+2020.pdf
- Mudukuti, A. (2020, JANUARY 17). *Prosecutor v. Omar Hassan Ahmad Al-Bashir, Judgment in the Jordan Referral re Al-Bashir Appeal*. Retrieved from <https://www.cambridge.org/core/journals/american-journal-of-international-law/article/prosecutor-v-omar-hassan-ahmad-albashir-judgment-in-the-jordan-referral-re-albashir-appeal/B19B030B8B936763524C8D467640DD20>

- Nassar, H. T. (2019). *Obstacles Facing Social Services Offices at the Family Protection Department in Jordan from the Viewpoint of Some Employees and Those Concerned with Their Technical Affairs*. Retrieved from <https://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=26169835&AN=139249772&h=C%2f4nZl2R7jLCg4d7L3w6FjsMEfb%2fN3O22gYBcaedUZd33W1AoFUJPagZ0J1gyDgc2lgMqfdO9KS9Sq%2bR2EC2g%3d%3d&crl=c&resultNs=AdminWebAuth&resultLo>
- Olaim, A. M. A. A. (2021). The Alternative Sanctions in Jordan.
- Riddell, J. R. (2019, DECEMBER 17). *Do (sex) crimes increase during the United States Formula 1 Grand Prix?* Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11292-019-09398-7>
- Sarhan, T. M. (2019). *Family Protection Department (FPD) in Jordan: The Legal Arm to Protect Women*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Taghreed_Abu_Sarhan/publication/338740411_Issue_2_1_of_5/links/5e281cff299bf1521673489d/Issue-2-1-of-5.pdf
- Sarhan, T. M. (n.d.). *Family Protection Department (FPD) in Jordan: The Legal Arm to Protect Women and Children from Violence, Exploitation, and Abuse*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Taghreed_Abu_Sarhan/publication/338740411_Issue_2_1_of_5/links/5e281cff299bf1521673489d/Issue-2-1-of-5.pdf
- Schmidt, K. (2019). *Learning from June Jordan and Walt Whitman (and from Las Vegas, too): Notes on Inclusivity and Borders*. Retrieved from <https://muse.jhu.edu/article/735425/summary>
- Sekhaneh, W. A. (n.d.). *CONSERVATION OF TANGIBLE AND INTANGIBLE PROPERTIES OF THE BEDOUIN TENT (BAIT ASHA'OR) IN JORDAN*. Retrieved from <http://repository.yu.edu.jo/bitstream/123456789/16878/1/671304.pdf>
- Spencer, D. C. (2019, DECEMBER 04). *Cynicism, dirty work, and policing sex crimes*. Retrieved from https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/PIJPSM-07-2019-0123/full/html?skipTracking=true&utm_source=TrendMD&utm_medium=cpc&utm_campaign=Police_Studies%253A_Intnl_Review_of_Police_Development_TrendMD_0&WT.mc_id=Emerald_TrendMD_0
- SUMMER. (2019, OCTOBER 29). *Protecting women, protecting the state: Militarism, security threats, and government action on violence against women in Jordan*. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0967010619877799>
- Walid, M. (2019). *THE LEGISLATIVE BALANCE BETWEEN BANKING CONFIDENTIALITY AND THE ROLE OF INTEGRITY AND COUNTER-CORRUPTION COMMISSION IN COUNTERING MONEY LAUNDRY CRIMES*. Retrieved from [http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS-2019-9\(9\)-473-481.pdf](http://www.aessweb.com/pdf-files/IJASS-2019-9(9)-473-481.pdf)
- Walsh, A. (2000). Behavior genetics and anomie/strain theory. *Criminology*, 38(4), 1075-1108.
- Wang, Z. (2019, OCTOBER 21). *Using Video Technologies To Understand Students' Anxieties Towards Real-life Scenarios*. Retrieved from <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/8924086>
- Wexler, L. S. (2020, MAY). *Committee Report on Jurisdiction, Definition of Crimes, and Complementarity*. Retrieved from <https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1634&context=djilp>

مستويات الكآبة النفاسية وإكتئاب ما بعد الولادة لدى عينة من النساء في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات

د. انتصار يوسف محمد الصمادي* د. رهان ظاهر الطراونة**
تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢ / ٣ / ١٦ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢ / ٥ / ٢٩ م

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات الكآبة النفاسية لدى عينة من النساء في الأردن، وشملت عينة الدراسة ٤١٥ سيدة من جميع محافظات الأردن، وتراوحت أعمارهن بين ٢٠-٤٥ سنة، وهي المرحلة الإنجابية، وتم اختيار العينة بالطريقة المتيسرة، تم تطوير مقياس لقياس مستويات الكآبة النفاسية وما بعد الولادة، وتم توزيعه إلكترونياً من خلال نموذج جوجل، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكآبة النفاسية كان متوسط، وهناك تأثير ذو دلالة إحصائية لمتغير العمر على الكآبة النفاسية، ولا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير عدد الأطفال، وأن فترة أعراض تدني الحالة المزاجية بعد الولادة كانت في الأيام والأسابيع الأولى من الولادة وهذا يشير إلى المعاناة من الكآبة النفاسية وليس من إكتئاب ما بعد الولادة، وأن ٩٣,٣٪ من هؤلاء النساء لم يتلقين خدمات رعاية نفسية. وأوصت الدراسة بأهمية رفع مستوى الوعي العام حول الكآبة النفاسية وتقديم الدعم النفسي للمرأة في فترة الإنجاب.

الكلمات المفتاحية: النفاس، الكآبة النفاسية، الدعم النفسي، المرأة في الإنجاب، الأردن.

* أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

**محاضر متفرغ، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

Levels of Postpartum and Baby Blues Among a Sample of Women in Jordan and Relationship to Some Variables

Abstract

The current study aimed to know the levels of postpartum and baby blues among a sample of women in Jordan, the study sample included 415 women from all governorates of Jordan and the ages ranged between 20-45 years, it is the reproductive stage, the sample was chosen in an accessible way, a scale was developed to measure the levels of baby blues and postpartum it was distributed electronically through the google forum, the results of the study showed that the level of baby blues was medium level, and there is a statistically significant effect of the age variable on the baby blues, and there is no statistically significant effect of the variable number of children, and that the period of symptoms of low mood after birth was in the first days and weeks since birth this indicates suffering from baby blues not postpartum, and that 93.3% of these women did not receive psychological care services. The study recommended providing specialized nursing services and psychological support for women in childbearing

Key words: Postpartum, Baby blues, Psychological support, Women in childbearing, Jordan.

Introduction:

Woman goes through many important periods in their life, but the most important event in her life may be when she becomes a mother, and she remains waiting for this event with many preparations on the personal, family, and social level. The woman's feelings, thoughts, and dreams center around the nature of the experience and this

expected child. Therefore, because the experiences of women affect her psychological structure and affect her relationship with this expected child, one of the painful experiences that a woman may have after childbirth is low mood and this may amount to a form of depressive symptoms.

Pregnancy is one of the components of woman life and its continuity, and usually pregnancy extends over a period of 40 weeks and ends with birth, the stage of pregnancy includes profound changes related to lifestyle, not only in personal life, but also in the lives of the spouses and the whole family. It is a stage of physical and psychological preparation for parental roles, so the birth of a child defines the life of the woman and the family as a period full of changes and a tremendous impact on their individual and family lives. As a pregnant woman needs to adapt to the physical changes caused by childbirth, she is faced with a new being to depend on (Coutinho, da Silva, Chaves, Nelas, Parreira, Amaral & Duarte 2014)

Pregnancy with down mood are the most joyful times in a woman's life. However, some psychological symptoms may develop into psychological disorders, and symptoms of down mood may appear from 2-4 weeks after childbirth which called baby blues and may last for up to 12 months after childbirth which is called postpartum depression and this is form of mood disorder. Postpartum begins in the first year and appears in 10-15% of women after childbirth. Postpartum depression is not only a maternal problem but also affects emotional, social, and cognitive development of the child. In addition, it has negative effects on the whole family. Consequently, postpartum depression affects all societies and leads to unwanted feelings towards the family and the child ,and leads to physical problems such as delayed physical development combined with cognitive, behavioral, social, and psychological appearance (Ay, Tektaş, Mak & Aktay,2018)

Swing mood affects up to 85% of women after birth, one of seven women develops a persistent type of major depressive symptom that affects the mother after childbirth, which is called postpartum depression (PPD) and this type of disorder affects up to 10%-15% of women, PPD is associated with negative effects on the mother and the infant, and one of these effects is to stop breastfeeding early, and that mothers with depression are more

prone to behavioral problems and failure in normal development and attachment disorder in addition to cognitive delays and emotional, social and developmental problems, although the cause of postpartum depression is not clear, knowing that hormonal, biological, genetic, social and psychological predisposition are risk factors for all susceptible women, PPD has been classified by the Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders (DSM-5) as major depressive disorder (Goweda & Metwally, 2020)

On the other hand, there is the concept of baby blues, to which Murkoff (٢٠٢١) referred, which are also sometimes called the postpartum blues, and in it appear feelings of sadness that many women experience in the early days after giving birth. This blue mood tends to kick in on days 2 or 3 postpartum and can last for a few weeks. The medical opinion indicates that the baby blues go away without any special treatment, intervention, or medication.

To distinguish between baby blues and postpartum depression, Henry Ford Health System Staff (2019) referred to some ways to tell the difference between baby blues and postpartum depression:

1-Timeline: The baby blues occur for a few hours each day and should disappear within fourteen days after birth. Postpartum depression on the other hand can occur within four weeks to several months after childbirth and can last up to a year.

2- Symptoms: Some of the symptoms of baby blues are irritability, fatigue, and sadness. postpartum depression symptoms are often more severe and include aggression, extreme stress, and potentially feelings of detachment from the baby.

The World Health Organization (WHO) stated that depression for women of childbearing age is the main cause of health and psychological problems. It is a non-psychotic depression that occurs after childbirth and is the most common of women of childbearing age, affecting approximately 10–15 percent of women after childbirth, especially in developing countries, knowing that the prevalence of postpartum depression has doubled in the developed world. referring to the fact that postpartum depression negatively affects the mother, marital relationship, and children when postpartum depression is untreated and has a long-term harmful effect on the mother and her children.

Persistent depression in expectant mothers can also contribute to emotional, behavioral, cognitive, and personal problems. (Wubetu, Engidaw, and Gizachew, 2020)

Physical and psychological issues that may contribute to the mother's swings and lows include:

1. Hormonal system: the significant decrease in estrogen and progesterone after childbirth may play a role in the development of depressive symptoms. Other thyroid hormones may drop sharply and make women feel exhausted and depressed.
2. Lack of sleep: The newborn baby suffers from frequent crying and a lack of sleep. The mother does not get enough sleep, and when she is sleep deprived and exhausted, she may face a problem in low mood and a weak ability to solve problems.
3. Anxiety about being able to care for a newborn
4. Body-shape difference: a woman may feel less attractive and feel that she has lost control of her life. (Bruce, 2020)
5. Childbirth-related risk factors: a high-risk pregnancy, which includes an emergency cesarean section and admission to the hospital during pregnancy.
6. Social factors: such as a lack of social support or domestic violence
7. Bad lifestyle habits related to eating, sleeping, and smoking habits (Saba, Yusra, & Waquar, 2021)

Purpose of the study:

The current study aimed to determine the level of baby blues and postpartum depression by knowing the symptoms that women suffer in childbirth, the severity of these symptoms, and the period of their occurrence.

Study Importance:

The importance of the study lies in knowing the health and psychological reality of women in the stage of childbirth, which prompts the provision of specialized health and psychological care services for them, and this is reflected in a safe maternity period and is positively reflected on the physical and psychological growth of the newborn, and the mother's mental health contributes to a stable family environment.

Study Problem:

The stage of childbirth is an important stage in the lives of the woman, the child, and the family in general, and therefore it is important to study the situation of women and try to identify any difficulties in carrying out appropriate auxiliary interventions.

In order to maintain the psychological and physical health of women, it is necessary to identify all issues and topics that constitute risk factors for them, including the suffering from mood swings after childbirth. Because the experience of childbirth is an important event for the mother, father, and family, it affects the physical and psychological dimensions of the mother and plays a role in creating a happy and mature experience. The statistics of the World Health Organization also indicate that approximately 10–15 percent of women suffer from baby blues, and this indicates the possibility of developing into postpartum depression disorder in the event of increased risk factors and loss of health and social support and the negative effects that this means on the mother and the child. It is expected that the efficiency of the maternity role will decrease for a woman if she suffers from mood problems, in addition to the exacerbation of physical and health difficulties if they are associated with psychological difficulties. So, this study sought to know the degree of prevalence of baby blues among a sample of women in Jordan and its relationship to some variables because understanding the possibility of the problem arising and its consequences leads to a greater understanding of it, which facilitates early intervention strategies to prevent its exacerbation.

Through our academic work and our teaching of the special groups course, we found it useful to pay attention to identifying and understanding issues that concern women, including those related to health and psychological problems, including the baby blues.

Many researchers have been interested in studying the topic of baby blues and postpartum depression, such as the studies of Taybeh (2022) and Moyo & Djoda (2020), and some studies have also been interested in studying some related variables, such as the study by Doke et al. (2021). This confirms the importance of studying this topic, as it sheds light on an important topic with a health and psychological dimension related to women in the postpartum stage.

Study question:

1. What is the level of baby bleus among a sample of women in Jordan?
2. Are there statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of baby bleus among a sample of women in Jordan due to the age variable?
3. Are there statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) of baby blues among a sample of women in Jordan due to the variable number of children?
4. What is the time for down mood symptoms to appear in a sample of women in Jordan?
5. What is the percentage of receiving counseling and psychological treatment services obtained by a sample of women suffering from baby bleus in Jordan?

Literature:

When reviewing the theoretical literature, it found many studies and research that dealt with the issue of mood swings, and thus a review of some previous relevant studies:

A study was conducted by Taybeh, (2022), and the current study aimed to determine the risk factors associated with postpartum depression in a sample of women in Jordan during the year and a half after childbirth, which was conducted between April and June 2020, the Arabic version of the Edinburgh Scale was used to measure postpartum depression was distributed to the study sample through the internet, the number of respondents was 1,071 Jordanian women, and the results showed that 567 women suffered from postpartum depression, and that this is related to marital conflict, unwanted pregnancy, lack of social support and suffering from symptoms of postpartum depression. Depressive during pregnancy. It was found that postpartum depression among Jordanian women is higher compared to women in neighboring countries.

Hairo, Ahmad, Wee1&Abdullah (2021) finish cross-sectional study aimed to investigate the relationship between socioeconomic factors and literacy with the incidence of postpartum depression (PPD) in 350 women with an average age: 30.58 women who attended the Kuala Lumpur Health Clinic from May to October 2020. The incidence of PPD and literacy was assessed using the validated Edinburgh Scale. Data were collected using a subjective questionnaire, Chi-Square tests were also performed to determine the relationship between these factors and the incidence of postpartum depression. The results

showed that symptoms of postpartum depression were 14.29%. The relationship with lower family income and housewives were more likely to suffer from depression

The study by Doke, Vaidya, Narula, Datar, Patil, Panchanadikar & Wagh, (2021) to identify the differences in the incidence of postpartum depression between women who gave birth naturally and those who gave birth by caesarean section six weeks after delivery. In Pune District, India from July 2017 to December 2018. Data were collected from government and teaching hospitals and from cases followed up with five or more caesarean sections per month, the results showed that the women who underwent a caesarean section had an infection rate of 3.79%, while natural childbirth is 2.35%, and the risk of infection increases in women under 25 years of age, the study did not find an association between postpartum depression and income, education, or occupation.

Moyo & Djoda (2020) conducted a study aimed at understanding the relationship between postpartum blues and postpartum depression in women who had recently given birth in Cameroon. The cases were followed up at Yaoundé Gyneco-Obstetric and Pediatric Hospital (YGOPH) over a period of 6 months on a sample of 214 women. The Edinburgh Postpartum Depression Scale (EPDS) was used to identify women with postpartum depression, and the Kennerley and Gath Blues questionnaire during the first postpartum week and at the fourth and sixth weeks were used to diagnose postpartum depression. The examination was performed retrospectively. The results of the sample of 214 newly given birth women showed that 50 women (23.36%) showed postpartum depression while 164 (76.63%) did not. As many as 31 women (62%) with postpartum depression have earlier exhibited postpartum blues. After multivariate analysis of risk factors, postpartum depression emerged as one of the independent predictors of postpartum depression. It has been shown to be an independent predictor of postpartum depression, and preventing and managing postpartum depression early during childbirth may help prevent the onset of postpartum depression later.

An institution-based cross-sectional study was conducted by Abebe, Tesfaw, Mulat, Hibdy Getahun, and Yohannes (2019). The aim was to study the symptoms of postpartum depression. The study included 511 mothers coming to postpartum care services in public

health centers in Bahir Dar city, while the Edinburgh Postpartum Depression Scale (EPDS) was applied to assess women's depressive symptoms through random sampling. The prevalence of symptoms of postpartum depression among mothers and that there is a role for the occurrence of depression, such as life stress, unplanned pregnancy, and partner violence, in addition to weak empowerment in domestic decision-making. and interventions to address risk factors

A study conducted by da Silva and Margareth (2016) aimed to understand the experiences and meanings of postpartum depression in mothers and their families. The study sample consisted of women with postpartum depression who were reached through public hospitals and basic health units in the municipality of Cuiaba, Montana. The results showed the importance of family support in improving the reality of women who suffer from depression, and the support also contributes to reducing the appearance of depressive symptoms.

Commenting on previous studies:

By reviewing previous studies, we find that the risk factors for mood disorders in the postpartum period are: marital conflicts, unplanned pregnancy, marital conflicts, in addition to what women suffered from depressive symptoms during pregnancy, and this was indicated by the study of Taybeh (2022), while the study by Hairol et al (2021) indicated that risk factors are related to low family income and if the woman is a housewife, while the study Doke et al (2021) confirmed that women at the age of less than 25 years old are exposed to problems of baby blues. While Moyo & Djoda (2020) study focused on the distinction between baby blues and postpartum depression, the study by Abebe et al (2019) indicated the role of psychological stress and violence in the occurrence of this disorder, and the study of da Silva & Margareth (2016) emphasized the importance of social and family support for women in reducing the possibility of the emergence of the problem of postpartum disorder.

Features of the current study:

The current study was distinguished by the fact that it consisted of a large research sample, and from all governorates of Jordan and the sample consisted of women in the reproductive stage, the current study studied the effect of the variable number of children on the occurrence of baby blues, and the symptoms experienced by women were identified, which indicated that it was baby blues not postpartum depression, and the current study found that women in the childbirth stage do not receive psychiatric care or psychological support.

Methodology:**Procedures:**

1. Reviewing the theoretical literature that dealt with the problem of postpartum depression and baby blues
2. Determining the symptoms of postpartum depression and baby blues
3. Preparing the baby blues depression scale.
4. Extracting the validity and stability coefficients for the scale and adopting it in its final form
5. Distribution the scale to available sample of women of childbearing age through a link on Google Form from all governorates of Jordan.
6. Collect the responses of the study sample, as the number of available samples reached 415 women.
7. Conducting statistical analysis and extracting results to answer the study questions
8. Based on the results of the study, the relevant recommendations were included

Study sample:

The study sample consisted of 415 women of childbearing age, and accordingly a description of the study members, the sample was selected using the available method from all governorates of Jordan, the following is a description of the sample based on the study variables: table (1) show that:

Variable	Category	Number	The ratio
Age	30 and less	139	33.5%
	31-40	170	41%
	41 and more	106	25.5%
	Total	415	100%
Number of children	1	81	19.5%
	2-3	193	46.5%
	4-5	122	29.4%
	More than 5	19	4.6%
	Total	415	100%

Study tool:

Baby Blues scale:

The scale was built after referring to the theoretical literature and review the most important scales, such as the Maternal Blues Suryani model in predicting postpartum blues, Edinburgh Postnatal Depression Scale (EPDS). the scale consists of 18 items that measure depressive symptoms which are related to the reality of women.

The validity of the internal construction:

The internal structure of the questionnaire statements is honestly meant: the consistency of the questionnaire's paragraphs with the total score, meaning that the statement measures what it was designed to measure and does not measure anything else.

Accordingly, the Pearson correlation coefficient was calculated between the degree of each statement and the total degree of the scale, table (2) shows that:

Table (2): Correlation coefficients of the scale items to the total score of the scale

Paragraph.	Correlation coefficient	Paragraph	Correlation coefficient
١	.467**	١١	.760**
٢	.779**	١٢	.684**
٣	.765**	١٣	.833**
٤	.744**	١٤	.778**
٥	.657**	١٥	.688**
٦	.646**	١٦	.407**
٧	.693**	١٧	.612**
٨	.616**	١٨	.526**
٩	.696**		
١٠	.596**		

** Statistical significance at the level (α 0.01)* Statistical significance at the level (α 0.05)

It is clear from table (1) that all the correlation coefficients of the scale items with the total score are statistically significant at the level ($\alpha \leq 0.05$), which ranged between (.219 and .833), and all these values are statistically significant, and this indicates the consistency of the internal construction of the scale, and therefore the scale It consists of (19) paragraphs in its final form.

stability:

To ensure the stability of the postpartum depression scale, the stability was calculated using the "Cronbach's alpha" coefficient, and table (3) shows these results.

Table (3): Stability coefficient by Cronbach's alpha coefficient method for scale items

Scale	Cronbach's Alpha Stability
Baby Blues Scale	0.92

It is clear from Table (2) that the Cronbach's alpha coefficient for the total score of the scale was (.92), and this indicates that the scale has a good degree of reliability that can be relied upon in the field application according to the Nani scale, which was adopted at (.70) as a minimum stability. (Nunnally & Bernstein 1994 264-265)

Scale correction key

It was considered that the scale (Likert Quadruple) used in the study should be graded according to the rules and characteristics of the scale as follows:

High degree	Medium degree	little degree	There is no level
4	3	2	1

Calculation of total scale marks: High level equals 76, medium mark equals 38. Minimum mark equals 19. Based on the foregoing, the values of the arithmetic averages were dealt with according to the following equation:

Maximum value – minimum value of the answer alternatives divided by the number of levels:

$$\frac{4-1}{3} = \frac{3}{3} = 1 \text{ This value is equal to the length of the category,}$$

low level is from 1.00 _ 2.00

Medium level is from 2.01_3.00

High level is from 3.01 - 4.00

Results:

This chapter includes a presentation of the results of an attempt to identify the level of postpartum depression and baby blues among a sample of women in Jordan. After researchers collected data through the study tool and considered the statistical treatment of the study data, the following results were reached:

First: the results related to the answer to the first question, which is:

What is the level of "baby blues" among a sample of women in Jordan?

To answer this question, the mean and standard deviation of the scores of a sample of women on the Baby Blues scale were calculated, and the level of depression was calculated.

Table 4 shows this.

Table (4): Arithmetic averages and standard deviations of baby blues scores for a sample of women in descending order

Number	Paragraph	Arithmetic averages	standard deviation	Level
1	I felt like crying so much	2.92	1.08	Medium
2	I was suffering from the accumulation of my responsibility	2.92	1.00	Medium
3	I had trouble sleeping	2.89	1.00	Medium
4	I lost interest in a lot of things	2.73	0.97	Medium
5	I suffered from constant sadness	2.52	1.05	Medium
6	I lost interest in my appearance	2.47	1.01	Medium
7	I experienced feelings of despair	2.42	1.16	Medium
8	I lost interest in social media	2.39	1.04	Medium
9	I lost interest in cleaning my house	2.33	1.02	Medium
10	I felt hopeless about the future	2.18	1.17	Medium
11	I lost interest in my relationship with my husband	2.16	1.04	Medium
12	I suffer from loss of appetite	2.04	1.02	Medium
13	I stopped communicating with friends and family	2.02	0.98	Medium
14	I lost interest in interacting with others	2.01	0.97	Medium
15	I saw life as meaningless	1.99	1.12	Low
16	I lose interest in my children	1.84	0.96	Low
17	I felt a lack of interest in the new baby	1.77	1.01	Low
18	I tried to help myself by smoking	1.23	0.69	Low
	total degree	2.21	0.65	Low

Table (3) shows that the overall average score for the baby blues scale was medium with total degree (2.21), while the arithmetic averages of the items ranged between (1.21 and 2.92), and the item that states "I felt a strong urge to cry" ranked the first came with an arithmetic average (2.92) at medium level, followed by the second rank of the paragraph that states "I was suffering from the accumulation of my responsibilities" with an arithmetic average (2.92) at medium level, and the paragraph that states "I had difficulties sleeping" came in the third rank with an arithmetic average of (2.89) at a level medium, and the paragraph that states "I felt a lack of interest in the newborn" came in the seventeenth rank with an average score of (1.77) at a low level, and the paragraph that states "I was trying to help myself through smoking" came in the eighteenth and penultimate rank with an average score of (1.23) at a low level,

Second: The results related to the answer to the second question, which is:

Are there statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in baby Blues among a sample of women in Jordan due to the age variable?

To answer this question, the arithmetic averages, and standard deviations of the scores of a sample of women on the baby Blues scale were calculated according to the age variable. One Way ANOVA was used to determine the significance of the differences, the following is a presentation of these results.

Table (5): Arithmetic averages and standard deviations of scores for a sample of women on the baby blues scale according to the age variable				
variable	category	number	Arithmetic mean	standard deviation
Age	30 year and less	139	2.29	٠,٥٦
	31-40 year	170	2.29	0.66
	41 year and more	106	1.98	0.71
	Total	415	2.21	0.65

Table (5) indicates that there are apparent differences between the arithmetic averages of the scores of a sample of women on the baby blues scale according to the age variable, and to determine whether the differences between the means are statistically significant at the level ($\alpha \leq 0.05$) a one-way analysis of variance (One) was applied Way ANOVA), and the results came as shown in table (6):

Table (6): Results of one-way ANOVA to find out the significance of the differences in the scores of a sample of women on the baby blues scale according to the age variable					
Contrast source	sum of squares	degree of freedom	average squares	F value	Significance level
Between groups	7.485	2	3.742	٩,٠٧٥	0.000
within groups	169.900	412	0.412		
Total	177.385	414			

* Statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$)

It appears in table (6) that there are statistically significant differences in the level of baby blues according to the age variable; Where the value of (F) reached (9.075) with a level of significance of (0.000), and to find out the source of the differences in the level of baby blues, Scheffe's test was conducted for dimensional comparisons ,and table (7) shows these results.

Table (7): Scheffe's test for baby blues comparisons in the level of baby blues according to the age variable			
Age		difference between averages	Indication level
I	J		
30 years or less	From 31-40 years old	0.0047	0.998
30 years or less	41 years and over	0.3105*	0.001
From 31-40 years old	41 years and over	0.3058*	0.001
* Statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$)			

It appears in table (7) that there were no significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) of baby blues between the age group 30 years, while statistically significant differences appeared between the age group 30 years and less, and the age group is 41 years and over, and the arithmetic average for a category of 30 years and less was higher than the arithmetic average for a category of 41 years and over.

This means that the age group most susceptible to postpartum depression is less than 30 years old, then more than 41 years old, and then the age group from 30-41, respectively.

Third: Results related to the answer to the third question, which is:

Are there statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) of baby blues among a sample of women in Jordan due to the variable number of children?

To answer this question, the arithmetic averages, and standard deviations of the scores of a sample of women on the Baby Blues scale were calculated according to the variable number of children, where one way ANOVA was used to determine the significance of the differences. The following is a presentation of these results.

Table (8): Arithmetic averages and standard deviations of scores for a sample of women on the baby blues scale according to the variable number of children				
variable	Category	Number	Average arithmetic	standard deviation
number of children	one child	81	2.23	0.57
	from 2-3 children	193	2.28	0.62
	From 4-5 children	122	2.10	0.73
	More than 5 children	19	2.16	0.75
	Total	415	2.21	0.65

Table (8) indicates that there are apparent differences between the arithmetic averages of the scores of a sample of women on the baby blues scale according to the variable

number of children, and to determine whether the differences between the means are statistically significant at the level ($\alpha \leq 0.05$) one-way analysis of variance was applied One Way ANOVA), and the results were as shown in table (9):

Table (9): Results of one-way ANOVA to find out the significance of the differences in the scores of a sample of women on the baby blues scale according to the variable number of children

Contrast source	sum of squares	degree of freedom	average squares	F value	Significance level
Between groups	2.536	3	0.845	1.987	0.115
within groups	174.849	411	0.425		
Total	177.385	414			

* Statistical significance at the level ($\alpha \leq 0.05$)

It appears in table (9) that there are no statistically significant differences in the level of baby blues according to the variable number of children; the value of (F) reached (1.987) with a significance level of (0.115), which is a non-statistically significant value.

No studies were found that investigated the variable number of children and its effect on the symptoms of baby blues, and this is what distinguishes the current study

Fourth: Results related to the answer to the fourth question, which is:

What is the time for baby blues symptoms to appear in a sample of women in Jordan?

To answer this question, the frequencies, and percentages of time periods for the onset of baby blues symptoms were calculated for a sample of women in Jordan, as shown below.

Table (10): Frequencies and percentages of Baby Blues symptoms

Symptom's period	Number	The ratio
In the first week after birth	142	34.2%
Within weeks after birth	157	37.8%
A month after birth	75	18.1%
Those who did not show symptoms	38	9.9%

It is noted from table (10) that the number of women who had symptoms of baby blues in the first week after childbirth (142) women, at a rate of (34.2%), and the number of those who had symptoms of baby blues during the first weeks of childbirth (157) women by (37.8%), and the number of women who had symptoms of baby blues a month after giving

birth was (75) women, at a rate of (18.1%). And 38 women did not have symptoms of postpartum depression, and this number constituted 9.9% of the study sample size.

Fifth: Results related to the answer to the fifth question, which is:

What is the percentage of receiving counseling and psychological treatment services obtained by a sample of women suffering from Baby Blues in Jordan?

To answer this question, the frequencies and percentages of women diagnosed with Baby Blues in terms of accessing counseling and psychotherapy services were calculated, as shown below.

Table (11): Frequencies and percentages of women with Baby Blues in terms of accessing counseling and psychotherapy		
Receiving counseling and psychological services	Number	The ratio
Yes	28	6.7%
No	387	93.3%

It is noted from Table (11) that the number of women who received counseling or psychological treatment services is (28) with a percentage of (6.7%), while the number of those who did not receive counseling or psychological treatment services is (387) women, at a rate of (93.3%).

Discussion:

First: the results related to the answer to the first question, which is:

What is the level of baby blues among a sample of women in Jordan?

The results of the statistical analysis showed that the level of baby blues among a sample of women in Jordan was medium; in the first place, there was a paragraph that felt an intense urge to cry, which is a major indicator of a mood disorder; in the second place, I suffer from the accumulation of my responsibilities, and this result is consistent with what was stated in previous studies, such as the study of Taybeh (2022), which indicated the role of the loss of social support in baby blues. The third and fourth paragraphs indicate that you encountered difficulties sleeping and a lack of interest in the newborn, and these two paragraphs are linked to each other, which contrasts with what was indicated by the Taybeh study (2022), which indicated that one of the risk factors for baby blues is an

unplanned pregnancy, which may in turn lead to a lack of interest in the newborn. With regard to the items that got a low level, they are: I looked at life as meaningless; I decreased my interest in my children; I felt less interest in the newborn; I was trying to help myself through smoking; I took hypnotic treatments, which are items that measure an extreme case of mood disorder symptoms and the fact that women are normal. If you are not diagnosed with this disorder, this result is a logical and natural one. The result of this question shows the symptoms experienced by women indicate a medium level of baby blues; this result is similar to what was reported in the study by Moyo and Djoda (2020).

This finding is an indication of the need to pay attention to some issues specific to women, which are generally ambiguous, as understanding what women suffer from leads to appropriate intervention strategies for their care.

Second: the results related to the answer to the second question, which is:

2. Are there statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of Baby Blues among a sample of women in Jordan due to the age variable?

The results of the study indicated that there were statistically significant differences in the levels of baby blues according to the age variable and the age groups most likely to suffer from baby blues, a category less than 30 years old, the explanation for this is due to the feeling of women in this age period of the increased burden of the newborn and the inability to manage its needs and care appropriately, a woman's feeling of inability and incompetence to take care of the newborn, and the age group over 41 also suffers from baby blues symptoms, and this may explain that women at this stage may be burdened with many family and social burdens, this may be as a result of the woman feeling that this pregnancy and this baby are unplanned, and that she has reached a stage of ending the obligations of pregnancy and childbirth, and this new baby constituted a new and unexpected burden for her, This result is similar to what was stated in the study (Abebe et al, 2019), which indicated that one of the risk factors is an unplanned pregnancy. regarding the age group from 31-40, she did not experience symptoms of baby blues, and this may explain that this age stage is the most suitable for childbearing, and women are more prepared for the tasks of motherhood in this age. This result is like the findings of (Doke et

al, 2021) which indicates an increased likelihood of suffering from baby blues at young ages. new burden on them, and this stage may be associated with swing mood symptoms.

Third: the results related to the answer to the third question, which is:

3. Are there statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) in the level of baby blues among a sample of women in Jordan due to the variable number of children?

The results showed that there were no statistically significant differences in the levels of baby blues according to the number of children, this may explain that when women give birth to the first child, they may find support and care from those around them because this is the new experience, and those who have many children may take support from them by helping each other, It is also possible that the woman's repeated births constitute good experiences in caring for children and managing their affairs, and therefore she may not experience a decrease in mood as a result of the increase in the number of children. This may indicate that the number of children has no role in the occurrence of baby blues.

Note that no studies have been found that investigated the effect of the variable number of children on the occurrence of postpartum depression.

Fourth: the results related to the answer to the fourth question, which is:

What is the time for depression symptoms to appear in a sample of women in Jordan?

The results of the study indicated that depressive symptoms appeared in women in the first days and weeks of childbirth, which confirms that they suffer from baby blues and not postpartum depression. This result confirms what was stated in international research and studies that indicate that the largest percentage of women suffer from symptoms of low mood in the first days and weeks and a very small percentage of women suffer from these symptoms months after giving birth, which is what the World Health Organization indicated. s And this result is like the study by Moyo and Djoda (2020) in terms of the duration of time during which depressive symptoms occur after the birth event.

Fifth: The results related to the answer to the fifth question, which is:

What is the percentage of women receiving counseling and psychological treatment services in a sample of women suffering from baby blues in Jordan?

The results of the study showed that the number of women who received psychological treatment as a result of suffering from baby blues was 28 women, at a rate of 6.7%, while the number of women who did not receive counseling or psychological treatment services was 387 women, at a rate of 93.3%). This indicates that the suffering of women was vague, the nature of psychological suffering was not understood, and it was not dealt with in an appropriate scientific and medical manner. This may explain why postpartum women do not receive support services and psychological care due to the societal culture that looks negatively at psychological problems and seeks treatment for them.

Conclusion:

Women of childbearing age suffer from puerperal depression, and the depressive feelings of the giving woman may affect the quality of care for the newborn, and the rate of suffering from this type of depression among women in Jordan is like what women suffer from around the world. In the current study, women did not receive psychological care because they were suffering from postpartum depression.

Recommendations:

1. Providing psychological care services in obstetrics and gynecology departments for women who have given birth so that symptoms of baby blues do not develop into postpartum depression.
2. Providing nursing care services for women in the first days after childbirth, which contributes to supporting the psychological aspect of women who have given birth
3. Providing families with brochures on the appropriate role that family members should play in terms of psychological support and care for the childbearing woman
4. Conducting studies on the topic of baby blues on other samples and with other research methodologies and other variables

References:

- Abebe Amsale, Tesfaw Getachew, Mulat Haregewoine, Hibdy Getahun & Yohannes kalkidan (2019) Postpartum depression and associated factors among mothers in Bahir Dar Town, Northwest Ethiopia, **Annals of General Psychiatry**, 18, Article number: 19 (2019)
- Ay Fatma, Tektaş Eliz, Mak Arife& AktayNalan (2018) Postpartum depression and the factors affecting it:2000-2017 study results, **JOURNAL OF PSYCHIATRIC NURSING**, DOI: 10.14744/phd.2018.31549, **J Psychiatric Nurs** 2018;9(3):147-152
- Bruce, Debra Fulghum (2020) Postpartum Depression, **Medically Reviewed by Michael W. Smith, MD** on August 04, 2020, 2020 WebMD, LLC. All rights reserved.
- Coutinho Emília de Carvalho, da Silva Cristina Bastos da Silva, Chaves Cláudia Margarida Balula, Nelas Paula Alexandra Batista, Parreira Vitória Barros Castro, Amaral Maria Odete& Duarte João Carvalho (2014) Pregnancy and childbirth: What changes in the lifestyle of women who become mothers? **Artigo Original • Rev. esc. enferm. USP** 48 (spe2) • Dec 2014 • <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800004>
- Da Silva Barbosa, Maria Aparecida Rodrigues & Margareth Ângelo (2016) Experiences and meanings of post-partum depression in women in the family context, **Enfermería Global**, ISSN 1695-6141
- Doke Prakash P Doke, Vaidya Varsha Mahesh, Narula Arvinder Pal Singh, Datar Manjiri Chaitanya, Patil Archana Vasant Rao, Panchanadikar Tushar Madhav, Wagh Girija Narendrakumar (2021) Assessment of difference in postpartum depression among caesarean and vaginally delivered women at 6-week follow-up in hospitals in Pune District, India: an observational cohort study, **Doke PP, et al. BMJ Open** 2021;11:e052008. doi:10.1136/bmjopen-2021-052008
- Goweda, Reda & Metwally, Tayseer (2020) Prevalence and associated risk factors of postpartum depression: a cross sectional study, **Arch Clin Psychiatry**. 2020;47(4):106-9.
- Hairo Mohd Izzuddin, Ahmad Sha'ari, Sharanjeet-Kaur Sharanjeet, Wee1 Lei Hum, Abdullah Fauziah, AhmadID Mahadir (2021) Incidence and predictors of postpartum depression among postpartum mothers in Kuala Lumpur, Malaysia: A cross-sectional study, **PLOS ONE**, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259782> November 9, 2021
- Henry Ford Health System Staff (2019) Baby Blues Vs Postpartum Depression: How to Tell the Difference, **Henry Ford Health System**.
- Moyo, Georges Pius Kamsu & Djoda, Nadège (2020) Relationship Between the Baby Blues and Postpartum Depression: A Study Among Cameroonian Women, **American Journal of Psychiatry and Neuroscience**, Volume 8, Issue 1, March 2020, Pages: 22-25

Mughal Saba, Azhar Yusra& Siddiqui Waquar (2021) Postpartum Depression, **StatPearls [Internet]**.

Murkoff,Heidi (2021) The Baby Blues, **What to Expect the First Year, 3rd edition**

Taybeh Esra' O (2022) A focus on postpartum depression among Jordanian mothers, **International Journal of Social Psychiatry**, 2022 Mar;68(2):403-410. doi: 10.1177/00207640211000100. Epub 2021 Mar 14.

Wubetu Abate Dargie, Engidaw Nigus Alemnew & Gizachew Kefyalew Dagne (2020) Prevalence of postpartum depression and associated factors among postnatal care attendees in Debre Berhan, Ethiopia, **BMC Pregnancy and Childbirth volume 20, Article number: 189 (2020)**

ترجمة المسرح أدائياً: رؤية نقدية

أ. د. فؤاد عبد المطلب*

تاريخ وصول البحث: ٢٥/٨/٢٠٢١ م

تاريخ قبول البحث: ١٧/١١/٢٠٢١ م

الملخص

يدرس هذا البحث موضوع ترجمة المسرح من خلال رؤية نقدية وما يتصل به من قضايا نظرية وتطبيقية مختلفة. وتكمن أهم تلك القضايا في الصعوبات المنهجية والنظرية التي تعترض تلك العملية وقلة الأعمال الصادرة على هذا الطريق المتعرج المسار. وينقسم البحث إلى مقدمة تعرف مفردات العنوان وتحدد لها لفتح باب النقاش، وأقسام ثانوية ذات عناوين فرعية تتناول تلك القضايا تتضمن: ترجمة المصطلحات النقدية الأدبية والمسرحية، قضية العلاقة بين النص المسرحي والعرض، وجوانب مختلفة للعلاقة بين الترجمة والمسرح. وفي أثناء ذلك يتطرق البحث إلى تاريخ هذه العلاقة فيما يخص المسرح العربي، ويقدم نقاطاً نظرية تتعلق بترجمة النصوص المسرحية، وطبيعة هذه الترجمة وصعوباتها، واختلاف هذه الطبيعة من أعمال إلى أخرى، مع الإشارة إلى أعمال عربية وعالمية. ويتمحور النقاش حول العلاقة بين النص الأدبي المسرحي والعرض الحي وتشعباته الفنية، والعمليات الناشئة إثر كتابة النص ونشره وتقديمه على خشبة المسرح بما يحمله ذلك من تقويمات وأحكام ونقد نظري وعملي، وغيرها من القضايا الخاصة الناجمة عن عملية ترجمة المسرح. يتبع هذا البحث طريقة وصفية وتحليلية لا تخلو من أبعاد تاريخية في بعض جوانبها. ويخلص إلى نتيجة مفادها أن قراءة النص المسرحي لا تكتمل إلا من خلال ترجمته عرضاً مسرحياً على الخشبة. كلمات مفتاحية: المسرح، الترجمة الأدبية، الترجمة والمسرح، النص والعرض المسرحي، المصطلح النقدي المسرحي.

* أستاذ دكتور، عميد البحث العلمي، جامعة جرش.

Translating Drama: A Critical Outlook

Abstract

This research studies the topic of translating drama through a critical lens and related theoretical and applied issues. The most important of these issues lie in the methodological and theoretical difficulties facing this process and the lack of works produced on this winding path. The research is divided into an introduction that defines and denotes the vocabulary of the title to open the discussion, and sub-sections with sub-headings dealing with the following issues, respectively: translation of literary and dramatic terminology, the issue of the relationship between dramatic text and presentation, and aspects of the relationship between translation and drama. In the meantime, the research refers to the history of this relationship with regard to Arab drama and provides theoretical points related to the translation of dramatic texts, the nature and difficulties of this translation, and the difference in this nature from one work to another, with reference to Arab and world plays. The discussion revolves around the relationship between the literary-dramatic text and the live performance and its technical ramifications, and the processes that arise after writing, publishing, and presenting the text on stage, with what it holds in terms of evaluations, judgments, theoretical and practical criticism, and other special issues arising from the drama translation process. This research follows a descriptive and analytical method that is not without historical dimensions in some aspects. It concludes that the reading of a dramatic text is only completed by translating it into a stage performance.

Key words: Drama, Literary Translation, Translation and Drama, Text and Dramatic Performance, Dramatic Critical Term.

مقدمة:

يثير هذا العنوان للوهلة الأولى مجموعة من القضايا: أولها العلاقة بين الترجمة والمسرح وتاريخ هذه العلاقة، محلياً وعالمياً؛ وثانيها طبيعة ترجمة الأعمال المسرحية ومشكلاتها التطبيقية والنظرية، واختلاف هذه الطبيعة من أعمال إلى أخرى؛ وثالثها العلاقة بين النص الأدبي المسرحي والعرض الحي وتشعباتها الفنية، ورابعها العمليات الناشئة إثر كتابة النص ونشره وتقديمه عرضاً مسرحياً بما يحمله ذلك من تقويمات وأحكام ونقد نظري وعملي، وغيرها من القضايا الناجمة عن عملية ترجمة المسرح. وأهم تلك القضايا الصعوبات المنهجية والنظرية التي تعترض تلك العملية وقلة الأعمال الصادرة على هذا الطريق المتعرج المسار. وترسم سوزان باسنيت صورة هذا الطريق أو المجال على نحو وافٍ عبر خبرتها في الكتابة عنه منذ بداية الربع الأخير من القرن العشرين حتى بداية القرن الحالي، قائلة: "لا أزال أرى أن صورة التيه مناسبة لهذا المجال من مجالات البحث في دراسات الترجمة، والذي يمثل إشكالية كبرى ويتعرض للتجاهل الشديد، وما كُتب عن مشاكل ترجمة النصوص المسرحية يقل عما كُتب عن ترجمة أي نمط نصي آخر".^(١) ومن الصعب عملياً تناول هذه القضايا كلها دفعة واحدة، فكل واحدة منها تتطلب حقيقة معالجة مستقلة في ذاتها، ولكن يمكن التطرق إلى جوانب رئيسية مشتركة فيما بينها لتكوين صورة كافية عن الموضوع الذي يعبر عنه عنوانه. وربما كان من الأفضل التمهيد بتعريفات أولية دقيقة لمفردات العنوان بحيث تتيح لنا الولوج في هذا الموضوع وذلك من جوانبه الأساسية. فقد كان العنوان وما زال يُعد مؤشراً مُعرِّفاً ومحددًا لأي عمل، فهو يؤدي وظيفة المفتاح لباب النقاش الموصد.

المسرح تعريفاً هو المنصة، الخشبية أو الحجرية، التي يُعرض عليها نص سردي من نوع معين؛ وكلمة مسرحية مشتقة أصلاً من المسرح وتتضمن بين دفتيها نصاً أدبياً مميزاً، يشكل في ذاته نوعاً خاصاً من الأنواع الأدبية. ويقوم أفراداً بتمثيل هذه المسرحية التي تثير مشكلة أو مسألة أو حالة أو واقعة إنسانية، يحاكون أطوارها بحواراتهم وحركاتهم وتعابيرهم وإيماءاتهم، وقد يكون هذا المحتوى واقعياً جزءاً أو كلاً، ومن المحتمل أن يكون جزءاً منه أو كله من الخيال. والغاية من هذا الفن الأدبي المسرحي المتعة الجمالية مع التثقيف أو النقد أو الدرس الأخلاقي أو الترويج لفكرة تقوم عليها المسرحية أساساً. إذ لا بد من وجود فكرة رئيسية فيها، وإلى جانبها أفكار ثانوية، يستمد منها الكاتب المسرحي من الواقع المعيش أو من التاريخ. وتؤدي فيها كل شخصية دورها الخاص بها من خلال كلامها وحركاتها وصفاتها وزينها المميز، وتتكشف تلك الأدوار والحركات والصفات والمواقف بالتدرج. وتقوم المسرحية أساساً على صراع بين طرفين أو أكثر، ومن خلاله تتشكل عقدة المسرحية على نحو طبيعي وبسيط، ثم تكبر وتشتد لتبلغ الذروة؛ ويأتي الحل في نهاية المسرحية أو قد تظل المشكلة معلقة ومفتوحة من دون حل. ويجب أن تكون حركة الشخصيات من دخول وخروج وتصرفات

متوافقة مع أحداث المسرحية. ويتجلى الحوار وتضميناته من الكلمات التي تنطقُ بها الشخصياتُ في أثناء العرض، ثم تظهر الأحداث والصراع والأفكار متتابعةً. ويتنقل الحوار عادةً برشاقة وروية بين الشخصيات متجنباً الحشو والاستطراد، لكي لا يتحول إلى خطاباتٍ مملّة، وتُستعمل فيه عباراتٌ وألفاظٌ دقيقة تتماشى مع طبيعة الشخصيات ومكنوناتها النفسية، ومهاراتها الفنية. وتنظم المسرحية في بنية فنية يتطلب بناؤها مهارةً وعنايةً من الكاتب، فتقسمُ شكلاً ومضموناً إلى فصولٍ ومشاهدٍ يختلف عددها بحسب طبيعة الموضوع والتقليد المسرحي، الكلاسيكي أو الحديث الذي تنتمي إليه المسرحية.

والبناء المسرحي عبارة عن حصيلة جمالية لتفاعلات عناصر المضمون وحركة جزئياته وذراته. وبقدر ما يكون المضمون الفكري مرتبطاً بخطّ رئيس في بناء العمل الفني، وتضطلع بقية الخطوط بدور التنويعات الجانبية والتشعبات الأدنى لتجسيد الخط الرئيس وإبرازه، سيسهم ذلك في إخراج الشكل المسرحي بالأسلوب الفني المطلوب. ويجعل ذلك العنصر المسرحي (الدرامي- الحركي) قضية فنية في المقام الأول. ويفيدنا ذلك أيضاً أن الشكل المسرحي الناجح نتيجة مباشرة لنجاح الكاتب المسرحي، ثم المؤلف بلغة أخرى أي المترجم، في استيعاب مضمون نصه الفكري، وإخضاعه للمقومات المسرحية التي تتخذ من الأدوات الفنية المتنوعة سبيلاً للوصول إلى جمهور المتذوقين والتأثير فيه. ومن المعروف أن هذه الأدوات تختلف من فنٍ إلى آخر وفقاً لطبيعته ووسيلته وغايته، فهي الحكمة والشخصية والحوار والصراع والحدث والموقف والأرضية (الزمان والمكان) والأدوات الفنية الضرورية للعمل المسرحي من أزياء وديكور ومؤثرات صوتية وغيرها. لذلك كانت درامية- حركية الشكل تقوم على مدى ارتباطه الوثيق بالمضمون الفكري المتفاعل في داخله ومعه. وكلما كانت هذه العلاقة حيوية ومؤثرة، فإنها تؤكد نجاح العمل الفني درامياً.^(٢) ولذلك كله كانت دراسة العلاقة بين النص المسرحي المكتوب وبين وضعه على المسرح، وتحديداً وصف ما يحدث في أثناء نقل النص التمثيلي الداخلي المكتوب إلى لغة أدائية مختلفة في النص الهدف، توسع من نطاق تقصي صعوبات العلاقة بين المسرحية وبين أدائها ويزيد مشكلاتها تعقيداً. وستحاول هذه الدراسة تقديم بعض الأفكار والتوضيحات والمقترحات بخصوص تلك الصعوبات والمشكلات.

ويثير التفكير في عملية الترجمة، بغية التعمق فيها لتعريفها، تساؤلاتٍ عدّة تظهر على السطح خلال ذلك، غير مكتفٍ بمسألة أساسياتها بل تفرعاتها وهوامشها، متقصياً في الآن نفسه شخصية المترجم ومهامه، وأدواته في أثناء هذه العملية. ويتحرى النصوص في أصلها ومآلها، لا من منظور الممارسة الترجمة فحسب، إنما بالتأمل في هذه الممارسة وفق رؤية عميقة وشاملة. وعملية الترجمة، تقديرية، ومن زاوية معرفية ليست أداة للتأقّف والتواصل فقط، بل إن رسالتها الأهم تكمن في كونها بوابة للانفتاح على الغير، وأداة لإزالة الحواجز، وللتفاهم مع الآخر، بفضل ما تستند إليه من

أخلاقيات القبول والتسامح، وبفضل الاستضافة اللغوية والثقافية للآخر قبل أن تتحول عملياً إلى واقع حقيقي. الترجمة، بهذا المعنى العميق، رؤية لفعل التواصل والتفاهم والتعاون في غاياته وجمالياته وأخلاقياته، وهي أيضاً صورة لواقع وآفاق هذا الفعل في يومياتنا وفي تنامي حاجتنا للترجمة، ليس من منطلق الاختلاف اللغوي والثقافي الذي نعترف به واقعاً ماثلاً بيننا أو على تخومنا فحسب، إنما من منطلق حاجتنا الثقافية والعملية لفعل لا يمكن لحياتنا أن تستمر من دونه. فعملية الترجمة، في شكلها ومضمونها، ذات وجوه شتى أبرزها الوجه الأخلاقي الإنساني. ففي عالم يعج بالتعدد الثقافي والتنوع اللغوي والتشارك العملي حتى داخل المجتمع الواحد، لم تعد فيه الترجمة مجرد جسر بين ضفاف هذه الجزر الثقافية واللغوية والبشرية، إنما تصبح لغة عالمية للمجتمع الإنساني بأسره.

وبمزيد من التخصيص والتفصيل: الترجمة الأدبية نقل نص أدبي، مكتوب أصلاً بلغة، إلى لغة أخرى. فمن جهة تبرز طريقة الترجمة الحرفية للعمل، كلمة فكلمة أو جملة فجملة، من دون إعارة انتباه للاختلافات الأساسية في المصطلحات والصور والتعابير بين اللغتين. وتُقابلها من الجهة الأخرى طريقة الترجمة الحرة أو المتصرفية بالعمل، أي محاولة تكييفه عبر استيعاب روح النص ومعناه ونقلهما؛ ويعني ذلك تطويع تقاليده ومصطلحاته وصوره إلى مثيلاتها في اللغة الهدف. وتكمن بين الطريقتين المذكورتين طريقة ثالثة يمكن للمترجم فيها أن يحقق نوعاً من التوازن بين مختلف مكونات نصي اللغتين، المصدر والهدف. وفي هذا السياق، يبرز رأي وثيق الصلة لأحد الباحثين حين يقول: "المترجمون والناس ليس لديهم خيار الأمانة فحسب، بل مجرد 'أساليب' مناسبة تقريباً. إن الترجمات محاكاة. ومهمة المترجم إفساح المجال للعمل المترجم في اللغة الجديدة، وهناك أنواع كثيرة من المجالات للاختيار بينها."⁽³⁾ وثمة ترجمات أدبية حازت شهرة كبيرة بفضل صفاتها المتقنة والمتوازنة مثل الترجمات التي تمت إلى اللغة الإنجليزية: *الكتاب المقدس للملك جيمس*، و*ألف ليلة وليلة* (عدة ترجمات)، وترجمة صموئيل بوتنام *لدون كيشوت لسيرفانتس*، وجون درايدون *لإنيازة فيرجيل*، وإدوارد فيتزجيرالد *لرباعيات عمر الخيام*، ومايكل ماير *لمسرحيات إيسن*، وجاك أميوت *لحيوات بلوتارك* إلى الفرنسية، وشارل بودلير *لإدغار آلان بو*، وسليمان البستاني *لإنيازة هوميروس* إلى العربية، وغيرها.

وكثيراً ما نعطي أمثلة عن الاختلاف والتغير في الترجمة، أو عن الدقة والتوازن في التعامل مع النص الأصل في دروسنا الجامعية حول الترجمة: بأننا إذا كلفنا خمسة طلاب كل على حدة بترجمة نص معين، فلا بد أن نحصل في النهاية على خمس ترجمات متغايرة للنص نفسه. وقد أثبتت هذه المسألة على نحو آخر يتعلق بترجمة النص المسرحي بكونه نصاً أدائياً يقرؤه المخرج والممثلون والفريق الفني حداثاً في أثناء عرضهم المسرحية. وأتى هذا المثال على النحو الآتي:

وإذا كان لدينا خمس نسخ مختلفة من النص التمثيلي نفسه، فالمفترض أن يكون لدينا خمسة نصوص حركية مختلفة. فكيف يتسنى لنا التيقن من أن النص الداخلي الذي يفك شيفرته الممثلون في الثقافة المصدر سوف يتفق مع النص الذي سوف تُفك شيفرته في الثقافة المستهدفة؟ الواقع أن المذاهب المسرحية متفاوتة، والأعراف المسرحية تتفاوت تفاوتاً شديداً بين الثقافات المختلفة، وقراءة ستانسلافسكي لمسرحية عطيل، على سبيل المثال، التي تقول أن دزدمونة كانت تستحق صفعه من زوجها بسبب تدخلها فيما لا يعنها، تُعتبر اليوم انحيازاً غير مقبول ضد المرأة^(٤).

ولعل أحد الأمثلة اللافتة للنظر عن الطريقة المتوازنة في ترجمة المسرح الألمانية لأعمال شكسبير التي تُعرف عادة بترجمة شليغل وتيك. فقد نشر أوغست ويلهلم شليغل في الفترة الممتدة بين عام ١٧٩٧ وعام ١٨١٠ سبع عشرة مسرحية من مسرحيات شكسبير، وترجم بقية المسرحيات الكونت فون بوديسن ودورثي تيك بإشراف والدها، لودفيغ تيك، وبالتعاون معه. واعتمدت هذه الترجمات على مبدأ الأمانة. وحافظ شليغل على أشكال شكسبير الشعرية بإدراكه ولع شكسبير في مزج عناصر شعرية ونثرية، وفَرَّق بين النثرين البلاغي والمحكي وحاول بطرق مختلفة أن يقدم نسخة عن النص الأصل. وجعلت ترجمته شليغل وتيك شكسبير شاعراً ألمانياً كلاسيكياً يُقرأ ويُمثل ويُستشهد به مثله مثل الأدباء الألمان الكبار. وذكر ألوا براندل في محاضراته "شكسبير وألمانيا" إحدى صفات هذه الترجمة بأنها "الكلمات المنبوذة القديمة والمعاني الغريبة لكلمات شكسبير التي حيرت قُرّاءه الإنجليز، وتطلبت أحياناً تعليقات، استُبدلت بكلمات رائج". ويضيف براندل قائلاً: "ففي ترجمتنا الكلاسيكية التي قام بها شليغل وتيك، يظهر المعنى ظهوراً واضحاً حتى إنه كان عليّ أن أعيد نشر الترجمة في طبعة شعبية، ولم يكن هناك أحياناً مقطع واحد في المسرحية كلها بحاجة إلى شرح، فعلى نحو مثالي تمت صياغة الكلمات التيوردورية القديمة بلغة ألمانية واضحة وعصرية". لهذا كان القارئ والمشهد الألمانيان أقرب من الشخص اللندني إلى فهم شكسبير، "الذي ليس لديه خيار آخر إلا أن يفهمه عبر الأصل". فقد قدمت موهبة شليغل الشعرية عملاً فنياً، مع أنه كان أميناً للنص الأصل، الذي غدا في ذاته عملاً أصيلاً. فقد كان شاعراً قادراً على استعمال قوى مخيلته بحرية وفي الوقت نفسه كان راغباً في تقبل الكاتب الإنجليزي بكونه أستاذاً له^(٥).

ويضرب لنا الشاعر الأمريكي بايارد تيلر مثلاً جيداً في ترجمته لرائعة غوته *فاوست* التي اشتهر بها أكثر من شهرته بكتاباتة. فقد قام تيلر بدراسة الشاعر الألماني دراسة حقيقية قبل أن يشرع بإنجاز مهمته الضخمة بترجمة جزأي *فاوست* من الألمانية إلى الإنجليزية، فكان بذلك أول أمريكي يحاول ترجمة الجزء الثاني. ولكي يكون منصفاً حيال النص الأصل، تعمق تيلر في دراسة الأسطورة اليونانية القديمة، واطلع على بعض النظريات الجيولوجية، ووسع قراءته في الطبقات المختلفة للعمل والأعمال النقدية الصادرة حول العمل في جميع بلدان العالم. وكان الفهم الواضح للعلاقات بين

جزأي *فاوست*، مصدرَ ابتهاج تيلر بالجزء الثاني وذلك بسبب "غناه بالأمثلة، وبسبب تنوع أشكاله الإيقاعية وجمالها الذي لا حدود له تقريباً". وكان تيلر، مثل شليغل من قبله، مؤمناً بالإخلاص الكامل لمعنى العمل الفني الأصلي وبتجربة الأشكال الشعرية والإيقاع والقافية إن أمكن. وقد كان شاعراً في ذاته، راغباً في تسخير قواه الشعرية لمصلحة عمل أستاذه، لذلك أوجد عملاً معيارياً استمر ردحاً طويلاً بعد أيامه. ولم يُعترف بترجمته *فاوست* لكونها نتاجاً مهماً في أيامه فحسب بل غدت هذه الترجمة أيضاً مثلاً احتذته ترجمات كثيرة لاحقاً.

وبشير النقد الأدبي عموماً والمسرحي خصوصاً إلى الدراسات التي تتناول الأعمال الأدبية والمسرحية وصفاً وتحليلاً وتسويغاً وفق رؤية نقدية متسقة؛ وتشمل هذه الدراسات مؤلفي النصوص وسيرهم الإبداعية، أو الأنواع الأدبية، أو الحركات والاتجاهات الفنية، والقراءات الفاحصة للنصوص والتجارب والعروض المسرحية من الناحيتين النظرية والعملية. ويُقدِّم أحدُ المنظرين تعريفاً للنقد أنه: القيام بتحليل النصوص والأفلام والصور الأدبية، والأشكال والظواهر الثقافية وتقويمها. فإن أنواع النقد عديدة وتمتدُّ على الأقل رجوعاً إلى كتاب أرسطوفن *الشعر*^(٦). ولعله من المفيد أيضاً أن نشير إلى تعريف الناقد الإنجليزي ماثيو أرنولد للنقد حين يقول إنه "محاولةً نزهةً لتعلم أفضل شيء معروف وأفضل فكر في العالم ونشرهما".^(٧) ولا يتضمن هذا التعريف أن الأدب قوةٌ روحيةٌ ومخلصةٌ في العالم، بل النقدُ نشاطٌ منهجي يرمي إلى وصف العمل الأدبي وتفسيره وتحليله وتقويمه. وعليه، يناقش أرنولد أن هذا النشاط المعرفي يحاول دائماً أن يصوغ مبادئ جماليةً ومنهجيةً يستطيع الناقد أن يستند إليها في فهمه وتقويمه للنص.^(٨) ولا بد في هذا المجال أن يلتفت الدارسون العرب إلى مدى تفاعل النقد ومفرداته مع ترجمة أدبيات النقد المسرحي، وتأثير المقولات والمفاهيم الجديدة في الخطاب النقدي العربي ومقارنته للنصوص والعروض المسرحية. وصعوبات المثاقفة وانتقال الأفكار والمفاهيم من الثقافات المصدر إلى ثقافة الهدف.

١. ترجمة المصطلحات النقدية الأدبية والمسرحية

يمكننا تصنيف النص المسرحي بأنه نص أدبي عموماً، وحين الحديث عن الأنواع الأدبية فإن النص المسرحي ينماز بوضوح عن النص الشعري أو النثري. ويمكننا القول إن بناء ثقافة المترجم وخصوصاً في حقل الترجمة الأدبية إنما يتم على أساس تواصلٍ مزدوجٍ ومعقدٍ، وذلك بوصف المترجم حائزاً كفايتين لغويتين: كفايةً تلقي خطاباً فنياً مصوغاً بلغة المصدر، وكفايةً إنتاج خطابٍ فني مصوغٍ بلغة الهدف المختلفة، وثمة كفايةً ثالثةً ثقافيةً مقارنةً مرهفةً تساند الكفايتين اللغويتين في إيجاد العلاقات أو التكافؤات أو الملاءمات المنشودة، وتحذد على نحوٍ حاسم الوصفة المثالية لترجمة النص الأدبي. ويفيد ذلك أن المترجم قارئٌ أولاً وناقدٌ ثانياً ومقارنٌ ثالثاً؛ ويشرح أحد الباحثين هذه النقطة قائلاً: "إن الترجمة حكمٌ أدبي مقارنٌ دائماً. واختيار كلمةٍ أو نموذجٍ جملةٍ أو لهجةٍ أو نوعٍ أدبي

أو غير ذلك، هو عرضُ تناظرٍ بين مجالين للثقافة والمعنى. ومثلُ أيِّ تناظرٍ، يمكن أن يخفق في بعض النواحي، لكنَّ قيمةَ التناظر هي ما ينجح في اقتراحه.^(٩) وعليه يتخذ النصُّ الهدفُ سبيلُهُ في طبع توجهاته ومقاصده الواضحة والخفية فيه بتحقيق التوازن بين الطابعين الأجنبي والوطني، اللذين يحققان بدورهما أكبر التأثيرات بإدخالهما عملاً أجنبياً باللغة المحلية إلى الثقافة الوطنية. وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ قراءة المترجم النقدية الواعية للنص الأصل ضرورية أيضاً ومهمة في هذا المجال، ولا تستقيم عملية القراءة الأولى ثمَّ الترجمة إلا بها. ويقول بعلي حفناوي في هذا السياق:

إن الطور الذهني للتأويل يُعنى بترجمة المعاني الغامضة، والمخبرة في ثنايا النصِّ ووفقاً لشبكات القراءات المختلفة من قبل المترجم. وذلك لأن النصَّ الأدبي لا يمنح معناه ورؤيته بوضوح لأيِّ كان، فهو يتميز في الواقع بأنه أكثرُ هروبيةً - زئبقيٌّ - وتعدُّد من الصور، فهو يضمُّ في نفس الوقت ما يقال وما يرادُّ قوله، وما لم يُقل، وهو الذي يعمل كُتَّاب المسرحيات جاهدين، للإيحاء به بأنواعٍ من الصمت. هذا بالإضافة إلى المترجم الذي يحوِّك بدوره العمل الأدبي كصاحبه الأصلي.^(١٠)

وفي قراءة المسرحيات قراءةً نقديةً نصادف المصطلحات النقدية الأدبية وتحديداً المسرحية المشتقة في معظمها من اللغات الأوروبية خصوصاً، والثقافات الأجنبية الأخرى عموماً، والتي حَمَلَت المصطلحات في أحشائها، ثم تطورت وتحولت ضمَّها. وتتضمن تلك المصطلحات المصطلحات الأرسطية كلها مثل: Imitation – Mimesis (المحاكاة)، Purgation – Catharsis (التطهير)، Tragic Flaw – Hamartia (الضعفُ المُساوي)، Pride – Hubris (الكبرياء)، Art of Poetry – Poetics (فنُّ الشعر)، والمصطلحات التي طُوِّرت لاحقاً مثل Decorum (اللياقة أو تناسب الشكل مع المضمون)، Three Unities (الوحدات الثلاث: الزمان والمكان والحدث أو الطريقة)، Sublimity – Hypsos (السمو أو الجلال)، والكثير من المصطلحات الأحدث مثل Organic Unity (الوحدة العضوية)، Objective Correlative (المعادل الموضوعي)، وNarrativity – Narrative (السرد – السردية) وAlienation – Estrangement (التغريب) وSpace (الحيز أو الفضاء أو المكان) وMeta-drama (المتا-دراما أو الحديث عن الدراما) وFeminist Literature/ Drama (الأدب/ المسرح النسوي) وWoman/ Literature Drama (الأدب/ المسرح النسائي) وسواها من المصطلحات المسرحية والأدبية والنقدية المستجدة التي ارتبطت بأعمال أدبية ومسرحية معينة وتطورت واختلفت في دلالاتها وترجماتها إلى العربية بحسب الحقب والتيارات التي أنتجتها، والتي لا يمكن فهمها أو تطبيقها ضمن آداب معينة أحدثت إلا بالعودة إلى مصادرها الأساسية في اللغات الأصل. ومن الطبيعي أن يؤدي استعمال المصطلحات بصورة عامة أو غير دقيقة في الممارسات النقدية إلى غياب الدقة في تقويم التجارب المسرحية، أو في اكتشاف أبنيتها الفنية والدلالية، أي الخصائص التي تجعلها مميزة، الشيء الذي يجعل تلك المصطلحات مجرد ألفاظ من دون محتوى أو قيمة أو تاريخ.^(١١) وينطبق هذا على المذاهب

الأدبية والفنية والمسرحية نفسها في مصطلحاتها وتسمياتها القديمة والجديدة مثل: الكلاسيكية والرومانتيكية والانطباعية والتعبيرية والرمزية والطليلية والمستقبلية والحدائوية والنسوية والتاريخانية الجديدة والمادية الثقافية وغيرها من المذاهب الفنية والأدبية التي حفزتها اتجاهات فكرية وفلسفية وألهمت في مبادئها ومعاييرها مثل: الداروينية والماركسية والفرويدية والوجودية وغيرها، وعبر عملية مثاقفة متعددة الجوانب بين الثقافات الأجنبية والثقافة العربية، على سبيل المثال، جرت عملية تكييف لتلك المصطلحات الواردة فتطورت وتنوعت بحسب مصادرها واستعمالاتها.

وبالمقارنة، لم تفلح كلُّ المحاولات التي رمت إلى رد المسرح العربي إلى أصول عربية قديمة إطلاقاً، وظلت الأشكال المسرحية العربية الجادة تلتفت إلى المصدر الأساس لها وهو "نصوص هذا النموذج الغربي الأصيل للمأساة والمهابة وما بينهما من دراما وميلودراما بتنوعاتها المختلفة، وأقصى ما أشبع حسنا القومي في شبابنا ما تم اكتشافه من فضل المسرح الفرعوني على الإغريقي في إطاره الديني ودلالاته الميثولوجية، لكن ذلك تاريخٌ موغلٌ في القدم قد انقطعت عُراه ولم يعد موصولاً بالثقافة العربية. وظلت ترجمة المسرح الأوروبي في مطلع عصر النهضة العربية المنبع الحقيقي لتنشئة هذا الفن واستزراعه في تربتنا بشروطه وصفاته. واعتمد توليده كجنس أدبي على التفكير الجماعي، وابتكار المكان المخصص له، واعتبار الستارة الفاصلة بين الخشبة والجمهور بمثابة الجدار الرابع المفترض"^(١٢). ولفهم التقاليد المسرحية والنقدية التي خلّفتها العلاقة مع المسرح الأوروبي يمكننا تسليط الضوء على إحدى عملياتها التي بدأت تقريباً منذ منتصف القرن التاسع عشر في بلادنا. فقد سار المسرح العربي في بداياته على طريق الترجمة والاقتباس والتقليد، وعلى طريق التوجيه نحو المثل القديمة والبطولات المثالية وتعميق الشعور الديني أو الوطني. ومع انتهاء الحرب العالمية الأولى اتخذ المسرحُ اتجاهًا جديدًا له نحو الواقعية الاجتماعية بتأثير من المسرح الأوروبي الحديث. واتخذت عملية الترجمة والتعريب للنصوص الإنجليزية والفرنسية والإيطالية ووضعها على المسرح من الواقع المحلي منطلقاً له، فاختارت ما تلائم معه وعبر عنه. ومما ساعد على ذلك أن مَنْ قام بهذه العملية الكتّاب الكبار الذين أسسوا لهذا الفن ونقده. فبدأ شعراء الإحياء بتأليف مسرحيات شعرية مستلهمين موضوعاتهم من التراث العربي وتجاريه، والسياق العربي في أشكاله وبنيتِه. وكان أحمد شوقي أبرز المؤسسين بأعمال وعروض ناجحة مثل مصرع كليوباترا وعنترة وقمبيز ومجنون ليلى، وكان الشعريُّ من الخروج على النصوص والارتجال، وتبعه عزيز أباظة وباكثير والشرقاوي، فوصلت المسرحية الشعرية إلى ذروتها عند صلاح عبد الصبور. ثُمَّ تحول المسرح إلى النثر عبر المسرحيات التي كتبها محمد تيمور وتوفيق الحكيم وعكست هذا الفن بأشكاله وبمفردات نقده الأوروبية المؤثرة.

كانت الترجمة وما زالت تحظى باهتمام كبير في عملية بناء الثقافة في أيامنا هذه بوجهيها الإبداعي والنقدي؛ مع العلم أنَّ العلاقة بين الثقافة وعملية بنائها من طرف الترجمة والتعريب من طرف آخر من نتائج العلاقة التاريخية بيننا وبين الأمم الأخرى والتي تمتد طويلاً في عمق التاريخ. فعلى سبيل المثال، تعود ترجمة النقد المسرحي إلى حقبة الخمسينيات من القرن العشرين لأسباب كثيرة لعل أهمها أن المسرحيين العرب كانوا مشغولين في مرحلة التأسيس بالنص المسرحي وبالكاتبة المسرحية وسد الفراغ الذي تعاني منه المكتبة والمسرح العربيان من نصوص مسرحية عربية سواء المترجمة منها أو المقتبسة. ونلمس هذا الاهتمام مثلاً في سلسلة من المقالات تدور حول سبل تأليف الروايات التمثيلية وقضايا ترجمة المسرحيات وتعريبها. وذلك بالنظر إلى أن ترجمة النصوص المسرحية في البدايات، لم تكن ترجمات بالمعنى الدقيق، بل كانت مزيجاً من الترجمة والإعداد والاقتراس.^(١٣) وكان المسرح العربي نفسه يعاني من ندرة النقاد المتخصصين، لذلك كثيراً ما نجد كتاب المسرح يقومون بدورهم في النقد والتنظير للمسرح العربي كمحمد تيمور وتوفيق الحكيم. واضطلع المثقفون الكبار بأعمال نقدية بارزة إلى جانب ترجماتهم لأعمال مسرحية عالمية مثل طه حسين ولويس عوض وعبد الرحمن بدوي، هذا بالإضافة إلى أعمال محمد يوسف نجم وعباس محمود العقاد وإبراهيم المازني، وخصوصاً الدرس الأكاديمي للمسرح الذي بدأ على يد محمد مندور ومحمد عوض محمد ودربني خشبة ورشاد رشدي وآخرين.^(١٤) وانتقلت حركة ترجمة النقد في نهاية الخمسينيات وبداية الستينيات إلى الاهتمام بالاتجاهات المعاصرة في المسرح، وذلك مع ظهور "سلسلة روائع المسرح العالمي" التي بدأت بإصدارها وزارة الثقافة والإرشاد القومي في مصر عام ١٩٥٩، بالإضافة إلى سلسلة "من المسرح العالمي" التي أصدرها لاحقاً المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب في الكويت فأثرتا المكتبة العربية بالنصوص المسرحية المترجمة وبمقدمات وتعليقات مضيئة.

لقد ظلت الترجمة المعين الرئيس لتطور الأعمال الجديدة عند المؤلفين الكبار، ولتوليد المزيد من المصطلحات النقدية المرافقة، واستندت عملية الترجمة هذه إلى مبدأ أساسي هو اختيار ما يتناسب مع ذائقة العصر ولغته، وإشباع الحاجات الجمالية والفكرية بالتوازي مع التأليف الإبداعي. ويقول أحد المترجمين معلقاً حول هذه النقطة: "ترجم خليل مطران مسرحية عطيل لشكسبير، وأعاد ترجمتها جبرا إبراهيم جبرا وعبد القادر القط ومقارنته الترجمات الثلاث تظهر تطور اللغة العربية ومزاج العصر، وكذلك ترجم سامي الدروبي دوستوفسكي عن اللغة الفرنسية، فأغنى العربية والخيال العربي، وعندما تمت ترجمة دوستوفسكي عن الروسية بقلم خيرى الضامن، استلم العرب دوستوفسكي جديداً هو دوستوفسكي خيرى الضامن لا دوستوفسكي الدروبي. فكل ترجمة تحمل طابع صاحبها واستجابة عصره."^(١٥)

ومثل المسرح، استمد النقد المسرحي نسغته من الترجمات ومن المناهج النقدية الغربية، وعبر ذلك

تدفقت المفاهيم والمصطلحات والمفردات المسرحية بأنواعها، وراح الدارسون والنقاد يستعملونها في كتاباتهم ومقارباتهم النظرية والتطبيقية على حد سواء. ونجم عن ذلك أحياناً تعدد في المعاني نظراً للتعميم أو غياب الدقة لدى عملية نقل تلك المصطلحات ومعرفة دلالاتها، والتداخل بين مصطلح وآخر، علماً أن أي مصطلح يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالحقل أو المنهج الذي وُلد فيه، ويفقد دلالاته الأساسية عند توظيفه في غير مجاله. وكثيراً ما يكون غياب الدقة بسبب ضعف المترجم أو عدم تخصصه أو محدودية خبرته في المجال الذي يترجم فيه. لذلك كانت المترادفات حتى أسماء الشخصيات والمسرحيات والمؤلفين المسرحيين تتعدد وتصل أحياناً إلى درجة الاختلاف. وتتجلى هذه الفروقات في المسرحيات المترجمة من لغات مختلفة أو من لغات وسيطة، وفي أثناء استعمال المصطلحات النقدية لتقويم النصوص أو العروض أو التجارب المسرحية المختلفة. وتناول هذه المشكلة عددٌ غير قليل من الدراسات والكتب ومعاجم المصطلحات الأدبية والمسرحية.

ومن المعروف أن الكثير من المصطلحات النقدية والمسرحية في الأدب العربي وخصوصاً المسرح الحديث لم تنشأ نشأةً طبيعية من حاجات المبدعين والنقاد العرب، بل دخلت كما هي قبل ولادة الأعمال الأدبية والنقدية الجديدة أو معها، والتي تنمى معها على نحو معين. وهذا جعل قضية المصطلحات والتيارات النقدية الحديثة قضية نقل وتكييف في الخط الأول، واتخذت هذه المصطلحات والتيارات في أيامنا هذه، شكل دفعات سريعة وافدة من الغرب والشرق، وكل دفعية تحمل معها مجموعة من القيم والمعايير والمفاهيم، التي تطوّر مثيلاتها السائدة أو تفسرّها من جديد أو تحلّ محلّها. ويفيدنا أحد الدارسين في هذا الإطار معلقاً:

إن معظم المصطلحات التي ضمّها معجم جبور موجودة في معجم وهبة، وكثير من المصطلحات الواردة في معجم علوش موجودة في معجم وهبة، ومنها ما نقل تعريفه حرفياً، ومنها ما وقع فيه التصرف، ومعظم المصطلحات التي يشتمل عليها معجم إبراهيم فتحي موجودة في معجمي وهبة وعبد النور. وكل المصطلحات والتعريفات المندرجة في الدراسات الأدبية الحديثة، وتصنيفاتها المضمونة بين دفتي معجم التونجي مأخوذة من وهبة وعبد النور وفتحي. أما معجم محمد عناني، فيتميز بعرض مصطلحات متصلة بنظريات الأدب الحديث بدءاً من الشكلايين الروس حتى التفكيكية ولكنه إذا قيس بتجربة مجدي وهبة، من حيث صناعة المعجم ومتطلباته ففيه تراجع.^(١٦)

ومن الملاحظ أنه منذ الربع الأخير من القرن العشرين بدأ النقد الأدبي والمسرحي الحديثان يشهدان تحولاً ملموساً وحقيقياً من حيث الممارسة وصفاً وتحليلاً وتناولاً لقضايا جديدة. والحق، أن ما أنجز في هذا المجال يشكل مادة غنية لعملية التصنيف في معاجم تقوم بجمع المصطلحات الجديدة وتصنيفها وتعريفها فتقدم خدمة كبيرة للنقد والمقارنة، بيد أن ذلك لم يتم على النحو المرجو منه لأسباب عدة، أهمها تراجع المؤسسات الرسمية عن دعم الثقافة وسيادة النشر التجاري الخاص.

ومن دون شكّ التبادلات الأدبية والنقدية والمسرحية ذات الصلة بالنقل والترجمة والتعريب وأنساقها الوسيطة المختلفة تتماثل مع أوصاف الأحوال الاقتصادية والسياسية العالمية وتقلباتها. وغالباً ما تعطي فكرة تنبثق أو تتماشى مع الاستراتيجيات الثقافية على المستوى العالمي، وذلك عبر دراسة التأثيرات والتفاعلات بين الآداب العالمية والقومية، ولأن فكرة الأدب العالمي تدفعنا دائماً إلى دراسة الظواهر الأدبية المحلية. وههنا، ندرك أهمية الدور الحيوي الذي يضطلع به المترجم المثقف في بداية الألفية الجديدة، وهي مليئة بالإنجازات الثقافية والعلمية والمعرفية الجديدة، وذلك بالإشارة إلى خطورة مسؤولية المترجم الناقد والمقارن، ومدى تعاظم مهمة إعدادهِ وتأهيلهِ، من أجل أداء رسالته على الوجه الأكمل.

إن نظرةً إلى واقع الدراسات الأدبية والنقدية والمسرحية العربية المتوزعة حول وضع التطوير والتكييف في الخطاب النقديّ العربي، تُظهرُ حجمَ الفروق بين معاني المصطلحات الأصلية ومقابلاتها العربية، وذلك يوحي بأن عملية التطوير والتكييف والتأقلم لم تدخل طورَ الاستقرارِ الراسخ بعدُ، وأنها ما تزال في طور التمثل والتشكل. ولعلّ الحضور الدائم لهذه القضية في الخطاب النقديّ الثقافيّ العربي بإطارها الاصطلاحيّ والمفاهيمي والفكريّ من طرف، وحدائث الاهتمام بقضية النقل والتحويل والاستيعاب وبناء رؤية نقدية عربية جديدة بكلّ ما تحمّله من وجوه التركيب والتعقيد من طرفٍ آخر، أدّى بصورة واضحة إلى تحديد المعالم الراهنة لتطورات المصطلحات والمفردات النقدية الغربية، وهي معالم قائمة على المراوغة والمنازعة والمراوحة. فما زال الكثير من الدراسات الأدبية والنقدية والمسرحية يراوح بين استعمال الصيغ الأصلية أو المُعرّبة غالباً باستعمال مصطلحات إنجليزية أو فرنسية أو غير ذلك.

ولذلك كلّهُ تعددت المصطلحات والتعريفات والرؤى، وتوزعت بين النظرية والفنّ والعلم والفلسفة والتيار والتطبيق. بيد أن هناك مصطلحات تم تداولها واستُعملت على نطاق واسع في الخطاب النقديّ العربيّ ووجدَ فيها أصحابها الكثير من الفصاحة والدلالة الأصيلة أكثر مما يوجد في الصيغ الدخيلة الثقيلة، مثل مسرح اللامعقول بدلاً من مسرح العبث أو المسرح العمالي للدلالة على المسرح ذي التوجهات اليسارية المختلفة. ووُجدت أحياناً دلالات أصيلة إلى جانب مصطلحات منقولة لفظاً، مثل الكوميديا والتراجيديا والميلودراما، وكثيراً ما تُستعمل المصطلحات الأرسطية في الدراسات الأدبية والنقدية والمسرحية معاً على سبيل الترادف والاستبدال وهذا ما يوجدُ بعض الاختلافَ بينهما.

٢. قضية النصّ المسرحي والعرض

لم يعرف المسرحُ في بداياته الصراع الذي راح يتصاعد منذ نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وصولاً إلى الربع الأخير منه بين مؤلف النصّ المسرحي ومخرجه، أي الشخص الذي يقرؤه ويحوّله إلى عرضٍ مسرحيٍّ تمثيليٍّ أمام الجمهور، وذلك بسبب الفصل الشديد الذي كان

يحدثُ بين النصِّ والعرض. فكان المسرحُ دائماً نشاطاً تكاملياً يبرز من اتحادٍ وتناسقٍ عنصرين أساسيين، يمثلُ النصُّ اللغوي الحواريّ المكتوبُ أحدها، وتمثّلُ جهودُ المخرج والممثلين وتضافرُ عناصرٍ فنيةٍ مثل الصوت والضوء والديكور والأزياء وغيرها لتحقيق التجربة المسرحية على المنصة. وكانت هذه حال المسرح في العالم الذي عرّف المسرح سواءً في مظاهره الشعبية أم في مظاهره الرسمية الاحتفالية كما في اليونان في القرن الخامس قبل الميلاد. فكان مؤلف النصِّ المسرحي في اليونان القديم، مثل سوفوكليس وإسخيلوس ويوربيدس، يتولى أمور العرض المسرحي الحي للنص الذي وضعه، وتنظيم العمل، وتدريب الممثلين، وجوقة المنشدين والراقصين؛ أي أنه كان أيضاً مخرجاً مسرحياً بالمعنى الحديث الذي لم يكن معروفاً آنذاك^(١٧). وكذلك كان الممثلون في الفرق الشعبية الجوالّة مثل عروض خيال الظل في مصر، أو فرق الكوميديا ديلاوتي (الكوميديا الفنية) في إيطاليا، أو الفرق المسرحية الجوالّة الذين يؤلفون النصوص لعروضهم الخاصة ويرتلون الحوار حسبما يناسب المواقف النمطية، كما يُطلعوننا شكسبير في مسرحية "هاملت"، سواءً في الدنمارك أو إنجلترا^(١٨). وفي الواقع، لا تتوافر نصوصٌ كلاسيكيةٌ أو من عصر النهضة تتحدث عن مؤلفٍ ومخرجٍ والخلاف بينهما على فهم النصِّ المسرحي أو إخراجِه بطريقةٍ معينة.

وتُظهر مسيرة المسرح في الشرق والغرب بأن النصوص المسرحية المعروفة إنما أبدعها أدباء انخرطوا في العملية المسرحية وعاشوا تفاصيلها من ولادة النص إلى وقت عرضه على خشبة المسرح. ففي عصر النهضة، كان الكاتب الإنجليزي وليام شكسبير (١٥٦٤-١٦١٦) يكتب لفرقته ويساهم بإعداد النصّ للعرض وإدارة شؤون الفرقة وفي التمثيل أيضاً؛ وكان الكوميديّ والشاعر الفرنسي موليير (١٦٢٢-١٦٧٣) يكتب ويخرج ويمثّل مسرحياته. وعلى الرغم من بروز شخصية المخرج ومدير المسرح والفنيين الذين عملوا في مختلف جوانب المسرح في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وذلك مع بروز المسرحية الحديثة بعناصرها الفنية المتنوعة، والتي انمازت عن المسرحية في القرنين السابع عشر والثامن عشر، نجد كتاباً مسرحيين في القرن العشرين يؤلفون مسرحياتهم ويخرجونها ويمثلون فيها كالشاعر الألماني برتولت بريخت (١٨٩٨-١٩٥٦) والكاتب الإيطالي لويجي بيرنديللو (١٨٦٧-١٩٣٦) والإنجليزي هارولد بنتر (١٩٣٠-٢٠٠٨) والذي بدأ حياته ممثلاً، وكتاباً آخرين ممن قاموا باختبار صلاحيات نصوصهم بعرضها أمام الجمهور أولاً، وقاموا بتعديلها وتطويرها وبلورتها بعد اختبارها على أيدي المخرج والممثلين ومصممي الديكور والملابس والصوت والإضاءة وغير ذلك في العروض الأولى قبل نشرها. وفي العالم العربي نجد بعض الأمثلة، فقد عمل نجيب سرور مؤلفاً ومخرجاً وممثلاً، ومارس علي سالم الكتابة والإخراج والتمثيل، وكان سعد الدين وهبة يستوحي شخصياته من ممثلي فرقة المسرح القومي الذين عاشهم عن قريب، وقام فنان المسرح العراقي يوسف العاني بالشيء نفسه، وأخرج رافت الدويري كلّ مسرحياته بنفسه. ولو نظرنا إلى العواصم

العربية التي تشهد نشاطاتٍ مسرحيةً لوجدنا أن أنجح التجارب المسرحية ما يتبنّى أسلوبَ العمل الجماعي أو مبدأ التعاون المثمر الخلاق بين جميع المشاركين في العمل المسرحي، أو بين ثنائيٍّ إبداعيٍّ من مخرجٍ ومؤلفٍ (مثلُ محمد صبيحي ولينين الرملي) أو مؤلفٍ وممثلٍ (مثلُ بديع خيرى ونجيب الريحاني أو ألفريد فرج وعبد المنعم إبراهيم)، وتحاول هذه التجارب أن تنأى بنفسها عن ذلك "الصراع المفتعل" بين المؤلف والمخرج وبين النص والعرض^(١٩).

إن الصراع الأنف الذكر الذي بدا مُفتَعلاً لم يكن من صنع المؤلفين المسرحيين أو المخرجين والممثلين، بل مرده إلى عاملٍ حقيقيٍّ آخر برز في المسرح العالمي الحديث وهو الرؤية النقدية التأويلية التي أضافها فنانون المسرح وممارسوه وفي طليعتهم المخرجون والممثلون. وبرزت النظرية المسرحية التي قدمها أرسطو في كتاب *فن الشعر* في القرن الرابع قبل الميلاد وانتشرت منذ عصر النهضة الأوروبي، ثم سادت في الأوساط المسرحية الحديثة حتى بلادنا مع نفاذ التأثير الثقافي الأوروبي. فقد فصل أرسطو عموماً النص المكتوب عن العرض المرئي والمسموع، فوصفه بذلك في مرتبة أعلى بكونه شعراً (صنّفه شعراً غنائياً وملحمياً ومأساوياً) يقرؤه المثقفون في عزلتهم الهادئة بعيداً عن صخب العامة، وعُدَّ العرض المسرحي لهذه النصوص الأدبية عنصراً ثانوياً، يحتل مرتبةً أدنى في عناصر المسرحية. فالنص المسرحي عند أرسطو مؤلف أدبي لغوي قائم في ذاته، ينتهي أولاً إلى تقاليد الكتابة الأدبية التي تتوجه إلى القارئ، ولا يحتاج شيئاً من خارجه، وهو ليس أساساً مشروعاً لعرضٍ مسرحي يتضمن فناني المسرح من إخراج وتمثيل وتصميم كي يتحقق وجوده وتكتمل قراءته. وفرق أرسطو بين أنواع الشعر الرئيسية الثلاثة التي عرفها اليونانيون القدماء، وهي الملحمة والشعر المسرحي (المأساوي والملياتي) والشعر الحماسي أو الغنائي، مميّزاً بينها، من خلال أنواع "المحاكاة" أو التقليد التي يقدمونها. وشغلت المأساة اهتمام أرسطو، واختار التركيز عليها أكثر من الملحمة، لأن عناصر الملحمة كلها توجد في المأساة، ولا توجد خصائص المأساة في الملحمة. ويعرض في نهاية كتابه تحليلاً موجزاً عن الملحمة، لكنه يختم نقاشه في النهاية أن المأساة هي الشكل المتفوق. ويُعد أن يدرس الملهاة، لكنه لا يفعل، إما لأنه لم يَبَرِّ بوعده، أو أن ما كتبه اندثر. ويُعد ذلك من أبرز المحذوفات وأهمّها في تاريخ النقد الأدبي. ويدرس أرسطو العناصر التي تولّف شكل المأساة النموذجية: وهي الحبكة، والشخصيات، والألفاظ الشعرية، والفكرة، والمشهد، والأغاني. ويؤكد أن الحبكة أهم هذه العناصر ويجب أن تتوازن أقسام العمل المسرحي كلها، بصورة أساسية، لئلا يُزاح أي جزء من دون حدوث خلل في الكل؛ أو يجب ترتيب أجزاء العمل كلها بالشكل المناسب، لتتربط منطقياً فيما بينها إلى حد كبير^(٢٠).

وقد تبنت الكلاسيكية المحدثّة بعد عصر النهضة نظرية أرسطو عبر الفهم الفرنسي لأصول المسرح اللاتيني الذي يعتني كثيراً بمبادئ الشكل واللياقة. لذلك كانوا يعدّون شكسبير "همجياً" لخرقه أصول النظرية الأرسطية، وخصوصاً الوحدات الثلاث، ومبدأ اللياقة، ومزج الكوميدي

بالتراجيدي، واستعمال النثر في الشعر، وأعطى اهتماماً كبيراً للعرض المسرحي وعناصره المؤثرة، واضعاً إياه فوق التقاليد الأدبية. وقد انتقد شكسبير لذلك الأمر أدباءً ونقاداً ومسرحيون إنجليز كبار من أمثال جون درايدن (١٦٣١-١٧٠٠) ودكتور صموئيل جونسون (١٧٠٩-١٧٨٤). ولم يكن شكسبير يهتم لطباعة أعماله فقد كان يضع النص على المسرح هو الهدف، ولم تُنشر أعماله إلا بعد سنواتٍ عشرٍ من وفاته. فقد كان شكسبير يعرض ما يكتبه للجمهور بإفراح المجال لإبداعات الممثلين وللمؤثرات السمعية والبصرية، فيثير الجمهور العريض، ويخاطب واقعته، ويدمج معاً أحلامه ومخاوفه ومشكلاته وقضاياها.

و العمل المسرحي أغفل بكونه عرضاً بكافة جوانبه على نحو واضح منذ أن سادت النظرية المسرحية الكلاسيكية التي كانت تُعلي شأن النص، وترفعه إلى مصاف الأدب الرفيع المكتوب للقراءة أولاً وأخيراً. وبقي النقد المسرحي حتى وقت متأخر نقداً للنصوص الأدبية في الاعتبار الأول، ويعطي أهمية ثانوية أو يتجاهل العرض المسرحي، لذلك بقيت جهود المبدعين وتأويلاتهم عبر سنين عديدة من مخرجين وممثلين ومصممي المشاهد والموسيقى والإضاءة والديكور والحركة طي النسيان، تقبُع في الظل، ولا تحظى بشرف التحليل أو التقويم أو التقدير، وربما فقد معظم تلك الإبداعات ولم يُوثق بصورة مناسبة. ولعلنا لا نعرف عن بعضها شيئاً، فقد عبّرت ومضت ولن تتكرر، لأن العرض المسرحي يتغير من حيث فهمه وتذوقه وتحولُه من عرضٍ إلى آخر، ومن سنةٍ إلى أخرى، ومن مسرحٍ إلى آخر، ولو كان العرض للنص نفسه وللمخرج والممثلين والفنيين أنفسهم. وقبل وجود أجهزة التوثيق، كان الناقد أو المشاهد هو المرجع الوحيد القادر على حفظ ذكرى تلك العروض، فمن شأن الوصف فحسب أن يُبقي العروض الضائعة في ذاكرة المسرح. ولذلك كثيراً ما يتم اللجوء إلى مصادر أخرى غير النقد، مثل الكتابات التاريخية والمذكرات الشخصية والسير والرسائل وفن العمارة والأزياء والحياة، بغية الوصول إلى تكوين صورة تقريبية لما حدث من عروض مسرحية وكيف كانت حال تلك العروض آنذاك. وهذا النوع من المسرح تراه أن أوبرسفيلد "مسرحاً يعطي الأولوية للنص ولا يرى في العرض إلا تعبيراً وترجمة للنص الأدبي، وذلك يجعل دور المخرج ينحصر في ترجمة نص إلى لغة أخرى، ما دام واجبه الأول احترامه. وهذا موقف يفترض فكرة أساسية ألا وهي التطابق الدلالي بين النص المكتوب والعرض".^(١١) فإن ترجمة النص المسرحي ليست ترجمة إبداع أدبي من أنواع الإبداعات الأخرى، وإنما هي تعامل مع نص له خصوصيته في مضمونه وشكله، ولا يمكن أن ننظر إليه بكونه جنساً أدبياً يُكتب ليقرأ أو ليوضع على رفوف المكتبات، إنه نصٌ يحتوي عرضاً ينسل من بين أصابع الكاتب المسرحي إلى المنصة كي يتحول عبر المكان والزمان من خطاب مكتوب إلى خطاب شفهي ينطلق للتأثير في النظرة مباشرة. وتؤكد ناقدة مسرحية هذا المفهوم على نحوٍ مُعبر قائلة:

لطالما أُعتبر المسرح جنساً أدبياً خارقاً للأجناس، والتصنيف الأجناسي الذي تجاوز التحديد

الصارم للمعلم الأول "أرسطو"، جعله بؤرةً تلتحم فيها مختلف الأشكال الفنية. فقد كتب المسرح ليلقى حياةً أخرى على خشبة العرض، وعندما يخضع لفعل الترجمة لا يمكن الفصل بين النص وبين العرض على اعتبار أن العرض مُتَضَمَّنٌ في النص ومُشَكِّلٌ لأحد مكوناته، فلا تُترجم الكلمة بكونها لفظاً، وإنما يُنظر إليها باعتبارها فعلاً، الكلمة في حالة الفعل^(٢٢).

وفي أيامنا هذه تغير حال المسرح على نحو ملحوظ بفضل مناهج النقد المسرحي، وظهور النقد الفني والتأويلي، ودراسات الترجمة التي طرحت نفسها بدائل للنظرية المسرحية الكلاسيكية. وأصبح العرض المسرحي موضع اهتمامٍ دراسي لدى تيارات النقد المسرحي التي تستعمل أدوات نقدية جديدة تتناول العروض وفق رؤى جديدة. والفكرة التي تشترك فيها هذه النظرات والرؤى النقدية تقول:

إن المسرحية ليست نصاً كاملاً في ذاته، يتطلب بعداً مادياً لتحقيق إمكانياته الكاملة. وقد شغل أحد مناهج البث في سيميوطيقا المسرح بالعلاقة بين النص المكتوب وتجسيده المنتظر على خشبة المسرح، ووضعت نظريات التمثيل، من ستانسلافسكي إلى بريخت، فكرة وجود نصٍ حركي مُشَقَّرٍ في النص المكتوب، ويمكن للممثل أن يفك شيفرته على خشبة المسرح.^(٢٣)

وأصبح النقد المسرحي الآن يجتهد في تحليل العرض المسرحي قدرَ اجتهدِه في تحليل النص الأدبي، ويهتم بإبداع المخرج والممثلين مثل اهتمامه بإبداع المؤلف، بل ينعم النظر في الحوار والجدل والإشارات والرموز بين النص والعرض وما ينتج ذلك من غنى وتنوع في دلالات التجربة المسرحية وجوانبها الفنية الإبداعية. فأصبح الهدف الآن تحقيق التوازن بين تحليل النصوص المكتوبة وفهمها وبين تحليل العروض التي تترجمها، أو تعيد فهمها وصوغها بلغة المسرح المركبة. وقد سمحت الرؤية النقدية الحديثة للعلاقة بين النص والعرض بتقويم جديد للعرض الفني بكونه ضرباً من ضروب النقل والتفسير والترجمة.

ولما صار العرض عملياً ضرباً من الفهم والتأويل والترجمة للنص المسرحي، فإن هذه المقالة تستعمل على نحو واضح مصطلح "ترجمة" للدلالة على عملية تحويل النص المكتوب إلى نصٍ أدائي، كما هي الحال باللغة الإنجليزية. واستعمال هذا المصطلح يمكن أن يؤدي حقيقةً إلى خلطٍ معين، إذ سوف يعني أن أداء نصٍ مترجمٍ على خشبة المسرح في إطار الثقافة المستهدفة يُعدُّ ترجمةً للترجمة. ويمكن شرح هذا الاستعمال في ضوء افتقار اللغة الإنجليزية إلى المصطلحات الخاصة بها في هذا المجال، بخلاف اللغات الأوروبية مثل الفرنسية والإيطالية، فقد جعلت خلطاً بين ترجمة النص التمثيلي من لغةٍ إلى أخرى، وبين عملية نقل النص المكتوب إلى خشبة المسرح، ومناقشة مشكلات ترجمة النصوص المسرحية تتسم بالخلط بين هاتين العمليتين المنفصلتين. وتشير سوزان باسنيت إلى أحد جوانب هذا الخلط في استمرار تأكيد فكرة ما يسمى "بقابلية الأداء" أو إمكان النطق بالألفاظ، وهو الذي عموماً يُعدُّ شرطاً أساسياً للترجمة المسرحية. وتعزو باسنيت هذا الخلط، في جانبٍ منه،

إلى قلة الدراسات الخاصة بالعلاقة بين النص المكتوب وبين الأداء، والافتقار إلى تعريف واضح للنص القابل للأداء. ويأتي بعد ذلك الافتقار النسبي للكتابة النظرية حول الترجمة والمسرح^(٢٤). ونسوق مثلاً من تاريخ المسرح العالمي، في هذا الجزء من البحث، وثيق الصلة بموضوع النقاش لأنه ما زال يُرْخى بظلاله على العلاقة بين النص والعرض، والمؤلف والمخرج أيضاً. ففي أكتوبر عام ١٨٩٦ قام مسرح في سانت بطرسبورغ بتمثيل مسرحية الكاتب الروسي أنطون تشيخوف (١٨٦٠ - ١٩٠٤) /النورس، وهي مسرحية كتبت في العام ١٨٩٥. وكان العرض كارثة بالنسبة للمؤلف والمسرح والجمهور، وعلى إثر ذلك كتب تشيخوف رسالة أسفاً إلى أحد أصدقائه: "لن أكتب مسرحيات بعد الآن أو أضعها على المسرح"^(٢٥). وفي العام ١٨٩٧ تأسس مسرح موسكو الفني وبرز فيه الممثل والفنان كونستنتين ستانسلافسكي (١٨٦٣ - ١٩٣٦) الذي تبنى مسرحية /النورس ووضعها على المسرح وفق رؤيته وإخراجها فأحرزت نجاحاً باهراً، وحقت لتشيخوف إنجازاً جديداً بكونه مسرحياً روسياً جاداً. وكان هذا العرض المسرحي بداية نجاح للمسرح وعلاقة صداقة بين المؤلف المسرحي والمخرج الممثل استمرت حتى النهاية. وقام المسرح بعدها بإدارة ستانسلافسكي بعرض مسرحيات تشيخوف الرئيسة: *الخال فانيا* و*الشقيقات الثلاث* و*بستان الكرز* فحققت نجاحاً باهراً. ولكن كان هناك دائماً خلافاً واضحاً في وجهتي النظر بين المؤلف والمخرج فيما يخص عرض تلك المسرحيات. ولعل السبب في ذلك الطريقة الواقعية الجديدة التي اتبعها ستانسلافسكي في إخراج مسرحيات تشيخوف وتمثيلها. وشرح ستانسلافسكي هذه الطريقة فيما بعد قائلاً: "إن برنامجنا المسرحي ثوري، بمعنى أننا نشور ضد الطريقة القديمة في التمثيل، والتكلف، والعواطف المزيفة، والخطابة، والمبالغة البوهيمية، والاتجاه التقليدي الرديء في الإخراج والتصميم، ونظام الممثل النجم الذي يعطل عمل الفرقة كاملة"^(٢٦).

إن الآراء مختلفة جداً حول قراءة مسرحيات أنطون تشيخوف. وهو نفسه لم يراً من مسرحياته مأساوية أبداً. فأطلق على *إيفانوف* و*الشقيقات الثلاث* اسم 'دراما'، وعلى *النورس* و*بستان الكرز* 'كوميديا'، واعتبرت *الخال فانيا* 'مشاهد من الحياة الريفية'. وفسر العديد من الكتاب والمنتجين كلام تشيخوف حرفياً واتبعوا أوصافه للمسرحيات. ويقول جورج شتاينر: "كل ما أريد تأكيدُه هنا حقيقة أن تشيخوف يوجد خارج مجال التراجيديا. وهو نفسه أصرَّ على أن مسرحياته كانت كوميديا ... فقد كان تشيخوف طبيباً، ويعرف الطبُّ الحزنَ حتى اليأس في الحالات الخاصة، إلا المأساة"^(٢٧). ومع ذلك أشار بعض النقاد إليها على أنها مسرحيات مأساوية. وترى دوروثيا كروك، على سبيل المثال، "أنَّ النورس و**بستان الكرز** أكثر إنجازات تشيخوف تميزاً بكونهما مسرحيتين تراجيديتين"^(٢٨). واقترح آخرون صيغةً تسويةً مثل 'الكوميديا التراجيدية' أو 'التراجيديا الكوميديّة' لتأكيد تشابك السمات الكوميديّة والتراجيدية في ظل توقف الكوميديا والتراجيديا عن كونهما جنسين أدبيين تقليديين. ويعتقد ألفريد شورترس أن "تشيخوف يُظهر عياً معاصراً وهو نقطة البداية للأشكال المختلفة التي

كان على الكوميديا التراجيدية أن تتخذها على المسرح المعاصر".^(٢٩) ويقول فالنسي إن: "بستان الكرز مسرحية تراجيدية تشكلت كلياً تقريباً من مشاهد كوميدية".^(٣٠) ويعتق كالديرون رأياً مماثلاً بأن "مسرحيات تشيخوف تراجيديات بتركيب كوميدي".^(٣١) وتوحي الفكرة الأساسية هنا أنه، على الرغم من سمتها الكوميدية فعلاً، من الخطأ النقدي اعتبار المسرحيات كوميديات أو كوميديات تراجيدية؛ إنها بشكل أساسي تراجيديات بملامحها المتميزة الخاصة.

وأصر تشيخوف، في رسائله، على أن مسرحياته الأخيرة كوميديات مرحلة:

"لو أن [بستان الكرز] لم تظهر على أنها دراما، بل كوميديا، بل هزلية في بعض المواضع، فإن الفصل الأخير سيكون مرحاً. وفي الحقيقة المسرحية كلها، [بستان الكرز] مرحلة وعابثة".^(٣٢)

ورأى كونستنن ستانسلافسكي خلاف ذلك، وهو أول مقدم ناجح لمسرحيات تشيخوف الرئيسة الأربع، التي كان بين أعظم إنجازاته/النورس عام ١٨٩٨،/الخال فانيا عام ١٨٩٩، والشقيقات الثلاث عام ١٩٠١، وبستان الكرز عام ١٩٠٤، مؤكداً أن مسرحيات تشيخوف تراجيديات حزينّة. وكتب في حياته في الفن (١٩٢٤) أن تشيخوف "كان مقتنعاً بأنه كتب كوميديا مرحلة، ولكن عند القراءة رأى الجميع أن مسرحية [الأخوات الثلاث] دراما وبكوا وهم يستمعون إليها".^(٣٣)

ولم يبد أن تشيخوف نفسه على وفاق مع قراءة ستانسلافسكي للتراجيديات فعبّر كلٌّ منهما عن رأي دقيق جداً حول الموضوع لكن بحسب رؤيته. ومن شأن قراءة جديدة أو مختلفة لهاتين المسرحيتين أن تثبت أنهما ليستا كوميديا أو تراجيديات بالمعنى المقبول لكلٍ من الكلمتين، وليستا بشكل خاص مرحتين أو حزينتين بالصورة المعروفة، وأنهما تنتميان إلى نوع خاص من المسرحيات. فقد سمح اللقاء بين المؤلف والمخرج للنص بالتعددية في الرؤى النقدية: أي نص واحد وتفسيرات وتأويلات عدة، وعرض واحد ورؤى فنية متباينة بل متعارضة.^(٣٤) ويخدم هذا المثال المسرحي التاريخي النقطة التي نحن بصدد توضيحها ويؤسس للنقاش اللاحق حول ترجمة المسرحيات ونقدها وتفسيرها في أثناء وضعها على المسرح فتصبح قراءتها مكتملة.

وأشارت سوزان باسنيت إلى تلك الحالة المتمثلة في صعوبة بل في استحالة استنباط النص التمثيلي الباطن من النص المصدر كما هو في النصوص المستهدفة، معلقة على مثال تشيخوف – ستانسلافسكي الذي نحن بصدد قائله بأن ذلك التساؤل:

كانت نقطة انطلاقي أنا أيضاً في مقال مبكر أن أحاول جاهدة مناقشة فكرة النص الباطن عند ستانسلافسكي من حيث ترجمة هذا النص (باسنيت ١٩٧٨). وكانت الإجابة، بطبيعة الحال، إن ذلك محال: فإذا كان ما يسمى بالنص الباطن موجوداً على الإطلاق، فلا بد أن فك شيفراته سيتفاوت بتفاوت من يؤدون هذا النص على خشبة المسرح، فمن المقطوع به عدم وجود قراءة واحدة وثابتة ومرجعية لأي نص، على الرغم من أن بعض المؤلفين يرون ضرورة وجودها. وكان تشيخوف مثلاً

يتمنى منع ترجمة مسرحياته وأدائها خارج روسيا؛ لأن الجماهير الأجنبية لن تتمكن من فهم الشيفرات الروسية الخاصة الكامنة في كتاباته. ولو كانت أمنيته قد تحققت لحرّمنا من التقاليد التشيخوفية ذات الطابع الإنجليزي القحّ والتي وصلتنا من منظور النظام الطبقيّ الإنجليزي^(٣٥). ومن الجليّ هنا أننا لا نؤيد فكرة أنّ المؤلف وحده يملك حقّ الرؤية النقدية للنص، ولكننا يجب أن نُقرّ بأنه لا تتوافرُ نظرية متماسكة تخولنا رؤية العلاقة بين المسرحية والأداء من زوايا جديدة، وتقديّم موقفٍ معارضٍ صلبٍ عن الفكرة التي تقول بخيانة النصّ في أثناء الترجمة أو التمثيل. وعلى أية حال، يمكننا التعمّق في دراسة الموضوع أكثر وبمزيدٍ من التخصيص وذلك في ضوء فكرة أن الخيانة هنا تنقلبُ إلى نقيضها، في عملية ترجمة النصّ المسرحي، إذ تحلّ محلّها فكرة أن النصّ المكتوب يظل ناقصاً في ذاته حتى يتجسّد معروضاً على المسرح: بمعنى أنّ قراءة المسرحية لا تكتمل حتى تكتسب صورتها المادية مُمثّلةً. وتؤكد أن أوبرسفيدل هذه النقطة استناداً إلى فكرة أن النصّ التمثيلي مُثَقَّبٌ، أي أنه مليءٌ بالفجوات التي لا يمكن سدّها إلا مادياً^(٣٦).

والحق، إن قراءة النص المسرحي نقدياً لا تكتمل إلا من خلال ترجمته عرضاً مسرحياً على خشبة. فقد كانت هذه القضية وماتزال بحاجة إلى المزيد من التقصي والمناقشة على الصعيدين النظري والتطبيقي، لأن ثمة نقص واضح يدعو إليها. ولا بد أن نوصي في نهاية نقاشنا هذا إلى ضرورة نقل الأعمال المسرحية العالمية الجديدة والمناسبة إلى القراء والجمهور الذي يرتاد المسرح في بلادنا استمراراً للجهود العربية السابقة في نقل الإبداعات المسرحية العالمية، وأن نركز في اختيار المناسب من الأعمال النقدية المسرحية وتعريبها وبخاصة تلك التي تعنى بترجمة المسرح. ويظل ذلك، كما كان سابقاً، من المهمات الأساسية للجهات الثقافية الفاعلة وصاحبة القرار، بالمسؤولين فيها وكتّابها ونقادها وفنّيينها، المعنية بهذا الميدان من الإنجاز اللغوي الترجمي، والإبداع الفني، والبحث الأدبي النقدي آمليْن أن تكون العُشرية الثالثة من القرن الواحد والعشرين بداية اهتمام بهذه القضية.

قائمة المراجع

١. إسلين، مارتن. *تحليل الدراما* (نيويورك: هيل أند وانغ، ١٩٧٧). (بالإنجليزية).
٢. إملجانيو، فيكتور. إعداد، *تشخوف: الإرث النقدي*، (لندن: روتليدج وكيفان بول، ١٩٨١). (بالإنجليزية).
٣. السيد، سباعي. "ترجمة النقد المسرحي إلى اللغة العربية - مقارنة أولى"، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الهيئة العربية للمسرح المنعقد بالدار البيضاء، أيلول/سبتمبر، ٢٠١١.
٤. المنيعي، حسن. المسرح المغربي بين التأسيس إلى صناعة الفرجة، (الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢).
٥. باسنيت، سوزان، لوفيفر، أندريه. *بناء الثقافات: مقالات في الترجمة الأدبية*، ترجمة محمد عناني (القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥).
٦. ب. ستالكنخت، نيوتن. وفرنز، هورست. تحرير، *الأدب المقارن: المنهج والمنظور* (دمشق: وزارة الثقافة، ٢٠١١).
٧. بعلي، حفناوي. *الترجمة النقدية والتأويلية: ترجمة الكتب المقدسة* (عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٦).
٨. داتون، ريتشارد. *مقدمة لدراسة النقد الأدبي الإنجليزي* (عمان: دار زهران، ٢٠١٩).
٩. دوشي، أمير. "الترجمة ونقد الترجمة"، *مجلة رؤيا*، العدد الحادي عشر - السنة الثالثة، ٢٠١٩/١٢/١.
١٠. دومينغيز، سيزر، سوسي، هاون، فلانويفا، داريو. *تقديم الأدب المقارن: اتجاهات وتطبيقات جديدة*، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠١٧، عالم المعرفة - عدد ٤٥١).
١١. راغب، نبيل. *النقد الفني* (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨١).
١٢. سلونيم، مارك. *المسرح الروسي من الإمبراطورية إلى السوفييت* (لندن: ميثون، ١٩٦٣). (بالإنجليزية).
١٣. سوزان باسنيت، *دراسات الترجمة*، ترجمه وقدم له د. فؤاد عبد المطلب (دمشق: وزارة الثقافة، ٢٠١٢).
١٤. شتاينز، جورج. *موث التراجميديا*، (لندن: فابر وفابر، ١٩٨٢). (بالإنجليزية).
١٥. شفارتس، ألفريد. *من بوخنر إلى بيكيت* (أوهايو: مطبعة جامعة أوهايو، ١٩٧٨). (بالإنجليزية).
١٦. صليحة، نهاد. *المسرح بين النص والعرض* (القاهرة: مكتبة الأسرة، ١٩٩٩).
١٧. عبد الغني حسن، محمد. *فن الترجمة في الأدب العربي* (القاهرة: الدار المصرية للتأليف والترجمة، ١٩٦٦).
١٨. عبد المطلب، فؤاد. "الترجمة والبحث العلمي". *مجلة التعريب*، العدد ١٥، حزيران ١٩٩٨.
١٩. عبد المطلب، فؤاد، "نظرة حول قضية المأساة الحديثة: مسرحيات تشخوف مثلاً"، *مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات*، المجلد السادس عشر - العدد الثاني، ٢٠١٥. (بالإنجليزية).
٢٠. علي، عواد. "النقد المسرحي العربي يعاني فوضى المصطلحات"، *جريدة العرب*، عدد الأربعاء ٢٠١٩/١٠/١٩.
٢١. فالنسي، موريس. *الخيوط المقطوع* (نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٦٦). (بالإنجليزية).
٢٢. فريد لاند، لويس. *اختيار وتحرير، رسائل حول القصة القصيرة، والمسرح، وموضوعات أدبية أخرى*، (لندن: فيجن، ١٩٦٥). (بالإنجليزية).
٢٣. فرقاني، جازية. "ترجمة النص، ترجمة العرض، مسرح علولة بين صفتين"، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول "مسرح عبد القادر علولة (١٩٩٤-١٩٣٩): بين النص والخشبة"، (مارس/آذار ٢٠١٤)، منشورات المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، كراسك - وهران، ٢٠١٨.
٢٤. فضل، صلاح. "ترجمة المسرح"، *الملحق الثقافي*، عدد ١٢ يناير ٢٠١١.
٢٥. كروك، دوروثيا. *عناصر التراجميديا* (نيو هافن ولندن: مطبعة جامعة ييل، ١٩٦٩). (بالإنجليزية).

٢٦. هينغلي، رونالد. في تشيخوف أكسفورد، الجزء ٣ (لندن: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٦٤). (بالإنجليزية).
 ٢٧. ولفيريز، جولييان، وآخرون. مبادئ تأسيسية في النظرية الأدبية (إدنبرة: منشورات جامعة إدنبرة، ٢٠٠٦). (بالإنجليزية).

الهوامش:

- (١) سوزان، باسنيث، أندريه ليفير، بناء الثقافات: مقالات في الترجمة الأدبية، ترجمة محمد عناني (القاهرة: المركز القومي للترجمة، ٢٠١٥)، ص ١٧٥.
 (٢) انظر، نبيل راغب، النقد الفني (القاهرة: مكتبة مصر، ١٩٨١)، ص ٣٥.
 (٣) سيزر دومينغيز، هاون سوسي، داريو فيلانوفيا، تقديم الأدب المقارن: اتجاهات وتطبيقات جديدة، ترجمه وقدم له فؤاد عبد المطلب، (الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ٢٠١٧، عالم المعرفة - عدد ٤٥١)، ص ١٤٣.
 (٤) سوزان باسنيث، أندريه ليفير، بناء الثقافات: مقالات في الترجمة الأدبية، ص ١٧٨.
 (٥) انظر، هورست فرنز "فن الترجمة" في كتاب، نيوتن ب. ستالكنخت وهورست فرنز، الأدب المقارن: المنهج والمنظور، ترجمه وقدم له فؤاد عبد المطلب، (دمشق: وزارة الثقافة، ٢٠١١)، ص ٩٥-٩٤.
 (٦) جولييان ولفيريز وآخرون، مبادئ تأسيسية في النظرية الأدبية (إدنبرة: منشورات جامعة إدنبرة، ٢٠٠٦)، ص ٢٦. (بالإنجليزية).
 (٧) اقتباس من كتاب ريتشارد داتون، مقدمة لدراسة النقد الأدبي الإنجليزي، ترجمه وقدم له فؤاد عبد المطلب، (عمان: دارزهران، ٢٠١٤)، ص ٨٠.
 (٨) لمزيد من التفاصيل، انظر، المرجع السابق، ص ٨٠-٨١.
 (٩) سيزر دومينغيز، هاون سوسي، داريو فلانوفيا، تقديم الأدب المقارن: اتجاهات وتطبيقات جديدة، المعطيات السابقة، ص ١٤٢.
 (١٠) حفناوي بعلي، الترجمة النقدية التأويلية: ترجمة الكتب المقدسة (عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠١٦)، ص ٢٦٢.
 (١١) لمزيد من التفاصيل، انظر، على سبيل المثال، عواد علي، "النقد المسرحي العربي يعاني فوضى المصطلحات"، جريدة العرب، عدد الأربعاء ١٩/١٠/٢٠١٩.
 (١٢) د. صلاح فضل، "ترجمة المسرح"، الملحق الثقافي، عدد ١٢ يناير ٢٠١١.
 (١٣) انظر، سباعي السيد، "ترجمة النقد المسرحي إلى اللغة العربية - مقارنة أولى"، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الهيئة العربية للمسرح المنعقد بالدار البيضاء، أيلول/سبتمبر، ٢٠١١، ص ٤-٥.
 (١٤) انظر، المرجع السابق، ص ٦-٧.
 (١٥) أمير دوشي - حاوره عقيل هاشم، "الترجمة ونقد الترجمة"، مجلة رؤيا، العدد الحادي عشر - السنة الثالثة، ٢٠١٩/١٢/١، ص ١٦٦.
 (١٦) بعلي حفناوي، الترجمة النقدية التأويلية: ترجمة الكتب المقدسة، المعطيات السابقة، ص ٢٦٣.
 (١٧) انظر، د. نهاد صليحة، المسرح بين النص والعرض (القاهرة: مكتبة الأسرة، ١٩٩٩)، ص ١١.

- (١٨) يخرينا د. نهاد صليحة أن "محمد بن دانيال الموصلي (١٢٤٨-١٣١١) وهو من أقدم فناني خيال الظل في العالم العربي يؤلف نصوص عروضه التي يقدمها، مثل طيف الخيال وعجيب وغريب والمتيم - وهي النصوص (أو البابات كما تسمى أحياناً) التي حفظها لنا التاريخ من أعماله". انظر، المرجع السابق، ص ١٢.
- (١٩) انظر، المرجع السابق، ص ١٣.
- (٢٠) انظر، ريتشارد داتون، مقدمة *لدراسة النقد الأدبي الإنجليزي*، ص ٣١-٣٤.
- (٢١) اقتباس وارد في كتاب، حسن المنيعي، *المسرح المغربي من التأسيس إلى صناعة الفرجة*، (الرباط: دار الأمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢)، ص ٢١.
- (٢٢) جازية فرقاني، "ترجمة النص، ترجمة العرض، مسرح علولة بين صفتين"، مداخلة ضمن فعاليات الملتقى الدولي حول "مسرح عبد القادر علولة (١٩٩٤-١٩٣٩): بين النص والخشبة"، (مارس/آذار ٢٠١٤)، منشورات المركز الوطني للبحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، كراسك - وهران، ٢٠١٨، ص ٩٩.
- (٢٣) سوزان باسنيت، أندريه ليفيفر، *بناء الثقافات: مقالات في الترجمة الأدبية*، ص ١٧٧-١٧٨.
- (٢٤) انظر، المرجع السابق، ص ١٨٢-١٨٣.
- (٢٥) رسالة إلى أ.س. سوفورين، ١٨ أكتوبر ١٨٩٦، في كتاب، *رسائل حول القصة القصيرة، المسرح، وموضوعات أدبية أخرى*، اختارها وحررها لويس فريدلاند (لندن: فيجن، ١٩٦٥)، ص ١٤٧. (بالإنجليزية).
- (٢٦) اقتباس وارد في كتاب، مارك سلونيم، *المسرح الروسي من الإمبراطورية إلى السوفييت* (لندن: ميثون، ١٩٦٣)، ص ١٠٩. (بالإنجليزية).
- (٢٧) جورج شتاينز، *موت التراجيديا*، (لندن: فابروفاير، ١٩٨٢)، ص ٣٠١-٣٠٢. (بالإنجليزية).
- (٢٨) دوروثيا كروك، *عناصر التراجيديا* (نيو هافن ولندن: مطبعة جامعة ييل، ١٩٦٩)، ص ١٢٤. (بالإنجليزية).
- (٢٩) ألفريد شفارتس، *من بوختر إلى بيكيت* (أوهايو: مطبعة جامعة أوهايو، ١٩٧٨)، ص ٢٠. (بالإنجليزية). ومن زاوية عملية، يزعم مارتن إسلين أيضاً: "إن الحقيقة ذاتها بأن مسرحيات تشيخوف العظيمة يمكن اعتبارها تراجيديات وكوميديات معاً تشير إلى طبيعتها الفعلية بأنها كوميديا تراجيدية." انظر مارتن إسلين، *تشریح الدراما*، (نيويورك: هيل ووانغ، ١٩٧٧)، ص ٧٥. (بالإنجليزية).
- (٣٠) موريس فالنسي، *الخيوط المقطوع* (نيويورك: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٦٦)، ص ٢٨٤. (بالإنجليزية).
- (٣١) "جورج كالديرون يحلل طريقة تشيخوف"، في *تشخوف: الإرث النقدي*، إعداد فيكتور إملجانيو (لندن: روتليدج وكينغ بول، ١٩٨١)، ص ١٠٠. (بالإنجليزية).
- (٣٢) اقتباس رونالد هينغلي في *تشخوف أكسفورد*، الجزء ٣ (لندن: مطبعة جامعة أكسفورد، ١٩٦٤)، ص ٨. (بالإنجليزية).
- (٣٣) المرجع السابق، صفحة ٨.
- (٣٤) لمزيد من التفاصيل حول إشكالية العلاقة بين المؤلف والمخرج، النص والأداء، انظر، فؤاد عبد المطلب، "نظرة حول قضية المأساة الحديثة: مسرحيات تشيخوف مثلاً"، *مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات*، المجلد السادس عشر - العدد الثاني، ٢٠١٥، ص ٤٦١-٤٩٢. (بالإنجليزية).
- (٣٥) سوزان باسنيت، أندريه ليفيفر، *بناء الثقافات: مقالات في الترجمة الأدبية*، ص ١٧٦. وقد كان بيرانديللو، على غرار تشيخوف، ينتقد ما كان يَعدّه خيانة لمسرحياته، لا من المترجمين فحسب، بل من الممثلين أيضاً. ولمزيد من التفاصيل حول ذلك، انظر، ص ١٧٦-١٧٧.
- (٣٦) لمزيد من التفاصيل، انظر، المرجع السابق، ص ١٧٧-١٧٨.

أساليب الخطاب اللغوي في شعر عُمارة اليماني

قصيدة "أيا أذن الأيام" أنموذج

د.مراد رفيق البياري *

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/٩/١٥ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١/١٢/٥ م

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أساليب الخطاب اللغوي في شعر عُمارة اليماني، وبيان آليات التعبير اللغوي لديه في قصيدته "أيا أذن الأيام". وقد استقامت الدراسة ضمن محاور أربعة: خطاب الاستهلال، والخطاب الإقناعي، وخطاب الأفعال، وخطاب ألفاظ القهر والمعاناة في القصيدة؛ محاولة في الكشف عن توظيف هذه الأساليب في النص الشعري عند الشاعر، وإبراز دلالتها ضمن سياقها الخطابي اللغوي في القصيدة.

الكلمات المفتاحية (خطاب، لغوي، استهلال، إقناع، أفعال، ألفاظ).

Techniques of Linguistic Discourse in the Poetry of Amara Al-Yamani

Abstract

The poem "Oh Ears of the Days" as a model

This study aims to identify the linguistic discourse techniques in the poetry of Amara Al-Yamani, and to elucidate the linguistic expression devices he has used in his poem "Oh Ears of the Days". The study was based on four areas: the initiation discourse, the persuasive discourse, the discourse of actions, and the discourse of oppression and suffering in the poem in an attempt by the researcher in this study to reveal the usage of these techniques in the poet's poetic text, and to highlight their significance within their rhetorical linguistic context in the poem.

Keywords: Speech, Linguistic, Initiation, Persuasion, Verbs, Expression.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

المقدمة:

يُعد الوقوف على بنية الخطاب اللغوي للنص من العوامل المُلحة لدراسة المعنى وبيان المقصود من رسالة المُرسِل، ذلك أنَّ الخطاب اللغوي يُكوّن الأساس الذي يتكئ عليه مُنشئ النص لبيان مقصده ومبتغاه من رسالته، كيف لا واللغة وسيلة المُنشئ الأولى لبناء الجملة الكلامية، وهي مدخل التواصل بين المُرسِل والمتلقي.

فاللغة طريقة إنسانية خالصة وغير غريزية لتوصيل الأفكار والانفعالات والرغبات بواسطة نسق من الرموز المولدة توليداً إرادياً، وهي وسيلة الأدب مثلما الرخام والطين هي مواد النحات^(١)، ولا شك أنَّ دراسة لغة الخطاب من الموضوعات التي لها أهميتها في كل مجال من مجالات الحياة، فالخطاب يسعى إلى التعبير عن مقاصد معينة، وتحقيق أهداف محددة قد لا ينبئ عنها سطحه ويحتاج الأمر إلى استجلاء أدواته اللغوية وآلياته الخطابية^(٢). فلا ينبغي أن يتوقف الخطاب عند الحدود اللسانية للجملة أو الفقرة بل أن يتجاوز ذلك بدون شك إلى المضمون والمحتوى^(٣) فهو بنية لغوية تتجاوز حدود الجملة وتستدعي وجود مُتكلم ومخاطب يكون في نية الأول التأثير في الطرف الثاني وإقناعه^(٤) إذ يضعنا أمام شخص ما يتكلم فيقول شيئاً ما، فتخرج الكلمة من المعجم لتصير الكلمة في اللحظة التي يصير فيها الإنسان كلاماً، فيصبح الكلام خطاباً والخطاب جملاً. فالكلمات نقطة ضرورية لعلم العلامات وعلم الدلالة في كل حدث كلامي^(٥). وبهذا فإنَّ الخطاب يلقي الضوء على كيفية تحقيق بعض الوظائف اللغوية التي يستطيع المُرسِل من خلالها أن يعبر عن مقاصده وتحقيق أهدافه، مما يبرز العلاقة المتبادلة بين نظام اللغة وسياق استعمالها مُركِّزاً على اقتناص المُرسِل لفرصة استثمار كافة المستويات اللغوية^(٦)، وبهذا فإنَّ تحليل الخطاب اللغوي يُعد من أهم الأساليب المتبعة لفهم المقصدية من النص. ولا شك أنَّ فهم الأساليب الخطابية في النص يكشف لنا عن مغزى النص ومراده، وبذلك يصبح القارئ شريكاً في قراءة النص. فاللغة أداة الكاتب وبها تتبلور قدرته اللغوية وتتضح، ومن خلالها نحكم على الكاتب من تمكنه لخاصية اللغة.

وبالنظر في شعر غمارة نجد أنَّ "الأسلوب الشعري عنده يتكئ على البنى التركيبية في تحقيق شعرية الخطاب، وإبداع جمالياته، وإشراك المتلقي في العملية الإبداعية وتفعيل دوره في استحضار الدال الغائب من خلال تشكيل علاقات جديدة بين المفردات، بما يليي رغبات الشاعر في تحقيق غايات، منها ما هو معنوي يتصل بإنتاج الدلالة وتوجيه حركة المعنى، بما يتناسب مع متطلبات المقام، ومقتضيات الحال"^(٧). وقد رأت هذه الدراسة أن تشير إلى أبرز أساليب الخطاب اللغوي عند الشاعر "غمارة اليميني*" في قصيدته "أيا أذن الأيام"^(٨)؛ لتكشف عن الجوانب الدلالية لهذه الأساليب إذ يستوي المعنى ويتضح بتحليل هذه السمات الخطابية اللغوية، ويتجلى فهم دورها في إنشاء النص.

" فقد شكلت القصيدة رسالة شعرية موجهة إلى صلاح الدين وفيها محاولة لاستدراار عطفه وإثارة شففته ونخوته ولكن بأسلوب عُمارَة الخاص والناظر فيها يحس بأنّ الشاعر يجرح القلب لما فيه من زفّرات وأنات^(٩). وقد تقسّمت دراستنا ضمن محاور أربعة:

أولاً: خطاب الاستهلال في القصيدة

ثانياً: الخطاب الإقناعي في القصيدة

ثالثاً: خطاب الأفعال في القصيدة

رابعاً: خطاب القهر والمعاناة في القصيدة

أولاً: خطاب الاستهلال في القصيدة

يُعد الاستهلال مدخلاً لدراسة النص الأدبي، إذ يشكل العتبة الأولى بعد العنوان لقراءة القصيد عند الكاتب، فمن خلاله يمكن لنا الوقوف على حالة الشاعر وغايته الأولى من كلامه، ولعلّ الجملة الاستهلالية التي بدأ بها الشاعر قصيدته تكشف لنا عن حاجة مُلحة عند الشاعر: وهي طلب العفو عنه واستعطاف "صلاح الدين الأيوبي". فقد استهل الشاعر قصيدته بجملة طلبية يخاطب فيها الأيام "أيا أذنَ الأيامِ إنْ قلتُ فاسْمَعِي"، إذ شكل النداء عنده حالة شعورية يرغب من خلالها في سماع الآخر له؛ ذلك أنّ النداء في عُرف النحاة "هو دعوة المخاطَب وتنبهه للإصغاء وسماع ما يريد المتكلم"^(١٠)، وجاء في الارتشاف أنّ النداء اصطلاحاً هو الدعاء بحروف مخصصة^(١١) وقد اختار الشاعر لندائه الحرف "أيا" الذي خصه النحاة لنداء البعيد كما في قول الشاعر:

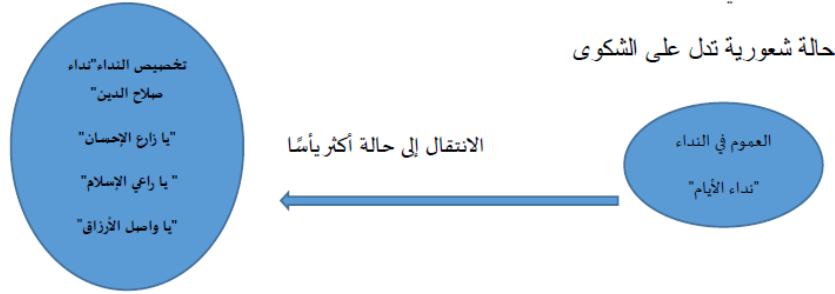
أيا جَبَلِي نُعْمَانُ بِاللّهِ خَلِيًّا

نَسِيمُ الصَّبَا يَخْلُصُ إِلَيَّ نَسِيمُهَا^(١٢)

واستخدام الشاعر للحرف "أيا" الذي للبعد فيه إشارة إلى أنّه يشعر باليأس، وأنّ صوته ربما لا يلقى أذنًا صاغية تسمع نداءه، إذ تشكّل عنده بهذا النداء أنّ الكل ابتعد عنه؛ فجاء بصيغة النداء هذه. قال ابن عيش: "وحروف النداء ستة: يا، أيا، هيا، أي، همزة، الواو، فالثلاثة الأولى يستعملونها إذا أرادوا أن يمدوا أصواتهم للمتأخري عنهم أو الإنسان المعرض أو النائم المستثقل، فاستعملت في دعائهم لإمكان امتداد الصوت ورفعها بها"^(١٣)، وإلى مثل ذلك أشار الرماني بأنّها من العوامل التي ينبه فيها المُنادي إذا كان بعيداً منك، أو نائماً أو متأخراً^(١٤).

إنّ استخدام الشاعر للأداة "أيا" دلت على حالة شعورية لديه تمثلت في إعراض المُنادي عنه وعدم الاستجابة لمطلبه؛ فجاء بهذه الدالة اللغوية لعلّه ينجح في مطلبه وفي إسماع الآخر له. والمتتبع لجملة النداء في القصيدة يجد تكرار هذا الأسلوب اللغوي أكثر من مرة فيها؛ إشارة من الشاعر إلى حاجته المُلحة، فتوالت جمل النداء بعد الاستهلال في أكثر من موضع بأداة لنداء البعيد أيضاً "يا زَارِعَ الإحْسَانِ يا راعي الإسلام" "يا واصلَ الأرزاق". وبهذا تتشكل جملة النداء عنده بالانتقال من عموم

النداء إلى التخصيص، ففي الاستهلال بث شكواه للأيام والدهر "أيا أذن الأيام" وكأنه بذلك يمهد لنداء آخر محملٍ بمعاني المديح والثناء لصالح الدين الذي قرر القصاص منه، رغبة من الشاعر في أن يسمع نداءه ويعفي عنه. وبهذا تتمثل الجملة الندائية بالآتي:



من جهة أخرى فإن الناظر في التركيب اللغوي يجد أن المنادي يتكون من المضاف والمضاف إليه وذلك يكشف لنا شدة الحاجة عند الشاعر، فقد جاء خطابه مبيّناً على نمط لغوي يدل على الثبات بإضافة صيغ اسم الفاعل "زارع الإحسان، راعي الإسلام، وواصل الأرزاق". وفي عُرف النحاة أن اسم الفاعل ما دل على حدث وفاعله جارياً مجرى الفعل في إفادة الحدث والصلاحية للاستعمال بمعنى الماضي والحاضر والاستقبال^(١٥) غير أن الشاعر جاء به للدلالة على الثبوت والدوام، وإلى مثل ذلك أشار النحاة "فاسم الفاعل يدل على الثبات أو الدوام أو الاستمرار في الأزمنة المختلفة إذا أضفته إضافة محضة أو معنوية أو حقيقية فجرى مجرى الاسم الجامد"^(١٦). من جهة أخرى فإن استخدامه لصيغة اسم الفاعل بدلاً من الفعل يؤكد حالة الثبوت الاستمرار، وقد أشار فاضل السامرائي في حديثه عن بنية اسم الفاعل في هذه الحالة والفرق بينه وبين الفعل بقوله: "إن اسم الفاعل يدل في كثير من المواضع على ثبوت المصدر في الفاعل ورسوخه فيه، والفعل الماضي لا يدل عليه كما يقال "فلان شرب الخمر" "وفلان شارب الخمر" فإنه لا يفهم من صيغة الفعل التكرار والرسوخ ومن اسم الفاعل يفهم ذلك"^(١٧). إن استخدام الشاعر لهذا الخطاب اللغوي^(١٨) تأكيد منه أن هذه الصفات ماثلة وحاضرة في المنادي "صالح الدين" غير منقطعة، كل ذلك من أجل أن يصل في جملة إلى مبتغاه في العفو عنه. وبهذا تتمثل جملة الندائية لصالح الدين بالآتي:

حرف النداء "يا" ← المنادى "اسم الفاعل المضاف" ← معاني تدل على الرحمة والعطاء

قصد الخطاب

خلاص
الشاعر مما
هو فيه

ثانيًا: الخطاب الإقناعي في القصيدة

يشكل أسلوب الإقناع في الخطاب اللغوي ركناً أساساً في محاولة المخاطب أن يرفع من شأن جملة إلى مستوى مؤثر في المخاطب، فيلجأ لتحقيق ذلك إلى أساليب لغوية تعزز هذا المقصد. وفي قصيدة "عُمارَة اليميني" يلجأ الشاعر إلى خلق جمل إقناعية تحقق مبتغاه. وفيما يأتي شيء من هذه الأساليب الإقناعية التي وردت في القصيدة نوضحها ونبين المقصد منها:

١- النفي بـ"لا":

النفي اصطلاح نحوي يرتبط باستعمال المعاني في سياقات تركيبية بحيث يتم تجريد الجمل من حكم الوجود والإمكان^(١٩)، وتمتاز "لا" النافية بالدخول على الأفعال والأسماء، وتتصل بالفعل المضارع لتنفي الحدث في أزمانه^(٢٠).

شكل النفي عند الشاعر دليلاً لغوياً إقناعياً فلجأ إليه لإثبات جملة النداء التي استهل بها القصيدة، فبعد أن بث شكواه للأيام وطلب منها أن تسمع نداءه لجأ إلى إثبات ضرورة السماع لمن يُنادي بجملة النفي الحجاجية "فَلَا خَيْرَ فِي أُذُنٍ تُنَادِي فَلَا تَعِي" محاولاً بذلك إقناع المخاطب بهذه الحجة لعلّه ينجو مما هو فيه.

ثم في حديثه عن النعيم الذي عاشه في ظل الدولة الفاطمية نجده يلجأ إلى هذا الأسلوب اللغوي باستخدام أداة النفي "لم" المكررة، إذ ينفي تزعمه ويؤكد ثباته وعدم التفاته للمال؛ لعلّه بهذا يخلق حالة العطف عند "صالح الدين" فيشفق عليه ويدرك أنه صاحب نعيم سابق لا يحتمل السجن والمعاناة.

وإِذَا مَا أَوْضَحْتُهُ مِنْ زَعَايِ

عَصَفُنْ عَلَى دِينِي وَلَمْ أَتَزَعِ

وَرَدِّي أَلُوفَ الْمَالِ لَمْ أَلْتَفِتْ لَهَا

بِعَيْنِي وَلَمْ أَحْفَلْ وَلَمْ أَتَطَّلَعْ

٢- الجملة المثبتة القائمة على السبب والنتيجة:

إن دراسة الجملة دراسة وصفية مُكونة من فعل وفاعل أو مبتدأ وخبر لا يقدم تحليلاً تتحقق فيه الكفاية وتُجاهل المعنى الذي يبقى يفرض نفسه أثناء التحليل؛ لذا لا بد أن يكون للمعنى مكانة، لأنّ انشغال البحث بالجانب التجريدي للغة منهج عقيم لا ينفذ للمعنى الحقيقي^(٢١). وعليه فإنّه يجب النظر للجملة من بنيتها العميقة التي تخدم قصد المخاطب.

لقد تعددت الجمل القائمة على فكرة السبب والنتيجة في القصيدة على النحو الآتي:

السبب	النتيجة
فِيَمُتْ مَصْرًا أَطْلُبُ الْجَاهُ وَالْعَقَى	فَلْيَلْتَمَا فِي ظِلِّ عَيْشٍ مُمْنَعٍ
وَزَزْتُ مُلُوكَ النَّيْلِ إِذْ رَاذَ نَيْلُهُمْ	فَأَحْمَدُ مُرَوَّادِي وَأَخْصَبُ مُرْبَعِي
لِيُخَيَّرْتَهُ مَعِي بِأَكْرَمِ مُوَدَّعٍ	وَأَوْحَى لِي سَمْعِي وَذَائِعَ شُغْرِهِ
نَشْكُو غَصَّةَ الْمُتَوَجِّعِ	أَتَيْنَاكَ

إنّ الشاعر بهذه الجمل يلجأ إلى مواساة نفسه وتسليتها بما كان يعيشه من نعيم في عهد الدولة الفاطمية، فقد قَدِمَ مصروفنا فيهما العيش المنعم، وجاد عليه "ابن رُزَيْك" لما لديه نظم مبدع. وهو بذلك يرمي إلى مقصد آخر وهو الوصول إلى عطف "صلاح الدين" لعلّه ينظر إلى حاله المترف الذي كان ينعم به فيشفق عليه ويعفو عنه^(٢٢). ولعلّ جملة السبب الأخيرة إشارة إلى طلبه الواضح في العفو عنه.

٣- الجمل الدالة على الكثرة:

يرى النحاة أنّ "كم" الخبرية بمعنى كثير^(٢٣) فهي أداة للإخبار عن معدود كثير مجهول الكمية عند المخاطب^(٢٤). لقد لجأ الشاعر إلى هذا الأسلوب اللغوي في قصيدته ليدل على حالة نفسية عنده. يقول: "وَكَمْ طَرَقْتَنِي مِنْ يَدِ عَاضِدِيَّةٍ" "وَكَمْ مِنْ ضُيُوفِ الْبَابِ مِمَّنْ لِسَانُهُ" "وَكَمْ مَاتَ نَضْبَانُ السَّانِ مِنَ الظَّمَا" "وَكَمْ شَرَقَتْ بِالْمَاءِ أَشْدَاقُ الْكَع". إنّ الجوء إلى هذا الأسلوب الدال على الكثرة يكشف عن شدة المعاناة عند الشاعر، ويتجلى ذلك بالحقاق "كم" للأفعال "طرق" و "مات، شرق" الدالة على الضعف والانكسار.

٤- جملة الشرط:

الشرط في اللغة التداولية يعد من أبرز العناصر الدالة على الإقناع "وله في العربية قدرة بلاغية في إظهار الحجج إذ يتجلى الدور الحجاجي للشرط في إعطاء دلالات بهدف إقناع المخاطب"^(٢٥)

وقد تجلّى الشرط في القصيدة على النحو الآتي:

يلحق الشاعر نداءه للأيام بجملة شرطية طالباً منها الاستماع إلى شكواه "إِنْ قُلْتُ فَاسْمَعِي"

ثم يكرر شكواه متأملاً أن تفتح له الأبواب بعد أن أغلقت أمامه

سَكْتُ فَقَالَتْ نَاطِقَاتُ ضُرُورَتِي

إذا حلقاتُ الْبَابِ عَلَّقْنَ فَأَفْرِغْ

ثم ينتقل في جملة الشرطية الإقناعية ببيان ما لديه من فكر وأدب، فيرى نفسه مثل ابن المقفع، وأنّه مبدع في الشعر، وبلغ في النثر، لعلّه بذلك يصل بخطابه هذا إلى درجة إقناع المخاطب فيعفو عنه.

وَعِنْدِي مِنَ الْأَدَابِ مَا لَوْ شَرَحْتُهُ
 تَيَقَّنْتَ أَنِّي قُدْوَةُ ابْنِ الْمُقَفَّعِ
 فَإِنْ سُمِّتِي نَظْمًا ظَفِرْتَ بِمُفْلِقِ
 وَإِنْ سُمِّتِي نَثْرًا ظَفِرْتَ بِمُصَفِّعِ
 ثم يكمل استخدامه لهذا الأسلوب في ذكر محاسن "صلاح الدين"
 فَإِنْ كُنْتَ تَرَعَى النَّاسَ لِلْفِقْهِ وَخَدَهُ
 فَمِنْهُ طِرَازِي بَلْ لِنَاهِي وَبُرْفُجِي
 وَأُقْسِمُ لَوْ قَالَتْ لِيَالِيكَ لِلدُّحَى
 أَعَدَّ غَارِبَ الْجُوزَاءِ قَالَ لَهَا أَطْلُعِي

ويتشكل عنده الإقناع بهذا الأسلوب بصورة عالية بتعليقه لضرورة سماع ندائه بقوله: "فَالْبَارِي يُجِيبُ إِذَا دُعِيَ".
 إن لجوء الشاعر إلى الأسلوب في أغراض متعددة "الشكوى، مواساة نفسه، مدح صلاح الدين" يدل على قدرة كلامية عالية عنده، فهو لم يعد الوسيلة اللغوية للوصول إلى مبتغاه وإقناع الآخر.*
 ٥- جملة الاستفهام:

تنوعت أساليب الاستفهام عند الشاعر باستخدام الأدوات "كيف، ما، الهمزة"
 كيف: تأتي للاستفهام عن الحال، وقد تأتي بمعنى التعجب كقوله تعالى: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ﴾^(٢٦) [البقرة: ٢٩]، وفي قصيدة عُمارَة وردت تفيد التعجب الذي يحاول من خلاله الشاعر تعظيم أمر تركه وعدم الالتفات إلى مطلبه:

فَيَا رَايَ الْإِسْلَامِ كَيْفَ تَرَكُّهَا
 فَرِيقِي ضَيَاعٌ مِنْ عَرَايَا وَجُوعِ
 فَيَا وَاصِلَ الْأَزْزَاقِ كَيْفَ تَرَكْتَنِي
 أُمْدٌ لِي نَيْلِ الْمُنَى كَفَّ أَقْطَعِ

الهمزة: إذا استعملت في الاستفهام فإنها تأتي على أوجه: منها أن يكون جهل المستفهم كقولك: "أقام زيد"، ومنها أن تكون إنكاراً كقولك: "أزيد أمرك بهذا"، ومنها أن تكون توبيخاً وقد تكون تعجباً^(٢٧)، وقد جاءت في القصيدة تفيد الإنكار:

أَلَمْ تَرَعْنِي لِلشَّافِعِيِّ وَأَنْتُمْ
 أَجَلُ شَفِيعٍ عِنْدَ أَعْلَى مُشَفِّعِ

ما: وقد وردت أيضاً بمعنى الإنكار والتعجب

فَمَا لَكَ لَمْ تُوسِعْ عَلَيَّ وَلَتَلَفَيْتَ
 لِي التِّفَاتِ الْمُنْعِمِ الْمُنْتَرِعِ

وانقطاع الخوف عنده وعدم المبالاة عندما كان ينعم في ظل الدولة الفاطمية:

فَأَذَلْتُ إِذْ لَالَ الْمُحِبِّ وَقُلْتُ مَا

أُبَالِي بِعَفْوِ الطَّنَعِ لَا بِالتَّطَنُّعِ

إنّ معي أدوات الاستفهام في موطن التعجب والإنكار إشارة واضحة على حالة الشاعر النفسية التي شكلت منه هذا الخطاب الاستنكاري. "فهو يتخذ من الأساليب الإنشائية وسيلة للتعبير عن أحاسيسه والإفصاح عن مشاعره، واجتذاب المتلقي للتفاعل مع تجربته"^(٢٨)

ولنا هنا أن نقدم لأساليب الشاعر الإقناعية وفق الجدول الآتي:

الأسلوب	المعنى الظاهر	المعنى الإقناعي
النفي	التعليل	تأكيد لطلبه في الاستماع إلى شكواه // بيان النعيم الذي كان يعيشه
جملة السبب والمسبب	بيان ما كان فيه من نعيم // الشكوى مما هو فيه الآن	استعطاف "صلاح الدين"
الشرط	الشكوى ذكر ما لديه من قدرات في النظم والنثر مدح "صلاح الدين" وذكر مآثره التعليل	العفو عنه
جمل الكثرة	المعاناة	الشكوى
الاستفهام	التعجب والإنكار	الإلحاح في العفو عنه

ثالثاً: خطاب الأفعال في القصيدة:

مما يميز العربية أنّها لم تكن لتعبر عن مراد المتكلم بأساليب جامدة، بل هي لغة متحركة تتقلب تراكيبها بمقدار ما عند المتكلم من مخزون لغوي، وهذا ما جعل أساليبها متعددة وتراكيبها متغيرة، ومن هذه التراكيب الفعل بأنواعه الثلاثة، فهو ركن مهم في بناء الأساليب اللغوية^(٢٩). ودلالة الفعل تُستخلص من التركيب الذي جاء فيه، مما يعني أنّ هناك تعالفاً بين التركيب والدلالة^(٣٠)، وعليه يمكن تحديد العلاقات بين المعاني النحوية والمعاني الذهنية في استقراء دقيق للنصوص بعرض الأفعال والألفاظ على قواعد أبنيتها^(٣١) وقد أشار عبد القاهر الجرجاني في الدلائل كيف أنّ للفعل صبغة على المعنى في الجملة فيرى أنّ الفعل موضوعه على أن يقتضي تجدد المعنى المثبت شيئاً بعد شيء، فإذا قلت: "زيد منطلق" فقد أثبت الانطلاق فعلاً له من غير أن تجعله يتجدد ويحدث منه شيئاً فشيئاً، وأمّا الفعل فإنه يقصد فيه إلى ذلك فإذا قلت: "زيد ها هو ذا ينطلق" فقد زعمت أنّ الانطلاق يقع منه جزءاً فجزءاً وجعلته يزاوله ويزجيه"^(٣٢). وعليه فإنّ دراسة الفعل تعد جانباً مهماً من جوانب التحليل الأسلوبي للبنى التركيبية المكونة للنصوص، فهي بُنى متنوعة تأخذ أشكالاً وصياغات متباينة وفقاً لتباين الأساليب النحوية واللغوية التي يزخر بها النص، ويؤكد هذا تمظهر الفعل بحركيته وتغيره عبر الزمن والتصاريح بوصفه ملمحاً يولد ملامح أسلوبية أخرى تهم في إغناء النص بالتراكيب، وفي الوقت نفسه يفتح فيه النص على قراءات متعددة ومتجددة وفقاً لما يحكمها من عوامل الزمن ووعي المتلقي وإدراكه مكنونات النص واحتمالات القراءة وإبلاغات التأويل^(٣٣). وعليه فإنّ دراسة الأفعال بمعزل عن سياقها وبما أسندت إليه إلهما يظل منقوصاً في التحليل الخطابي.

لقد جاءت الأفعال الماضية المسندة إلى ضمير المتكلم تعبر عن حالات إنفعالية عند الشاعر تماشت مع مقصده من النص الخطابي، إذ يبدأ الشاعر قصديته بفعل القول، ثم يتبعه بأفعال السؤال المسندة إلى ضمير المتكلم "قلتُ، سألتُك، دعوناك، هاجرتُ" ليكشف عن حاجته الملحة في بث شكواه وضرورة استماع الأيَّام له "إِنْ قُلْتُ فَاسْمَعِي" كما يتجلى فعل القول عنده في قوله بالفعل "شرحته" "وعندي من الأذاب ما لو شرحته"، غير أنه يجد نفسه لما يمر به ضعيفاً في صياغة الأنداز لأهله وغلماؤه فيأتي الفعل "صغتُ" المسند إلى ضمير المتكلم دالاً على ذلك "بِمَا صَغْتُ مِنْ عُنْزٍ ضَعِيفٍ مُرْقِعٍ" وبذلك ترتفع عنده وتيرة الألم.

وهذه الصيغة -الاسناد إلى ضمير المتكلم- لجأ إليها الشاعر لبيان ما عاشه وناله في ظل الدولة الفاطمية^(٣٤) "كنتُ، تيممتُ، نلُّهُما، زرتُ، فزرتُ، وردتُ" وكلها كما ملاحظ أفعال دالة على النيل والفوز.

وفي متابعة هذه الأفعال نجد أنَّ الشاعر قدَّم حالة التحول والخذلان التي حلت به أفعالاً دالة على هذا المعنى وتبين مدى ما حل به من قهرو ألم "تقاصر، باعه، قصرتُ، أخرجني، أفضتُ، طرقتني، علقتُ، ضاقتُ، تكدرتُ، ضايقتني، خذلتني، عصفتُ، تركتني".

ثم يحاول الشاعر الاعتداد بما لديه من قدرات في الشعور والنثر مستخدماً الأفعال المسندة إلى ضمير المخاطب "سَمَّيْتُ، ظَفَرْتُ".

وهذا يمكن لنا أن نقدم لأبرز الحقول الدلالية للفعل الماضي بالآتي:

الحقل	الأفعال الدالة عليه
الشكوى والسؤال والطلب	قلتُ، سألتُك، دعوناك، هاجرتُ
حقل النعيم الذي عاشه قبل الأسر	كنتُ، تيممتُ، نلُّهُما، زرتُ، فزرتُ، وردتُ أدلتُ، أحمَدُ، أخصبُ
التحول والخذلان	تقاصر، باعه، قصرتُ، أخرجني، أفضتُ، طرقتني، علقتُ، ضاقتُ، تكدرتُ، ضايقتني، خذلتني، عصفتُ، تركتني.
الاعتداد بنفسه	شرحته، سمَّيْتُ، ظَفَرْتُ

وبالنظر إلى الأفعال المضارعة نجدها تمحورت ضمن حقلين تشابهها مع بعض حقول الفعل الماضي إلى حد كبير، مما يدل على تناسق في استخدامه للأفعال في نصه الشعري حتى يصل إلى مقصده، وبذلك فقد تشكلت الحقول الدلالية للفعل المضارع على النحو الآتي:

الحقل	الأفعال
الشكوى والسؤال والطلب	تسمعين، تنادي، لا تعي، أطلب، أقول، أشكو، نسألك، أتيناك، أصارع، نشكو، أرجو، أمُد، أريدُ
حقل النعيم الذي عاشه قبل الأسر ولم آتزعزع، لم ألتفت، لم أتطلع	

أما فيما يخص أفعال الأمر فقد جاءت أفعاله مناسبة لمعناها الصرفي "الدلالة على الطلب" إذ جاءت في مجملها أفعالاً تدل على الرجاء والاستعطاف "اسمعي، وعي، قل، اقرع، وسع، هب، أعِدْ، ابذل، امنع، ازرع، أطلقهما، وقّع، اصنع"

إنَّ هذا الاستخدام للأفعال بهذا النسق الدلالي يشير إلى حالة شعورية واضحة عند الشاعر قام عليه النص بأكمله. إذ يمكن القول: إنَّ أفعال النص بمجملها تقوم على فكرة السؤال والرجاء يندرج تحتهما مقاصد أخرى تخدم هذه المقصد الرئيس للنص.

رابعاً: خطاب القهر والمعاناة في القصيدة:

"عُرف عن الشاعر كثرة الألفاظ الدالة عنده على اليأس والانكسار والحسرة والألم لاسيما في رثائه للدولة الفاطمية، فهو يستخدم من مخزونه اللغوي هذا الحشد المركز من المفردات النابضة بهذه المعاني"^(٣٥) وقد وظف الشاعر في قصيدته هذه إضافة إلى الأفعال مجموعة من الألفاظ الدالة على قهره ومعاناته، ولعلّه بذلك يكمل مقصده من النص باستخدام الألفاظ اللغوية التي تعبر عن حالته ولنا هنا أن نعرض لمعاني هذه الألفاظ كما وردت في معاجم اللغة*، ثم نكشف عن توظيفها في خطاب الشاعر.

١- ألفاظ الألم والحسرة:

نفثة: النفث شبيه بالنفخ، والحية تنفث السم، والجرح ينفث الدم إذا أظهره، وفي الحديث: "اللهم إني أعوذ بك من الشيطان الرجيم من همزه ونفثه ونفخه، ومنه قوله تعالى: ﴿من شر النفاثات في العقد﴾ [الفلق:٤]، هن السواحر"^(٣٦) ومن أمثالهم "لا بد للمصبور أن ينفث"^(٣٧) وهو ينفث علي غضباً أي كأنه ينفخ من شدة غضبه، والقدر تنفث وذلك في أول غليانها"^(٣٨).

مصبور: يقال صدر من فلان سعال، ورجل مصبور إذا كان يسعل^(٣٩) وقد ورد في الشعر

لِلصَّبْرِ مِنْهُ عَوِيلٌ فِيهِ خَشْرَجَةٌ

كَأَنَّمَا فِي أَحْشَاءِ مَصْبُورٍ^(٤٠)

أثنة: أن الرجل من الوجع وأن الرجل يأنّ وأنا وأنيثا وأثنة تأوه، وفي بعض وصايا العرب عن الزوجة "لا تأخذها حنانة ولا مئانة ولا أثانة"^(٤١) ورجل آثان كثير الأثين^(٤٢) والأثين مصدراً وهو صوت التوجع أو التأوه^(٤٣).
موجع: وجع الشخص مرض وتألم، وجع فلان فلاناً رأسه ألمه رأسه^(٤٤) والوجع المرض^(٤٥)، والوجع كلمة واحدة اسم يجمع المرض كله^(٤٦).

لقد عبر الشاعر عن هذه المعاني بصورة مكثفة في جملة شعرية واحدة دالة على شدة ما يعانيه من ألم جراء ما حل فجمع بين النفثة، والمصبور، والأثنة، والوجع:

أَيَا أَذُنَ الْإِيَّامِ إِنْ قُلْتُ فَأَسْمِعِي

لِنَفْثَةِ مَصْبُورٍ وَأَثَنَةِ مُوجِعٍ

غصة: غص ما اعترض في الحلق من طعام أو شراب وغصة الموت سكرته^(٤٧) وغص الموضع بالقوم إذا امتلأ بهم^(٤٨). وقد عبر الشاعر عن هذا المعنى في قوله:

وَلَمَّا أَغَصَّ الرِّيقُ مَجْرَى حُلُوقِنَا

أَتَيْنَاكَ نَشْكُو غَصَّةَ الْمُتَوَجِّعِ

فجاء اللفظ "غص" مكرراً مرة بهيئة الفعل، ومرة بلفظ غصة المقتزنة مع الشكوى والوجع.

مصبوع: المصبوع أي المشقوق^(٤٩) والصدع الشق^(٥٠) وصدع النهر شقه وتصدع القوم تفرقوا^(٥١)

ففي حديث الشاعر عن همه ووجع فؤاده أشار إلى هذا المعنى بقوله:

ظَلَامَةُ مَصْبُوعِ الْفُؤَادِ

إنَّ اختيار الشاعر لكلمة "الفؤاد" المقرونة بالصدر تدل على امتلاكه لخاصية اللغة، إذ يرد معنى الفؤاد في حالات الحزن والقهر قال تعالى: ﴿وَأَصْبَحَ فُؤَادُ أُمِّ مُوسَى فَارِغًا﴾ [القصص: ١٠] فقد جاء اللفظ مناسباً والحالة التي فيها أم موسى.

٢- ألفاظ غدر الزمان واجتماع المصائب

خطب: الخطب هو الشأن أو الأمر وهو أمر طارئ يتطلب التفاتاً خاصاً وهو جمع للذهن والهمة في مواجهته، وقال الراغب: الخطب الأمر العظيم الذي يكثر فيه التخاطب وسي كذلك لشغله من ينزل بهم^(٥٢)

والعرب لا تكاد تقول الخطب إلا في الأمر الجليل قال تعالى حكاية عن إبراهيم عليه السلام: ﴿قَالَ مَا خَطْبُكُمْ أَيُّهَا الْمُرْسَلُونَ﴾ [الذاريات: ٣١] أي الأمر الجليل الذي جئتم به^(٥٣).

لقد نالت الأيام من الشاعر واشتدت أمور الحياة عليه وتعاضمت فجاء معبراً عن هذا المعنى بقوله:

تَقَاصَرِي خُطْبُ الزَّمَانِ وَيَاغُهُ

فَقَصَرَ عَن ذَرْعِي وَقَصَرَ أَذْرُعِي

-النائبات: جمع مفردة نائبة ويجمع على نوابب بمعنى المصيبة الشديدة وما ينزل بالمرء من الكوارث المؤلمة وفي المثل "أخوك سيفك إن نابتك نائبة"^(٥٤) وهي الضرر العظيم ينزل بالإنسان^(٥٥)

فقد أحس الشاعر بما حل به من نائبات:

مُلُوكٌ رَعَا لِي حُرْمَةً صَارَ نَبِيهَا

هَشِيمًا رَعَتْهُ النَّائِبَاتُ وَمَا رُحِي

-سيئات: ساء فعل ماض بمعنى بئس^(٥٦) وساء الشيء قبح^(٥٧) والسوأ نعت لكل شيء رديء، وأساء فلان خياطه وتقول: ساء ما فعل فلان صنيعاً أي قبح صنيعه^(٥٨)

يقف الشاعر حائراً أمام ما حل به فهو لا يدري ما سبب ذلك هل من حسنات الدهر أم من سيئاته، إنَّ هذه الحالة تدل على هول ما أصاب الشاعر حتى أصبح غير قادر على تمييز الأمور

أَمِنْ حَسَنَاتِ الدَّهْرِ أَمْ سَيِّئَاتِهِ

رِضَاكَ عَنِ الدُّنْيَا بِمَا فَعَلْتَ مَعِي

-كارها: الكره ما أرغم الإنسان وهو غير محبب إليه ومنه المشقة ومنه قوله تعالى: ﴿حملته أمه كرهاً ووضعته كرهاً﴾ [الأحقاف: ١٥]^(٥٩) والكره النازلة والشدة في الحرب^(٦٠) والكره بالفتح المشقة وبالضم القهر وقيل بالفتح^(٦١).

وقد جاء هذا المعنى عند الشاعر في موطن الإجماع على فعل ما لا يرغب:

سَأَلْتُكَ فِي دِينٍ لِيَا لَيْلِكَ سُقْنُهُ

وَأَلْزَمْتَنِيهِ كَارِهَاً غَيْرَ طَيِّعٍ

٣- ألفاظ الضعف والانتكاس

ضعيف: الضعف الهزال والوهن وفقد القدرة على النشاط وهو ضد القوة^(٦٢) وضعف بمعنى مرض ونحل وهزل وضمير^(٦٣)، والرمح والعود ضعف فهو خوار^(٦٤).

الشاعر لم يعد قادراً على صياغة الأعداء، وأحس بضعف ما يقدمه فعنده كثوب المرقع غير مجدٍ

أَعْلَلُ غِلْمَانِي وَخَيْلي وَتُسُوتِي

بِمَا صُعْتُ مِنْ عُنْزٍ ضَعِيفٍ مُرَقَّعٍ

٤- ألفاظ الفقر والحاجة:

جوع: الجوع خلو المعدة من الطعام أو الحاجة إلى الطعام، وهو ضد الشبع^(٦٥).

عرايا: عري الشخص نُزع عنه الثياب وما يستتره، وعراه أمام الناس فضحه وكشف أسراره، وعري الإبناء نزع ما يغطيه وجعله مكشوفاً^(٦٦)، وفرس عري ليس عليه سرج^(٦٧)، والعري الساحة والفناء سعي عري لأنه عري من الأبنية والخيام^(٦٨)

عبر الشاعر عن هذين المعنيين بجملة واحدة ليدل بهما على شدة حاجته

فَيَا رَايَ الْإِسْلَامِ كَيْفَ تَرْكُهَا

فَرَيْقِي ضِيَاعٌ مِنْ عَرَايَا وَجُوعٍ

مرقع: رقع الثوب رقعا والأمر أصلحه^(٦٩) وهو يدل على سد خلل شيء، ويقال رقعته إذا هجاه وقال فيه قبيحاً، كأن ذلك صار كالرقعة في جسده، وأرى فلاناً مترقعا أي موضع للشتم^(٧٠)، ورجل رقيق هو الذي يتمزق عليه رأيه وأمره^(٧١).

إن تشبيه الشاعر لأعدائه بالثوب المرقع إشارة إلى الحالة الذهنية التي يعيشها، فجاء كلامه موافقاً لما يحس به، وعليه فقد جاء التشبيه بهذا اللفظ "مرقع" موجياً بقلة حيلته وفقره.

الديون: دان الرجل اقترض وصار عليه دين^(٧٢)، وكل شيء لم يكن حاضراً فهو دين، ورجل مديون قد ركبه دين،

ورجل دائن عليه دين

قَالَتْ أُمَيْمَةُ مَا لِجِسْمِكَ شَاحِبًا

وَأَرَاكَ ذَا هَمٍّ وَلَسْتَ بِدَائِنٍ^(٧٣).

بعد أن كان الشاعر يعيش في نعيم ورخاء أصبحت حالة معدمة فقيرة يطلب الآخرين ما عندهم حتى اجتمعت عليه

الديون وضايقه الطالبون " فواصل شرح حاله والبؤس والعوز^(٧٤)،

وَضَايِقِي أَهْلُ الدُّيُونِ فَلَمْ يَكُنْ

سُوًى بِأَيْكُمُ مِنْهُ مَا لَازِي وَمَفْزَعِي

نضناض: نض الماء من العين نبع أو سال قليلاً قليلاً وأخرج رشحاً كما يخرج من حجر^(٧٥)

الظلم: فلان يظلم ظماً إذا اشتد عطشه^(٧٦) والظلم يدل على ذبول وقلة ماء، ومن ذلك الظلم غير مهموز^(٧٧)

عبر الشاعر يهدين المعنيين عن شدة الحاجة لديه، وكأنه أصبح فاقداً لأبسط ما يجعله قادراً على الاستمرار إذ يشعر بدنو أجله ونهايته

وَكَمْ مَاتَ نَضْنَاضُ اللِّسَانِ مِنَ الظُّلْمَا

وَكَمْ شَرَقَتْ بِالمَاءِ أَشْدَاقُ الكَع

- جبر: جبر العظم أصلح كسره، وجبر الأمر أصلحه وقومه^(٧٨) وجبرت فلاناً فاجتبر أي نزلت به فاقة فأحسنّت إليه^(٧٩) جبرت الرجل من فقره أغنيته^(٨٠)

يحاول الشاعر في هذا المعنى استعطاف "صلاح الدين" فطالبه بذلك من خلال جمعه لأكثر من لفظة دالة على القهر والمعاناة، ظلامه، المصدوع، الفؤاد، جبر المصدع

ظُلَامَةُ مَصْدُوعِ الْفُؤَادِ قَهْلُ لَهُ

سَبِيلٌ إِلَى جَبْرِ الْفُؤَادِ الْمُصَدَّعِ

٥- ألفاظ الظلم:

ظلامه: الظلامه والظليمة والمظلمة ما تطلبه عند الظالم^(٨١)، والظلم الميل عن القصد، والعرب تقول الزم هذا الصوب ولا تظلم عنه أي لا تجزع عنه^(٨٢)

لا شك أن الشاعر في حاله هذه يحاول أن يقدم جميع الأعذار التي تنجيه مما هو فيه، وتعبيره عن ظلمه ما هو إلا وسيلة من وسائل الاستعطاف التي وظفها في قصيدته

ظُلَامَةُ مَصْدُوعِ الْفُؤَادِ قَهْلُ لَهُ

سَبِيلٌ إِلَى جَبْرِ الْفُؤَادِ الْمُصَدَّعِ

٦- ألفاظ الخوف والفرع:

مفزع: الفرع الذعر^(٨٣) وهو الخوف يقال فزعت منه أي خفت، ورجل فزع، وفزع إليه أي لجأ إليه^(٨٤) ملاذي: ملاذ اسم مكان ملجأ وحصن^(٨٥) ولاذ الرجل بالجبل وهو الالتجاء^(٨٦) ولاذ به إذا التجأ إليه وانضم واستغاث^(٨٧)

لقد اشتدت حالة الشاعر جراء ما تكالبت عليه أمور الحياة وما حل به من فقر، واجتمعت عليه الديون فما كان منه إلا أن يطلب العفو والغنى من "صلاح الدين"

وَضَائِقِي أَهْلِ الدُّيُونِ فَلَمْ يَكُنْ

سُوًى بِأَبْكُمْ مِنْهُ مَلَانِي وَمَفْزَعِي

مصري: المصرع المكان الذي يقتل فيه من حكم عليه الموت^(٨٨) والمصرع مكان المصرع والقتل^(٨٩)

لقد أحس الشاعر بدنو أجله واقتربه فقد عبر عن ذلك صراحة بقوله:

كَأَنِّي بِهَا مِنْ أَهْلِ فِرْعَوْنَ مُؤْمِنٌ

أَصَارُعُ عَنْ دِينِي وَإِنْ حَانَ مَصْرِعِي

الخاتمة:

بعد هذه الدراسة في أساليب الخطاب اللغوي في قصيدة "أيا أذن الأيام" لعُمارَة اليميني، نجمل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

جاء الاستهلال بجملة النداء في بداية القصيدة، وبالنداء المقرون ببدء اسم الفاعل المضاف موافقاً للحالة الشعورية عند عُمارَة اليميني. وشكل النفي عنده دليلاً لغوياً إقناعياً، فلجأ إليه لإثبات جملة النداء التي استهل بها القصيدة. ومما يلاحظ أن الشاعر حاول أن يقدم جملاً قائمة على السبب والنتيجة لجأ من خلالها إلى مواساة نفسه وتسليتها بما كان يعيشه من نعيم في ظل الدولة الفاطمية، وهو بذلك يرمي إلى مقصد آخر وهو الوصول إلى عطف "صلاح الدين" لعله ينظر إلى حاله المترفع الذي كان ينعم به فيشفق عليه ويعفو عنه. ومن جانب آخر لجأ الشاعر إلى الأسلوب الدال على الكثرة في خطابه اللغوي باستخدام الأداة "كم" الذي يكشف عن شدة معاناته، ووظف أسلوب الشرط في أغراض متعددة "الشكوى، مواساة نفسه، مدح صلاح الدين"، وهذا يدل على قدرة كلامية عالية عنده، فهو لم يعد الوسيلة اللغوية للوصول إلى مبتغاه وإقناع الآخر. كما جاءت أدوات الاستفهام في موطن التعجب والإنكار إشارة واضحة على حالة الشاعر النفسية التي شكلت منه هذا الخطاب الاستنكاري.

وفي جانب الأفعال تنوعت الصيغ المستعملة لها في أنواعها ضمن حقول دلالية دالة على إحساس الشاعر وحالته الانفعالية، وقدم الشاعر في القصيدة فضلاً عن الأفعال ألفاظاً دالة على معاناته وقهره وظفها في سياقات تدل على امتلاكه للغة خطابية عالية. وعليه فإن جميع ما قدمه الشاعر من أساليب لغوية ينطوي تحت هدف رئيسي معلن ألا وهو استعطاف الآخر.

وربما تشابهت معاني الشاعر في هذه القصيدة مع ما قدمه من معانٍ في قصيدته في رثاء الدولة الفاطمية التي تناولها بالتحليل الباحث أنس الفقي. مما يدل على معاناة الشاعر وحزنه على ذهاب الدولة الفاطمية لما كان ينعم به في كنفها، وقد أشار الشاعر إلى مثل ذلك في قصيدته "أيا أذن الأيام" أيضاً.

وبعد، فإنني أرى أن مثل هذه الدراسات قد تكشف عن الجوانب الدلالية والنفسية لدى الكاتب، وتوضح طرائقه في الخطاب اللغوي وتبين كيف جاءت هذه الأساليب لخدمة مقصده من الخطاب. وإن كان يحق لي فإنني أوصي بمثل هذه الدراسات، وألا تقتصر الدراسات اللغوية والنحوية للنصوص على الجانب النظري فقط، بل تتجاوز ذلك إلى حدود الدلالة والمقصد الذي يريده الكاتب.

المصادر والمراجع:

- أبو غنيم، محمد، الفعل للمضارع ودلالاته الزمنية، مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، ٢٠١٣م للمجلد ١٠، العدد ١٩.
- الأنلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب، تحقيق رجب عثمان، مطبعة المدني، مصر، ١٩٨٨م، ط١.
- بوخاري، الفين، دلالة الفعل في القرآن الكريم -سورنا البقرة والأعراف- نموذجًا، جامعة فرحات عباس، رسالة جامعية، ٢٠١٢م.
- البياري، مراد، التشكيل اللغوي في شعر تميم البرغوثي -قصيدة في القدس- نموذجًا، مجلة الزقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد ٢١، العدد ٢.
- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة.
- حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط٣.
- حمريط، جلول، دلالات أنبئة الأفعال في لامية العرب للشنفرى، جامعة وهران، رسالة جامعية، ٢٠١٥م.
- الخلاوي، عبد الرحيم، في الخطاب وتحليل الخطاب، موقع الجوار للمتن، العدد ٢٩٧، ٢٠١٩م، موقع الشبكة العنكبوتية.
- رايح، يونس، اللغة والخطاب في فلسفة بول ريكور، جامعة منتوري، الجزائر، رسالة جامعية، ٢٠٠٨م.
- الرواني، معاني الحروف، تحقيق عبد الفتاح شلي، دار الشروق، جدة، ١٩٨١م، ط٢.
- الزجاجي، حروف المعاني، تحقيق علي عبد الحميد، مؤسسة الرسالة، الأردن، ١٩٨٦م، ط٢.
- الزعلابي، صلاح الدين، دراسات في النحو، ج ١، ص ٢٤٩ "الكتاب مرقم آليًا".
- السامرائي، فاضل، معاني النحو، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٠م، ط١.
- السليفي، ميلاد، التكتيف العربية، مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، ٢٠١٥م، العدد ٣.
- السيوطي، همع البوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت.
- الشهري، عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تناولية دار للكتاب الجديد، ليبيا، ٢٠٠٣م ط١.
- صالح، أحمد، جامعة زمار، رسالة جامعية ٢٠٠٨م.
- صغير، سعاد، الجمولة الدلالية في الفعل، مقال بتاريخ ٢٠١١م.
- الضبيبي، علي، أعظم مرثية قيلت في سقوط الدول، ٢٠٢٠م، مقال على الشبكة العنكبوتية.
- عايش، شادي، دلالة اسم الفاعل في الحديث النبوي الشريف صحيح مسلم نموذجًا، جامعة الشرق الأوسط، رسالة جامعية، ٢٠١٢م.
- عبدلوي، أسماء، دلالة الجملة العربية بين الوصف التقريري والوصف التفسيري، المجلس الأعلى للغة العربية، ٢٠١٩م، العدد ٤٤.
- عبد الزاق، كمال، حركة الفعل ودلالاته على الزمن -دراسة أسلوية في كقوريات المتنبي- مجلة كلية التربية الأساسية، ٢٠٠٩م.
- عبد العباس، أحمد، لا الناقية بين العموم والخصوص دراسة دلالية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، الإمارات، ٢٠١٩م، العدد ٤٥.
- عنداني، محمد، تناولية النفي والإثبات في اللغة العربية، مجلة البلاغة والنقد الأدبي، ٢٠١٥م، العدد ٢.
- عمارة، حنان، إستراتيجيات الخطاب اللغوي في قصيدة لا تصالح لأهل دنقل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للآداب، المجلد ١٤، العدد ١، ٢٠١٧م.
- عمرة، أحلام، تناولية الخطاب وإستراتيجية التواصل اللغوي في الخطاب الديني، جامعة مولود معمري، الجزائر، رسالة جامعية، ٢٠١٨م.
- عيسى، فارس، النفي اللغوي بين الدلالة والتركيب في ضوء علم اللغة المعاصر، جامعة اليرموك، رسالة جامعية، ١٩٩٤م.
- الغاني، سعيد، اللغة والخطاب الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط١، ١٩٩٣م.

-الفتي، أنس، قصيدة عمارة اليميني في رثاء الدولة الفاطمية بين التحليل الأدبي والرؤية التاريخية، مجلة مصر للدراسات الإنسانية، مجلد ١، العدد ٢.

-ابن الناطم، شرح ابن الناطم على ألفية ابن مالك، تحقيق، محمد باسل سود العيون، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠م، ط ١.

-ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق عبد اللطيف محمد، السلسلة التراثية.

-يسعد، أسماء، الآليات الحجاجية البلاغية في رباعيات الخيام، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، رسالة جامعية، ٢٠١٧م.

-ابن يعيش، شرح المفصل، المطبعة المنية.

-اليميني، عُمارَة، النكت العصرية في أخبار الوزراء المصرية، اعتنى بتصحيحه هرتونغ درنغ، مطبعة مرسو، باريس.

الهوامش:

- 1-الغانمي، سعيد، اللغة والخطاب الأدبي، المركز الثقافي العربي، ط ١، ١٩٩٣م، ص ١٢، ص ١٣.
- 2-عمارة، حنان، إستراتيجيات الخطاب اللغوي في قصيدة لا تصالح لأمل دنقل، مجلة اتحاد الجامعات العربية للأدب، المجلد ١٤، العدد ١، ٢٠١٧م، ص ٢٦٤.
- 3-الخلاوي، عبد الرحيم، في الخطاب وتحليل الخطاب، موقع الحوار المتمدن، العدد ٢٩٧٩، موقع الشبكة العنكبوتية
- 4-عمرة، أحلام، تداولية الخطاب وإستراتيجية التواصل اللغوي في الخطاب الديني، جامعة مولود معمري، الجزائر، رسالة جامعية، ٢٠١٨م، ص ١٢
- 5-كراي، يونس، اللغة والخطاب في فلسفة بول ريكور، جامعة منتوري، الجزائر، رسالة جامعية، ٢٠٠٨م.
- 6-الشهري، عبد الهادي، إستراتيجيات الخطاب-مقاربة لغوية تداولية-دار الكتاب الجديد، ليبيا، ط ١، ٢٠٠٣م، ص ٣٨
- *عُمارَة اليميني: عُمارَة بن علي بن زيدان الحكيم المذحجي اليميني، أبو محمد، نجم الدين: مؤرخ ثقة، وشاعر فقيه أديب، من أهل اليمن. ولد في تهامة ورحل إلى زبيد سنة ٥٣١ هـ وقدم مصر برسالة من القاسم بن هشام "أمير مكة" إلى الفائز الفاطمي سنة ٥٥٠ هـ في وزارة "طلانغ ابن رزيك" فأحسن الفاطميون إليه وبالفوا في إكرامه، فأقام عندهم، ومدحهم. ولم يزل مواليا لهم حتى دالت دولتهم وملك السلطان "صلاح الدين" الديار المصرية، فرثاهم عُمارَة واتفق مع سبعة من أعيان المصريين على الفتك بصلاح الدين، فعلم بهم فقبض عليهم وصلبهم بالقاهرة، وعُمارَة في جملتهم. له تصانيف، منها "أرض اليمن وتاريخها" و"النكت العصرية، في أخبار الوزراء المصرية" وفيه كثير من أخباره، تحدث بها عن نفسه، وقصائد ومختارات أوردها من شعره ونثره. ينظر: الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، ط ١٥، ج ٥، ص ٣٧، "المكتبة الشاملة موافق للمطبوع".
- * معظم الدراسات التي تحدثت عن عُمارَة اليميني-فيما اطلعت عليه- تناولت حياته وعلمه وشعره وأثاره بصورة عامة، أو كانت للدراسة الفنية، ولم تُخصص لدراسة نص محدد دراسة لغوية. منها: عُمارَة اليميني، ذو النون المصري، مكتبة النهضة، مصر، ١٩٦٦م، عُمارَة اليميني -حياته وشعره، سميرة سلامي، جامعة دمشق، رسالة جامعية، ١٩٨٢م ومن خلال تتبعنا لدارستها تناولت الباحثة أغراضه الشعرية وخصائصه الأدبية. شعر عُمارَة اليميني -دراسة فنية، محمد يحيى السيد، جامعة القاهرة، رسالة جامعية، ٢٠١١م. شعر عُمارَة اليميني، أحمد صالح، جامعة ذمار، رسالة جامعية ٢٠٠٨م. وقد درس الباحث فيها المستوى الإيقاعي ومستوى الصورة الشعرية، والمستوى التركيبي والأساليب الطلبية في شعره، وبالإطلاع على نتائج الدراسة وفهرسها للذين توفرنا لدي فإن الباحث لم يخصص الدراسة لقصيدة محددة بل لشعر عُمارَة بصورة عامة. عمارَة اليميني، عصره وشعره مع تحقيق ديوانه، حسن الطهراني، رسالة جامعية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة عين شمس. ومهما يكن فإن مثل هذه الدراسات على أهميتها تبقى دراسات عامة عن الشاعر وخصائص شعره وغير متخصصة في نص شعري محدد، وأرجو أن تقدم دراسي شتياً جديداً عن الخطاب اللغوي عند الشاعر في قصيدته "أيا أذن الأيام". ومن الدراسات التي تناولت حالة الحزن والقهر عند الشاعر "قصيدة عمارَة اليميني في رثاء الدولة الفاطمية بين التحليل الأدبي والرؤية التاريخية، أنس الفتحي، مجلة مصر للدراسات الإنسانية، مجلد ١، العدد ٢ حيث وقف الباحث على تحليل الحالة الشعورية للشاعر من خلال أسلوبه اللغوي في رثائه للدولة الفاطمية. ولعل هذا يتشابه مع واقع قصيدتنا الدالة على الحالة الشعورية الصعبة لدى الشاعر في استعطافه لصلاح الدين وقد أشرنا إلى بعض مواطن هذا التشابه في دراستنا هذه.
- 7-صالح، أحمد، جامعة ذمار، شعر عُمارَة اليميني، رسالة جامعية ٢٠٠٨م، ص ١٠

- 8- اعتمدنا القصيدة الواردة في كتاب عُمارَة اليميني، النكت العصرية في أخبار الوزراء المصرية، اعتنى بتصحيحه هرتويغ درنبرغ، مطبعة مرسو، باريس، ينظر القصيدة ص 287-291.
- 9- عُمارَة اليميني -حياته وشعره، ص 191، ص 223.
- 10- حسن، عباس، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط 3، ج 4، ص 1.
- 11- الأندلسي، أبو حيان، ارتشاف الضرب، تحقيق رجب عثمان، مطبعة المدني، مصر، 1988م، ط 1، ص 2179.
- 12- ينظر: ابن هشام، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق عبد اللطيف محمد، السلسلة التراثية، ج 1، ص 155.
- 13- ابن يعيش، شرح المفصل، المطبعة المنيرية، ج 8، ص 118.
- 14- الرماني، معاني الحروف، تحقيق عبد الفتاح شلبي، دار الشروق، جدة، 1981م، ط 2، ص 117.
- 15- ابن الناطم، شرح ابن الناطم على ألفية ابن مالك، تحقيق، محمد باسل سود العيون، دار الكتب العلمية، بيروت، 2000م، ط 1، ص 301.
- 16- الزعلاوي، صلاح الدين، دراسات في النحو، ج 1، ص 249 "الكتاب مرقم ألياً". وينظر: عايش، شادي، دلالة اسم الفاعل في الحديث النبوي الشريف صحيح مسلم أنموذجاً، جامعة الشرق الأوسط، رسالة جامعية، 2012م، ص 22. الرماني، معاني الحروف، تحقيق عبد الفتاح شلبي، دار الشروق، جدة، 1981م، ط 2، ص 117.
- السامرائي، فاضل، معاني النحو، دار الفكر، عمان، 2000م، ط 1، ج 3، ص 176، 177.
- 18- أشار الباحث أنس الفقي في تحليله للمشهد الثالث لقصيدة عُمارَة في رثاء الدولة الفاطمية إلى دور النداء في الدلالة على حالة الشاعر، ص 38.
- 19- عدنان، محمد، تداولية النفي والإثبات في اللغة العربية، مجلة البلاغة والنقد الأدبي، 2015م، العدد 2، ص 229.
- 20- عيسى، فارس، النفي اللغوي بين الدلالة والتركيب في ضوء علم اللغة المعاصر، جامعة اليرموك، رسالة جامعية، 1994م، ص 161.
- 21- عبدوي، أسماء، دلالة الجملة العربية بين الوصف التقريري والوصف التفسيري، المجلس الأعلى للغة العربية، 2019م، العدد 44، ص 20.
- * طالع بن زريك 495 - 556 هـ / 1102 - 1160 م، الملقب بالملك الصالح أبي الفرات. وزير عصامي يعد من الملوك، أصله من الشيعة الإمامية في العراق، قدم مصر فقيراً، فترقى في الخدم حتى ولي منية ابن خصب من أعمال الصعيد المصري، وسنحت له الفرصة فدخل القاهرة بقوة فولي وزارة الخليفة الفائز الفاطمي سنة 549 هـ ينظر: بوابة الشعراء، موقع على الشبكة العنكبوتية.
- 22- ينظر: قصيدة عمارة اليميني في رثاء الدولة، ص 33.
- 23- السيوطي، همع البوامع في شرح جمع الجوامع، تحقيق أحمد شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 2، ص 501.
- 24- حسن، عباس، النحو الوافي ج 4، ص 572. وينظر: السليبي، ميلاد، التكتيفي العربية، مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، 2015م، العدد 3، ص 105.
- 25- يسعد، أسماء، الآليات الحجاجية البلاغية في رباعيات الخيام، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، رسالة جامعية، 2017م، ص 56.
- 26- وينظر: الزجاجي، حروف المعاني، تحقيق علي عبد الحميد، مؤسسة الرسالة، الأردن، 1986م، ط 2، ص 35.
- 27- الرماني، معاني الحروف، ص 31-32.
- * أشار أنس الفقي إلى استخدام عُمارَة إلى أسلوب الشرط في قصيدته في رثائه للدولة الفاطمية، ص 60.
- 28- أحمد صالح، شعر عُمارَة اليميني، ص 11.
- 29- أبو غنيم، محمد، الفعل المضارع ودلالته الزمنية، مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية، 2013م، المجلد 10، العدد 19، ص 229.
- 30- صغير، سعدة، الحمولة الدلالية في الفعل، مقال بتاريخ 2011م، ص 226.
- 31- حمريط، جلول، دلالات أبنية الأفعال في لامية العرب للشنفرى، جامعة وهران، رسالة جامعية، 2015م، ص 4.
- 32- الجرجاني، عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تحقيق، تحقيق محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 174. وينظر: بوخاري، الأمين، دلالة الفعل في القرآن الكريم-سورنا البقرة والأعراف أنموذجاً، جامعة فرحات عباس، رسالة جامعية، 2012م، ص 13.
- 33- عبد الزراق، كمال، حركية الفعل ودلالته على الزمن- دراسة أسلوبية في كافوريات المتنبي- مجلة كلية التربية الأساسية، 2009م، العدد 59، ص 102. وينظر: البياري، مراد، التشكيل اللغوي في شعر تميم البرغوثي -قصيدة في القدس أنموذجاً، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 21، العدد 2، ص 274.
- 34- ينظر: قصيدة عمارة اليميني في رثاء الدولة الفاطمية، ص 35-43. حيث قدم الباحث في دراسته صورة للأفعال المتصلة ببناء الفاعل في قصيدة عُمارَة في رثائه للدولة الفاطمية، وربما يتشابه ذلك مع ما قدمه في قصيدته "أيا أذن الأيام". وينظر: ص 53 حيث تحدث عن واقعه الأليم بعد غياب الدولة الفاطمية.

- 35- قصيدة عمارة اليميني في رثاء الدولة الفاطمية، ص 30-31. فقد قدم الشاعر دراسة تحليلية بين فيها الألفاظ الدالة على مثل هذه المعاني عند الشاعر في رثاء الدولة الفاطمية. وربما يتطابق هذا مع الحالة الشعورية عنده في قصيدة "أيا أذن الأيام" 5.
- * المعاجم الواردة ذكرها في دراسة ألفاظ القهر والمعاناة في القصيدة هي من موقع المكتبة الشاملة الموافقة في ترقيمها للمطبوع.
- 36- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط 3، ج 2، ص 191-192.
- 37- ابن دريد، جمهرة اللغة، تحقيق رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، ط 1، ج 1، ص 429.
- 38- ابن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق عبد الحميد هندواي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، ج 1، ص 165.
- 39- ابن سيدة، المخصص، تحقيق خليل إبراهيم، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط 1، ج 1، ص 477.
- 40- الزمخشري، أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ج 1، ص 686.
- 41- ابن منظور، لسان العرب، ج 13، ص 28.
- 42- الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تحقيق مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط 8، ج 1، ص 1177.
- 43- مختار، أحمد، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، 2008م، ج 1، ص 133.
- 44- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2194.
- 45- الجوهري، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق، أحمد عبد الغفور، دار العلم للملايين، بيروت، 1987م، ط 4، ج 3، ص 1294.
- 46- ابن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، 1979م، ج 6، ص 88.
- 47- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1623.
- 48- جمهرة اللغة، ج 1، ص 142.
- 49- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1280.
- 50- الرازي، مختار الصحاح، تحقيق يوسف الشيخ، المكتبة العصرية، بيروت، 1999م، ج 1، ص 174.
- 51- الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م، ط 2، ج 2، ص 6.
- 52- حسن، محمد، المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010م، ط 1، ج 1، ص 577.
- 53- العوتبي، سلمة، الإبانة في اللغة العربية، تحقيق عبد الكريم خليفة وآخرون، وزارة التراث القومي والثقافة، مسقط، 1999م، ط 1، ج 1، ص 462.
- 54- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 2300.
- 55- قلنجي، محمد، معجم لغة الفقهاء، دار الفنائس، 1988م، ط 2، ص 471.
- 56- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1128.
- 57- ابن القطاع، كتاب الأفعال، عالم الكتب، 1983، ط 1، ج 2، ص 156.
- 58- الفراهيدي، الخليل بن أحمد، العين، تحقيق مهدي المخزومي، مكتبة الهلال، ج 7، ص 327.
- 59- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 3، ص 1925.
- 60- ابن سيدة، المحكم والمحيط الأعظم، ج 4، ص 137.
- 61- الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت، ج 2، ص 532.
- 62- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1362.
- أن دوزي، رينهارت، تكملة المعاجم العربية، نقله إلى العربية وعلق عليه: محمد النعيمي وجمال الخياط، وزارة الثقافة 63 والإعلام، العراق، 2000م، ج 6، ص 513.
- 64- رضا، أحمد، معجم متن اللغة، مكتبة الحياة، بيروت، ج 2، ص 350.
- 65- مختار الصحاح، ج 1، ص 64.
- 66- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 2، ص 1490.
- 67- مختار الصحاح، ج 1، ص 207.
- 68- الأزهري، تهذيب اللغة، تحقيق محمد عوض، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 2001م، ط 1، ج 3، ص 100.
- 69- كتاب الأفعال، ج 2، ص 46.
- 70- مقاييس اللغة، ج 2، ص 429.
- 71- أساس البلاغة، ج 1، ص 376.
- 72- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج 1، ص 795.

- 73- العين، ج ٨، ص ٧٢.
- 74- الضبيبي، علي، أعظم مرثية قيلت في سقوط الدول، ٢٠٢٠م، مقال على الشبكة العنكبوتية.
- 75- الزبيدي، تاج العروس، مجموعة من المحققين، دار الهداية، ج ١٩، ص ٧٢.
- 76- تهذيب اللغة، ج ١٤، ص ٢٨٨.
- 77- مقاييس اللغة، ج ٣، ص ٤٧.
- 78- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج ١، ص ٣٤٠.
- 79- العين، ج ٦، ص ١١٦.
- 80- كتاب الأفعال، ج ١، ص ١٥٧.
- 81- الصحاح، ج ٥، ص ١٩٧٧.
- 82- لسان العرب، ج ١٢، ص ٣٧٣.
- 83- مختار الصحاح، ج ١، ص ٢٣٩.
- 84- اليمني، نشوان، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، تحقيق حسين العمري وآخرون، دار الفكر المعاصر، بيروت، ١٩٩٩م، ط ١، ج ٨، ص ١٨٠.
- 85- معجم اللغة العربية المعاصرة، ج ٣، ص ٢٠٤٧.
- 86- الفيومي، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، المكتبة العلمية، بيروت، ج ٢، ص ٥٦٠.
- 87- لسان العرب، ج ٣، ص ٥٠٨.
- 88- تكملة المعاجم العربية، ج ٦، ص ٤٣٧.
- 89- معجم متن اللغة، ج ٣، ص ٤٤٥.

الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر

عاصم محمد ثلجي الحنيطي*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١ / ٨ / ١٢ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١ / ١١ / ٢٢ م

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى البحث في الصورة الشعرية، وأثرها في قصيدة النثر في الشعر العربي الحديث، وقيمتها في شعر الشاعر الأردني أمجد ناصر، من منطلق ما تمثله في إضفاء الشعرية على النص تعويضاً عن غياب الإيقاع العروضي، بما تضيفه الصورة الشعرية من تشكيل مكاني يفتح فضاءاً للشعور والتجربة العميقة التي ينتقل فيها الإحساس من الأبعاد الجغرافية للمكان إلى قدرتها على كشف جوانب الشعور والرؤى الفكرية العميقة القادرة على استثارة المخيلة، وأثرها في تجربة الشاعر المختلفة والوقوف على مصادرها الذاتية وذلك في البحث عن صورة القرية والمدينة في شعره وبيان القيم المعنوية في الريف والقرية والقيم المادية في المدينة.

وستتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تناول الموضوع من حيث استقراء المادة من مصادرها ورصدها، فيعالج البحث مادته من خلال هذه المحاور: الصورة الشعرية، والتشكيل النصي للمكان.

الكلمات المفتاحية: الصورة الشعرية، التشكيل النصي، أمجد ناصر، قصيدة النثر.

* باحث (طالب دكتوراه)، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، الجامعة الأردنية.

The Impact of Poetic Imagery in the Textual Composition of the Place in Amjad Nasir's Poetry

ABSTRACT

This study seeks to investigate poetic imagery and its impact on the prose of modern Arabic poetry, and its value in the poems of the Jordanian poet, Amjad Nasser. Given that perspective of what it represents in imparting poetry to the text as compensation for the absence of sympathetic rhythm. In it the poetic imagery forms the sense of the geographical dimensions that opens prospects of feeling and deep experiment to reveal aspects of feeling and deep intellectual visions capable of arousing the imagination and its impact on the poet's different experience and standing on its own sources in searching for the image of the village and the city in his poetry and showing the moral values in the countryside and the village and the material values in the city.

This study will follow the descriptive analytical approach in dealing with the subject in terms of extrapolating the material from its sources.

Through the study these hubs were conducted: the poetic imagery, and the textual composition of the place

Keywords: The poetic imagery, Textual composition, Amjad Nasser, The prose poetry.

أهمية الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى رصد الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر، وهو موضوع لم يطرقه الباحثون والدارسون في دراسة خاصة مفصلة، فقد استطاع الشاعر اختزال تجربته الثرية والمنوعة، مما جعل للمكان حضوراً خاصاً في شعره. حيث رسم صوراً متعددة للمكان بشعرية خاصة تدل على مستوى الإبداع الذي يتمتع به، وهي شعرية تؤكد أن المبدع لا يرتهن للجغرافيا، بل يذهب بعيداً في جغرافيا خاصة به تجترحها روحه الطليقة من أجل تأنيثها بشعريته. وهذا كله يجعل دراسة الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر من الأهمية بمكان، وهو ما حفزني لتناول هذا الموضوع.

منهجية الدراسة:

ستتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تناول الموضوع، من حيث استقراء المادة من مصادرها ورصدها، والوقوف على القصائد النثرية في الأعمال الشعرية لأمجد ناصر، وتحليلها تحليلًا يظهر تجليات المكان شعريًا وما مثلته من جماليات، وبيان دوافعها وبواعثها، وغايتها التي ترمي إليها، ومحاولة الوقوف على موطن التأثير والتأثر فيها، بما يحقق النتائج العلمية المرجوة، والوصول بها إلى قيمتها الحقيقية.

إشكالية الدراسة:

امتازت تجربة أمجد ناصر الشعرية والأدبية بالغنى والتنوع، التي بدأت منذ ما يربو على ثلث قرن من الزمان، وشهدت تنوعات واضحة. وستسعى هذه الدراسة إلى الولوج من دراسة الصورة الشعرية إلى الكشف عن موقف الذات الشاعرة عند أمجد ناصر وتجليات حضور المكان في نفسيته فالمكان عنده لا يمثل حيزًا فارغًا، بل فضاء للشخص، وأصواتها، وسياقاتها، حيث تحول المكان إلى عامل مشكل لمخيلة الشاعر وصوره الفنية وبناء قصائده، وأبعاده الجمالية التي تهتم بالصورة الشعرية بعدّها تشكيلًا مكانيًا بدرجة أساسية، فالمكان هو فضاء الصورة الفنية وحيزها الأدبي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تناول الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر، ذلك أن المكان قد ترك بصماته على الشاعر، وجعل ذاكرته تتغذى به وتحوله إلى صور شعرية ومرجعيات حياتية، وتهدف هذه الدراسة إلى صورة المكان واقتاراتها الدلالية، سواء في القرية أو المدينة أو غيرها، وجماليات هذه الأماكن وما ترمز إليه.

الدراسات السابقة:

لم يقف الباحث على دراسة مستقلة مفصلة تتناول موضوع الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر، لكن ثمة دراسات أخرى تناولت جوانب من الموضوع، أو تناولته في سياقات عامة غير مخصصة، أو في إشارة عابرة إليه ولم تول الموضوع اهتمامها الكامل، وقد كتب عن تجربة أمجد ناصر الشعرية عدد من النقاد من أمثال: أدونيس، صبيح حديدي، رشيد يحيوي، محمد بدوي، كمال أبو ديب.

أما الدراسات السابقة فهي:

-دراسة علي جعفر العلاق: تأملات شعرية أمجد ناصر، مجلة أفكار، عدد ٣٥٤، ٢٠١٨:

سلطت الدراسة الضوء على موضوع بعنوان تأملات في شعرية أمجد ناصر. وأوضحت أن شعر "أمجد ناصر" يمتلئ بالتمرد على الجمال الذي تصنعه الألفة، والذي قد يتحول بحكم العادة أو تقادم المعاشية إلى قيد ترتاح إليه النفس بالمعنى السلبي للكلمة. كما أن "أمجد ناصر" استنهض في قصيدته لغة شعرية جديدة دون التعويل على طاقة المجاز التي شكلت سلاح القصيدة ومكرها الخالد منذ البدايات الأولى لسحر الكلام، وكذلك انبثاق شعرية من عناصر جمالية ورؤيوية. وذكرت الدراسة إقباله إلى أرض النثر من حاضنة إيقاعية رصينة، استندت إلى وعي بالإيقاع وإدراك لدوره في بنية النص الشعري، وتنمية قدرته على التعبير، كما أنه لم يكن هو الوحيد الذي أقبل من غابة الشعر إلى هذه الأرض النثرية التي أعدت نفسها لاستقباله بكامل أنوثتها الشعرية.

-دراسة جميلة عمايرة: أمجد ناصر وسؤال الحرية الموجه، مجلة أفكار، عدد ٣٣٦، ٢٠١٧:

هدفت الدراسة إلى عرض رواية "هنا الوردية" للكاتب "أمجد ناصر"، الصادرة عن دار الآداب ببيروت عام ٢٠١٦م. وذكرت أن الرواية اشتغلت على ثيمة "القمع وآلية تشكله" عبر شخصيات وحيوات وثقافة وذاكرة بلغة مشهية تستحضر القصيدة والتشكيل والخط. إذ إن الروائي "أمجد" اشتغل على ثيمة الحرية المفقودة عبر البطل "يونس الخطاط"، حيث الحرية البعيدة عن جغرافيا الشرق وما يلي فقدانها أو غيابها من انعكاسات تقسم المجتمع، فتنتج آليات القمع والتنكيل والاستبداد من قبل السلطة التي تتفرد بالحكم المطلق، أي غياب الفعل الديمقراطي. وتطرق في الدراسة إلى أن الروائي حاول نسج رؤية جديدة من الواقع الذي وجد نفسه أمامه عارياً متسائلاً من خلال طرح آلية جديدة من المفاهيم التي نجدها مضمرة بالرواية.

فصول الدراسة:

تأتي هذه الدراسة في تمهيد، ومطلبين، وخاتمة على النحو الآتي:

- تمهيد

- المطلب الأول: مفهوم الصورة الشعرية

- لغة

- اصطلاحاً

- المطلب الثاني: مصادر الصورة الشعرية

- المصادر الذاتية الداخلية

- صورة القرية والمدينة

- الغربة والحنين

- المصادر الموضوعية الخارجية

- مصادر التراث الديني

- التناسع مع التراث التاريخي

- الخاتمة

- قائمة المصادر والمراجع

تمهيد:

قام الشعر العربي قديمه وحديثه على التصوير الذي يعد اللبنة الأساس، فانعكس ذلك في طريقة تفكيرهم من خلال ما يطرحونه من مفردات تعبيرية تحاكي واقعهم، وتنقل همومهم لتجسدها في مفردات ذات صور فنية، وجمالية وتعبيرية، ورمزية وإيحائية تجسدت في قالب صوري جعلت منه لوحة فسيفسائية بأسلوب شعري ولغة شعرية تماماً كما سنلاحظ في شعر الشاعر الأردني أمجد ناصر من خلال توظيفه الصورة الشعرية في العديد من قصائده مما انعكس أثره في بلورة التشكيل النصي لصورة المكان.

وقبل الحديث عن الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعرية أمجد ناصر، لا بد من الوقوف عند مفهومها؛ لنرى أهميتها ووظائفها المتعددة في بنية النص الشعري، إذ سيتيح لنا هذا الأمر معرفة مصادرها وموضوعاتها الشعرية في شعر أمجد ناصر سواء المصادر الذاتية أو الموضوعية.

مفهوم الصورة الشعرية:

أولاً: لغة

جاء في لسان العرب في مادة (صَوَّرَ) أَنَّ "الصورة في الشكل والجمع (صُورٌ) و(صَوْرٌ) وقد صَوَّرَهُ فتصوّر، وتصورت الشيء، توهمت صورته فتصوّر لي والتصاویر التماثيل، ويقول ابن الأثير: الصورة ترد في كلام العرب على ظاهرها وعلى معنى حقيقة الشيء وهيئته وعلى معنى صفته ويقال: صورة الفعل كذا وكذا أي صفته فيكون المراد بما جاء في الحديث أنه أتاه في أحسن صفته"^١.
وأما في الصباح المنير " فنجد الصورة هي التمثال وجمعها صور مثل غُرْفَةٍ غُرْفٌ وتصورت الشيء مثلت صورته وشكله في الذهن فتصوّر هو وقد تطلق الصورة ويراد بها الصفة كقولهم صورة الأمر كذا أي صفته"^٢.

وأما القاموس المحيط للفيروز آبادي فجاءت "الصُورَةُ، بالضم: الشكل، صُورٌ وصَوْرٌ، كعنب، وقد صَوَّرَهُ فَتَصَوَّرَ، وتستعمل الصُّورَةُ بمعنى النوع والصفة"^٣. وفي المعجم الوسيط "الصُّورَةُ هي الشَّكْلُ والتمثال المجسّم، وفي التنزيل العزيز، قال تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ﴾ في أي صورة ما شاء ركبك﴾ [الأنفطار: ٧-٨]. وصورة المسألة أو الأمر: صفتها و- النُّوعُ.

يقال: هذا الأمر على ثلاث صور. وصورة الشيء: ماهيته المجردة. و- خياله في الذهن أو العقل"^٤.
ومن خلال هذه التعريفات اللغوية في المعاجم العربية يتبين بأن الصورة تفضي إلى أنها الشكل والصفة للشيء التي اتخذت من الألفاظ الفنية والشعرية قالباً لها ينسجها الخيال في العقل ليعبر عن موضوعه وهذا ما سنتعرف عليه في التعريف الاصطلاحي للصورة الشعرية.

ثانياً: اصطلاحاً

انطلق بعض النقاد العرب في هذا العصر للبحث عن المعرفة الجديدة لصياغة مفهوم معاصر للصورة الشعرية، متأثرين بمطالعاتهم الغربية، وما استجد فيها في نطاق العلوم الإنسانية عامة، إذ وقف بعضهم عند تعريف مفهومها، فمنهم من ربطها بالمنهج الفني الذي يتبناه باعتباره تركيبة فنية من مجموعة العناصر التي يتكون منها العمل الشعري، حيث يرى عبدالقادر القبط أَنَّ الصورة الشعرية هي "الشكل الفني الذي تتخذه الألفاظ والعبارات بعد أن ينظمها الشاعر في سياق بياني ليعبر عن جانب من جوانب التجربة الشعرية الكاملة في القصيدة، مستخدماً طاقات اللغة وإمكاناتها في الدلالة والتركيب، والإيقاع والحقيقة، والعبارات، حيث تشكل هذه الأمور مادة الشاعر التي يصوغ منها الشكل الفني أو يرسم بها الصورة الشعرية"^٥.

ومنهم من ربط الصورة الشعرية بالعاطفة والوجدان، وعدّها تركيبة وجدانية مثل مجيد عبد الحميد ناجي، الذي يقول بأن الصورة الشعرية هي: "ذلك المركب العجيب الذي أحس الشاعر فيه انتقاء عناصره اللفظية المناسبة من حيث إيقاعها الموسيقي ودلالاتها الإيحائية، وحصرها في بوتقة

مشاعره ووجدانه، وأعاد صياغة تركيبها وتنسيقها وفق ذبذبات عواطفه وأحاسيسه، وبشكل يختلف عمّا لها من أبعاد في الواقع العياني المرصود، واستطاع أن يكتشف لها بذكائه وفطنته وبراعته، علاقات جعلت تركيبها منسجماً متلاحماً بحيث يمتزج فيه الشعور والعواطف والأفكار بالإيقاع الصوتي لعناصر الصورة وبدلالاتها الإيحائية^٦.

ومن الدارسين من ربط الصورة بالعقل، إذ يقول يوسف اليوسف: إن الصورة الشعرية هي "صيغة جزئية ينسجها العقل ليخزن فيها تمثل الذات لشذرة من شذرات الموضوع ومنسوجة صغيرة يودعها انفعال الداخل أمام الخارج، مما يخول لنا حقّ تصويرها كخزان صغير يحتقب كلّاً من التصورات الذهنية والتفاعلات النفسية المتخارجة، أي رؤية الداخل للخارج من جهة، واستجابة لهذا الخارج من جهة أخرى"^٧. ومنهم من ربط الصورة الشعرية بالعقل والعاطفة معاً، إذ يقول صالح أبو إصبع: الصورة الشعرية هي "تركيب لغوي لتصوير معنى عقلي وعاطفي متمثل بعلاقة بين شيئين يمكن تصويرهما بأساليب عدة، إمّا عن طريق المشابهة أو التجسيد أو التشخيص أو التجريد، أو التراسل"^٨. ومنهم من ربط الصورة الشعرية بالخيال والإيحاء معاً، وعدّها تشكيلاً خيالياً موحياً، يقول عبدالقادر الرباعي: "إنّ الصورة في المفهوم الفني أية هيئة تثيرها الكلمات الشعرية بالذهن، شريطة أن تكون هذه الهيئة معبرة وموحية في آن واحد"^٩.

أما أدونيس فالصورة الشعرية عنده هي أن "تحس الأشياء إحساساً كشفياً وفقاً لجوهرها وصميمها اللذين لا يدركهما العقل والمنطق بل يدركهما الخيال والحلم"^{١٠}. وعزّفها عز الدين إسماعيل بقوله: "الصورة تركيبية وجدانية تنتهي في جوهرها إلى عالم الوجدان أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع"^{١١}. وهذا الرأي يتفق مع بعض النقاد الذين أضافوا إلى الوظيفة النفسية للصورة وظائف أخرى اختلفوا في تحديدها أيضاً، فهذا كمال أبو ديب يرى وجوب تحليل الصورة من جانبين "الجانب النفسي الذي يكشف عن الأبعاد الشخصية والاجتماعية والثقافية والبيئية للشاعر، والجانب الدلالي الذي يكشف عن البنية الوجودية للصورة وهي البنية التي تتشابك فيها العلاقات وتتفاعل لتنتج الأثر الكلي الذي ينفّث على العمل الفني ويضيء أبعاده"^{١٢}.

وهناك من أضاف إلى الصورة الشعرية وظيفة رمزية تدل عليها، وتكشف عن المعاني الباطنية فيها، وهي هذه الوظيفة حسب رأي إحسان عباس "محاولة لخلق جديد لعلاقات جديدة في طريقة جديدة من التعبير"^{١٣}. وهذا الرأي يؤكد ضرورة دراسة رموز الصورة "التي تكشف عن المعاني الباطنية فيها، وهي المعاني التي يصبو الشاعر إليها من خلال ما يمثله من أشياء ورموز وأساطير فيعطها حياة داخلية، أو شكلاً إنسانياً يسعى إلى تحقيقه، أو تمثّل تجربته"^{١٤}.

تناول كثير من النقاد العرب في العصر الحديث الصورة الشعرية بمختلف جوانبها الفنية والجمالية كلّ حسب منهجه واتجاهه النقدي، دون تحديد مفهوم واضح لها، ولعلّ هذا الاختلاف

بينهم في فهم الصورة الشعرية ينطوي على "ضعف دقة ملاحظتهم لكل العوامل التي تكوّن الصورة وتتصل بها، وعدم القدرة على وضع تعريف واضح ومحدد لها يشمل دراسة مفهوما وطبيعة تكوينها، والأثر الذي تتركه في المتلقي، وانطلاقهم من المفاهيم والدراسات الغربية في الصورة، واختلافهم في فهم هذه الدراسات، وهذا ما أدى إلى هذه النتيجة"^{١٥}.

وبذلك كانت الصورة الشعرية العنصر المشكل للنص الشعري ذات الجرس الموسيقي الدلالي بمجموعة من المقاطع المتسلسلة والأحداث السردية المحكية الممزوجة بالأفكار والعواطف والأحداث والحركات التي تنبئ بما في ثنايا المقطع الشعري وكأنها لوحة فنية تخفي وراءها صوراً ورموزاً متسلسلة كل واحدة تعبر عما وراءها؛ فهي اللبنة الأساس التي تبني الأفكار وتؤجج العواطف، وهي الأسلوب الفني القديم والحديث الذي يتأتى للقصيد حسب مقتضى الحال.

إذن فإن الصورة الشعرية "هي الأداة المهمة التي يمتلكها الشاعر لتساعده على انسياب أفكاره وتلوينها"^{١٦} فهي المكون الهام داخل البناء الشعري.

مصادر الصورة الشعرية عند أمجد ناصر:

تطرق أمجد ناصر إلى الموضوعات الشعرية المختلفة، واعتنى كثيراً بالموضوعات الرئيسة الكبرى في حياة الإنسان، منها صورة الوطن المتمثلة في القرية والمدينة، والحببية التي كانت حاضرة في ذهنه وشعوره، وكذلك صورة الذات بمفهومها الإنساني والوجودي، التي كان يسعى من خلالها إلى التفرد والحرية بعيداً عن مواضع المجتمع وأنظمتها والتزاماته القبلية والمكانية، حيث كانت هي الأخرى حاضرة أيضاً، وقد عبّر الشاعر في صوره هذه عن رؤية خاصة للحياة من خلال تجربته فيها، ومن خلال معاناته فيها، وقد تطورت الصورة الشعرية عنده وكانت حاضرة في شعره تبعاً لمراحلها المختلفة التي مرّ بها، والتي تلونت بألوان نفسية وهواجس عاطفية متعددة، فصوّر هذه الموضوعات بصورة أحسها كما هي في نفسه، لا كما هي في الواقع، أو في الأصل، وتُمثل الصورة الشعرية في شعره ركناً رئيساً يقوم عليه معمارية القصيدة، تُشكّل مع اللغة والإيقاع بنية فنية محكمة تغري الدارس لقصيدة النثر التي تكمن جودتها في اعتمادها على الصورة أكثر من الإيقاع إذ إن الصورة الشعرية هي الركن الفني لقصيدة النثر التي تتسم "بإيقاعها الخاص وموسيقاها الداخلية التي تعتمد على الألفاظ وتتابعها، والصورة وتكاملها والحالة العامة للقصيدة"^{١٧}، "فالشاعر عندما يرسم صوره، فهو إما أنه يحاول أن يجعل العالم الخارجي موافقاً لما هو في داخله، أو أنه يحاول أن يجعل نفسه متوافقة مع هذا العالم؛ لأنه عندما يندمج في الأشياء فإنه يضيف عليها مشاعره ورؤاه، أو يلونها بدمه"^{١٨}.

ومن هنا فقد تنوعت مصادر الصورة الشعرية عند أمجد ناصر، وتراوحت بين المصادر الذاتية الداخلية، والمصادر الموضوعية الخارجية.

المصادر الذاتية الداخلية:

أولاً: صورة القرية والمدينة

إنَّ المُتَمَعِّن والقارئ لشعر أمجد ناصر في مجموعاتة الشعرية، سيجد أنَّ الصورة الشعرية عنده متنوعة منها القرية والريف، التي تمثل في نفسه جانب الخير والأمن والاستقرار والطمأنينة، وهي بتفاصيلها تحوي العديد من القيم والعادات النبيلة سواء أكان ذلك اجتماعيًا، أو في نظام التقاليد المتبعة، ولعلنا نتبين ذلك من خلال موقفه السلبي من المدينة، وواقعها الحيائي الذي كان يمثل الانحلال والخوف والغربة، تلك التي جاءت متوافقة مع رؤية الشاعر الأمريكي توماس إليوت للمدينة "فقد جاءت المواجهة الحضارية بينه وبين المدينة الصناعية المعاصرة التي تطحنه وتسحق آدميته حيث لا يستطيع الفكك من سيطرة الآلة في مجتمع صناعي معقد التركيب، ومن هنا فإن النظرة السلبية للمدينة في شعر أمجد ناصر وغيره من الشعراء العرب أمثال نازك الملائكة والبياتي وفدوى طوقان وأحمد عبدالمعطي حجازي لا يرجع إلى تأثر الشعراء العرب بغيرهم من الشعراء الأميركيين أمثال توماس إليوت فحسب بل يعود إلى نظرهم الرومانسية إلى القرية والريف مقارنة بالمدينة"^{١٩}.

فالقرية عند أمجد ناصر تُعدُّ من الأماكن ذات الحيز الخصب الذي يؤثر على الإنسان ويشده إلى أهم شيء يملكه، ألا وهو الأرض؛ تلك الأرض التي تنفرد بجغرافيا خاصة، والتي تقع على سهل أخضر تكثُر فيه أشجار التين والزيتون، وكروم العنب، والجبال تكسوها أشجار السرو، حيث الهواء النقي وسيول المياه التي تمرُّ من بين أشجارها، حاملة في خريها أجمل الموسيقى العذبة التي تغذي الروح والجسد، وتمنع الكسل والتعب، تلك القرية الخلابة ذات البيوت الطينية البسيطة التي تعكس بساطة أصحابها.

"إن كل ملامسة للمكان إنما هي ملامسة لشبكة العلاقات التي تربط الأشخاص بالمجال المعيشي ارتباط وجود وانتماء وهوية"^{٢٠} على عكس المدينة التي تعد من أشهر الأماكن التي تعامل معها الإنسان الحديث "فهي مكان رحيب يفوق القرية والبادية في التقدم والمساحة"^{٢١}. والمدينة من حيث العلاقات القائمة بين ساكنيه لا يعد مكانا محببًا لدى كثيرين، ومن هنا تبرز الجدلية بين المدينة وغيرها من الأماكن.

لذلك "كل الناس في المدن الذين يتحركون في الشوارع غرباء، إذا ما التقوا، ففي ذهن كل واحد منهم آلاف التصورات عن الآخر"^{٢٢}. ولعلَّ هذه المدينة مدعاة للفرقة، لا يعرف الناس بعضهم بعضا ولا يهتم الناس لمن يسير حولهم إلا من خلال علاقاتهم المحدودة في العمل والمصالح الشخصية فهذا المكان الجمعي لا يكون مكانًا اجتماعيًا إلا من خلال التعاملات الشخصية بين الأفراد، ومن هنا "فالمدينة تعدُّ ظاهرة اجتماعية بالإضافة إلى كونها ظاهرة مكانية فهي أكثر من مجرد جزء من أجزاء

المجتمع، إذ تمثل حقيقة اجتماعية تُعَبِّرُ عن الممارسات الجمعية للسكان الذين يعيشون ويعملون معاً" ^{٢٣}.

إذن "فالمدينة تاريخياً هي البوتقة التي اختلطت وذابت داخل الأجناس والشعوب والثقافات، إذ تجمع أناساً من أطراف الدنيا مختلفين" ^{٢٤}.

ومن الملحوظ هنا أنَّ المدينة هذا المكان الرحب يضمُّ في ثناياه الأفراد من مختلف الأجناس والديانات؛ فهي تختلف عن طبيعة القرية تلك الطبيعة المتجانسة. والمدينة باعتبارها مكاناً حاضراً عند أمجد ناصر بطبيعتها تجعل "الإنسان في القرية يعيش بمجموعة من العلاقات المنسجمة حيناً والمتناقضة حيناً آخر" ^{٢٥}. إنها تلك المدينة التي يشعر الإنسان فيها بالضيق وعدم الثبات، ويُرى من الصعب التكيف معها لما لها من قيود تخالف العادات والتقاليد التي تربى عليها ابن الريف. ولمعرفة كيفية تشكيل المصدر الذاتي لصورة القرية والمدينة في شعره نتناول بالعرض أهم القصائد التي تقارن بين القيم المعنوية في الريف والقرية، والقيم المادية في المدينة، وهي صورة صادرة عن تجربة ذاتية للشاعر ومن ذلك قوله:

إني صالح للعزاء

في أي وقت.

لا وقت يلائم حصاد القمح

إلى الشمال من هذه الوحشة.

إنهم يفضُّون الرسائل في المباني الزرقاء.

المياه الساطعة تتسلل، الآن،

إلى وحدة الأمهات.

الأمهات يهرمن بين

الإبرة والخيط بانتظار الأولاد،

والأولاد لا يعودون" ^{٢٦}.

إنَّ ما وصل إليه أمجد ناصر من جراء المدينة جعله يستسلم للأمر الواقع حيث لا يوجد عليها ما يجعل الإنسان يعود إلى ماضيه الأول، فالبناء العالي الموجود في المدينة جعل منها بقعة إسمنتية غير صالحة للزراعة، وحتى العلاقات الاجتماعية الموجودة هناك تختلف عما كانت عليه في الريف فالأمهات وحيدات الآن بانتظار الغائب ومن هنا نبع ذلك الرقص الذي تمثل عند الشعراء، "إن رفض المدينة لم يوقف الشعراء عن الانخراط فيها، فمن التناقضات أن يشتقَّ الشاعر تجربته الحية من المدينة ثم يحدثنا عن تجارب خيالية أو ارتدادية مشربة بماضيه، لا بد أن يقف الماضي

عند حد، ولا بد أن يعتاد الشاعر على حياة المدينة، وأن يتقبل الواقع ولو فكرياً، حتى لو كانت عاطفته حيّة في أعماقه، تلونها الحقول وأصوات القرى^{٢٧}. وفي قصيدته "أَيُّ الأناشيد تلك" يقول:

تنأى الأكمات والكينيا وأشجار الترمس البرّي،
ويتسع قلب الإسمنت وتنفرُ غزالةً بالركض
على قميص المؤابي، وتقترّب سنابك الهجانة
وصليل الخيزران وسيارات الجيب المكشوفة..
أَيُّ هلع يصيب الحباري آنذاك ؟
أَيُّ ارتجافٍ يشيل الضحى المتباطئ بين أعشاب الشيخ .
ونقرة الماء، ويحطّه شظايا ؟
أَيُّ شعير إذن سيعيد لنا لسعة مياه الفجر في
حقول الشمال؟ أَيُّ الأناشيد ستنهض فينا
المسرات القديمة، وتعيد دفء الصباحات
إلى زغب العارضين؟^{٢٨}.

يقارن الشاعر في هذه القصيدة بين القيم المعنوية في القرية، والقيم المادية في المدينة من خلال الصور التي تستمد مفرداتها من الريف والمدينة، حيث استطاع من خلال هذه الصورة إقامة علاقة بين هذه الصور وموضوعاتها، فصورة القرية بأكماتها وأشجارها البريّة، هي صور صادرة عن تجربة ذاتية لأمجد ناصر، قرن نفسه بها فأصبحت أفكاراً داخلية لديه أضفى عليها مشاعره وعاطفه- من خلالها - مع أبناء ريفه، وهي من القيم المعنوية الجميلة في القرية. وبالمقابل نجد أنّ الصورة التي استمدّها من المدينة بقيمها المادية المتمثلة بالأبنية الإسمنتية والماكنات المعدنية تشير في نفسه إلى واقع مظلم فاسد، فهي تتسم بالتعبير عن الانحلال وانعدام القيم الإنسانية، ولهذا يراها الشاعر بأنها صور أفسدت نعومة المكان الريفي وطمأنينته، ولذلك سيكون من الصعب استعادة تلك اللوحة الفنية بنسيم هوائها وبرودته، ودفء صباحاته، وبشمسها الساطعة في قريته في ظل تعقيدات المدينة واختلاف سكانها.

استعان أمجد ناصر على رسم هذه الصورة التي استمدّها من المدينة بقيمها المادية، وتوظيفها في صوره، واستطاع رسم صورة جميلة لقريته بتفاصيلها وأشجارها، وحقولها وخير مياهها، وترنيمه خيزرانها، وصور هذه اللوحة الفنية بأسلوب فني قائم على التصوير والتشخيص، الذي يقوم على إضفاء الحياة فيها، ويلاحظ هنا بأن الشاعر قد بنى قصيدته على ثلاث صور:

أولاً:

"تنأى الأكمات والكينيا وأشجار الترمس البرّي،

ويتسع قلبُ الإسمنت وتنفرُ غزاةُ الرّكض
على قميص المؤابي، وتقترُبُ سنابكُ الهجانة
وصليل الخيزران وسياراتُ الجيبِ المكشوفة..

وهي صورة المكان الخارجية في تحولاته وتناقضاته التي تظهر التحول الذي جرى عليه بين زمنين؛ زمن مضى مثل حالة حضور للأكمات والكينيا...، وهو زمن الطبيعة المجردة. وزمن حاضر حيث نأت الأكمات...، وهو زمن المدنية وتدخل الإنسان ليطفئ وهج الحياة وعنفوانها الممثلة بموجودات الطبيعة التي نأت وابتعدت.

ثانياً:

أيّ هلع يصيب الحباري آنذاك ؟
أيّ ارتجافٍ يشيلُ الضحى المتباطئ بين أعشاب الشيخ -
ونُقرة الماء، ويحطّه شظايا ؟

إنها صورة ردة الفعل والاستجابة للتحول، فهي صورة بنيت بأسلوب الاستفهام "أي"، لتثير حالة الاستغراب فتترك احتمالات منفتحة على فضاء متسع، فالصورة لم تحدد مقدار الهلع وطبيعته التي ستصيب الحباري، وكذلك لم تظهر الارتجاف...، لكنها استطاعت أن تكشف عن حالة مستقبلية تظهر نتيجة ما سيؤول إليه المكان في المستقبل نتيجة حاضره الذي طغت عليه المدنية بموجوداتها وأبعدت موجودات الطبيعة.

ثالثاً:

أيّ شعيرٍ إذن سيعيدُ لنا لسعة مياه الفجر في
حقول الشمال؟ أيّ الأناشيدِ ستنهضُ فينا
المسرات القديمة، وتعيدُ دفء الصباحات
إلى زغب العارضين ؟ " ٢٩ .

الصورة الثالثة تنقل الحالة من التصوير الخارجي/ العالم إلى الصورة الداخلية ما يحدث داخل ذات الإنسان، حيث تمتزج هذه الذات في مستواها الإنساني الجمعي- كما يظهر من ضمير الجمع (نا)- بحالة الطبيعة في أنحاء وجودها مكاناً عندما أشار إلى الشمال، وزماناً عندما عبر عن الرغبة في استعادة المسرات القديمة...

وبذلك يضمن الشاعر في قصيدته توليد الأخيلا الضرورية لبث رؤياه، ولتقديم نص لا يمكن التفاعل معه دون وعي لتشكيل الصور وتداخلها، وقدرتها على إظهار الحركة والتحول، فهي صور تتعامل مع أبعاد الزمان الماضي والحاضر والمستقبل، وتظهر الحركة والتحول في المستوى الخارجي

للطبيعة بصور متقابلة بين الحضور والغياب، ثم في انعكاس ذلك على مستوى الشعور الداخلي الذي يعي طبيعة هذه الذات في تفاعلها مع المكان.

ثانياً: الغربة والحنين

من المصادر الذاتية في تجربة أمجد ناصر (الغربة والحنين) ولعلَّ سبب هذا المصدر يعود إلى الصراع بين النور والظلام، إذ تُعدُّ مضامين الصراع بين حياة القرية والمدينة شكلاً من أشكال الصراع بين أمجد ناصر وذاته، وهذا حسب رأينا ما أوقع الشاعر في غربة إن جازلنا التعبير تسميتها بالغربة الروحية، فقد استمد الشاعر قسماً من صوره الشعرية من تجربة الغربة هذه، وللوقوف على مصدر هذه الصور، نراه يقول في قصيدته "عازفو الأنفاق":

مثقلاً مثلك بالأبواق والقرطيس

تركْتُ مدينةً غُرْضَةً للربيع

وبيتاً لظلال الأخوة،

[.....]

مثقلاً مثلك بوصايا أسلافٍ

يرسلون شعباً من الغبار

إلى مصائد الإسمنتِ والوظائف

لكلِّ أجلي أمارّة

ولكنّ أمارّة ميعاد.

دع الحنين لسدنة السُّحبِ

فلا خراج لجباة الشعير.

أَرْضُنَا

بعيدة^{٣٠}.

لعل حنين الشاعر للقرية يعكس إحساسه بثقل الغربة على كاهله، فهو في غربته يعمل جاهداً لاسترجاع مكان قديم، لأن المكان الجديد يمثل في نفسه كابوساً يراوده ويثقل كاهله ويضفي على نفسه المزيد من المعاناة والألم في غربته البعيدة، التي تثير في نفسه الحنين والاشتياق إلى موطنه الأصل في رحلة للبحث عن التناغم والألفة والدفء، فهو في غربته لم يألف طبيعة الحياة المدنية بشكلها المادي، وهذا ما دعاه إلى عدم التكيف معها، مما يزيد إصرار الشاعر في تأكيد عودته إلى مسقط رأسه في يوم من الأيام طائعاً أو مكرهاً وإن كان هذا الوطن بعيداً فهي عبارة عن جسر من الترابط والحنين إلى الوطن الأصل.

لقد صور الشاعر حياته من خلال تجربة ذاتية ومعاناة حقيقية للاغتراب الروحي، وتمثلها في صورة الخراف والماشية في موطنه الأصلي، فهي ترتع تحت أشعة شمس الصحراء دون عائق يعيقها، بينما خراف الحنين التي استعارها وأسقطها على نفسه وعلى صديقه نوري الجراح لا تجد هذه الشمس، فهي ترتع تحت الظل، وكأنه في هذه الصورة الشعرية التي أسقطها على حياته الجديدة في المدينة الغربية، يتحدث عن وحشته وقلقه وحيثه في هذا المكان الذي أصبح وعاءً لذكرياته الشرقية. أما مصادر الصورة الشعرية الموضوعية التي وصفها أمجد ناصر في مجموعاته الشعرية، فتتمثل لديه في موضوعات مثل: التراث الديني، والتراث التاريخي، وهي مرجعيات مختلفة عبر حركة الزمان والمكان، استثمرها الشاعر وقدمها على شكل قضايا تفصح عن قلق الشخصية من العالم الذي يعاني فيه وينقده، وإذ نجده في موضوعاته ومصادر صورته الشعرية شاعرًا يعبر عن خلجات نفسه المضطربة، وأخذ على نفسه توظيف التراث الديني، والأحداث التاريخية التي ستلتقي مع مضمون تجربته الغنية بمصادر الصورة الشعرية في شعره، وقرن توظيف هذه الأحداث الشعرية بالتناص مع القرآن الكريم تارة، أو مع أحداث تاريخية تحضر في الذاكرة الجماعية العربية تارة أخرى، ومن مصادر الصورة الشعرية الموضوعية التي وظفها الشاعر أمجد ناصر، وقدمها على شكل تناصات دينية تتعلق بأحداث وقصص ومرجعيات مختلفة:

المصادر الموضوعية الخارجية:

أولاً: مصادر التراث الديني

يعدُّ أمجد ناصر من الشعراء العرب الذين عمدوا إلى توظيف التراث الديني والإسلامي، من خلال استحضار شخصيات دينية، أو مضامين ومعاني وقصص وردت في القرآن الكريم، الذي يعدُّ "مصدرًا ظلَّ الشعراء يستلهمون منه معانيهم، مستغلين طاقاتهم الإبداعية في الوصل بين تجاربهم ونصوصهم، وهذا الاستلهام لمعاني القرآن الكريم وألفاظه يُسعف الشعراء في تجسيد أفكارهم، ويوصل بين أعمالهم الشعرية ومتلقيها؛ لأن توظيف النص القرآني يسهم في تشكيل قواسم مشتركة بين النص الشعري والقارئ، ويسهم أيضًا في معالجة أزمة الشاعر المعاصر، فهو يحمل صفة الخلود في ألفاظه ومعانيه الصالحة لكل زمان ومكان"^{٣١}.

ومن قصص الأنبياء التي وردت في القرآن الكريم، ورأى فيها أمجد ناصر دلالات يمكن أن يوظفها في موضوعاته الشعرية؛ لتُعبر عن دلالات معاصرة، قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع امرأة العزيز، ومع إخوته، وهي من الصور الشعرية التي تعبر عن الظلم والقهر، حيث وظفها الشاعر في خدمة النص الشعري، وترك المجال من خلالها مفتوحًا أمام القارئ للتأمل والتأويل، يقول في قصيدته "لص الصيف":

بياضك ندمي
يتلکأ عند متاع اللبوة
له أرخيتُ حبلَ جهالتي على الغاربِ
وغنيتُ، أنا المولودُ تحت منجلِ الحصادِ،
غناء الغريبِ بين رطانةِ المُبَشِّرِ بالسَّودِ،
ولجتُ الغيابة من ردائكِ قَدْ من دُبرِ
وكان دليلي الألم الذي يبوحُ
بأسراره لمدوني الأمثال.

جنني

ملء

عين

الناظر

إلى الزوال" ٣٢.

لا شك بأن توظيف التراث الديني يجعل من القصيدة " أكثر عمقاً وبعدها عن السطحية والمباشرة، إذ إنَّ هذا التوظيف ينقل تجربة الشعراء من المستوى الشخصي إلى المستوى الإنساني، ويوحى بالمعنى بدلاً من أن يأتي ظاهراً مباشراً" ٣٣.

ولو نظرنا إلى القصيدة السابقة لوجدنا أنَّ الشاعر يعتمد فيها على قوة اللغة وبنيتها التركيبية في تشكيل صوره الشعرية القائمة على الاستعارة والمجاز، حيث أضاء نصه المعاصر عن طريق التناص مع التراث الديني "فالعبارات الواردة في هذه القصيدة من مثل (بياضك ندمي، ويتلکأ عند متاع اللبوة*) هي صور قائمة على التشخيص لأشياء معنوية، فالندم هو في الأصل شعور لكنه يتحول إلى كائن يقوم ويمشي، ويتلکأ في مشيته وينتظر عند متاع اللبوة، ويصل الأمر ذروته عندما يتناص مع لغة القرآن، حيث يستدعي الشاعر عباراته كما في (ولجت الغيابة، وردائك قد من دبر) من قصة يوسف عليه السلام حين ألقاه إخوته في غيابة الجُب، وحين راودته امرأة العزيز عن نفسه، فقدت قميصه من دُبرٍ، حيث فرمها، إذ يستفيد الشاعر من سياق هذه القصة القرآنية ولغتها معا في أداء معناه هو" ٣٤.

إنَّ هذه الرموز المستخدمة في النص الشعري كانت الحالة الشعورية والصورة الحركية القائمة على التمثيل والتجسيد والتصوير فاستخدام الصور والرموز (يتلکأ في مشيته) و(رمز اللبوة) وغيرها مثلت صورةً من أهمِّ الغرائز والرغبات التي تحصل من الرغبة أولاً ثم الشراسة بالقوة.

ثانيًا: التناسق مع التراث التاريخي:

إنَّ إعادة استرجاع التاريخ، أو الكلام عن وقائع تاريخية في الشعر "يتطلب من الشاعر عناية فائقة؛ لأن الشعر لا يحتمل التفاصيل، وفي الوقت نفسه يتطلب صياغة فنية قائمة على استبطان المعاني الكامنة في منتجات الأحداث، وليس تقديمها كما هي، ولا يكتفي الشاعر بذلك بل عليه البحث عن كيفيات تعبيرية تقوده إلى استشراف المستقبل"^{٣٥}.

يُعدُّ أمجد ناصر من الشعراء الذين قدّموا صورًا شعرية حافلة بالأحداث التاريخية، فقد التقط هذه الأحداث ووظفها في نصوصه الشعرية فغدّت وكأنها مفاصل زمنية ومكانية وأحداث تاريخية أضفى عليها المزيد من العمق الدال، وهذا لا يتأتى إلا لشاعر متمرس له دربة خاصة ونسقه الخاص في فنون الاختزال اللغوي ذلك الفن البديعي الخاص به في استخدام الألفاظ وتوظيفها بما يتناسب والسياق اللغوي وكأنها مستخرجة من البيئة العربية الأصيلة فهي معجم يستقي منه الشاعر ألفاظه تلك التي تومئ بدلالات عميقة.

وفي مجموعته الشعرية "مرتقى الأنفاس" تناول أمجد ناصر موضوعًا تاريخيًا ألا وهو سقوط غرناطة، وقد قسّم عناوين هذه المجموعة إلى "ثلاثة فصول، يبدو من عناوينها أنَّ فيها حركة وانتقالًا من الاستهلال إلى الوسط ثم الخاتمة"^{٣٦}. حيث راعى في هذا التقسيم التسلسل التاريخي للأحداث، ومن القصائد التي تناولت هذا الجانب هي ثلاث قصائد (الرابعة، وميلان النهار، والأمير) إذ إنَّ هذه القصائد تمثل الأثر المنشود من الصور الشعرية التي لها علاقة مع التراث التاريخي لدى أمجد ناصر، أو تمثل الحالة التي يريد أن يقف عندها في شعره، ففي قصيدته "الرابعة" يقول:

وها نحنُ نعودُ

لنشهدَ مصيرَ النجمةِ والغصنِ

ونرى الأميرَ

خفيًا

على الأرضِ

بساقين من قصبٍ يستنهضُ

العاصفة.

رفعناه قليلًا

لتكون الرايةُ التي غدّنا إليها

مبكرين

حسرتُه الأخيرة"^{٣٧}.

الرابية التي حملت عنوان هذه القصيدة هي أحد أحياء غرناطة، التي كان يُقيم فيها الأمير أبو عبدالله الصغير، والشاعر من خلال هذا المكان يُقدم وصفًا لوقائع الحدث التاريخي، الذي شهد مأساة هذا الأمير، حيث يرسم من خلال هذه الرابية صورة شعرية قائمة على تقنية المنولوج الداخلي، الذي يعرض خلاله أحداثًا جرت عبر الزمان الماضي الممتد منذ القدم، حيث يُظهر الشاعر هذا الزمان أمام المتلقي وكأنه مقارنة بين الأمس واليوم. وفي القصيدة الثانية التي تحمل عنوان "ميلان النهار" يقول الشاعر:

العذراء وصلت بطولها المحسود مشيًا على الأقدام أختًا
للصباح الصرف عبرت خط الأزل
وصارت عينًا لضرب ينحط في الهواء حاشيةً للأمير النائم
تحت الكتان^{٣٨}.

يتكئ الشاعر في هذه القصيدة على صورة العذراء التي (وصلت بطولها المحسود مشيًا على الأقدام) والتي تمثل في نفسه البلاء والشر، والتي تتشابه في ذاته بصورة الحبيبة وصورة غرناطة المكان التي تسكن في الذاكرة فهي تحاول الانقضاض على عرش الأمير، وإن بدت بصورة الصديق الوداع، فقد استغلت حالة الخذلان والغفلة التي يعيشها هذا الأمير النائم تحت الكتان، وكأن الشاعر في هذه الصورة الشعرية يشير إلى فقدان المكان العربي المضيء، وحالة الفقد وتلك الجراح التي ألمت بالإنسان العربي، وعجزه عن مواجهة ذلك.

أما القصيدة الثالثة التي تحمل عنوان "الأمير"، قدم الشاعر فيها صورة شعرية للأمير أبي عبدالله الصغير، المغلوب على أمره، حيث أظهره الشاعر بصورة الضحية، الذي يصارع الزمن السليبي، زمن الهزائم التي لا ذنب له فيها، يقول في هذه القصيدة:

صعرت خدي لآلاء النهار
لا أقدم
ولا أؤخر

تاركًا التباريح تُسلس قياد الأنفاس.

ما حاجتي، بعد، بالنظر

الغيابة تفي بوعودها

فألج المتاهة مشفوعًا بظلمتي.

يا لحقتي^{٣٩}.

تتجلى في هذا النص صورة الأمير الغرناطي، الذي يتحسر على الماضي الزائل في دياره، وهي صورة شعرية تعكس لوعة الشوق إلى هذا الماضي المزوج بالأسى والحزن على فراق الوطن، الذي مثل في

نفس الشاعر تجربة لضباع الذات والجماعة، ومثّل أيضاً رمزاً للسلبية العربية التي فرّطت في أوطانها فأضحت لا تُقدم ولا تؤخر.

الخاتمة:

يعتبر أمجد ناصر من رواد قصيدة النثر في العصر الحديث الذي رسم لهذه القصيدة بنية سردية خاصة متمثلة في الزمان والمكان، والشخص، والتي لم تكن جديدة على الشعر العربي الحديث الذي شهد سرداً مترابطاً من حيث الشكل والمضمون، والذي كان امتداداً للقصيدة العربية القديمة فكان السرد تشخيصاً وتصويراً، وسجلاً للأحداث والوقائع التي أسهمت في تشكيل الصورة الشعرية للمكان عنده بإيقاعها ودلالاتها، وتشخيصها للعواطف والأفكار.

ويمكن للباحث أن يختتم الحديث عن الصورة الشعرية وأثرها في التشكيل النصي للمكان في شعر أمجد ناصر بالآتي:

– تطرقت الدراسة إلى البحث في الصورة الشعرية، وانعكاسها في شعر الشاعر الأردني أمجد ناصر، ذلك من خلال ما يطرحه من نصوص وتوظيفه الصورة الشعرية في العديد من قصائده مما يسهم في بلورة التشكيل النصي لصورة المكان عنده.

– عملت الدراسة على تحديد الخطى التي رسم الشاعر فيها للمكان صوراً متعددة بشعريته الخاصة التي تنبثق عن عناصر جمالية ورؤيوية في التشكيل المكاني الذي يفتح فضاء الشعور والتجربة العميقة التي ينتقل فيها الاحساس من الأبعاد الجغرافية للمكان إلى قدرتها على كشف جوانب الشعور والرؤى الفكرية العميقة القادرة على استثارة المخيلة في تلك الخطى التي تدل على مستوى الإبداع الذي يتمتع به.

– وقفت الدراسة على تحديد مفهوم اصطلاحي معاصر للصورة الشعرية عند الشعراء والنقاد العرب؛ لنرى أهميتها ووظائفها المتعددة في بنية النص الشعري، إذ سيتيح لنا هذا الأمر معرفة مصادرها وموضوعاتها الشعرية في شعر أمجد ناصر؛ وخلصت الدراسة إلى أن الصورة الشعرية تُعدُّ العنصر المُشكِّل للنص الشعري ذات الجُزْء الموسيقي الدلالي، وهي اللبنة الأساس التي تبني الأفكار وتؤجج العواطف، وهي الأسلوب الفني القديم والحديث الذي يتأتى للقصيدة حسب مقتضى الحال، فهي المكون الهام داخل البناء الشعري.

– تطرقت الدراسة إلى مصادر الصورة الشعرية عند أمجد ناصر وتنوعاتها والتي تراوحت بين المصادر الذاتية الداخلية، والمتمثلة بصورة القرية والمدينة، والغربة والحنين، والمصادر الموضوعية الخارجية والمتمثلة بمصادر التراث الديني، والتناص مع التراث التاريخي.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

- ناصر أمجد (٢٠٠٢). الأعمال الشعرية، ط١، عمان: دار الفارس.
- ناصر، أمجد (١٩٨١). منذ جلعاد كان يصعد الجبل، بيروت: الاتحاد العام للكتاب والصحفيين الفلسطينيين.
- ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، سر من رأس، ط١، عمان، دار الفارس.
- ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، مرتقى الأنفاس، ط١، عمان، دار الفارس.
- ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، وصول الغرباء، ط١، عمان، دار الفارس.
- ثانياً المراجع بالعربية:
- ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الإفريقي المصري (ت ١٣١١م-٧١١هـ). لسان العرب، مج ٤، دار صادر، بيروت- لبنان، مادة (صَوَّرَ).
- أبو إصبع، صالح (١٩٧٩). الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة، دط، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- أبو ديب، كمال (١٩٨١). جدلية الخفاء والتجلي، ط ٢، بيروت: دار العلم للملايين.
- أوريان، محمد علي (١٩٩١)، فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة، دط، دار المعرفة الجامعية.
- ابو غالي، مختار علي (١٩٩٥). المدينة في الشعر العربي المعاصر، الكويت: سلسلة كتب ثقافية، المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد ١٩٦.
- أدونيس (١٩٧٨). زمن الشعر، ط١ بيروت: دار العودة.
- إسماعيل، عز الدين (١٩٨١). التفسير النفسي للأدب، ط ٤، بيروت: دار العودة.
- إسماعيل، عز الدين (١٩٨١). الشعر العربي المعاصر، قضاياها وظواهره الفنية والمعنوية، د ط، بيروت: دار العودة.
- أنيس، إبراهيم وجماعة من الباحثين، المعجم الوسيط، ط ٢، ج ١، القاهرة - مصر: دار المعارف، مادة (صَوَّرَ).
- برنار، سوزان (٢٠٠٠)، قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، ترجمة راوية صادق، دار شرقيات، القاهرة.
- خليفة، إبراهيم (١٩٨٣). علم الاجتماع والمدينة، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- خليل، إبراهيم (٢٠٠٠) ظلال وأصداء أندلسية في الأدب المعاصر، ط ١، دمشق: اتحاد الكتاب العرب.
- الرباعي، عبد القادر (١٩٩٥). الصورة الفنية في النقد الشعري، ط٢، إربد: مكتبة الكتاني.
- رشوان، حسين (١٩٨٢). المدينة دراسة في علم الاجتماع الحضري، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- الشراذقة، نسرين محمود (٢٠١٣). الاغتراب في شعر أمجد ناصر، ط١، إربد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- طبنجة، خليل كرم (٢٠٠٢). المكان وجمالياته في القصة العربية القصيرة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- عباس، احسان (١٩٥٩). فن الشعر، ط٢، بيروت: دار بيروت للنشر.
- العضايبة، محمد إبراهيم وزاد (٢٠٠٣). المكان الأردني، دراسة في الشعر الأردني المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- الفيروز آبادي مجد الدين محمد بن يعقوب، (٨١٧ هـ)، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر - دار الريان للتراث، بيروت، ط٢، ١٩٨٧.

- القرآن الكريم، سورة الانفطار.
- القط، عبد القادر (١٩٧٨). الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، د.ط، بيروت: دار النهضة العربية.
- كاليفينو، إيتالو (٢٠١٢)، مدن لا مريئية، د.ط ، ترجمة: ياسين حافظ، بغداد: دار المدى للثقافة والتوزيع.
- مرashedة، عبدالرحيم (٢٠٠٨). سرديّة القصيدة الحديثة، نماذج من الشعر في الأردن، الجمعية المصرية للدراسات السردية، مصر، مج ٢.
- المقداد، وجدان ناصر (٢٠٠١). الصورة الشعرية عند محمد عمران، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- المقرئ، أحمد بن محمد بن علي الفيومي، (ت ٧٧٠ هـ) ، المصباح المنير ، مكتبة لبنان، لبنان ، بيروت، ١٩٨٧.
- مؤنسي، حبيب (٢٠١١). فلسفة المكان في الشعر العربي " قراءة موضوعاتية جمالية "، عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- ناجي، مجيد عبدالحميد (١٩٨٤). الصورة الشعرية، مجلة أقلام، العدد ٧.
- اليوسف، يوسف (١٩٨٥). مقالات في الشعر الجاهلي، ط٤، بيروت: دار الحقائق.

المراجع باللغة الانجليزية:

- qayimat almasadir walmarajie
- almasadir
- nasir 'amjad (2002). *al'aemal alshieriatu*, ta1, eaman: dar alfaris .
- nasir, 'amjad (1981). *mundh jilead kan yasead aljabla*, bayrut: alaitihad aleamu lilkitab walsahafiiyn alfilastiniyyina.
- nasir, 'amjid, *al'aemal alshieriatu, sirun min rak*, ta1, eamaan , dar alfaris .
- nasir,amjida, *al'aemal alshieriatu, wusul alghuraba'i*, ta1, eamaan , dar alfaris .
- nasir,amjida, *al'aemal alshieriatu, murtaqaa al'anfasi*, ta1, eamaan , dar alfaris .
- ^ 'abu dib , kamal (1981). *jadaliat alkha'fa' waltajaliy* , t 2 , bayrut: dar aleilm lilalayini.
- abin manzur, jamal aldiyn muhamad bin makram al'iifriqii almisrii (t 1311ma-711h). *lisan alearbi*, maj 4 , dar sadir, birut- lubnan, mada (sawar).
- abu ghali, mukhtar eali (1995). *almadinat fi alshier alearabii almueasiri*, alkuayt: silsilat kutub thaqaftiati, almajlis alwatanii lilthaqafat walfunun, aleadad 196.
- 'abu 'iisbae, salih (1979). *alharakat alshieriat fi filastin almuhtalati*, du.ta, bayrut: almuasasat alearabiat lildirasat walnashri.
- 'abu rayaan , muhamad ealay,(1991), *falsafat aljamal wanash'at alfunun aljamilat* , du.ti, dar almaerifat aljamieia .
- adunis (1978). *zaman alshaera*, , ta1birut: dar aleawdati.
- aleadaylat, muhamad 'iibrahim wrrad (2003). *almakan al'urduniyu, dirasat fi alshier al'urduniyi almueasiri*, risalat majistir ghayr manshuratin, jamieat mutata, alkarka, al'urdunn.

-alfiruz abadi majd aldiyn muhamad bin yaequb , (817 ha) , **alqamus almuhit** , muasasat alrisalat liltibaeat walnashr - dar alrayaan lilturath , bayrut , ta2 , 1987 .

-**almarajie :**

-almiqari , 'ahmad bin muhamad bin ealiin alfayuwmi , (t 770 hi) , **almisbah almunir** , maktabat lubnan , lubnan , bayrut , 1987 .

-almiqdadi, wijdan nasir (2001). **alsuwrat alshieriat eind muhamad eumran**, risalat majistir ghayr manshuratin, jamieat dimashqa, dimashqa, suria.

-**alquran alkarim** , surat alianfitar .

-alqut, eabd alqadir (1978). **aliatijah alwijdani fi alshier alearabii almueasiri**, du.ti, bayrut: dar alnahdat alearabiati.

-alrabaei, eabd alqadir (1995). **alsuwrat alfaniyat fi alnaqd alshieri**, ta2, 'iirbid: maktabat alkatani.

-alsharadiqati, nistrin mahmud (2013). **alaightirab fi shier 'amjad nasir**, ta1, 'iirbid: ealam alikutub alhadith lilnashr waltawziei.

-alyusuf, yusuf (1985). **maqalat fi alshier aljahili**, ta4, bayrut: dar alhaqayiqi.

-'anis, 'iibrahim wajamaeat min albahithina, **almuejam alwasiti**, t 2, ji1, alqahirat - masra: dar almaearifi, mada (sawara).

-birnar , suzan , (2000) , **qasidat alnathr min budlir 'iilaa 'ayamina** , tarjamatum rawiat sadiq , dar sharqiaat , alqahirati.

-eabasi, ahsan (1959). **fanu alshieri**, ta2, bayrut: dar bayrut lilnashri.

-'iismaeil, eizi aldiyn (1981). **alshier alearabii almueasiri, qadayah wazawahiruh alfaniyat walmaenawiatu**, da. tu, bayrut: dar aleawdati.

-'iismaeil, eizi aldiyn (1981). **altafsir alnafsiu lil'adabi**, t 4, bayrut: dar aleawdati.

-kalifinu, ayatalu (2012), **mudun la maryiyatu**, du.t , tarjamatu: yasin hafiz, baghdada: dar almadaa lilhaqafat waltawziei.

-khalifat, 'iibrahim (1983). **eilm aliajtimae walmadinati**, aliaskandariati: almaktab aljamieii alhadithi.

-khalil, 'iibrahim (2000) **zilaal wa'asda' 'andalusiat fi al'adab almueasiri**, t 1, dimashqa: atihad alkitaab alearabu.

-muanasi, habib (2011). **falsafat almakan fi alshier alearabii " qira'at mawdueatiat jamalia "**, eaknun, aljazayar: diwan almatbueat aljamieii.

-murashidatu, eabd alrahim (2008). **sardiat alqasidat alhadithati, namadhij min alshier fi al'urduni**, aljameiat almisriat lildirasat alsardiati, masr, maj 2.

-naji, majid eabd alhamid (1984). **alsuwrat alshieri**, majalat 'aqlami, aleadad 7.

-rshwan, husayn (1982). **almadinat dirasat fi eilm aliajtimae alhadari**, alaaskandariati: almaktab aljamieii alhadithi.

tabanjatu, khalil karam (2002). *almakan wajamaliaatuh fi alqisat alearabiat alqasirati*, risalat majistir ghayr manshurtin, aljamieat al'urduniyati, eaman, al'urdunn.

الهوامش:

- ١ ابن منظور. جمال الدين محمد بن مكرم الإفرقي المصري، لسان العرب، مج ٤، بيروت، دار صادر، ص ٤٧٣.
- ٢ أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري، (١٩٨٧)، المصباح المنير، لبنان، بيروت، مكتبة لبنان، ص ١٣٤.
- ٣ مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، (١٩٨٧) القاموس المحيط مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر - دار الريان للتراث، بيروت، ط ٢، ص ٥٤٨.
- ٤ إبراهيم أنيس وجماعة من الباحثين، المعجم الوسيط، ج ١، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط ٢، ص ٥٢٨.
- ٥ القط، عبدالقادر (١٩٧٨). الاتجاه الوجداني في الشعر العربي المعاصر، دط، بيروت: دار النهضة العربية، ص ٤٣٥.
- ٦ ناجي، مجيد عبد الحميد (١٩٨٤). الصورة الشعرية، مجلة أقلام، العدد ٧، ص ٧.
- ٧ اليوسف، يوسف (١٩٨٥). مقالات في الشعر الجاهلي، ط ٤، بيروت: دار الحقائق، ص ٢٩٨.
- ٨ أبو إصبع، صالح (١٩٧٩). الحركة الشعرية في فلسطين المحتلة، دط، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ص ٣١.
- ٩ الرباعي، عبدالقادر (١٩٩٥). الصورة الفنية في النقد الشعري، ط ٢، إربد: مكتبة الكتاني، ص ٨٥.
- ١٠ أدونيس (١٩٧٨). زمن الشعر، ط ١، بيروت: دار العودة، ص ١٠.
- ١١ إسماعيل، عز الدين (١٩٨١). الشعر العربي المعاصر، قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، د. ط، بيروت: دار العودة، ص ١٢٧.
- ١٢ أبو ديب، كمال (١٩٨١). جدلية الخفاء والتجلي، ط ٢، بيروت: دار العلم للملايين، ص ٢١.
- ١٣ عباس، إحسان (١٩٥٩). فن الشعر، ط ٢، بيروت: دار بيروت للنشر، ص ٢٦٠.
- ١٤ عباس، إحسان، فن الشعر، ص ١٥٦.
- ١٥ المقداد، وجدان ناصر (٢٠٠١). الصورة الشعرية عند محمد عمران، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا، ص ٣٥.
- ١٦ أبو ريان، محمد علي، (١٩٩١)، فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة، دط، دار المعرفة الجامعية، ص ٩١.
- ١٧ برنار، سوزان، (٢٠٠٠)، قصيدة النثر من بودلير إلى أيامنا، ترجمة: راوية صادق، دار شرقيات، القاهرة، ص ٤٣.
- ١٨ إسماعيل، عز الدين (١٩٨١). التفسير النفسي للأدب، ط ٤، بيروت: دار العودة، ص ٥٧.
- ١٩ جوهر، محمد، (٢٠٠٦)، محاضرة حول صورة المدينة في الشعر الأمريكي والشعر العربي المعاصر، مركز زايد للتراث والتاريخ - نادي الإمارات، جريدة البيان، <https://www.albayan.ae/five-senses/2006-09-14-1.869022>.
- ٢٠ مؤنسي، حبيب (٢٠١١). فلسفة المكان في الشعر العربي "قراءة موضوعاتية جمالية"، عكنون، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ص ٣.
- ٢١ طبنجة، خليل كرم (٢٠٠٢). المكان وجمالياته في القصة العربية القصيرة، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ص ١١٠.
- ٢٢ كاليفينو، إيتالو (٢٠١٢)، مدن لا مرئية، د. ط، ترجمة: ياسين حافظ، دار المدى للثقافة والتوزيع، بغداد، ص ٥٠.
- ٢٣ رشوان، حسين (١٩٨٢). المدينة دراسة في علم الاجتماع الحضري، ط ٢، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ص ٤٥.
- ٢٤ خليفة، إبراهيم (١٩٨٣). علم الاجتماع والمدينة، الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ص ٦.
- ٢٥ طبنجة، خليل كرم، مرجع سابق، ص ١١٣.
- ٢٦ ناصر، أمجد. الأعمال الشعرية، منذ جلعاد كان يصعد الجبل، قصيدة وحشة، ص ١٠٢.

- ٢٧ ابو غالي، مختار علي (١٩٩٥). المدينة في الشعر العربي المعاصر، الكويت: سلسلة كتب ثقافية، المجلس الوطني للثقافة والفنون، العدد ١٩٦، ص ٦٣.
- ٢٨ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، منذ جلعاد كان يصعد الجبل، ص ٨١.
- ٢٩ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، منذ جلعاد كان يصعد الجبل، ص ٨١.
- ٣٠ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، وصول الغريباء، ص ٢٥١ - ٢٥٣.
- ٣١ العضيلية، محمد إبراهيم وزاد (٢٠٠٣). المكان الأردني، دراسة في الشعر الأردني المعاصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك - الأردن، ص ١٣٧.
- ٣٢ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، سرء من رآك، ص ٣٢٥.
- ٣٣ العضيلية، محمد إبراهيم وزاد، المكان الأردني، دراسة في الشعر الأردني المعاصر، ص ١٣٦.
- * الليبوة: هي رمز للرغبة والقوة والشراسة.
- ٣٤ الشراذقة، نسرين، الاغتراب في شعر أمجد ناصر، ص ١٦٠-١٦١.
- ٣٥ مرشدة، عبدالرحيم، سرديّة القصيدة العربية الحديثة، ص ١٩٣.
- ٣٦ خليل، إبراهيم. ظلال وأصداء أندلسية في الأدب المعاصر، د. ط، دمشق: اتحاد الكتاب العرب، ص ٧٧.
- ٣٧ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، مرتقى الأنفاس، ص ٣٣٨.
- ٣٨ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، مرتقى الأنفاس، ص ٣٤٧.
- ٣٩ ناصر، أمجد، الأعمال الشعرية، مرتقى الأنفاس، مرجع سابق، ص ٣٥٣.

الخصائص اللغوية والنفسية لنصوص الكتاب السادس من سلسلة كتب أحب
العربية (دراسة وصفية تحليلية)

د. طلال عبدالله طافش المراشدة *

أ.د. فليح مضحي أحمد السامرائي ***

أ.د. داود عبدالقادر إيليغا **

تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٣/٣٠ م

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١ / ١٢ / ٢٢ م

الملخص

نظر هذا البحث في الخصائص اللغوية والنفسية للنصوص اللغوية في الكتاب السادس من سلسلة أحب العربية (دراسة وصفية تحليلية)؛ وهو كتاب وُضع للطلبة الناطقين بغير العربية، بغية الوصول إلى نتائج من شأنها تطوير هذه الخصائص المضمون اللغوي لهذا الكتاب، وهل التزم المعايير الموضوعية من علمائنا للخصائص اللغوية (الملحق ١)؛ ولذا سعت هذه الدراسة للإجابة عن سؤالين هما: السؤال الأول: ما خصائص (النصوص اللغوية) اللغوية في الكتاب السادس من هذه السلسلة؟ والسؤال الثاني: ما (النصوص اللغوية) النفسية في الكتاب السادس من هذه السلسلة؟ واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ وكان من نتائج هذه الدراسة وجود معايير لغوية ونفسية لم تتحقق في هذا الكتاب، وهذا يتطلب من القائمين على تأليف الكتاب، النظر بعين الاعتبار إلى هذه المعايير عند التأليف أو إعادة طباعة الكتاب، كما أظهرت النتائج أن الكتاب السادس يتضمن دروساً أعلى من مستويات الطلبة فيما يتعلق بالدروس النحوية، وأن كثيراً من المفردات التي يحتاج الطلبة إلى فهم معناها، في النصوص اللغوية، لم يوضحها الكتاب.

* باحث، مدارس أدنوك- أبوظبي

** أستاذ دكتور، جامعة المدينة العالمية- ماليزيا

*** أستاذ دكتور، جامعة نزوى - سلطنة عُمان

The Linguistic and Psychological Characteristics of the Texts of the Sixth Book of the I
Love Arabic Books Series: (A Descriptive Analytical Study)

Abstract

This research looked at the linguistic and psychological characteristics of the linguistic texts in the sixth book of the I love Arabic series (a descriptive and analytical study); it is a book developed for non-Arabic speaking students in order to reach results that would develop these characteristics in the linguistic content of this book, and whether it adhered to the standards set by our scholars for linguistic characteristics (Appendix 1); Therefore, this study sought to answer two questions: The first question is what are the linguistic characteristics of the (linguistic texts) in the sixth book of this series?, and the second question is what are the psychological (linguistic texts) in the sixth book? One of the results of this study was the presence of linguistic and psychological standards that were not achieved in this book, and this requires the authors of the book to consider these standards when authoring or reprinting the book. And that many of the vocabulary that students need to understand their meaning in the linguistic texts were not explained by the book.

المقدمة

تعددت المصادر والمؤلفات والكتب الإلكترونية التي تعنى بتعليم الطلبة غير الناطقين بالعربية، ما تطلب حاجة ملحة لمراجعة وتحليل هذه الكتب والمناهج والمقررات: لبيان مواطن القوة فيها وتعزيزها، وبيان مواطن الضعف والعمل على تلافيها.

لذا قام الباحثون بتحليل المضمون اللغوي للكتاب السادس من سلسلة "أحب العربية"^(١)، بهدف استكشاف أوجه القوة والضعف في هذا الكتاب، وتقديم أساس لمراجعته وتعديله عند الحاجة، وتقديم المساعدة للمؤلفين والمحريين والنّاشرين بشكل عام في إعداد كتب دراسية جديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية، والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه لكتب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مشكلة البحث

برزت مشكلة هذا البحث في محاولة تحليل المضمون اللغوي في الكتاب السادس من سلسلة "أحب العربية" وبيان مدى التزامه بالخصائص اللغوية والنفسية للنصوص اللغوية، للوصول إلى نتائج يمكن الاستفادة منها في الدرس اللغوي الذي صمم للطلبة الناطقين بغير العربية.

أسئلة البحث:

حاول هذا البحث الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما الخصائص اللغوية في الكتاب السادس من سلسلة أحب العربية؟
٢. ما الخصائص النفسية في الكتاب السادس من سلسلة أحب العربية؟

هدف البحث:

يسعى هذا البحث تحديداً إلى بيان الغرض الذي من أجله يؤلف الكتاب الدراسي، وتميّزه عن غيره من الكتب، ممّا يؤهله لتحقيق الأهداف المنشودة التي يرنو إليها المبرّون.

منهج البحث

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ وسيتمّ تطبيقه في وصف الظاهرة اللغوية؛ وذلك بغية الوصول إلى وصف دقيق للظاهرة، وتحليلها وفق المعايير اللغوية والنفسية المعتمدة في البحث.

إجراءات البحث:

مجتمع البحث:

شمل مجتمع البحث سلسلة كتب "أحب العربية" والتي تلقى اهتماماً كبيراً من قبل مكتب التربية العربي لدول الخليج، سواء في التخطيط للتجديد في محتوياتها، أو في مراجعتها باستمرار وتنقيحها، وجمع الملاحظات الميدانية على تطبيقها^(٢)، سواء ما كان منها عامّاً يتعلّق بالأوضاع السيّاسيّة، أو

الاقتصادية، أو الاجتماعية، أو ما كان منها خاصاً بتعلّق بالتربية، والثقافة فلا شك أنّها تفرض نفسها على برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

عينّة البحث:

رأى الباحثون أن تتكوّن عينّة الدراسة التي ستتمّ دراستها من الكتاب السادس (كتاب الطالب، وكتاب التدريبات الخاصّ به، الطبعة (الخامسة/ ٢٠١٣م) المعتمدة للتدريس في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م.

تحديد حجم العينّة: سيعتمد حجم العينّة على المعايير الآتية:

١. مدى التّباين بين وحدات الكتاب السادس وما يلحقه من كتاب التدريبات الخاصّ به.
٢. الإمكانات والموارد والوقت المتاح للباحثين لجمع البيانات.

حدود البحث:

بيان مدى التزام الكتاب السادس بالخصائص اللغوية والنفسية للنصوص اللغوية؛ لذا سيقوم الباحثون بتحليل الكتاب السادس تحليلاً لغوياً، من ناحية نظريّة وتطبيقية في ضوء علم اللغة الحديث أو اللسانيات التطبيقية، وسيعتمد على اللغة الفصيحة، وستكون حدود الدراسة ممثلة في دراسة الكتاب السادس (كتاب التلميذ، وكتاب التدريبات) من سلسلة أحبّ العربية الطبعة (٢٠١٣م).

أدوات البحث:

تمثّلت أداة البحث من استبانة مكوّنة من فقرات توزّعت على مستويات التحليل الأربعة وما ينبثق عنها من مهارات أخرى، كمهارة القراءة، والتعبير الشفهي، والكتابي، والإملائي.

ثمّ عرضت أداة البحث في صورتها المبدئية على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها، وفي مجال التربية ومناهج اللغة العربية، واللغويين للتأكد من صدق الأداة، والاستفادة من توجيهاتهم، وإرشاداتهم من أنّ الفقرات منتمة لكلّ مستوى من المستويات، وأنّها تؤدّي غرضها من التحليل اللغوي بكافّة مستوياته، وبحيث تظهر من خلال التغذية الراجعة صلاحيتها ومناسبتها لأغراض الدراسة.

تحليل البيانات:

قام الباحثون بالتحليل اللغوي الأوّلي للكتاب عينّة الدراسة الذي يُدرّس للناطقين بغير العربية، وذلك باستخدام الأداة التي صمّمت لذلك، وقاموا بإعادة التحليل مرّة ثانية؛ وذلك بهدف التأكّد من عمليّة التحليل وثباته، من خلال حساب معاملات الثّبات بين التحليلين، إذ استخدم معامل الارتباط (بيرسون) بين التحليلين؛ بحيث وصلت هذه الدراسة إلى أهدافها، ونتائجها وتوصياتها، ومقترحاتها.

تحليل النتائج:

لا بدّ أن نشير إلى بعض الافتراضات المهمة هنا قبل البدء بالتحليل اللغوي لعينة الدراسة وهي:

١. إنّ المحتوى اللغوي المتضمن له كتاب عينة الدراسة بلا شك يتضمن الأهداف التي يسعى إليها مؤلفو هذه الكتب، ولا بدّ من الاعتراف بجهدهم الكبير الذي بذل في إنجاز هذه الكتب القيمة.

٢. إنّ معدل تكرار آية ظاهرة لغوية هو بالضرورة دليل صادق للوزن النسبي لهذه الظاهرة.

٣. إنّ محتوى الكتاب بما يتضمنه من معارف وقيم وأنماط ثقافية، يكشف إلى حدٍ كبير عن طبيعة الشخصية التي ينبغي لها أن تتشكل وتتمثل ما يتضمنه المحتوى^(٣).

ومن هنا فإنّ المشتغلين في مجال تحليل المحتوى قد وصفوا هذا النمط البحثي الذي يبين الوجهة الكمّية لما يتضمنه المحتوى من مفاهيم وأفكار ومبادئ ومعارف وقيم ومعلومات بالدراسات الكميّة ذات الأداة الموضوعيّة؛ لأنّها تحاول أن تستخدم الكمّ العدديّ أو النسبيّ لحلّ مشكلة ما، إذ يعنى بجمع البيانات من خلال استعمال أدوات قياس كمّيّة، بحيث يتوافر فيها الصدق والثبات، وتتم معالجة البيانات بأساليب إحصائيّة^(٤).

من الأسس التي ينبغي أن نعتد عليها في بناء المحتوى التعليمي اللغوي، أنّ اللغة في شكلها المفوظ والمكتوب أداة اتصال، وهذه الأداة يتجسّد فيها نظام الكلام الذي يجري على ألسنة الجماعة اللغوية وفق قواعد أدائيّة متعارف عليها، وهذه القواعد منبثقة من كفاية لغوية لدى الأفراد، وأداة الاتصال هذه تنمو وتتطور في ظلّ التواصل الاجتماعيّ بين الأفراد، ومن ثمّ فإنّ المظهر الأوّل من مظاهر إتقان اللغة يقوم على أساس الاكتساب. ومن هنا نجد أنّ الحالة الطّبيعيّة لتعلّم اللغة أو في بناء المحتوى التعليمي اللغوي الاهتمام بهذا الأساس؛ لأنّ أفضل الطرق للوصول إلى مستوى الإتقان الأدائيّ للغة يقوم على المظهر الأوّل الذي يتمّ فيه تعلّمها، وفي ضوء هذا التّصور نستخلص أربعة جوانب أساسيّة في بناء المحتوى التعليمي اللغوي لتعليمه وهي^(٥): الأداء اللغوي، وطبيعة العلاقة بين الكفاية والأداء، وجوانب اجتماعيّة لغويّة، وعوامل نفسيّة للغة.

هذه الجوانب ينبغي أن تشكل المنطلقات الأساسيّة لبناء المحتوى التعليمي اللغوي ويمكن الاعتماد عليها في تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه.

والمقصود بقواعد الأداء اللغويّ تلك المتّصلة بالنحو والصّرف، فعلم النحو يقوم على التّصنيف، غايته الأولى استقرار الصّيغ الأساسيّة في اللغة وفق درجة التّواتر، ولا بدّ من الاهتمام بالعوامل النفسيّة عند دراسة الظّاهرة اللغويّة وتعليمها^(٦).

وأما الأداء اللغويّ فهو المظهر الخارجيّ والإنتاج الفعليّ للغة، وهو نتاج المهارات الأربع للغة: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والتحدّث.

وبالنسبة للأسس الاجتماعية لا شك في أنَّ اللغة تمثل أداة الاتصال اللغوي لدى المجتمع، وقد برزت أهميتها الاتصالية من خلال ما تتضمنه من أنماط ومظاهر اجتماعية وموروثات ثقافية، ونظراً لهذه القيمة نجد أنَّ من الأهمية أن يرتبط المحتوى التعليمي اللغوي بقضايا فكرية ومادية نابعة من صميم المجتمع، ومن هنا نجد أهمية الأسس الاجتماعية، والثقافية للمحتوى التعليمي اللغوي كونها تشكل المضمون الثقافي والمظاهر الاجتماعية؛ لأنَّ عملية التعليم بشكل عام هي انعكاس لما في المجتمع من قيم، ومثل، وعادات، وتقاليده، وأنماط، وسلوك، وألوان ثقافية أخرى تسود المجتمع اللغوي^(٧). أمَّا الأسس النفسية، فهناك إجماع بين علماء علم النفس التعليمي أنَّ عناصر التعلم تتضمن طريقة إدراك المتعلم للمحتوى التعليمي، وحاجته ورغباته، وحوافزه، وهدفه من التعلم، وخبراته السابقة، وفي نهاية المطاف تشكل هذه العناصر منطلقات وأسساً نفسية ينبغي مراعاتها في تعليم اللغات بشكل عام^(٨).

لكنَّ علماء النفس التعليمي اختلفوا في تحديد القيمة النسبية لكل منها، وكيفية تحديد العوامل التي يجب وضعها في الاعتبار في أية عملية تعليمية وهي: قدرات المتعلمين، واستعداداتهم الفطرية، وقدراتهم الذهنية، ومواقفهم أو دوافعهم إزاء عملية التعلم، وكلها أمور ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى التعليمي اللغوي^(٩).

وبما أنَّ الأسس النفسية للمحتوى التعليمي اللغوي على درجة من الأهمية فقد قام علماء النفس التربويون بوضع معايير نفسية للمحتوى ومن أبرز هؤلاء (رومين) إذ ذكر أهمية أن يحقق المحتوى التعليمي درجة عالية من الإشباع لميول المتعلم وحاجاته، ويقوم بمعالجة مشكلاته الملحة التي يحس بها، وينبغي أن يتفق مع مستوى نضج التلاميذ وخبراتهم السابقة، ويراعي الفروق الفردية^(١٠). ومن الأسس النفسية المهمة أيضاً في بناء المحتوى التعليمي اللغوي اشتماله على مواقف تعليمية نشطة، وهذا يعني أن تكون تلك المواقف فعالة وإيجابية، وتوضح فعالية المحتوى التعليمي اللغوي وإيجابيته من خلال قدرته على إيجاد توازن كامل في شخصية المتعلم؛ لأنَّ المحتوى في هذه الحالة يحقق متطلبات نفسية مهمة لدى المتعلم^(١١).

وفي هذا الاتجاه يؤكد السلوكيون أنَّ دوافع المتعلم، وحوافزه، وحاجاته، وقدراته، والبيئة التعليمية، والموقف التعليمي تشكل محاور أساسية ينبغي أن ينطلق منها المحتوى التعليمي اللغوي^(١٢).

التحليل الفني لعينة الدراسة: الموضوعات/المهارات:

١. الكتاب السادس (كتاب التلميذ): وتكونت كل وحدة (الجدول رقم ١) من أربعة دروس هي: الاستماع والقراءة، وتدريب الاستيعاب والمفردات، والتراكيب والقواعد، والتعبير الشفوي والكتابي.

وفي آخر الكتاب جيء بقائمة المفردات الصعبة على شكل معجم مصغّر، وخُتم بالاختبار النهائي لجميع الوحدات في كتاب المعلم.

٢. الكتاب السادس (كتاب التدريبات): ويُنِي على النحو الآتي: قصّة مسلسلة، ويليها أسئلة الفهم والاستيعاب، ثمّ تدريبات الإملاء وتتناول قضية إملائية معينة، ثمّ خطّ النسخ، ثمّ قراءة في كتب الأطفال في بعض دروس الكتاب، وفي البعض الآخر جيء بتسلية، أو نكات، أو نشيد، أو قراءة في بعض مجلّات الأطفال.

الجدول رقم (١) التحليل الفتيّ لعبنة الدراسة					
الكتاب	الجزء	عدد الصفّحات	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الفصول
التلميذ	٦	١٧٧	٢٠	٨٠	٢
التدريبات	٦	٨٩	٢٠	٨٠	٢

تحليل المضمون اللغويّ حسب المعايير

المجال الأوّل: المعايير اللغويّة: المكوّن التعليليّ الأوّل: النصوص اللغويّة

جدول رقم (٢) يبيّن عنوان الدرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء التي وردت في (النصوص اللغويّة)					
القسم/الوحدة	رقم الدرس	عنوان الدرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكليّ
الأوّل الأولى	١	الماكرون الثلاثة	٤٠٦	١٥٣	٥٥٩
	٢	جحا القاضي	٢٥٧	٨٥	٣٤٢
	٣	لمن الهدية؟	٢٥٦	١٢٤	٣٨٠
	٤	الأرنب والأسد	٣٢٧	٨٧	٤١٤
	٥	الدنانير الذهبية	٤١١	١٤٣	٥٥٤
	المجموع الكليّ		١٦٥٧	٥٩٢	٢٢٤٩

جدول رقم (٣) يبيّن عنوان الدرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء التي وردت في (النصوص اللغويّة)					
القسم/الوحدة	رقم الدرس	عنوان الدرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكليّ
الثاني/ الثانية	٦	هذا من فضل الله	٣٠١	٩٤	٣٩٥
	٧	أنشطة وألعاب	٢٨٠	٧١	٣٥١
	٨	دعاء الأمّ	٢٩٧	١٢٤	٤٢١
	٩	تلوّث الماء	٣٥٦	٩٢	٤٤٨
	١٠	الشجرة	٤٢١	١٥٢	٥٧٣
	المجموع الكليّ		١٦٥٥	٥٣٣	٢١٨٨

جدول رقم (٤) يبين عنوان الدرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء التي وردت في (النصوص اللغوية)					
القسم/ الوحدة	رقم الدرس	عنوان الدرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكلي
الثالث/ الثالثة	١١	ست حكايات لملك الغابة	٣٨٥	١٩٥	٥٨٠
	١٢	سالم وحصانه	٢٨٧	٨٥	٣٧٢
	١٣	الذهب والحكمة	٣١٢	١٤٣	٤٥٥
	١٤	ججا والثروة	٢٥٤	١١٣	٣٦٧
	١٥	رحلات الفضاء	٣٢٥	١٨٢	٥٠٧
	المجموع الكلي		١٥٦٣	٧١٨	٢٢٨١

جدول رقم (٥) يبين عنوان الدرس ومجموع مفردات الأفعال والأسماء التي وردت في (النصوص اللغوية)					
الوحدة	رقم الدرس	عنوان الدرس	مجموع الأسماء	مجموع الأفعال	المجموع الكلي
الرابع/ الرابعة	١٦	قصة صاحب البستانين	٢٩٨	١٢٧	٤٢٥
	١٧	الطاقة البديلة	٣١٥	١٠٩	٤٢٤
	١٨	عبد اللطيف البغدادي	٢٨٧	١٥٢	٤٣٩
	١٩	دورة الحياة	٣٤١	٩٤	٤٣٥
	٢٠	البطة التي تبيض ذهباً	٣٩٠	١٣٥	٥٢٥
	المجموع الكلي		١٦٣١	٦١٧	٢٢٤٨

تحليل المضمون اللغوي حسب المعايير

المجال: المعايير اللغوية

المكوّن التعليمي الثاني: القواعد النحوية والصرفية

جاءت القواعد النحوية في الكتاب السادس دروساً مستقلة تبدأ بأمثلة ثم تدريبات تعالج جميعها موضوع الدرس أو القاعدة النحوية، كما يبين ذلك الجداول الآتية ذات الأرقام (٦-٩).
أما المعايير التي تختص بهذه القواعد النحوية والصرفية فإنها^(١٣):

المعيار الأول: تقتصر موضوعات النحو والصرف على موضوعات النحو الوظيفي؛ وذلك لأنّ الهدف المرجو من وضع هذه الموضوعات، للطلبة غير العرب، هو توظيف ما يتعلّمه الدارس في حياته اليومية.

المعيار الثاني: الموضوعات النحوية والصرفية مرتبة ترتيباً نفسياً لا ترتيباً تقليدياً، وهذا المعيار مهم جداً للطلبة غير العرب، وللطلبة العرب على حدٍ سواء.

المعيار الثالث: يتضمن كل درس نحوي أو صرفي المفاهيم الضرورية اللازمة لتعليمه.

المعيار الرابع: المفاهيم النحوية والصرفية في كل درس مرتبة ترتيباً تصاعدياً وفق درجة صعوبتها.

المعيار الخامس: تشتمل المفاهيم النحوية والصرفية في كل درس على سمات استدلالية.

ثالثاً: المكوّن التعليمي الثالث: التّدرّبات اللّغويّة

لا يوجد اختلاف بين إجراءات تحليل التّدرّبات اللّغويّة في معاييرها وبين إجراءات تحليل الدّروس النّحويّة والصّرفيّة؛ لذا فقد رأى الباحثون دمجها في تحليل واحد.

جدول رقم (٦) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحوي والصّرفي الذي ورد في كتاب التّلميذ			
القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الأوّل	١	الماكرون الثلاثة	الجملة الاسميّة والجملة الفعلية
	٢	جعا القاضي	الاسم والفعل والحرف
	٣	لمن الهدية؟	أنواع الفعل من حيث الزمن
	٤	الأرنب والأسد	المبتدأ والخبر
	٥	الدّنانير الذهبية	كان وأخواتها

جدول رقم (٧) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحوي والصّرفي الذي ورد في كتاب التّلميذ			
القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الثّاني	١	هذا من فضل الله	إنّ وأخواتها
	٢	أنشطة وألعاب	الفاعل
	٣	دعاء الأمّ	المفعول به
	٤	تلوّث الماء	المفعول فيه
	٥	الشّجرة	جرّ الاسم

جدول رقم (٨) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحوي والصّرفي الذي ورد في كتاب التّلميذ			
القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الثّالث	١	ستّ حكايات لملك الغابة	المفعول المطلق
	٢	سالم وحصانه	الصّيغة
	٣	الذهب والحكمة	الحال
	٤	جعا والثروة	نائب الفاعل
	٥	رحلات الفضاء	الأسماء الخمسة

جدول رقم (٩) يبيّن عنوان الدّرس اللّغوي أو النّحوي والصّرفي الذي ورد في كتاب التّلميذ			
القسم	رقم الوحدة	عنوان الوحدة	عنوان الدّرس
الرّابع	١	قصّة صاحب البستانين	إعراب الفعل المضارع
	٢	الطّاقة البديلة	الأفعال الخمسة
	٣	عبد اللّطيف البغداديّ	اسم الفاعل
	٤	دورة الحياة	اسم المفعول
	٥	البطة التي تبيض ذهباً	الضمير (المنفصل)

تحليل البيانات:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما الخصائص اللغوية في الكتاب السادس من سلسلة "أحب العربية"؟

المعيار اللغوي الأول: معاني مفردات الأمثلة (النصوص اللغوية) واضحة ومحددة

جدول رقم (١٠) يبين معاني مفردات (النصوص اللغوية) واضحة ومحددة/ كتاب التلميذ							
المعيار اللغوي الأول: معاني مفردات (النصوص اللغوية) واضحة ومحددة							
مؤشر الاستبيان الدال			معنى واضح			معنى غير واضح	
طاق معالجة المعيار			اسم			فعل	
			واضح	متوسط واضح	غير واضح	واضح	متوسط واضح
مفردات القسم	الأول	١١.١	٦١٢	٥٦	٣٥٢	١٧٠	٧٠
	الثاني	١٠.٥٨	٧١٠	١١٣	٤١٠	٩٧	٢٦
	الثالث	٩٥٤	٣٤٩	٢٦٠	٣٦٤	٢٢٨	١٢٦
	الرابع	٨٩٠	٥٢٦	٢١٥	٣٢٦	٢٥٧	٣٤
مجموع أنماط المتوسطات		٤٠.٣	٢١٩٧	٦٤٤	١٤٥٢	٧٥٢	٢٥٦
		٦٨٤٤	٢٤٦٠				
النسبة المئوية لأنماط المتوسطات بالنسبة للمجموع الكلي		٥٨,٥%	٣٢,١%	٩,٤%	٥٩%	٣٠,٦%	١٠,٤%
		١٠٠%			١٠٠%		

المعيار اللغوي الثاني: جدول رقم (١١) يبين صيغ المفردات في النصوص اللغوية شائعة الاستعمال													
نطاق معالجة المعيار		صيغة الفعل		صيغة الاسم		صيغة الاسم		صيغة الاسم		صيغة الاسم		صيغة الاسم	
		ماضي	مضارع	أمر	متعدي	لازم	مجزئ	مزيد	معرفة	نكرة	مبتني	معرب	المفرد
		جمع	تأني	جمع	تأني	جمع	تأني	جمع	تأني	جمع	تأني	جمع	تأني
١		٣١٤	٣٠١	٦٥	٣٧٥	٣٠٥	٣٠٦	٣٧٤	٢٨٤	٢٤٢	٩٥	٤٣١	٣٥١
٢		٢٨٩	٣١٦	٦١	٣٤٧	٣١٩	٣١٠	٣٥٦	٢٧٥	٢٣٥	٧٥	٤٣٥	٣٥٧
٣		٣١٠	٣٢١	٧٢	٢٤٦	٤٥٧	٣١٥	٣٨٨	٢١٤	٢١٠	٦١	٣٦٣	٣٥٠
٤		٣١٧	٣١٢	٧٤	٣١٠	٣٩٣	٣٤٥	٣٥٨	٢٦٨	١٦٨	٤٩	٣٨٧	٣٩٨
مجموع		١٢٣٠	١٢٥٠	٢٧٢	١٢٧٨	١٤٧٤	١٢٧٦	١٤٧٦	١٠٤١	٨٥٥	٢٨٠	١٦١٦	١٤٥٦
التكرار لكل نمط		٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢	٢٧٥٢
النسبة		٤٤,٦%	٤٥,٤%	٩,٨%	٤٦,٤%	٥٣,٥%	٤٦,٣%	٥٣,٦%	٥٤,٩%	٤٥,٧%	١٤,٧%	٨٥,٢%	٧٦,٧%
المتنوعة لكل نمط بالنسبة للمجموع		١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%	١٠٠%

المعيار اللغوي الثالث: صيغ المفردات في النصوص اللغوية بسيطة غير معقدة الجدول رقم (١٢)										
النسبة المئوية لأنماط	مجموع الأنماط	نطاق معالجة المعيار								
		عناصر التراكيب الشائعة في الكتاب			التراكيب الأكثر دوراً في استعمال اللغوي			التراكيب التي أثبتت الدراسات شيوعها		
		جملة اسمية	جملة صغرى	جملة خبرية	جملة استثنائية	جملة تعجبية	جملة ظرفية	جملة ظرفية	جملة ظرفية	جملة ظرفية
٢٤,٤	١٠٥٩	210	178	142	121	41	24	184	159	٢٤,٤
٢٤,١	١٠٤٦	241	149	135	135	53	19	171	143	٢٤,١
٢٥,١	١٠٨٨	195	194	171	108	67	14	148	191	٢٥,١
٢٦,٤	١١٤٣	211	201	162	114	72	27	169	187	٢٦,٤
%١٠٠	٤٣٣٦	٨٥٧	٧٢٢	٦١٠	٤٧٨	٢٣٣	٨٤	٦٧٢	٦٨٠	%١٠٠
مجموع التكرار لكل نمط		٨٥٧	٧٢٢	٦١٠	٤٧٨	٢٣٣	٨٤	٦٧٢	٦٨٠	٤٣٣٦
النسبة المئوية لكل نمط بالنسبة لمجموع التكرارات		١٩,٨	١٦,٧	١٤,١	١١,٠	٥,٤	١,٩	١٥,٥	١٥,٧	%١٠٠

المعيار اللغوي الرابع: صيغ المفردات في النصوص اللغوية واقعية غير مصنوعة غالباً الجدول رقم (١٣):					
النسبة المئوية لأنماط	مجموع الأنماط	الأمثلة من الفنون الكتابية		نطاق معالجة المعيار	
		فنون كتابية	غير مصنوعة	الأمثلة مصنوعة	فنون كتابية
21.9	30	١٤	١٦	١٦	١٤
24.1	33	١٦	١٧	١٧	١٦
23.3	32	١٨	١٤	١٤	١٨
30.7	42	٢٤	١٨	١٨	٢٤
%١٠٠	137	72	65	65	72
مجموع التكرار لكل نمط		72	65	65	72
النسبة المئوية لكل نمط بالنسبة لمجموع التكرارات		52.6	47.4	47.4	52.6

المعيار اللغوي الخامس: صيغ المفردات في النصوص اللغوية شائعة في اللغة الجدول رقم (١٤):							
النسبة المئوية للأنماط	مجموع الأنماط	رتبة التراكيب التي يكثر وجودها في الكتابات		يعبر التراكيب عن الرتبة الشائعة في اللغة		نطاق معالجة المعيار (التراكيب الجملي)	
		الجملة الفعلية (فعل وفاعل)		الجملة الاسمية (مبتدأ وخبر)			
		إيجابي	سلبي	إيجابي	سلبي		
٣١,٠	٣٨٤	١٥١	٧٦	١٠٥	٥٢	١	القسم
٢٥,٣	٣١٤	١٤٢	٧٤	٦٤	٣٤	٢	
٢١,٦	٢٦٨	١٣٦	٣٦	٧٩	١٧	٣	
٢٢,١	٢٧٤	١١٢	٨٥	٥٢	٢٥	٤	
%١٠٠	١٢٤٠	٥٤١	٢٧١	٣٠٠	١٢٨	مجموع التكرار لكل نمط	
	%١٠٠	٤٣,٦	٢١,٩	٢٤,٢	١٠,٣	النسبة المئوية لكل نمط بالنسبة لمجموع التكرارات	

المعيار اللغوي السادس: صيغ المفردات في النصوص اللغوية واضحة سهلة الجدول رقم (١٥):									
النسبة المئوية للأنماط	مجموع الأنماط	أساليب الخبر والإنشاء واضحة				تتضمن صيغ المفردات معاني حقيقية ومجازية واضحة			
		أسلوب إنشائي		أسلوب خبري		مجاز		حقيقة	
		سلي	إيجابي	سلي	إيجابي	سلي	إيجابي	سلي	إيجابي
٢٤,٧	٤١٦	45	142	12	107	0	15	0	95
٢٣,٩	٤٠١	37	114	16	111	0	12	3	108
٢٥,٣	٤٢٦	40	136	14	95	0	14	2	125
٢٦,١	٤٣٨	41	140	5	87	1	5	7	152
%١٠٠	١٦٨١	١٦٣	٥٣٢	٤٧	٤٠٠	١	٤٦	١٢	٤٨٠
مجموع التكرار لكل نمط									
النسبة المئوية لكل نمط									
بالنسبة لمجموع التكرارات									
	%١٠٠	٩,٧٠	٣١,٦٥	٢,٨٠	٢٣,٨٠	٠,٠٦	٢,٧٤	٠,٧١	٢٨,٥٥

نتائج السؤال الثاني

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يأتي: ما الخصائص النفسية في الكتاب السادس من سلسلة أحب اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل الكتاب السابقة وفقاً لما جاء في المعايير النفسية، وكانت على النحو الآتي:

جاء المعيار النفسي الأول يبين درجة ميل الطلبة، وحبهم للمعاني التي تضمنتها (النصوص اللغوية)، ولمعرفة ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية للأمثلة المحببة وغير المحببة لدى الطلبة وكانت نتائج الاستبانة على النحو الآتي:

المعيار النفسي الأول: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تتضمن معاني محببة وغير محببة للطلبة الجدول رقم (١٦):				
مؤشر الاستبانة		محبب		غير محبب
نطاق معالجة المعيار		متوسط محبب	محبب	متوسط غير محبب
القسم	١	85	106	76
	٢	85	115	81
	٣	79	179	72
	٤	95	187	45
	المجموع	344	587	274
مجموع أنماط المتوسطات		93١	٤٧٣	١٤٠٤
النسبة المئوية لأنماط المتوسطات بالنسبة للمجموع العام		٦٦,٣	٣٣,٧	%١٠٠

أما نتائج التحليل للمعيار النفسي الثاني والذي ينص على أن (صيغ المفردات في النصوص اللغوية مرتبة ترتيباً نفسياً وفق درجة صعوبتها، فقد كانت النتائج على النحو الآتي:

لمعيار النّفسي الثّاني: صيغ المفردات في النّصوص اللّغويّة مرّتبة ترتيباً نفسياً وفق درجة صعوّبتها الجدول رقم (١٧):					
المؤشّرات	الصّعب	الأمثلة مرّتبة من السّهّل إلى	مجموع	النّسبة المئويّة	
		إلى المجرّد			
طاق المعالجة					
		معنى محسوس	معنى مجرّد	المؤشّرات	
القسم	١	175	142	٣١٧	٢٤,٢
	٢	184	165	٣٤٩	٢٦,٧
	٣	165	147	٣١٢	٢٣,٨
	٤	179	152	٣٣١	٢٥,٣
مجموع التّكرار لكلّ نمط		٧٠٣	٦٠٦	١٣٠٩	١٠٠%
النّسبة المئويّة لكلّ نمط بالنّسبة لمجموع التّكرارات		٥٣,٧	٤٦,٣	١٠٠%	

المعيار النفسي الثالث: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تعبر عن حاجات حياتية أساسية الجدول رقم (١٨):						
المؤشرات الدالة	حاجات عاطفية		حاجات اجتماعية		حاجات جسميّة	مجموع أنماط المؤشرات
	(الأخوة، الأصدقاء، الأبوة...)	(الصداقة، الثعارف...)	(طعام، شراب، دواء...)	حاجات نفسحركية (اللعب، الرياضة...)		
نطاق معالجة المعيار						
١	حاجات عاطفية	حاجات اجتماعية	حاجات جسميّة	حاجات مهاريّة	٢١١	٢٥,٧
٢	75	45	49	42	١٧٧	٢١,٦
٣	56	38	51	32	٢٠٤	٢٤,٨
٤	74	49	55	26	٢٢٩	٢٧,٩
٤	77	46	64	42	٨٢١	١٠٠%
مجموع التكرار لكل نمط						
النسبة المئوية لكل نمط بالنسبة لمجموع التكرارات						
٢٨٢	٣٤,٣	٢١,٧	٢٦,٧	١٧,٣	١٠٠%	

المعيار النفسي الرابع: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تتضمن معاني يدركها الطلبة الجدول رقم (١٩):					
المؤشرات الدالة	معانيها تدرك بالحواس الخمس				
	مدرّك بصريّ	مدرّك سمعيّ	مدرّك لمسيّ	مدرّك تذوّقيّ	مدرّك شمّيّ
نطاق معالجة المعيار					
مجموع أنماط المؤشرات					
النسبة المئوية لأنماط المؤشرات					
١	173	189	124	14	1
٢	146	167	131	5	4
٣	181	174	115	8	3
٤	179	168	172	12	11
مجموع التكرار لكل نمط					
النسبة المئوية لكل نمط بالنسبة لمجموع التكرارات					
٦٧٩					
٣٥,٣					
٢٧,٤					
٢٠,٠					
١٩					
١٩٧٧					
١٠٠%					

المعيار النَّفْسِيّ الخامس: صيغ المفردات في النصوص اللغويّة تراعي المضامين المجزّدة مستوى إدراك الطّلبة العقليّ الجدول رقم (٢٠):										
المؤشّرات		المضامين المجزّدة قابلة للوصف		المضامين من بيئة الطّالِب		يدرك الطّالِب أثرها		مجموع أنماط المؤشّرات		نطاق المعيار
		إيجابيّ		سليّ		إيجابيّ		سليّ		
١	١١٣	١٠١	١٣٤	١١٢	١٢٥	١٢١	٧٠,٦	٢٢,٤١	القسم	
٢	١٤٧	١٦١	١٤٢	١١٠	١٤٢	١٤١	٨٤,٣	٢٦,٧٦		
٣	١٣٤	١٤٢	١٧١	٩٥	١٥٧	١١٦	٨١,٥	٢٥,٨٧		
٤	١٦١	١٣٧	١٦٢	٨٧	١٣٤	١٠٥	٧٨,٦	٢٤,٩٥		
مجموع التّكرار لكلّ نمط										
		٥٥٥	٥٤١	٦٠٩	٤٠٤	٥٥٨	٤٨٣	٣١٥٠	١٠٠%	
		١٧,٦	١٧,٢	١٩,٣	١٢,٨	١٧,٧	١٥,٣	١٠٠%		

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج السؤال الأول

ينص السؤال الأول على: ما الخصائص اللغوية في الكتاب السادس من سلسلة أحب العربية؟ أظهرت نتائج المعيار اللغوي الأول (معاني مفردات الأمثلة (النصوص اللغوية) واضحة ومحددة)، المتوسطات الحسابية والنسب المئوية للمعيار من خلال الجدول رقم (١٠).

إذ يظهر لنا (واضح اسم) بنسبة (٥٨,٥%) في الكتاب السادس، في حين يظهر الجدول (واضح فعل) بنسبة (٥٩,٠%)، أما بالنسبة لـ (متوسط واضح اسم، فقد كانت (٣٢,١%) في الكتاب السادس، أما متوسط واضح فعل فقد كانت (٣٠,٦%) وبالنسبة لـ (غير واضح اسم) فقد كانت (٩,٤%)، أما بالنسبة لـ (غير واضح فعل) فقد كانت (١٠,٤%)، وهنا يظهر لنا من الواضح أن هناك تقارباً في بعض النسب وهذا يدل على إيجابية النتيجة، وعلى الهدف المرجو من تعلم هذه الأسماء والأفعال ومفاهيمها. ولعل الفرق في بعض النسب هي فروق هامشية لا تؤثر سلباً في تعلم الطلبة.

ومن هنا مثلاً نجد أن (واضح اسم) جاء بمجموع (٤٠,٣) في الكتاب السادس، وهذا مؤشر إيجابي أيضاً، فكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية تزداد فيه أقسام الكلم، وأنماط المفردات كلما تقدّمنا من مستوى لآخر.

أما المعيار اللغوي الثاني: (صيغ المفردات في النصوص والشواهد اللغوية شائعة الاستعمال) فقد كانت نتائجه كما جاءت في الجدول رقم (٢٩ - ٣١)، إذ نلاحظ من الجدول أن صيغة الفعل الماضي جاءت بنسبة (٤٤,٣%) في الكتاب السادس، أما صيغة الفعل المضارع فقد جاءت بنسبة (٤٥,٨%)، وجاءت نسبة فعل الأمر (٩,٩%).

وبالنظر في هذه النسب فإننا نجد أنّ الفعل المضارع احتلّ المرتبة الأولى في أعلى نسبة تكرار، وهذا يتوافق مع الدراسات السابقة إذ إنّ الفعل المضارع يجب أن يكون في هذه المرتبة، لأنّ ذلك يعبر عن منحنى تعلّميّ فعّال في عمليّة التعلّم في مجال الأفعال؛ وذلك لانتساع دلالة استعماله للحاضر والمستقبل بشكل عام دون تخصيص^(١٤). وكذلك فإنّ الفعل المضارع له حضور فعّال في التعلّم الفعّال الذي يتطلّب استخدام فعل تتعدّد مجالات استعماله ودلالاته، فالمضارع يواكب عمليّة التعبير عن الذات بشكل يتّفق مع الوظيفة التعبيريّة للغة^(١٥).

أمّا من حيث التّعدي واللّزوم فكما يظهر لنا من الجدول نفسه فقد جاءت نسبة المتعدّي (٤٦,٨%)، وجاء الفعل اللّازم بنسبة (٥٣,٢%)، كذلك جاء الفعل المجزّد بنسبة (٤٦,٥%)، أمّا الفعل المزيد فقد جاء بنسبة (٥٣,٥%).

وهذا يظهر أنّ الفعل المتعدّي جاء في المرتبة الأولى؛ ويفسّر سبب ذلك بأنّ صيغة الفعل المتعدّي تصل إلى المفعول مباشرة، وهذا لا يحتاج إلى إعمال للذهن، بينما يحتاج الفعل اللّازم إلى حرف جرّ للوصول إلى المفعول واستدعاء الجارّ والمجرور يحتاج إلى جهد ذهنيّ أكثر.

وبملاحظة تكرار الأفعال من حيث التجرّد والزيادة، فإننا نجد أنّ الفعل المجزّد في الكتاب السادس قد بلغ عدد تكرارات الفعل المجزّد (١٦١٧) بنسبة (٤٦,٥%) والمزيد (١٨٦٢) بنسبة (٥٣,٥%)، فقد جاءت نسبة الفعل المزيد أكبر من نسبة الفعل المجزّد، وهذا يفسّره أنّ التّقدّم في المستوى المدروس في سلسلة ما يستدعي زيادة استخدام الأفعال المزيدة، لأنّ حصول زيادة في بنية صيغة الفعل المجزّد يكسبه معانيّ إضافيّة^(١٦).

أمّا نتائج المعيار اللّغويّ الثّاني (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويّة شائعة الاستعمال)، بالنّسبة للاسم فقد جاءت نتائجه في الجدول (١١).

جاء عدد تكرارات المعرفة في الكتاب السادس (١٢٣٥) بنسبة (٥٤,٥%)، وبالنّسبة لتكرارات النكرة فقد جاءت (١٠٣٣) بنسبة (٤٥,٥%).

يظهر من النّسب السابقة أنّ نسبة الاسم المعرفة أكبر من نسب الاسم النكرة في الكتاب، وهذا يفسّره ميل المتكلّم أو الكاتب إلى التحدّث أو الكتابة عن شيء معروف بالضرورة^(١٧) خاصّة عند الفئة المستهدفة من هذه الكتاب.

أمّا ما يخصّ البناء والإعراب فإننا نلاحظ ما يلي:

بلغت عدد تكرارات الاسم المبنيّ (٣٦١) بنسبة (١٥,٩%) في الكتاب، أمّا المعرب فقد بلغ عدد تكراراته (١٩٠٧) بنسبة (٨٤,١%)، وهذا يظهر أنّ نسبة المعرب جاءت أكبر من نسبة المبنيّ، وهذا شيء طبيعيّ في استخدام المعرب والمبنيّ في أمثلة الشواهد والنّصوص، فطبيعة الموضوعات الدّراسيّة

تحتّم استعمال المعرب أحياناً واستخدام المبنيّ أحياناً أخرى، كما أنّ إنشاء نصّ للقراءة، أو مجموعة من الأمثلة والشواهد لا بدّ من أن يجد الاسم بجميع أنواعه مكاناً له فيها. وإذا ما نظرنا إلى الجدول نفسه (١١)، الذي يوضّح عدد تكرارات صيغ الاسم من حيث البنية العددية ونسبها فإننا نلاحظ ما يلي:

بلغ عدد تكرار المفرد (٢٥٨١) بنسبة (٨٥,٤%) في الكتاب الرابع، بينما بلغ عدد تكراره (٩٨٦) بنسبة (٧٧,٣%)، وجاء عدد التكرار (١٧٦٣) بنسبة (٧٧,٧%) في الكتاب الخامس، أمّا جمع التكسير فقد جاء عدد تكراره (٢١١) بنسبة (٧,٠%)، و (١١٦) بنسبة (٩,١%)، و (٢٣٥) بنسبة (١٠,٤%) في الكتب الثلاثة على التوالي، ثمّ جاء عدد تكرارات الجمع السالم بشقيّه (المذكر، والمؤنث) (١٤٣) بنسبة (٤,٧%)، و (٨٦) بنسبة (٦,٧%)، و (٢١٣) بنسبة (٩,٤%)، في الكتب على التوالي، أمّا المثنى فقد بلغ عدد تكراراته (٨٩) بنسبة (٢,٩%)، و (٨٨) بنسبة (٦,٩%)، و (٥٧) بنسبة (٢,٥%)، في الكتب الثلاثة على التوالي.

وهنا نلاحظ أن نسبة الاسم المفرد قد جاءت أكبر من نسبة بقية صيغ الاسم، وهذا يرجع إلى طبيعة النصوص والشواهد، إذ غالباً ما تستخدم الاسم المفرد، أمّا المثنى والجمع فإنّها نادراً ما ترد في الشواهد أو النصوص، وغالباً ما ترد في الشواهد اللغوية التي تشتملها دروس الكتاب المقرر مثل (المثنى، والجمع)، وهي كما ظهر للباحث أثناء تحليل الدروس قليلة جداً في الكتاب الرابع، وهي دروس قليلة لم تتعدّى الدرس الواحد لكلّ منها في الكتابين الخامس والسادس، لكن ذلك لم يمنع من أن تكون جميعها (المفرد، والمثنى، والجمع) قد جاءت مراعية الشّيع في الاستعمال. أمّا المعيار اللغويّ الثالث (صيغ المفردات في النصوص اللغوية بسيطة غير معقّدة)، فقد جاءت نتائجه في الجدول (١٢)، ويمكننا ملاحظة ما يلي:

يظهر لنا من الجدول أنّ نمط الجملة الفعلية قد جاء بعدد تكرارات (٨٥٧) بنسبة (١٩,٨%). أمّا بالنسبة للجملة الاسمية فقد كان عدد تكراراتها (٧٢٢) بنسبة (١٦,٧%). وهذا المؤشّر يوافق نمط الجملة الشائعة في العربية، ويتّفق مع نتائج الدراسات السابقة^(١٨)، وهنا يرى الباحثون أنّ الصّفة الإسنادية في الجملة الاسمية إذا كان خبرها مفرداً أبسط من الصّفة الإسنادية للجملة الفعلية، وهذا يوافق طبيعة المناهج التي توضع للطلّبة غير الناطقين باللغة العربية.

أمّا بالنسبة لنمط الجمل الصّغرى والكبرى، فقد جاء عدد تكرارات الجملة الصّغرى (٦١٠) بنسبة (١٤,١)، وأمّا الجملة الكبرى فقد جاء عدد تكراراتها (٤٧٨) بنسبة (١١,٠%)، إذ يرى الباحث أنّ هذا مخالف لجميع الدراسات السابقة، ولما عرف عند الدّارسين والباحثين والمدرّسين إذ يتّفق

الجميع على أن الجملة الصغرى هي الأكثر استعمالاً في مثل هذه المستوى (الكتاب السادس) ثم تبدأ بالازدياد في المستويات أو الكتب التالية.

وإذا نظرنا إلى بقية الجدول كما هو موضح تالياً عن عدد تكرارات أنماط الجمل (الاستفهامية، والتعجبية، والجار والمجرور، وشبه الجملة الظرفية) فيمكن القول:

جاء عدد تكرارات الجملة الاستفهامية (٢٣٣) بنسبة (٥,٤%). كما جاء عدد تكرارات الجملة التعجبية (٨٤) بنسبة (١,٩%). ويظهر من هذا الإيضاح أن نمط الجملة الاستفهامية جاء أكبر نسبة من الجملة التعجبية في الكتاب السادس، وهذا مرجعه إلى أن أسلوب الاستفهام أكثر استخداماً من أسلوب التعجب في العربية، فضلاً عن أن أساليب الاستفهام أكثر من أساليب التعجب في اللغة العربية أيضاً.

أما شبه الجملة (الجار والمجرور) فقد جاء عدد تكراراتها (٦٧٢) بنسبة (١٥,٥%). كما جاء عدد تكرارات (شبه الجملة الظرفية) (٦٨٠) بنسبة (١٥,٧%). وهنا نلاحظ أن شبه الجملة الظرفية قد جاءت بنسبة أعلى من الجار والمجرور في الكتاب، وهنا يرى الباحث من خلال الدراسات السابقة أن الأصل في شبه الجملة (الجار والمجرور) أن تكون أعلى نسبة في هذا الكتاب؛ وذلك لحاجة الطلبة في الأفعال اللازمة حتى يتوصل الفعل إلى المفعول به، كما أن الدراسات السابقة جميعها أثبتت شيوع الجار والمجرور أكثر من شيوع الجملة الظرفية، وبخاصة إذا كانت هذه الكتب مقدمة للطلبة غير الناطقين باللغة العربية. لذا يرى الباحثون هنا وجوب اهتمام المؤلفين بهذه الناحية إذا ما تم تنقيح السلسلة، أو إعادة طباعتها، أو فيما سيأتي من مستويات أعلى يجري العمل على التحضير لتأليفها.

أما فيما يتعلق بالمعيار اللغوي الرابع: صيغ المفردات في النصوص والشواهد اللغوية واقعية غير مصنوعة غالباً، فقد كانت نتائجه كما في الجدول رقم (١٣)، فيظهر لنا من الجدول أن عدد تكرارات صيغ المفردات والنصوص والشواهد اللغوية من الفنون الكتابية (٧٢) بنسبة (٥٢%)، أما الأمثلة المصنوعة فقد بلغ عدد تكراراتها (٦٥) بنسبة (٤٧,٤%). كما يظهر لنا من الجدول أن نسبة صيغ المفردات في النصوص والشواهد اللغوية واقعية وغير مصنوعة في الغالب في هذا الكتاب السادس؛ وهذا يعني أن المؤلفين عمدوا إلى استخدام النصوص والشواهد اللغوية غير المصنوعة، وهذا يعطي مؤشراً إيجابياً في تعليم اللغة العربية نصوصاً وقواعد من خلال النصوص والشواهد الواقعية؛ ذلك أن النصوص، والقواعد النحوية والصرفية التي تنتمي إلى فنون اللغة، تعود بالفائدة على الطالب أكثر من أن تكون مصنوعة؛ لأن تعليم اللغة وظواهرها المختلفة ينبغي أن يتم في سياقها العادي، وإطارها الطبيعي^(١٩)، كما أكد في هذا المجال الدكتور محمود مغالسة صاحب كتاب النحو الشافي إذ رأى أهمية الاحتجاج بشواهد ونصوص لغوية غير متكلفة أو مصنوعة، إذ ضمن كتابه

شواهد ونصوصاً لغوية من القرآن الكريم والشعر القديم، كما لم يخلُ من الشعر المعاصر؛ وذلك تسهيل على المتعلمين تعرّف مفاهيم النحو وقواعد اللغة^(٢٠).

أمّا بالنسبة للمعيار اللغوي الخامس (صيغ المفردات في النصوص اللغوية شائعة في اللغة)، فالشائع في اللغة كما هو معلوم، ترتيب الجملة الفعلية من فعل وفاعل، وترتيب الجملة الاسمية من مبتدأ وخبر، أمّا التغيرات التي تطرأ على الرتبة لأيّ منهما، فلا بدّ من أن يتبعه زيادة أو إضافة في الوظيفة التي تؤديها عناصر التركيب، وفسر النحاة واللغويون القدامى تلك التحوّلات والاختلافات تفسيراً بلاغياً، وأفردوا لها أبواباً مثل (التقديم، والتأخير، والحذف وغيرها)، وقد بين النحاة القدامى في باب الفاعل، وفي باب وجوب تقدّمه أنّ الرتبة لها دور في تحديد الفاعلية في الجمل التي لا تظهر فيها علامة الإعراب على الفاعل أو المفعول كقولنا: (ضرب عيسى موسى)^(٢١).

وقد ظهرت نتائج هذا السؤال كما وضّحها الجدول رقم (١٤)، وبالنظر في الجدول يظهر لنا ما يلي:

جاء عدد تكرارات الجملة الفعلية في ترتيب الفعل والفاعل في الكتاب (٥٤١)، بنسبة (٤٣,٦%). أمّا الجملة الفعلية بتقديم أو تأخير فقد جاء عدد تكراراتها (٢٧١) بنسبة (٢١,٩%). وهذا يظهر زيادة عدد تكرارات الجملة الفعلية بتقديم أو تأخير على الجملة الفعلية في ترتيب الفعل والفاعل، ويرى الباحثون هنا أنّ هذه النسب لو كانت في كتب الناطقين بالعربية لكانت عائلاً لتقدّم الطلبة في المراحل الدراسية؛ لكن من وجهة نظر الباحثين هنا أنّ هذا الاختلاف جاء نتيجة (ربّما) لتوجّه مؤلّفي الكتب بأنّه لا بأس من تقدّم الفاعل على فعله خاصّة وأن الطلبة الأجانب، توجد هذه الخاصية في لغاتهم؛ فلربّما كان هذا النمط أسهل فهمًا على الطلبة غير الناطقين بالعربية. أمّا الجملة الاسمية فقد كان عدد تكراراتها في نمطها الإيجابي (مبتدأ وخبر) (٣٠٠) بنسبة (٢٤,٢%)، أمّا في نمطها السلبي (تقديم وتأخير) فقد جاء عدد تكراراتها (١٢٨) بنسبة (١٠,٣%). وهذا يتوافق مع الدراسات السابقة وأقوال العلماء، كما أسلفنا، لذا فإنّ هذا المعيار قد تحقّق في الكتاب، وكما ذكر الباحث فإنّ مجيء الجملة الاسمية على غير نمطها الشائع ربّما كان لاستخدام الترجمة لبعض النصوص.

أمّا بالنسبة للمعيار اللغوي السادس (صيغ المفردات في النصوص اللغوية واضحة سهلة) فقد جاءت نتائجها في الجدول رقم (١٥) إذ يظهر لنا أنّ عدد تكرارات صيغ المفردات الحقيقية الإيجابية كانت (٢٨٠) بنسبة (٢٨,٥٥%)، أمّا صيغ المفردات الحقيقية السلبية فقد كانت (١٢) بنسبة (٠,٧١%).

أمّا بالنسبة لعدد تكرارات صيغ المفردات المجازية الإيجابية فقد كانت (٤٦) بنسبة (٠,٠٦%)، وبالنسبة لعدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الخبري الإيجابي فقد كانت (٤٠٠) بنسبة

(٢٣,٨٠%)، أما بالنسبة لعدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الخبري السّليبي فقد كانت (٤٧) بنسبة (٢,٨٠%)، وعدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الإنشائي الإيجابي فقد جاءت (٥٣٢) بنسبة (٣١,٦٥%)، أما عدد تكرارات صيغ المفردات في الأسلوب الإنشائي السّليبي فقد جاءت (١٦٣) بنسبة (٩,٧٠%).

بالنظر في النتائج السابقة واستناداً لما قرّره علماء اللغة فإنّ الوضوح والسهولة في صيغ مفردات النصوص والشواهد اللغوية يكون من خلال اشتغال النصوص والشواهد على معاني حقيقية ومجازية واضحة، والاهتمام بأساليب الخبر أكثر من أساليب الإنشاء، فمن المعروف أنّ النصوص والمفاهيم النحوية والصرفية وما يتصل بها من تعميمات وقواعد تتصف بالتجريد، وهذا التجريد إذا توافقت عرضه وتوضيحه من خلال نصوص وأمثلة تتضمن معاني مجازية أو حقيقية غير واضحة فإنّ ذلك سيؤثر على مدى اكتساب الطلبة لهذه المعاني، وبالتالي سيعوقهم عن استخدامها وتطبيق أنماطها، ويمكن القول ذاته في مجال الأسلوب الخبري والإنشائي، ويجدر القول هنا إنّ النّحاة القدامى تنهوا إلى هذه الخاصية فاستعملوا في توضيحاتهم وشروحاتهم أمثلة بسيطة سهلة كقولهم (ضرب زيد عمراً)^(٢٢)؛ لذا يرى الباحثون أنّ الكتاب قد حقّق هذا المعيار.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

ينصّ السؤال الآخر من أسئلة الدراسة: ما الخصائص النفسية في سلسلة أحبّ العربية الكتاب (السادس)؟

المعيار النفسي الأول: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تتضمن معاني محببة وغير محببة للطلبة.

جاءت نتائج هذا السؤال كما توضّحها الجداول (١٦)، كالآتي:

أظهر الجدول المتوسطات الحسابية الخاصة بالمعيار النفسي الأول، إذ كان عدد تكرارات معنى محبّب للطلبة (٩٣١) بنسبة (٦٦,٣%)، وجاء عدد تكرارات معنى غير محبّب للطلبة (٤٧٣) بنسبة (٣٣,٧%).

من الأهمية بمكان أن يزود المنهج المعدّ الطلبة بمادة لغوية تعبّر عن ميولهم واتجاهاتهم وتناسب وقدراتهم واستعداداتهم النفسية^(٢٣)، ولا شك أنّ من أبرز الأسباب التي تعزّز ميل الطالب إلى النّصّ أو المثال اللغوي هو قدرة النّصّ أو المثال بما يتضمنه من أفكار ومعاني على ربط اللغة بالحياة من خلال اختيار هذه النصوص والأمثلة من الواقع الذي يعرفه الطلبة والتعبير التي تعودوا عليها^(٢٤).

وهنا يرى الباحثون من خلال خبرتهم في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها أنّ كثيراً من الكتب والسلاسل التي تعدّ للفئة المستهدفة من هذه الكتب، لا تراعي هذا الجانب، إذ تأتي التدريبات

بألفاظ وتعابير جديدة لم يتعود عليها الطلبة، وهنا ترى الطالب ممتعضاً من عدم قدرته على قراءة هذه الألفاظ أو التعابير أو فهم معانيها؛ لذا لا بدّ من العناية بهذا الجانب بخاصة إذا ما كنّا نعلم علم اليقين أنّ النصّ الذي يميل عن ميول الطلبة واتجاهاتهم، لا يكون محبوباً لدى نفوس الطلبة فضلاً عن علمنا اليقين بأنّ الدرس النحويّ أو الصّرفيّ هما من الدّروس غير المحبّبة أصلاً لدى كثير من الطلبة فما بالك إن جاءت شواهدهما جافّة من غير ما ألفه وأحبّه الطالب! لذا يرى الباحثون أنّ هذا المعيار لم يتحقّق في الكتاب السادس؛ وهذا لعلّه ناتج عن كثرة الأمثلة المصنوعة صناعة؛ أو لأنّ الكتاب كان في فترة من الزّمن يعدّ للمستويات المتقدّمة، لمن أمهوا دراسة الكتب الخمسة السابقة.

أمّا بالنسبة للمعيار النفسيّ الثّاني (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويّة مرتّبة ترتيباً نفسياً وفق درجة صعوبتها) فقد جاءت نتائجه في الجدول رقم (١٧) على النّحو الآتي:

يظهر لنا من الجدول أنّ عدد تكرارات صيغ المفردات في النّصوص اللّغويّة مرتّبة ترتيباً نفسياً وفق درجة صعوبتها من المعنى المحسوس كانت (٧٠٣) بنسبة (٥٣,٧)٪، أمّا بالنسبة للمعنى المجرد فقد كان عدد التكرارات (٦٠٦) بنسبة (٤٦,٣)٪.

يؤكد المتخصّصون في علم النفس التربويّ، وعلم تعليم اللّغة العربيّة على تضمين النّصوص والشّواهد اللّغويّة معاني محسوسة بعيدة عن التجريد^(٢٥). ولا بدّ أن يكون السّبب في صعوبة تعليم النّحو العربيّ وما قد يلابس قواعده من جفاف راجعاً إلى أنّ تجريدات النّحو غير موجودة في الواقع البيئيّ للمتعلّمين، ويمكن التّغلب على ذلك من خلال جعل مضمون الجمل المستعملة بيئياً قابلاً للإدراك بالحواس^(٢٦)؛ لذا يرى الباحث أنّ هذه المعيار قد تحقّق في الكتاب، إذ تدرّج كما هو واضح في تناول النّصوص والشّواهد النّحويّة من المحسوس إلى المجرد.

أمّا بالنسبة لتحليل نتائج المعيار النفسيّ الثّالث (صيغ المفردات في النّصوص اللّغويّة تعبر عن حاجات حيائيّة أساسيّة)، فقد جاءت نتائجها في الجدول (١٨)، على النّحو الآتي:

يظهر الجدول أنّ عدد تكرارات الحاجات العاطفيّة قد بلغ (٢٨٢) بنسبة (٣٤,٣)٪، أمّا الحاجات الاجتماعيّة فقد بلغ عدد تكراراتها (١٧٨) بنسبة (٢١,٧)٪، وأمّا الحاجات الجسميّة فقد بلغ عدد تكراراتها (٢١٩) بنسبة (٢٦,٧)٪، وأخيراً الحاجات النّفسحركيّة فقد بلغ عدد تكراراتها (١٤٢) بنسبة (١٧,٣)٪.

لا شكّ أنّ الحاجات الاجتماعيّة والعاطفيّة أهميّة كبرى في تضمينهما للنّصوص والشّواهد اللّغويّة بالنسبة للطلبة وهذا ما ظهر جليّاً في نسبة تكرارهما في الكتاب أكثر من غيرهما من أنماط الحاجات. لكن من الملاحظ ارتفاع الحاجات العاطفيّة في الكتاب، أمّا نسبة الحاجة النّفسحركيّة

فقد انخفضت، وهذا يتطلب من مؤلفي الكتب الانتباه لهذا المعيار في حال أعيدت طباعة الكتاب مرة أخرى، أو عند تأليف (المستويات) التالية لهذا الكتاب.

وأما بالنسبة لتحليل نتائج المعيار النفسي الرابع (صيغ المفردات في النصوص اللغوية تتضمن معاني يدركها الطلبة) فقد جاءت على النحو الآتي:

يظهر الجدول (١٩) أن عدد تكرارات المدرك الحسي البصري (٦٧٩) بنسبة (٣٤,٣%)، كما جاء عدد تكرارات المدرك الحسي السمع (٦٩٨) بنسبة (٣٥,٣%)، وجاء عدد تكرارات المدرك الحسي اللمسي (٥٤٢) بنسبة (٢٧,٤%)، أما عدد تكرارات المدرك الحسي التدوقي فقد كانت (٣٩) بنسبة (٢,٠%) وأخيراً فقد جاء عدد تكرارات المدرك الحسي الشهي (١٩) بنسبة (١,٠%).

يظهر من النتائج السابقة أن المدرك البصري، والمدرك السمع قد حققا أعلى النسب من بين المدركات الأخرى، بغض النظر عن التباين بينهما، وهذا يظهر أن الكتب التزمت هذا المعيار، إذ بين ابن خلدون أن السمع هو (أبو الملكات اللسانية)^(٢٧). لذا فإن نمط المعنى المدرك سمعياً هو الأكثر تأثيراً في تعلم المدركات الحسية، ثم تأتي المدركات الحسية البصرية، إذ تظهر أهمية إستراتيجية التعلم أن (٨٠%-٨٥%) من الناس متعلمون بصريون، ويكون أحسن تعلمهم عندما يبصرون المعلومة حينما تقدم لهم^(٢٨)، ولا شك في أننا نعلم ما الصعوبة التي يواجهها المتعلم الذي فقد إحدى هاتين الحاستين أثناء تعلمه. ثم أخيراً يأتي بعد هذين المدركين غيرهما من المدركات الحسية.

وأما بالنسبة لتحليل نتائج المعيار النفسي الخامس (صيغ المفردات في النصوص اللغوية تراعي المضامين المجردة مستوى إدراك الطلبة العقلي)، فكانت نتائجها كما في الجدول (٢٠)، فقد أظهر الجدول أن عدد تكرارات صيغ المفردات في النصوص والشواهد اللغوية تراعي المضامين المجردة مستوى إدراك الطلبة العقلي (قابلية الوصف، وقابلية إدراك الأثر، وألفة المعنى) فهي كما يظهر من الجدول عدد تكرارات قابلية الوصف (إيجابي) (٥٥٥) بنسبة (١٧,٦%)، وعدد تكرارات قابلية الوصف (سلبي) (٥٤١) بنسبة (١٧,٢%)، أما تكرارات قابلية إدراك الأثر (إيجابي) (٦٠٩) بنسبة (١٩,٣%)، أما تكرارات قابلية إدراك الأثر (سلبي) (٤٠٤) بنسبة (١٢,٨%)، وأما تكرارات ألفة المعنى (إيجابي) (٥٥٨) بنسبة (١٧,٧%)، وأخيراً فإن تكرارات ألفة المعنى (سلبي) (٤٨٣) بنسبة (١٥,٣%).

تظهر هذه النتائج أن الكتاب كان متقارباً في النسب المئوية لكل فرع من فروع هذا المعيار، وما يراه الباحثون من خلال تدريسهم لهذه الفئة من المتعلمين ولهذا الكتاب، فإن المضامين المجردة المذكورة في الكتاب عينة الدراسة، كان يدركها المتعلمون إذا كانت مستمدة من بيئتهم الاجتماعية، أو الثقافية، أو البيئية حتى ولو كانت مجردة، أما إذا كان العكس من ذلك، فإنها ستفتقر إلى الألفة، وهنا لن يستطيع الطلبة أن يدركوا أثرها ووصفها، وهذا يشكل عائقاً أمام تعلمهم، وقد أشارت

الدراسات في هذا المجال أنّ الطلبة في مراحل المراهقة ينمو لديهم التفكير المجرد، وتزداد القدرة عندهم على التفكير والاستدلال، وتنمو لديهم أيضاً المفاهيم المعنوية^(٢٩).

النتائج

توصّلت هذه الدراسة إلى نتيجتين هما:

- ١- وجود الكثير من المعايير (الملحق رقم ١) التي لم تتحقّق في الكتاب عيّنة الدراسة، وهذا يتطلّب من القائمين على تأليفه، النظريين الاعتبار إليها عند التّأليف أو إعادة تنقيحه وطباعته.
- ٢- رصد البحث كثيرًا من المفردات التي يحتاج الطلبة إلى فهم معناها، فكان دور الكتب، أن جاءت بتصريفاتها بدلًا من معناها، أو جاءت بصورة تعبّر عن المعنى فكانت بعيدة كلّ البعد عنه. وقد كشف البحث عن وجود مفردات جديدة لم يدرسها الطالب في المستويات السابقة، ولا بدّ من توضيح معناها للطلّاب قبل البدء بشرح النّصّ أو التّدريب، كما رصد البحث غياب النّحو الوظيفي في الكتاب، ولوحظ أنّ الموضوعات قدّمت كما يقدّم الدّرس النّحويّ أو الصّرفيّ للطلّبة العرب، بأسلوب جاف، وبطريقة النّحو التّقليديّة القديمة.

التوصيات

توصي هذه الدراسة بالآتي:

الاهتمام بالجانب التطبيقيّ للغة، وتقديم النّحو والصّرف الوظيفيّين، والابتعاد عن المسائل الخلافية فيهما وعن القواعد الشّاذة، وحسن اختيار النّصوص الأدبيّة المتنوّعة، فلمحتوى هذه النّصوص دور مهمّ في نزوع الطلبة غير العرب نحو إتقان اللّغة، فالنّصوص الحيويّة الجاذبة ذات أثر في تعزيز القراءة والكتابة.

قائمة المصادر والمراجع

١. أحمد عودة ملكاوي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، الأردن، مكتبة كتاني، ١٩٩٢ م (ط٢).
٢. الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية.
٣. الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية.
٤. العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، (دون طبعة).
٥. العمارنة، تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن.
٦. العمارنة، تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن.
٧. العمارنة، تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن.
٨. باني عميري، دراسة نحوية لكتاب المختار في قواعد اللغة العربية المقرّر للسنة الأولى من التعليم المتوسط بالمدرسة الجزائرية، دراسة تحليلية على ضوء اللسانيات التطبيقية، الجزائر، جامعة الجزائر، ١٩٨١ م. (دون طبعة).
٩. حامد عبدالسلام زهران (١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٨م)، علم نفس النمو الطفولة والمراهقة، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٦م.
١٠. حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي النظرية والتطبيق، القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠١ م (د.ط).
١١. راضي الوقفي (١٤٣٩هـ/ ٢٠١٧م)، الإستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية، عمان، كلية الأميرة ثروت، ١٩٩٦ م (دون طبعة).
١٢. رشدي أحمد طعيمة (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٤م)، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته، القاهرة، دار الفكر، ٢٠٠٤ م (دون طبعة).
١٣. ستيفن بيت كورد (Stephen Pit Corder) (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، مجلة اللسان العربي، المجلد ٢٤، الجزء ١، ترجمة جمال صبري (دون تاريخ).
١٤. صلاح الدين عبد المجيد العربي، تعلم اللغات الحية وتعليمها بين النظرية والتطبيق، بيروت، مكتبة لبنان، ١٩٨١ م (دون طبعة).
١٥. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٢ م (دون طبعة).
١٦. عباس محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، الدوحة، دار الثقافة، ١٩٨٦ م (ط١).
١٧. عبدالسلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، تونس، الدار التونسية للنشر، ١٩٨٤ م (دون طبعة).
١٨. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، المغرب، دار توبقال للنشر، ١٩٨٨ م (ط٢).
١٩. كمال محمد بشر (١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م)، دراسات في علم اللغة، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨ م (ط٩).
٢٠. محمد سعيد الخولي، التراكيب الشائعة في اللغة العربية دراسة إحصائية، عمان دار الفلاح، ١٩٩٨ م (دون طبعة).
٢١. محمد صلاح الدين مجاور وفتحي عبد المقصود الديب، المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت، دار القلم، ١٩٩٧ م (ط٧).
٢٢. محمد مجاور وفتحي الديب، المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربوية، الكويت، دار القلم، ١٩٨٧ م (ط٧).

٢٣. محمود إسماعيل صبيح، وآخرون، **أحب العربية**، الكتاب السادس، الرياض، مكتبة تربية الغد، ٢٠١٥ م (ط ٥).
٢٤. محمود حسني مغالسة، **النحو الشافي**، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٩٩٧ م (ط ٣).
٢٥. مجاور والديب، **المنهج المدرسي**، أسسه وتطبيقاته التربوية (دون طبعة).
٢٦. ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون (٨٠٨ هـ/ ١٤٠٦ م)، **مقدمة بن خلدون**، دمشق، دار يعرب، ٢٠٠٤ م (ط ١).

الرسائل الجامعية:

١. دلال عبدالرؤف اللحام، **تيسير تعليم النحو في القرن العشرين**، الأردن، الجامعة الأردنية، ١٩٨٨ م (دون طبعة)، رسالة ماجستير غير منشورة.
٢. عماد فاروق العمارنة، **تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن** (دون طبعة)، رسالة دكتوراه.

المجلات والدوريات:

١. ستيفن بيت كورد (Stephen Pit Corder) (١٤١٠ هـ/ ١٩٩٠ م)، **مدخل إلى اللغويات التطبيقية**، مجلة اللسان العربي، المجلد ٢٤، الجزء ١، ترجمة جمال صبري (دون تاريخ)، ص ٢٣.

الملحق رقم (١)

المتسلسل	المعايير اللغوية
١	المعيار اللغوي الأول: معاني مفردات الأمثلة (النصوص اللغوية) واضحة ومحددة/ الكتاب السادس.
٢	المعيار اللغوي الثاني: صيغ المفردات في النصوص اللغوية شائعة الاستعمال/ الكتاب السادس.
٣	المعيار اللغوي الثالث: صيغ المفردات في النصوص اللغوية بسيطة غير معقدة/ الكتاب السادس.
٤	المعيار اللغوي الرابع: صيغ المفردات في النصوص اللغوية واقعية غير مصنوعة غالباً/ الكتاب السادس.
٥	المعيار اللغوي الخامس: صيغ المفردات في النصوص اللغوية شائعة في اللغة/ الكتاب السادس.
٦	المعيار اللغوي السادس: صيغ المفردات في النصوص اللغوية واضحة سهلة/ الكتاب السادس.
المتسلسل	المعايير النفسية
١	المعيار النفسي الأول: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تتضمن معاني محببة وغير محببة للطلبة/ الكتاب السادس.
٢	المعيار النفسي الثاني: صيغ المفردات في النصوص اللغوية مرتبة ترتيباً نفسياً وفق درجة صعوبتها/ الكتاب السادس.
٣	المعيار النفسي الثالث: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تعبر عن حاجات حياتية أساسية/ الكتاب السادس.
٤	المعيار النفسي الرابع: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تتضمن معاني يدركها الطلبة/ الكتاب السادس.
٥	المعيار النفسي الخامس: صيغ المفردات في النصوص اللغوية تراعي المضامين المجردة مستوى إدراك الطلبة العقلي/ الكتاب السادس.

الهوامش:

١. سلسلة كتب "أحبُّ العربية" هي سلسلة معنيّة بتعليم اللغة العربيّة للأطفال ممّن بلغوا سنّ السادسة من العمر من غير الناطقين بها، دون استخدام لغة وسيطة فهي تعتمد اللغة العربيّة الفصحى، ولا تعتمد على أيّ من اللهجات، وهي أيضاً تهدف إلى تمكين الدارسين من التّواصل الشّفهيّ والتّحريريّ بهذه اللغة، وتوظيفها في مواقف تعليميّة حقيقيّة، وتمكينهم من عدّة كفايات لغويّة تتمثّل في مهارات الاستماع، والقراءة، والكتابة، كما تتمثّل في العناصر اللّغويّة الأصوات، والمفردات، والتّراكيب النّحويّة، وأمّا في المجال الثّقافي فهي تمّدّهم بالكفاية الثّقافيّة باشتغال السّلسلة على أنماط من الثّقافة العربيّة والإسلاميّة بأسلوب يجذب الطّفل في هذه السنّ من خلال الألوان وغيرها، ومن ثمّ لتصل هذه السّلسلة إلى إعداد هؤلاء الدّارسين لدراسة الموادّ الأخرى باللغة العربيّة، صبيّ وآخرون، أحبُّ العربية، ط ٥.
٢. صبيّ، وآخرون، أحبُّ العربية، ص (١) مقدّمة الكتاب، ط ٥، د. علي القرني.
٣. (٣) طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانيّة مفهومه وأساسه واستخداماته، (د.ط)، ص (٨١).
٤. عودة، أساسيات البحث العلميّ في التّربية والعلوم الإنسانيّة، (د.ط)، ص (١٠٠).
٥. بشر، دراسات في علم اللغة، ط ٩، ص (١١).
٦. (٦) المسدّي، اللّسانيّات وأساسها المعرفيّة، (د.ط)، ص (١٤٤).
٧. مجاور وزميله، المنهج المدرسيّ أسسه وتطبيقاته التّربويّة، ط ٧، ص (٤٧).
٨. العربيّ، تعلّم اللّغات الحيّة وتعلّمها، (د.ط)، ص (٦١).
٩. (٩) كوردر، مدخل إلى اللّغويّات التّطبيقيّة، (د.ط)، ترجمة جمال صبري، مجلّد ٢٤، جزء ١، ص (٢٣).
١٠. مجاور وزميله، المنهج المدرسيّ أسسه وتطبيقاته التّربويّة، ط ٧ ص (٥٣).
١١. المرجع السّابق ص (٥٤).
١٢. العربيّ، تعلّم اللّغات الحيّة وتعلّمها، (د.ط)، بيروت، ص (٧٣).
١٣. (عمارنة، تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ، (د.ط)، ص (٣٥-٣٦).
١٤. الخوليّ، التّراكيب الشّائعة في اللغة العربيّة دراسة إحصائيّة، (د.ط) ص (١٢٦).
١٥. العمارنة، تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ، (د.ط)، ص (٢٠٥).
١٦. العمارنة، تحليل المحتوى التّعليميّ اللّغويّ وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ، (د.ط)، ص (٢٠٧).
١٧. الخوليّ، التّراكيب الشّائعة في اللغة العربيّة دراسة إحصائيّة، (د.ط)، ص (٦٢).
١٨. الخوليّ، التّراكيب الشّائعة في اللغة العربيّة دراسة إحصائيّة، (د.ط)، ص (٢١١).
١٩. عميريّ، دراسة نحويّة لكتاب المختار في قواعد اللغة العربيّة، رسالة في الدّراسات المعتمّقة، (د.ط)، ص (٤١).
٢٠. مغالسة، النّحو الشّافي، مقدّمة الكتاب، (د.ط)، ص (١٠٧).
٢١. الفهريّ، اللّسانيّات واللّغة العربيّة نماذج تركيبية ودلاليّة، (د.ط)، ص (١٠٦).

٢٢. العمارنة، تحليل المحتوى التعليمي اللغوي وتقويمه في كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الأساسية في الأردن، (د.ط)، ص(٢١٤-٢١٥).
٢٣. اللخام، تيسير تعليم النحو في القرن العشرين، (د.ط)، ص(٥٥).
٢٤. محجوب، مشكلات تعليم اللغة العربية حلول نظرية وتطبيقية، (د.ط)، ص(١٠٦).
٢٥. الهاشحي، الموجه العملي لمدرس اللغة العربية، (د.ط)، ص(٩٣).
٢٦. عصر، مهارات تدريس النحو العربي (النظرية والتطبيق)، (د.ط)، ص(٨٢-٨٣).
- (١) ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، (د.ط) ص(٥٥٤-٥٥٥).
- (٢) الوقفي، الإستراتيجيات التعليمية في الصعوبات التعليمية، (د.ط) ص(٣٤١).
٢٧. (٢٩) زهران، علم نفس النمو، (د.ط) ص (٢٤٣-٢٤٤).

قراءة في معاني النَّابِغَةِ الذَّبْيَانِي الشَّعْرِيَّة

د. محمود خلف البادي*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٢/١٨ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٤/٢٤ م

الملخص

قامت هذه الدراسة على استنباط قراءة في معاني النَّابِغَةِ الذَّبْيَانِي الشَّعْرِيَّة، وهو هدف الدراسة، وقد كان المنهج الوصفي التحليلي هو أسلوب الباحث في دراسة شعر النَّابِغَةِ، وقد صُفِّ البحث في قسمين، القسم الأول: اشتمل المقدمة والوقوف على الأطلال والنسيب (الغزل) والقسم الثاني: اشتمل وصف الطبيعة المتحركة بما فيها من حيوان وطيور. وخلصت الدراسة إلى أنَّ النَّابِغَةَ كان ذا نظرة إنسانية سامية، قارب فيها من نظرة خبراء التربية الحديثة في ضرورة تربية الأجيال تربية صالحة، ورعايتهم والمحافظة عليهم. الكلمات المفتاحية: نابغة بني ذبيان، مطاردة القطاة، الثور الوحشي، الأطلال، النسيب (الغزل).

A Reading of the Poetic Meanings of Al-Nabigha Al-Dhubyani

Abstract

This study was based on devising a reading of the poetic meanings of Al-Nabigha Al-Dhubyani. The aim of the study was to elicit the influence of the Arab environment on the similarity of meanings in the poetry of Al-Nabigha Al-Nabigha. The researcher's method adopted the descriptive analytical method in studying Al-Nabigha's poetry. The research was classified into two sections. The first section included standing on the ruins and the flirtation. The second section included a description of the moving nature, including animals and birds. The study resulted in that the Al-Nabigha had a transcendent humanistic view, in which he was close to the view of modern education experts in the necessity of raising generations with a good upbringing, nurturing and preserving them.

Keywords: Al-Nabigha Bin Dhibyan, Chasing the Cats, The Wild Bull, The Ruins, The Flirtation.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، متوسيا.

المقدمة:

يستطيع المرء أن يفسر كل مظاهر الشعر ومعانيه وصوره وأخيلته ومفرداته وموضوعاته، ونوازع الشاعر وأفكاره ومثله وخلقه على أنها أصداء للبيئة وتصوير لها، ولم يسلم من هذا الأمر أولئك الذين سكنوا بيئات أخرى أو وفدوا عليها كشاعرنا النابغة (موضوع الدراسة) ووقوفه على الأطلال، ونسيبه (غزله) ووصف الحيوان من ثور وحشي ومطاردته، ووصف الخيل، ومطاردة القطاة.

ومن هذا المنطلق سيكون موضوع البحث (قراءة في معاني النابغة الذبياني الشعرية). بغية الوصول إلى الجديد عن النابغة في تأثير البيئة على معاني شعره، وأما حدود البحث وإجراءاته فلم تتعدّ شعر النابغة ونصوصه الشعرية المرتبطة بموضوع البحث. وفيما يخص البحث ومشكلته فهو وجود أكثر من ديوان للنابغة لأكثر من محقق، مما اضطر الباحث إلى ذكر الديوانين في المراجع، كذلك محاولة الباحث استنباط فكرة جديدة عند الشاعر وبيان جمالها وحسن تعبيره عنها. أما أسئلة البحث؛ لماذا النابغة الذبياني تحديداً؟ وقد أشيع دراسة؟ والجواب ما قاله الدكتور محمد محمد أبو موسى أستاذ البلاغة في جامعة الأزهر في إحدى مقابلاته المئية قال فيها: «دراسة كتاب أقرؤه فلا أجد فيه شيئاً، وأنت تقرؤه فتجد فيه شيئاً، تقرؤه مرتين، مرة لتعرف مادته العلمية، ومرة لتعرف كيف كان يفكر صاحب هذا الكتاب، ومرة ثالثة لتعرف مصادره العلمية التي أثرت في عقله». وقال أيضاً: «كنت أريد أن أقول الكتاب الذي أقرؤه كما يجب أن تكون القراءة، إذا لم أقع فيه على كلمة جديدة أو فكرة جديدة فإنه يثير في نفسي فكرة جديدة ليست فيه، إنما أثراها في نفسي، ولولم يثرها هو لما ثارت، بمعنى أن الكتاب الذي أثار في نفسك هاجساً، خاطرة، حدساً ما يزال في عقلك يراجعها، إما أن تطرحها لأنها لا تستقيم، أو أن تقبلها أصلاً من أصول المعرفة، ومن حقّي أن أستخلص من نصّ العالم ما أراه وما لم يرده».

وقد كان المنهج الوصفي التحليلي أسلوب الباحث في دراسته، وأما الدراسات السابقة؛ فقد اطلع الباحث على دراسة الدكتور عثمان خالد محمد الطاهات من منشورات حولية جامعة الأزهر لعام ١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م العدد ١٨ الجزء الثاني، تحدث فيها عن تناس النابغة بشكل سردي متناولاً كثيراً من موضوعات شعره، ولم يبين في دراسته أثر البيئة في معاني شعره الذي يبتغيه الباحث، ولا أنفي أنني استنرت بتلك الدراسة، وبخصوص مخطط البحث فقد جعله الباحث في مقدمة وقسمين رئيسيين هما: القسم الأول اشتمل، الوقوف على الأطلال، والنسيب (الغزل)، والقسم الثاني اشتمل الثور الوحشي ووصف الخيل ومطاردة القطاة. وانتهى البحث بالخاتمة وما فيها من نتائج، ثم قائمة بمصادر البحث ومراجعته.

التمهيد:

حين قراءة الشعر الجاهلي وتمعنّه نجده مرآة انعكست فيها كل مظاهر الحياة العربية، فقد مثّل البيئة خير تمثيل، وتناول كلّ جانب من جوانب البادية بتفصيل صوّر ما فيها من طبيعة، ووصف الآثار والدمن، والسُّحب والأمطار، ورسم مشاهد كثيرة لحيوانها، وقصّ لكل حيوان قصّة، صوّر حالها في طُردها وأمنها وخوفها، مجتمعةً ومفردةً، واستعار الشّعْرُ منها تشبيهاتٍ وصوَرَهُ، ووَصَفَ القوافلَ والهُودَجَ وتابَعَهَا في سَيْرِها، وبَيَّنَ مواضعَ نزولِها وأماكنَ مرورِها، ولم ينسَ ما خلفه الظاعنون من النُّوي والآثار والثمار.

وما ترك الشعر الجاهلي جانباً من جوانب الحياة البدوية إلّا وتحدّث عنه وصوَرَهُ، نجد فيه صوراً صادقة للبيئة الزمانية والمكانية، نجد فيه المثل العليا وطبيعة أهله، فضلاً عن خير عصره وما فيه من نعمة وبركة، كما وصف شقاءه وبؤسه، وقحطه وجُدْبَهُ.

وفي معظم القصائد أو القطع التي نقرؤها نجد فيها ربح البادية وطعم الصحراء، فالصور والمعاني متنوعة من بيئته مصوّرة إياها أصدق تصوير، لا يشذّ عن ذلك إلّا في القليل النادر، وهو ناتج عن اتصال بعض الشعراء بأسباب الحضارة، ومن وفادتهم على ملوك الحيرة أو ملوك الشام أو اليمن، ونجد ذلك واضحاً في أشعارهم، كالأعشى، والنابغة الذبياني^(١) (موضوع البحث) وغيرهما من الشعراء. ولا شك أن أثر البيئة الواضح قد ترك وسمه على شعر الشعراء؛ ذلك أنه حدّد أفق الشعراء في إطار البيئة الذي لا يتجدّد، فتشابهت الأخيلاء والصّور جزاء ذلك، وظهر التكرار سواء في المعاني المتكررة عند الشعراء أو الشاعر الواحد، أو في الصّور كما نوهنا، ونجد ذلك واضحاً في صور الأطلال وتشبيهها بالخط الدارس.

ولم يكن أثر البيئة مقتصرًا على الصور المستمدة من البيئة والمثلة لها في حياتهم من أحداث وحيوان وأدوات، إنّما تعدّى ذلك إلى اللغة نفسها واستعمالاتها، فقد كانت مرتبطة بالبيئة الجاهلية فوجوه الصور البلاغية المختلفة متصلة ومتأثرة بحياة البادية وطبيعتها وأحداثها، مع اختلاف التأثير من بيئة البادية إلى الحاضرة، وقد علّل القاضي الجرجاني أثر الطبائع والبيئات في الشعر بقوله^(٢): «وقد كان القوم يختلفون في ذلك، وتباين أحوالهم، فيرقُّ شعر أحدهم ويصلب شعر الآخر، ويسهل لفظ أحدهم ويتوعر منطق غيره، وإنّما ذلك بحسب اختلاف الطبائع وتركيب الخلقة... وترى الجافي منهم كثر الألفاظ مُعقّد الكلام وعَرّ الخطاب...»

ولا يخفى ما للنابغة من قيمة عالية ومنزلة كبرى بين شعراء عصره، فهو أحد الثلاثة المقدّمين على الشعر، وقد ذكره ابن قتيبة فقال^(٣): «كان النابغة أحسنهم ديباجة شعر وأكثرهم رونق كلام، وأجزلهم بيت شعر ليس فيه تكلف» هذه الشهادة من ابن قتيبة وأحسبه واحدًا من ينباع البيان

العربي وفصاحته شدتني إلى أن أخوض في هذا البيم عليّ أنجح في الوصول إلى المبتغى في تأثير البيئة على معاني شعر النابغة موضوع بحثنا.

القسم الأول: أ- الوقوف على الأطلال^(٤)

إذا كان الشعر الجاهلي المرأة التي انعكست فيها البيئة العربية الصحراوية وما فيها من مشاهد ثابتة ومتحركة، من إنسان وحيوان وطبيعة، فما هو ذا شاعرنا النابغة الذبياني الذي كان يفد على ملوك الغساسنة والمناذرة برحلاته المتعددة، فإنه كباقي شعراء عصره يقف على الأطلال كي يلقي التحية على دار نعى محبوبته فيقول:^(٥)

عوجُوا فَحَيُّوا لِنُعْمَ دِمْنَةَ الدَّارِ
 ماذا تُحْيُونَ مِنْ نُؤْيٍ وَأَحْجَارِ
 أقوى وَأَقْفَرَ مِنْ نُعْمٍ وَغَيْرِهِ
 هُوجُ الرِّيحِ بهابي التُّرْبِ مَوَارِ
 وقفتُ فيها سَرَاةَ اليومِ أسألُها
 عن آلِ نُعْمٍ أُمُونًا عِزَّ أَسْفَارِ
 فاستعجَمتُ دارُ نُعْمٍ ما تُكَلِّمُنَا
 والدَّارُ لو كَلَّمَتْنَا ذَاتُ أَخْبَارِ
 فما وجدتُ بها شيئًا أَلُوذُ بِهِ
 إِلَّا الثُّمَامَ وَإِلَّا مَوْقِدَ النَّارِ

طلب الشاعر من رفاقه أن يُحيُوا دار محبوبته (نُعم)، ثم يُنكر على نفسه الوقوف على تلك الديار ومخاطبتها، وليس هنالك إِلَّا النُّؤْيُ والأحجار، فالمكان قفرٌ، وقد غيَّرتَه الرِّيح التي تهب عليه بقوة وتسفي عليه هابي التُّرب، وقد وقف معظم يومه يسأل الآثار عن نعم وآلها، ولكنَّها لم تُجِبْهُ، ولو أجابته لقصَّت عليه حكاية أهل (نُعم) بما يشوق نفسه ويثير كوامن أشواقه، وللأسف لم يجد الشاعر من آثار نعم إِلَّا الثُّمَامَ وموقد النار فلاذ بها.

إن أسلوب الإنشاء بأمره واستفهامه، يُعَدُّ من صُور الكلام الهادية إلى نفوسٍ يختلج في داخلها حاجاتٌ مُلِحَّةٌ، صحيح أنه أمر أصحابه برفق ورجاء أن تتجه الرواحل إلى منازل (نُعم)، وذلك استجابة لوجْدِ نفسه، لكنَّه تنبَّه وتساءل: ماذا تُحيُونَ؟ وكأننا نلاحظ تعجُّبه من نفسه ومن رفاقه أن يعوجوا متودِّدًا إليهم فاستجابوا لطلبه، ولكنَّ المنازل خالية غيَّرتها (هوج الرياح بهابي التُّرب). يا لها من حركة قاسية من تلك الرياح التي خَلَفَتْ وراءها حَسْرَةً وإحساسًا بقوَّتِها الهُوج، والتي لا قلب لها تَرَحُّمُ به هذا الأثر، بل هذا الشاعر، وهذا التعبير من جمال اللفظ وشرف المعنى. ثم لنتأمل كلمتي

(أَقْفَر) و(أَقْوَى) وما يرافقهما من سكون وركود بعد رياح هوج، إنه صَمْتُ رهيبٍ يبعث في النفس خشوعًا وذهولًا، وهذا أيضًا من جمال التعبير.

وُلِنْتُفِتْ إِلَى الْأَسَى فِي قَوْلِهِ: «فَاسْتَعْجَمْتُ دَارُ نُعْمٍ مَا تَكَلَّمْنَا»، وِنَتَأَمَّلُ مَا خَلَفْتُهُ بِاسْتِعْجَامِهَا مِنْ ذُهُولٍ حَلٍّ بِالشَّاعِرِ وَلَا يَعْرِفُ حَقَائِقَ الْأَشْيَاءِ، وَكَأَنَّهُ يَنْتَظِرُ مِنَ الدَّارِ أَنْ تَقْصَّ لَهُ الْأَخْبَارَ وَقَدْ كَانَ عَتَبُهُ عَلَيْهَا كَبِيرًا لِعَدَمِ رَدِّهَا وَانْصِرَافِهَا عَنْهُ مَا تَكَلَّمَهُ.

وقوله: «وَالدَّارُ لَوْ كَلَّمْتُنَا ذَاتُ أَخْبَارٍ» أُمْنِيَةُ مَدْلِهِ مَأْخُودٌ، وَقَوْلُهُ: «فَمَا وَجَدْتُ بِهَا شَيْئًا» فَهُوَ وَصَفٌ لِحَالَةِ شَوْقِهِ وَتَحَوُّلِ نَفْسِهِ إِلَى خَوْفٍ وَذَعَرٍ، وَهَذَا لَا بُدَّ لَهُ مِنْ مَلَاذٍ تَلُودُ بِهِ نَفْسَهُ الْخَائِفَةُ الَّتِي اسْتَوْحِشَتْ هَذَا الْمَكَانَ الْخَالِي مِنَ (نُعْمٍ)، فَلَاذِ بِالثَّمَامِ وَمَوْقِدِ النَّارِ اللَّذِينَ بَقِيَ مِنْ آثَارِ اسْتِعْمَالِهِمْ هُنَاكَ. وَنَجِدُ أَنَّ مَبْنَى الْأَبْيَاتِ عَلَى اخْتِارِ النَّفْسِ عَلَى الذُّهُولِ وَهَذَا مَا يُطْرِبُ الْأَنْفُسَ.

ب- النسيب والغزل: للمزيد انظر^(١):

اتخذ الشعراء الجاهليون من المقدمة الطلية مدخلًا لذكر المرأة والتغزل بها، وما وقوفهم على الأطلال إلا من باب الوفاء للمحبة، والحزن لتذكريها والتحسر على بعدها، كما أَنَّ الاهتمام بشعر الغزل وجعله في مقدمات القصائد كان لأجل استمالة الأسماع إليهم، وعن هذا قال ابن قتيبة: ^(٧) «ثم وصل ذلك بالنسيب، فشكا شدة الشوق وألم الوجد والفراق وفطرط الصبابة، ليُمِيلَ نحوه القلوب، ويصرف إليه الوجود، ويستدعي به إصغاء الأسماع إليه»

ها هو ذا شاعرنا (حكيم الشعراء) النابغة الذبياني يتذكر الماضي مع محبوبته (نُعْمٍ) فيقول^(٨):

وقد أراني ونُعْمًا لاهِيَيْنِ بِهَا

وَالدَّهْرُ وَالْعَيْشُ لَمْ يَهْمُ بِإِمْرَارِ

أَيَّامٍ تُخْبِرُنِي نُعْمٌ وَأُخِيرُهَا

مَا أَكْتُمُ النَّاسَ مِنْ حَاجِي وَأَسْرَارِ

لَوْلَا حَبَائِلُ مِنْ نُعْمٍ عَلِقْتُ بِهَا

لَأَقْصَرَ الْقَلْبُ عَنْهَا أَيَّ إِقْصَارِ

فَإِنْ أَفَاقَ لَقَدْ طَالَتْ عَمَائِيَّتُهُ

وَالْمَرْءُ يُخْلِقُ طَوْرًا بَعْدَ أَطْوَارِ

نُبِئْتُ نُعْمًا عَلَى الْهَجْرَانِ غَائِبَةً

سَقِيًّا وَرَعِيًّا لَذَاكَ الْعَائِبِ الرَّارِي

لقد سار النابغة على نهج شعراء عصره بذكر اسم محبوبته (نُعْمٍ) - وهو ليس كباقي شعراء عصره في الغزل، لكونه مُتَبَرِّنَ العقل والرأي، ولم يكن الهوى شاغله كامرئ القيس مثلاً، وما ذكره الاسم (نُعْمٍ) إلا لكونه يثير في النفس هوىً، فقال في هذا طه حسين^(٩) «الأشجان الهادئة الرقيقة التي تُخْرِجُ

صاحبها عن طوره العادي، ولا تبلغ به الحزن المُمض ولا اليأس المِهْلِك، ولا الأسى العميق، وإنما تُخيّر في القلب طائفة من الذكرى البعيدة».

فهذا ابن رشيق، يُعلّل سرّ بدء الشعراء بأسماء النساء اللواتي تغزل بها الشعراء من مثل: هند وليلى ولبنى ودعد، ذلك لأنها خفيفة على اللسان حلوة في الأفواه فقال^(١٠): «إنها أسماء تخف على ألسنتهم، وتحلو في أفواههم...» وقال: «وربما أتى الشعراء بالأسماء الكثيرة في القصيدة إقامة للوزن وتحلية للنسيب».

والنابغة في الأبيات السابقة استرجع الماضي وعرض قبساً منه من مثل «نعم لاهيين» عابثين بتلك الديار، الأيام هناء والعيش حلو، و(نعم) تُخبر الشاعر بخبرها وهو يُخبرها كلّ مرّة ولكنّه يقول: لولا حبال الحب المتينة بينهما لكفّ عنها إن أفاق قلبه، لقد طالّت عمايته وقوله: «أيام تُخبرني نعم وأخبرها» صورة وضّحت ما قبلها من صور اللهو والعبث ومرح النفس، وهي تعكس سذاجة الفطرة، لقد أباح كلّ منهما سرّه للآخر، ولقد استقبلا ذلك من بعضهما بكل براءة، وهذا البوح يجعل الناس يطربون للشعر الذي يشتمله، خاصة حين تجري فيه ملامح الطفولة، لكون حبّ أفاعيل الطفولة من المركز في الطّبع، وقوله: «لولا حبال من نعم» يؤكّد متانة الحب وفعله القوي في النفس، وقد ساقه الشاعر في هذا المساق الاستدلالي ومراده: أنّه لولا الحب المتين لانصرفت نفسه عنها، وراء هذا القول: إشارة إلى هموم تفرغ القلب من صبواته، وقوله: «فإن أفاق لقد طالّت عمايته»، نرى فيه أن غيبوبة الوجد قد ذهبت، وصار الشاعر أكثر رزانة والحب عنده عماية. ثم يقدّم لنا النابغة حكمة تفيد بأن المرء يتغيّر زماناً بعد زمان «والمرء يُخلّق طَوْرًا بعد أطوار». هذا من الكلام الشريف الجليل، ثم قال: «نُبئتُ نَعْمًا على الهجران عاتبة». كيف لنا بقوله: إنّ صاحبته عاتبة على هجره، وهذا ليس مستجاذاً في باب الغزل، لأنّ العاشق هو مَنْ يعتب، لكونه متعلّقاً بها وهي متمنّعة في دلال، أما أن تعتب صاحبةُ فإنه يعني أنّه ذاهل عنها؟ هذا صحيح من وجهة نظري، ولكن قوله: «سقيّاً ورعيّاً لهذا العاتب الزاري»، فهو من أفضل الكلام الذي يملأ القلب والوجدان بعطائه وروعته هذا الكلام مقدّمة لقوله^(١١):

رَأَيْتُ نَعْمًا وَأَصْحَابِي عَلَى عَجَلٍ

وَالْعَيْسُ لِلْبَيْنِ قَدْ شُدَّتْ بِأَكْوَارِ

فَرِيعَ قَلْبِي وَكَانَتْ نَظْرُهُ عَرَضَتْ

جَيْنًا وَتَوَفَّقَ أَقْدَارُ لِأَقْدَارِ

في هذين البيتين يبدو لقاؤه مع (نعم) على عجلٍ ساقته الأقدار، وكان مفاجئاً له لكون منهما مع رفاقه والعيس شُدّت عليها الرمال، ولهول المفاجأة انتفض قلبه واضطربت نفسه، أكّد ذلك الفعل المبني للمجهول (رِيعَ) الذي أفاد المباغته والمفاجأة، وأما القول: «توفيق أقدار لأقدار»، فهو من

العبارات السمحة التي تجري على اللسان بيسر وخفة، ثم هذه النظرة التي سنحت من غير موعد حفزت الشاعر ليحدثنا عن (نعم) ومحاسنها كما يراها فقال: ^(١٢)

بيضاء كالشمس واقت يوم أسعدها
لم تؤذ أهلاً ولم تُفحش على جارٍ
تلوث بعد افتضال البُرد مئزرها
لوثاً على مثل دُعص الرملة الهاري
والطيب يزداد طيباً أن يكون بها
في جيد واضحة الخدين مغطار
تسقي الضجيع إذا استسقى بذي أشرٍ
عذب المذاقة بعد النوم مخمار
كأن مشمولاً صِرْفاً بريقها

من بعد رقدتها أو شهيد مُشتارٍ
(نعم) بيضاء مشرقة كالشمس بالصفاء والنقاء، تبعث في قلبه الحياة والحب والدفع، ويوم الأسعد هو اليوم تطلع فيه الشمس في برج سعد السعد، فتظل يومها في سماء صافية تجري، وقوله (وافت يوم أسعدها) إشارة إلى التمام، وكأن الشمس طلعت مكتملة النور والضياء المتألئ، فهي ليست كالشمس التي نراها كل يوم، إنما هي شمس تامة النور والإشراق، و(يوم الأسعد) إشارة إلى الحياة والنماء، وهو إشارة إلى فرحه ونور وجهه برؤيتها.

وقوله: (لم تؤذ أهلاً ولم تفحش على جارٍ) كناية عن طيب خلقها وكرم نفسها وعفتها وطهارتها، فضلاً عن حلاوة لسانها الذي لا ينطق بالكلمة النابية التي تؤذي عشيراً أو جارا. وقوله: (تلوث بعد افتضال البُرد مئزرها)، ذلك يعني أنها تلف ثيابها على جسم ممتلئ وكأن أردافها كثبان رمل. ولكي يكمل الوصف الخارجي قال: (على مثل دعص الرملة الهاري)، فالرمل ينهار وهو كناية عن ليونة جسدها وبضاضته غير المتصلبة.

وقوله (والطيب يزداد طيباً)، يريد أن الطيب حين يمسها يكون أكثر شذاً، وأزكى رائحة، وهي مشرقة الخدين (واضحة الخدين، كثيرة العطر) معطار، أما قوله: (تسقي الضجيع)، فقد أراد به الشاعر وصف ريقها بالحلاوة والعذوبة، وقال بعد النوم ليؤكد عذوبة الريق الذي يتغير فيه الفم ويفسد طعمه، وقصد بالضجيع الزوج دليلاً على طهرها وعفافها.

والنابغة واحد من الشعراء الذين يصفون طعوم الثغور الحلوة من غير ذواق. وقد وصف ريق زوجة النعمان في حضرته في قصيدته (المتجرّدة) وصفاً بلغ فيه أدق ما في المرأة من مواطن الحياة ومن ذلك الوصف ريق المتجرّدة في قوله ^(١٣):

زعمَ الهمامُ ولمْ أذُقْهُ أَنَّهُ

عَذْبٌ إِذَا مَا ذُقْتَهُ قُلْتُ ازْدَدِ

لنتمعن قوله: (زعمَ الهمامُ)، وقد أكد هذا أكثر من مرة في القصيدة وألح أنه لم يذُقْهُ من خلال تأكيده ثلاث مرات (زعمَ الهمام ولمْ أذُقْهُ)

وتابع وصف محبوبته في قصيدته "عوجوا فحيّوا لنعم" بقوله: ^(١٤)

كَأَنَّ مَشْمُولَةً صِرْفًا بِرِيقِهَا

مِنْ بَعْدِ رَقْدَتِهَا أَوْ شَهْدَ مُشْتَارِ

إن ريق محبوبته بعد نومها كأن خمراً صِرْفًا فيه، أو كأنه عسلٌ مُشتار طازج قطف من بيوت النحل. لقد أعطى النابغة صورة مادية لريق محبوبته وبياضها، وما إضافته إلى طعم الخمر الخالص طعم العسل المشتار إلا من باب كسوة المعنى جمالاً وبهاءً.

وقال النابغة في قصيدته: "المتجردة" يصف المتجردة وما عليها من زينة: ^(١٥)

فِي إِثْرِ غَانِيَةٍ رَمَتْكَ بِسَهْمِهَا

فَأَصَابَ قَلْبَكَ غَيْرَ أَنْ لَمْ تَقْصِدِ

بِالدَّرِّ وَالْيَاقُوتِ زَيْنَ نَحْرِهَا

وَمُقْصَلٍ مِنْ لَوْلُؤٍ وَرَبَزَجِدِ

نلاحظ أن تلك الأوصاف التي وصف بها زينة المتجردة هي من أوصاف الحضارة التي شهدتها في الحيرة والشام (الدّر، الياقوت، مُقْصَل... إلخ).

وهذا دليل تأثير البيئة على شعر الشاعر، فلم تكن ألفاظه وحشية أو غريبة، ولكنها امتازت بالرفقة وسهولة اللفظ على اللسان، فضلاً عن صدق العاطفة والتصوير الذي يعكس الحقيقة البعيدة عن الغموض.

القسم الثاني

أ- الثور الوحشي ^(١٦):

يكثّر الوصف في الشعر الجاهلي كثرة واضحة، حيث نجد عندهم الصورة كاملة واضحة المعالم بارزة السمات، ألموا بها إماماً تاماً ودققوا في أجزائها، واستقصوا جوانبها ووقّوها حقها، سواء أكانت في الجانب الحركي أو الجانب النفسي، ونلاحظ ذلك في وصف الأتن والحذر الشديد للحمار الوحشي والصياد الذي يتعقبها. فهذا النابغة يصف ثوراً وحشياً في مجموعة من الأبيات فيقول: ^(١٧)

مُطَرِّدٌ أَفْرِدَتْ عَنْهُ حَلَالِلُهُ

مِنْ وَخْشٍ وَجَرَّةٍ أَوْ مِنْ وَخْشٍ ذِي قَارِ

مُجَرَّسٌ وَحَدَّ جَابُّ أَطَاعَ لَهُ

نَبَاتٌ غَيْثٌ مِنَ الْوَسْمِيِّ مَبْكَارٍ

سَرَاتُهُ مَا خَلَا لِبَاتِهِ لَهَقَ

وَفِي الْقَوَائِمِ مِثْلُ الْوَشْمِ بِالْقَارِ

لقد أتى الشاعر بمجموعة من الصفات لهذا الثور، فهو مشرد أبعدت عنه حالته (إنائه) فأصابه خبل، وأصبح لا يستقر في مكان، وقد أصابه الفزع من صوت الإنسان رغم قوته، ثم يقدم الشاعر للثور أوصافاً مادية، فظهره أبيض، وقوائمه مخططة بالسواد والبياض.

فالثور هنا كأنه كلُّ للقوة لا تُغني عن صاحبها شيئاً في صراع الحياة، حين تتصدى له القوى الكونية: ربح عاتية وليلة شهباء ماطرة في قول^(١٨):

بَاتَتْ لَهُ لَيْلَةٌ شَهْبَاءٌ تُسْعِفُهُ

بحاصبٍ ذاتِ إشْعَانٍ وَأَمْطَارٍ

لقد داهم الليل الثور، وناء عليه بكلِّه حاملاً تحت إبطيه الرياح الباردة (ذات إشعان)، والمطر الغزير. نعم لقد أمضى الثور ليلته، وكأن الليلة تتسلَّى به أو تُسَلِّي به ليلها. ولننظر قوله:^(١٩)

وَبَاتَ ضَيْفًا لِأَرْطَاةٍ وَأَلْجَأُ

مَعَ الظَّلَامِ إِلَيْهَا وَابِلٌ سَارٍ

الضيف هنا الثور الذي تهزأ به الليلة الشهباء، والمُضيف تلك الشجرة (الأرطاة) المرة المذاق، فهي لا تُكرم ضيفاً. لقد استمدَّ الشاعر الصفات السابقة لهذا الثور الوحشي من طبيعة الصحراء التي سبغت أثرها على ألفاظه.

ولننظر إلى قَدَرِ هذا الثور بهذا المقانص في قوله:^(٢٠)

أَهْوَى لَهُ قَانِصٌ يَسْعَى بِأَكْلِهِ

عَارِي الْأَشْجَاعِ مِنْ قُنَاصِ أَنْمَارٍ

ولما انكشف الثور وبدأ ينتشي بالخلاص من هذه الليلة السوداء، فوجئ بداهية الدواهي، فلقد انقضَّ عليه أحد قُنَاصِ أنمار مع الفجر في هذه الصحراء، ومعه أكلُّهُ المدربة على الصيد، فوقف الثور وقفةً فارس الصحراء الشجاع مواجهًا الموت، وقد نجا بنفسه بعد أن قضى على معظم كلاب الصيد التي طاردته:^(٢١)

فَشَكَّ بِالرَّوْقِ مِنْهُ صَدْرُ أَوْلَاهَا

شَكَّ الْمُشَاعِبِ أَغْشَارًا بِأَغْشَارِ

هذه الضربة الأولى من الثور لكلب الصيد، فبقره، وشقّ بطنه كالسهم وقسمه أعشاراً بأعشار. واستمرّ الشاعر يصف تلك المعركة المصيرية حتى انتهت بانتصار الثور ونجاته من الموت فقال: (٢٢)

حتى إذا قَضَى منها لُبَاتَتُهُ

وعادَ فيها بإقبالٍ وإدبارٍ

انقضَّ كالكوكبِ الدَّريِّ مُنْصِلَتًا

يَهْوِي وَيَخْلِطُ تَقْرِيْبًا بِإِخْضَارِ

وبعد أن حقّق الثور هدفه من أعدائه، ذهب في سرعة ومضاء كأنّه كوكب، وباندفاع سريع لا يمضي على طريق واحدة، وقد انجلت عنه غمامة الخوف. وأظنُّ أنّ الشاعر الذي لم يأبه لخيانة قومه له ووشاية الأعداء، أضفى على الثور تلك الشجاعة والقوة مستخفّاً بظلام الطبيعة وظلم الأحياء. فالثور صورة عن نفسية الشاعر، وقد وُفِّقَ فيها، خاصة حين رسم للثور المدافع عن حياته صورة الكوكب المتألّئ، لتكون نبزاً لكل مكافح في سبيل انتصار إرادته في الحياة على هواجس الخوف والغدر والقلق.

ولننظر مرة ثانية إلى ثور النابغة، وكيف كان الفزع، والاندفاع السريع والحَيُّ أغلب أوصافه، فالثور مطرّد، ومشردّ، ومجرّس، أي لا تزال نغمات الوهم وأصواتها تخيفه، مع أن الشاعر جمع للثور أوصاف الشدّة في كلمات قصار: مطرّد، مجرّس-جأب، وحَدّ، وبعد ذلك عبث به حين أسلمه للطبيعة والليلة الشهباء، لقد تأمّل النابغة هذا المشهد في نفسه وأجاد وصفه وبيّانه.

ب- وصف الخيل (٢٣)

لم تُعَنَّ أُمَّةٌ بالخيل عناية العرب بها، فقد أحبّها العربُ وعُنُوا بتربيتها وترويضها وحافظوا على أنسائها، وأحلّوها من نفوسهم مكانةً لم يحتلّها حيوان قط، ذلك أن طبيعة الحياة العربية حياة فروسية.

وقد كانت الصلة بين العربي والفرس صلةً مصيرية، لذلك كانت الخيل أقرب المخلوقات إلى نفسه، وهي بعض من أفراد الأسرة، وربما كانت أفضل من بعض أفرادها وأعزّ. وصحّ عن العرب أنهم كانوا يجعلون الفرس نداءً للوليد أو الشاعر، وكانوا يحتفلون بولادة هذه النذائد الثلاثة. يقول ابن رشيق (٢٤): «كان العرب لا يهنؤون إلا بغلام يولّد، أو شاعر ينبغ فيهم، أو فرس تنتج».

فالخيل عند العربي عليها الفوز والنّجاة والصيد، فلا غرابة أن نجد كثيراً من الشعراء يتحدثون عن فرسهم وصفاتها وسرعتها وحيم إياها.

فقد تغنّوا بجمالها وجلّدَها في الحروب وفي السير ومرونتها في الكَرِّ والفرِّ، وما هو ذا شاعرنا النابغة الذبياني يبيّن صلابة فرسه وقوته واكتنازه، وهو لا يقصد هذا فحسب إنما أراد الصورة المتداخلة بقوله^(٢٥):

لقد لَحِقَتْ بأولى الخيلِ تحمِلُني
كَبْداءُ لا شَنْجٌ فيها ولا طَنْبُ
تهوي هُويّ دَلَاةِ البَيْرِ أسْلَمَها
بين الأكْفِ وبين الجَمَّةِ الكَرْبُ

الجملة الأولى: (لقد لَحِقَتْ بأولى الخيلِ) هي الجملة الأم، وما بعدها تنمة للمعنى وهي من الجمل المستحسنة، والسُرُّ في ذلك: تنقلُّها الحُرُّ في الفضاء الشعري العام، أن فيها معنى كريماً وهو إصرار الفارس على أن يكون في أوّل خيل قومه ليقبضهم بِدِرْعِهِ وبِنَفْسِهِ، وهنا تكمن البطولة، وهذا من مواقع الجمال، والجملة الأم أُكِدَّتْ بـ:

أ- لام التوكيد الداخلة على قد، والمراد دخولها على الفعل.

ب- الباء الداخلة على المفعول به (بأولى الخيل)

ج- والجملة الحالية (تحمِلُني) نمت ونما معها المعنى بطريق نقل الحديث إلى فاعل تَحْمِلُني، وهي كلمة (كبداء)، وكلُّ الحديث عنها، أي الفرس الضخمة تهوي هُويّ الدَلُو الصغير الحجم أسْلَمَها الحبْلُ، فصارت بين الأكْفِ وبين الجَمَّةِ (كثرة الماء)، وهذا من جمال التعبير وحسن البناء، فضلاً عن أن هذا التعبير مستمدٌّ من البيئَة. وإذا وضعنا العبارة إزاء: (مُعْجِ عوج)، في البيت التالي من القصيدة السابقة:^(٢٦)

تخطو على مُعْجِ عوجٍ معاقِمُها
يُحْسِنُ أَنْ تُرَابَ الأرضِ مُنْتَهَبُ
وبإزاء (ماريَّةٌ مَرِي الدلو) في البيت:^(٢٧)
ماريَّةٌ مِثْلَ مَرِي الدَلُو مُرْكَضَةٌ

إذا الحميمُ على الأعطافِ ينحلبُ

يتأكّد لنا أن هذا الشعرُ أُعِدَّ للغناء، فضلاً عن بيانه سرعة الفرس المحمودة في بيئة الشاعر، فعندما قال: (تخطو على مُعْجِ عوجٍ) وهي القوائم المعوجة فهذه علامة تخبرنا بعدوية النغمة، وهذا ممّا يستحسن في الخيل.

أمّا قول النابغة: (يُحْسِنُ تُرَابَ الأرضِ مُنْتَهَبُ) فهو من جمال الشعر وجلاله، حيث أراد الشاعر: سرعة الخيل، فهي ترجُم الأرض بحوافرها، ولم يقل: (تكاد من وقعهنّ الأرض تنصدع) ويصيرنه نهباً لحوافرها، وهذا أيضاً من حسن التعبير وبهائه. وهو مستمد من الطبيعة التي يحيا فيها الشاعر.

ج- مطاردة القطاة: (٢٨)

لقد ظلّ ذكر القطاة عند الشعراء ملازمًا ذكّر الفرس وسُرْعته في أغلب الأوقات، وربطوا ذلك بوصف العقاب والصّقر وهما ينقضّان على القطاة لاصطيادها.

فهذا شاعرنا يصف القطاة وتعرّض الصّقر لها لكي يصطادها فيقول: (٢٩)

أهوى لها أمغر السّاقين مُختَضِبٌ

خُرطومُهُ من دماء الطّير مُختَضِبٌ

إنّ عبارة (أهوى لها أمغر السّاقين) تدلّ دلالة واضحة على انقضاض الصقر من مكانٍ عالٍ في قمة الجبل، وهو بهذا التعبير يكون قد رسمه بصورة واقعية جذابة، فعبارة (أمغر السّاقين) أي فمهما حُمرة تُذكر كثيرًا عند ذكر العقاب أو الصّقر، و(مختَضِب) أي مادّ عنقه، وهذا من صميم صنعة النابغة، فقد قصر لفظه وكبر معناه، وبرز المعنى الكبير أيضًا بقوله: «خرطومه مُختَضِبٌ»، فقد وصف الصقر بالقوة والشراسة وكثرة قتلاه، وكثرة أكلة لحوم الطير، كل ذلك تم اختصاره بالكلمتين (خرطومه مُختَضِب)، وهذا الاختصار من جيّد الكلام وجماله.

ويتابع النابغة وصف ملاحقة الصقر للقطاة فيقول: (٣٠)

حتى إذا قَبَضَتْ أظفارُهُ رَغَبًا

من الدُّنَابِ أوكاذ يقتربُ

نَجَتْ بِضَرْبٍ كَرَجْعِ العَيْنِ أَبْطُوهُ

تعلو بِجُؤْجُئِهَا طَوْرًا وَتَنْقَلِبُ

إنّ كلمة (حتى) التي افتتح بها البيت والتي وصف بها مطاردة الصقر للقطاة، أومأت إلى أنّ أحدًا من الصراع بين الصقرويين القطاة قد طواه النابغة، وإنما اختار منها ما بعد حتى، وما بعد (حتى) حاسم وفاصل في هذا الصراع والخطريتيّسّد فيه، وإذا عدنا إلى عبارة «إذا قَبَضَتْ أظفارُهُ رَغَبًا من الدُّنَابِ»، نجد إشارة مفزعة إلى الحالة التي قبيل هلاك القطاة، والعبارة تُرينا أيضًا معنى متوتّرًا ما بين الخوف والرّجاء. فكلّمة (قَبَضَتْ) توحى بأن الصقر تَمَكَّنَ من القطاة، ثم تأتي كلمة (أظفاره) ووضعهما مكان كلمة مخالِب: لأنّ الظُّفْر للإنسان والمخْلِب للصقر وجوارح الطير، هنا أقول: اختفاء كلمة (مخالِب) وظهور كلمة (أظفار) تميل قليلاً نحو الأمل في النّجاة، ثم كلمة المفعول به (رَغَبًا). ولم يقل ريشًا، تقوّي الميّل إلى النّجاة، لأنّ قَبْضَ الأظفار على الرّغَب ليس حاسمًا في الدلالة على سقوط القطاة، وليس كقبض المخالب على الريش، وبهذا ينفرج المعنى الذي أحكمته كلمة (قبضت)، ثم يزداد الانفراج بقوله: (أو كاذ يقترب). وهنا تراجع الخوف والإشفاق عن القطاة أكثر، لأنّه تَبَيَّنَ أن أظفار الصقر تقبض الرّغَب، بل كادت تقترب من ذلك.

وهنا نرى أنَّ كلمات الشاعر كأنها آلهُ تصوير تقترب من الحدث وتبتعد، وتُرينا بالتصوير البطيء ما يتم في الجو بسرعة في صراع الطير.

ونلاحظ أيضاً أنَّ النابغة لما أجاد وَصَفَ القطاة التي هيَّجها برد الشرائع بقوله ^(٣١):

أومَرُ كُدرِيَّةٍ حَدَّاءَ هيَّجَها

بَرْدُ الشَّرَائِعِ مِنْ مُرَّانٍ أَوْ شَرِبُ

وأجاد وصف (أَمْعَرُ السَّاقِين) الوالغ في دماء الطير، وكأنَّ النابغة قصَّداً أن يضع أمام أعيننا هاتين الصورتين، صورة القطاة وما فيها من حُبٍ وتطريب وحنين، وتعلّقٍ بأفراخ لا زغب لها، وصورة الصقر الجارح الوالغ في الدماء وهما في الجو يتصارعان.

والملاحظ على النابغة أنه فتح باب النَّجاة للقطاة بقوله: ^(٣٢)

نَحَتْ بِضَرْبٍ كَرَجْعِ الْعَيْنِ أَبْطُوهُ

تَعْلُو بِجُوجُئِهِ طَوْرًا وَتَنْقَلِبُ

أما زهير: فقد انتقل إلى هلاك القطاة فقال: ^(٣٣)

حَتْ عَلَيْهَا بَصِكٌ لَيْسَ مُؤْتَلِيًا

بَلْ هُوَ لِأَمْنَالِهَا مِنْ مِثْلِهِ يَدْعُ

لقد ضرب الصقر القطاة بجناحه من دون تقصير، ولكنه أبقى من قوّته، لأنها أكبر من أن تُسْتَهْلَك في إصابة القطاة، فكلمة (نَحَتْ بِضَرْبٍ) المراد به خفق جناحيها، وقوله: (كَرَجْعِ الْعَيْنِ أَبْطُوهُ) دلالة على السرعة، فإذا بُطِئَ خَفَقَها كَرَجْعِ الْعَيْنِ فكيف يكون وهو مسرع؟

ولم يترك النابغة شيئاً من القطاة إلّا وقد صوّره، فعندما قال: «تَعْلُو بِجُوجُئِهِ طَوْرًا وَتَنْقَلِبُ» هذا يعكس دهاء القطاة وذكاءها وخبرتها، وأنها تُضِلُّ العقاب وتربكه، فتتخذ في طَيَرَانِها أكثر من وجه، تارة تعلو وتارة تهبط، وتارة تعتدل، وتارة تنقلب، وكأنّها تستعرض سرعتها ومهارتها على المراوغة، وقد استنبط المعنى من قول زهير بن أبي سلى: ^(٣٤)

مَا الطَّرْفُ أَسْرَعُ مِنْهَا حِينَ يُرْعِيهَا

جَدُّ المُرْجِي فَلَا يَأْسُ وَلَا طَمَعُ

لما وصف زهير سرعة القطاة أخلى هذه السرعة، وكأنّه استحسن: (فَلَا يَأْسُ وَلَا طَمَعُ).

وقال النابغة: ^(٣٥)

تَدْعُو لِقَصِيرِ الخَطْمِ لَيْسَ لَهُ

أَمَامَ مَنْخَرِهَا رِيشٌ وَلَا زَغَبُ

لهذا البيت معنى:

أ- تدلُّ عليه كلماته. ب- معنى يدلُّ عليه موقعه.

أما الكلمات: /تدعو/؛ فمعناه النداء و(قصير الخطم)، يعني: قصير المنقار، وفراخ القطا قصيرة المناقير، وقوله: (ليس له أمام منخره ريش ولا زغب) هو تأكيد لمعنى ضعفه وحاجته لرعاية أمه. ولولا رغبة النابغة في إظهار حالة الطفولة وضعفها لاكتفى بالقول: (قصير الخطم)، وإنَّ ما أضافه كان توضيح صورته لحالة الأفراخ التي كانت في مضبغة، وذكره الفعل (تدعو) من أجل إحضار الصورة كي نسمع دعاءها.

وأما قوله: (لقصير الخطم)؛ فإنَّ المراد منه أنَّ القطاة تدعوه، أي تنادي من أجله، ولو حذف اللام من (لقصير) لصار المعنى أنها: تدعو قصير الخطم وليس من أجله، وهذا دليل على المعنى المستفاد من الموقع وهو: أن نجاة هذه الأم الذكية من ذلك المغرور الوالغ في دماء من هم أضعف منه، إنّما كان أفراخها الذين يسكنون في داخلها، حيث كانت نوطاتها (حوصلتها) مليئة بالماء لأجل أفراخها وراء سرعتها التي كانت كرجع العين أبطوها، ووراء ذكائها وحسن تصرفها وهي تعلقو في الفضاء وتنقلب، وأنها نجت ودعت لهم.

ثم أحسن النابغة تحبُّه إلى القطاة بقطع الكلام واستئناف حديثه عنها مما يُعجب فقال: (٣٦)

حداءٌ مُدبرةٌ سَكاءٌ مُقيلةٌ

للماء في النحر منها نوطَةٌ عَجَبُ (٣٧)

إنني أرى كلامه على التشبيه بنوطه البعير وهي سلعة تكون في نحره، وربما اعتبرت النابغة نشوة وهو يتحدث عن قطاته البارعة التي نجت من ذلك الشيطان المغرور المخضَّب خرطوميه من دماء الطير، فحديثه قد يكون لمن يرغب أن يلحنه، ويغنيه من أراد غناؤه، وخاصّة عند تأملنا هذا التوافق النغمي بين كلمتي (حداء وسكاء)، والرنين الرائع بين كلمتي (مقبلة ومدبرة)، وكيف جمع التناسب التام في الرنين والطباق التام في المعنى، ولا عجب من ذلك، والأهم ما في هذه القطاة وهو الماء الذي عادت به من برد الشرائع الذي هيَّجها، والذي كانت تحمله لأفراخها مع مجاهدتها ذلك الكاسر المتجبر من أجل الإفلات. وعلى نمط هذا البناء نجده عند زهير، ولكنه نقله إلى الفرس فقال: (٣٨)

كبداءٌ مقبلَةٌ وركاءٌ مدبرةٌ

قوداءٌ فيها إذا استعرضتها خضع (٣٩)

وأما قول النابغة: (٤٠)

تَدْعُو القطا وبِهِ تُدْعَى إذا انتسبت

يا صدقها حين تلقاها فتَنَسِّبُ

فقول النابغة وإعجابه بالقطاة وبنائها لحظة نجاتها، والإعجاب أيضاً بصدق فطرتها التي بُنيت عليها وليس الماء الذي في حوصلتها.

والقطا هنا المراد به جنس القطا وليس المراد قصير الخطم، وكذلك قوله (تدعو القطا) بكلمة (قطا) فهي تعني صوت القطا، وهو اسم دالٌّ على معناه، وليست كلمة معنوية وُضعت لمعنى، وإنما كان الصدق لهذا. فالذي ينتسب إلى القطاة ليس في حاجة إلى برهان، لأن صوت القطا برهانه، وهذا معنى قوله: يا صدقها حين تلقاها فتنسب.

حرف النداء معناه التعجب، وهي جملة مستأنفة أفادت هذا المعنى التعجبي، وقفت طويلاً عند قوله: (وبه تُدعى إذا انتسبت) فوجدت أنه لا تعجب من صدق دلالة صوت الطير على جنسه، إلا أن يكون القطا خاصة إذا صوّت قال: (قطا) بخلاف باقي الطيور التي لا تصوّت بأسمائها.

والسؤال: ما الذي أغرى النابغة بذكر النسب والصدق فيه ودلالة الصوت عليه، هل هو إنكار بني ذبيان بنسب بني يربوع فيهم والنابغة منهم؟ ما الذي دعاه إلى ذكر نسب هذه القطاة وصدقها في نسبها؟ وهذا يقربنا من محنة النابغة^(٤١)، وقد يكون الخبر بقوله: (يا صدقها حين تلقاها وتنتسب) مما ورد عن نسبه.

وإن معرفة معنى البيت من دلالاته اللغوية أمر جيد، والأجود أن نعرف لماذا ذكر النابغة هذا المعنى في هذا الموضع، وكثير من القطا نجا من مطاردة العقاب، أما قطاة النابغة؛ فهي وحدها التي انتسبت، وكما تعجب من انتسابها، تعجب من الماء في نحرها تحمله لأفراخها، ويزداد الإعجاب بهذين البيتين بقوله: (٤٢)

تَسْقِي أَرْزَغِبَ تَرْوِيهِ مُجَاجَتُهَا

وَذَاكَ مِنْ ظِلْمِهَا فِي ظِمْمِهِ شَرْبُ

مُنْهَرَّتِ الشَّدِيقِ وَلَمْ تَنْبُتْ قَوَادِمُهُ

فِي حَاجِبِ الْعَيْنِ مِنْ تَسْبِيدِهِ زَيْبُ^(٤٣)

حرص النابغة على أن يرسم صورة الحدث لأهميته، وذلك نراه في الفعلين المضارعين (تسقي) و (ترويه)، وهذا الحدث هو أن القطاة التي نجت من ذلك الكاسر الوالغ في دماء الطير؛ جاءت لتؤدي أقدس ما يؤديه الخي، وهو سقيا الجيل القادم ورعاية الحياة في خطواتها الأولى، وهذا يتنافى مع ما عليه العقاب، وأنه لا يعيش إلا بتدمير غيره. وإذا عدنا إلى جملة (تسقي أَرْزَغِبَ)؛ نجد فيها لفت الانتباه إلى هذه الأفراخ التي لم تستطيع أن تدب خطواتها الأولى على درب هذه الحياة المليئة بالصراع وتوحش الأقوياء الذين يعيشون بتحطيم كل مَنْ هو أضعف منهم.

أما مراجعة جملة (ترويه مُجَاجَتُهَا)؛ فنرى من ورائها حباً ورحمة وتمازجاً وتداخلاً بين ربيها وربية، فمجاجتها هي ربيها وهي ربيّة أيضاً، لقد جعلت القطاة ربيها إلى أفراخها، وهو بضعة منها، واتسع هذا

المعنى في قوله: (وذاك من ظمئها في ظمئهِ شُرْب)، فاسم الإشارة عائد إلى (تسقي أُنِغِبْ ترويه مُجَاجَتْها)، وأصل الجملة (وذاك شُرْبٌ في ظمئهِ مِنْ ظمئها) و(مِنْ) تفيد التعليل كالتي وردت في قوله تعالى: ﴿مِمَّا خَطِيئَتُهُمْ أُعْرِقُوا فَأُدْخِلُوا نَارًا﴾ [نوح: ٢٥] وعليه يكون المعنى: وذاك شُرْبٌ في أوانٍ شُرْبُهُ لِأَوَانٍ شَرِبها، ويُفهم من هذا: وحين تسقيه تُسقى هي، وظمؤها يذهب في الوقت الذي تُذهِبُ فيه ظمأً فَرَحها، بمعنى: لا تنتفع بماء ظمئها إلا إذا نَفَعَتْ به غيرها بهذا الماء، وهذا من أكرم المعاني التي يدل عليها النابغة. ويزداد الإعجاب بالبيت الثاني ونحن ننظر حاجب عين هذا الفرح الذي لا يستطيع أن يعيش إلا بأَمِّه، ونرى كثافة ريشه يطل لأول مرة، وشدقه المُهَرَّتِ أيضًا، وهذا الفرح يكون في أول عهده، لأن أمّه تسقيه وتطعمه، وكأنَّ النابغة يقول: انظر إليه وهو في حالته هذه، فهو يحتاج إلى رعاية كاملة في اللحظة التي يرى فيها الأحياء الحياة، وكأننا نجد مقابلة بينة بين هذه القطاة التي هذا شغلها وبين هذا الأُمِّغر الساقين الذي خرطومهم من دماء الطير مختضب.

إن النابغة يدعو إلى الحفاظ على الطفولة بكل معانيها، من حيث التربية الصالحة وبيان عطف الأم على فراخها ومواجهة الأخطار من أجل إطعامهم وسقيهم. هذا الطائر فيه من الحنان والعطف قد تفتقده بعض الأمهات اللواتي يدَّعين التحضر والإنسانية، علَّه يكون نبراسًا لبني البشر الذين منحهم الله العقل والتكريم أن يحسنوا تربية أولادهم، وما جاء به النابغة واحد من تأثير الحضارة عليه. والله أعلم.

الخاتمة:

ومهما يكن من أمر النابغة الذبياني وهو يتحدث عن الأطلال والنسيب ووصف حيوان الصحراء من ثور وحشي وفرس وقطاة ومطاردة الصقر لها، فقد حاول الباحث بيان تأثير البيئة العربية على تشابه المعاني في شعره، ووفق النابغة في ذلك وقد اتخذ الباحث أنموذجًا لدراسته لما له من مكانة شعرية في ذلك الوقت، ولما في تعابيره من مظاهر البساطة والصدق أيضًا. وقد توصَّل الباحث في هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. تجلَّى في تعبير النابغة الشعرية والصدق، ونقل الصورة والمشاهد نقلًا يكاد يكون أمينًا، ولا سيما حين ذكره المواضع وهو يناجي الديار، ووصفه مطاردة القطاة من قبل الصقر فضلًا عن نسيبه المعتدل البعيد عن المبالغة والإباحية.

٢. معظم صور النابغة التي مررنا بها كانت في معظمها صورًا حسية عكس بعضها جانبًا نفسيًا.

٣. ثقافة النابغة وعمق معرفته الشعرية وسبر أغواره مكَّنه ذلك من القدرة على التصوير والتعبير بأدق العبارات، مع القدرة على نقل المتلقي إلى محيطه المادي والمعنوي، لدرجة تجعله يرى الكلمات رؤى ومشاهد يُسمَع منها همسًا ولغواً.

٤. ترك الأثر البدوي والحضاري رسمه الواضح على شعره الذي حدّد أفقه في إطار البيئة التي نشأ فيها، وظهر التكرار في الصور والمعاني سواء في رسم الأطلال، أم في وصف الفرس والثور الوحشي والقطاة، أم في الغزل والنسيب.

٥. عنصر الجمال بدا واضحاً في تعبيراته، وكان مشوّقاً من خلال حسن اختيار اللفظ المناسب ودقة التعبير، وتوظيف الصورة الشعرية وابتداعها، وإسباغها عليها ثوباً من الرونق والبهاء.

٦. كان النابغة – وهو واحد من كبار شعراء عصره- قد عاش في ظروف كان فيها فاعلاً وليس منفعلاً فحسب.

وتوصي الدراسة: بقراءة شعر النابغة قراءة مُعمّقة أكثر من مرّة لمعرفة عمق لغته الشعرية وسرّ جمالها، واكتشاف الجديد والجميل فيها ما لم نستطع اكتشافه، كما توصي الدراسة الباحثين والمهتمين بالتراث الأدبي بضرورة إعادة قراءته لأن إحياء الفكر القديم أصعب مراساً من إنتاج فكر جديد، لأنك وجدت فكرة مطروحة في الطريق، فأفرغت عليها من روحك الحيّة المتوهّجة، كما توصي الدراسة على التأمل في شعر النابغة والتراث الشعري، وخاصة مشهد الحيوان (القطاة) تحديداً، حيث رسمت أشكال التعامل في الأسرة العربية والإسلامية، فضلاً عن مشاهد الوحشية من الإنسان الذي لا يرحم ذلك الثور الوحشي وهو يرعى العشب أو يشرب الماء، فلا فرق بينه وبين الحيوان المفترس الذي لا يعرف الرحمة، لعل ذلك يوقظ الضمائر الميته من بني الإنسان نحو الرحمة والعيش الهنيئ. فهذا هو التجديد وآخر. دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

مصادر البحث ومراجعته:

- القرآن الكريم

المصادر والمراجع:

- الأزهري، محمد بن أحمد (ت ٣٧٠هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (ط ١)، ٢٠٠١ م
- الجرجاني، علي بن عبد العزيز، (ت ٣٦٦ هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، دار إحياء الكتب العربية، مصر، (ط ١)، ١٩٤٥ م
- الجزائري، محمد بن عبد القادر، نخبة عقد الأجياد، دار الفكر، دمشق، (ط ٢)، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م
- حسين، طه "حديث الأربعاء" دار المعارف، مصر، د. ت
- الذبياني، النابغة، "ديوان النابغة الذبياني"، تحقيق: حنا نصر الحتي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط ١، ١٤١١ هـ - ١٩٩١ م
- الذبياني، النابغة، "ديوان النابغة الذبياني"، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، ١٣٦٣ هـ - ١٩٤٤ م
- زهير بن أبي سلمى، صنعه أبو العباس، أحمد بن يحيى ثعلب (ت ٢٩١ هـ)، ديوان زهير بن أبي سلمى، الهيئة العامة للكتاب، مصر ١٣٦٣ هـ - ١٩٤٤ م
- ابن الشجري، ضياء الدين أبو السعادات هبة الله (ت: ٥٤٢ هـ)، مختارات شعراء العرب، تحقيق محمد علي الجاوي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧٥ م
- الضبي، المفضل بن محمد، (ت ١٧٨ هـ) المفضليات، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، (ط ٥)، ١٩٧٦ م
- فيصل، شكري، تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام، مطبعة دار الحياة، دمشق، ط ٣، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٥ م
- ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله ابن مسلم الدينوري، (ت: ٢٧٦ هـ)، الشعر والشعراء، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط ١، ١٤٠١ هـ - ١٩٨٣ م
- القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق، (ت: ٤٠٦ هـ)، العمدة في محاسن الشعر وأدابه، تحقيق محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ط ٤، ١٩٧٢ م
- ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد (ت: ٢٠٤ هـ)، أنساب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، تحقيق: حاتم صالح الضامن، دار البشائر، دمشق - سورية (ط ١)، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م
- مقدادي، زياد محمود، المقدمة الطللية، عالم الكتب، بيروت، (ط ١)، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م
- ابن منظور، محمد بن مكرم، (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، تحقيق: جماعة من اللغويين، دار صادر، بيروت (ط ٣)، ١٤١٤ هـ
- نوفل، سيد، شعر الطبيعة في الأدب العربي، دار المعارف، مصر، (ط ٢)، ١٩٧٨ م
- الهاشمي، أحمد، جواهر الأدب، بيروت، مؤسسة الأعلي للمطبوعات، ١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨، (ط ١)

الهوامش:

- (١) أبو أمامة، زياد بن معاوية، أحد فحول شعراء الجاهلية، وزعيمهم في عكاظ، ولُقب بالنابغة؛ لنبوغه في الشعر فجأة وهو كبير (ت ٦٠٤م). انظر: الهاشمي، أحمد، جواهر الأدب، بيروت، مؤسسة الأعلي للمطبوعات، ١٤٢٩هـ - ٢٠٠٨، (ط ١)، ص ٢٥٤.
- (٢) الجرجاني، علي بن عبد العزيز، (ت ٣٦٦ هـ)، الوساطة بين المتنبي وخصومه، دار إحياء الكتب العربية، مصر، (ط ١)، ١٩٤٥م، ص: ١٧.
- (٣) ابن قتيبة، أبو محمد عبد الله ابن مسلم الدينوري، (ت ٢٧٦ هـ)، الشعر والشعراء، تحقيق مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط ١)، ١٤٠١ هـ - ١٩٨٣م، ص: ٦١.
- (٤) مقدادي، زياد محمود، المقدمة الطللية، عالم الكتب، بيروت، (ط ١)، ١٤٣١ هـ - ٢٠١٠ م، ص ١٥ - ٤٠.
- (٥) النابغة الذبياني، أبو أمامة، زياد بن معاوية، ديوان النابغة الذبياني، تعليق حنا نصر الحتي، دار الكتاب العربي، بيروت، (ط ١)، ١٤١١ هـ - ١٩٩١م، ص: ٨٩.
- (٦) فيصل، شكري، تطور الغزل بين الجاهلية والإسلام، مطبعة دار الحياة، دمشق، ط ٣، ١٣٨٤ هـ - ١٩٦٥ م، ص ٤٢-٤٥؛ وانظر أيضاً: ابن قتيبة، الشعر والشعراء " دار الكتب العلمية، بيروت، (ط ١)، ١٤٢١ هـ - ٢٠٠٠ م، ص ٨٣.
- (٧) ابن قتيبة، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد شاكر، ط دار المعارف مصر ١٩٦٦-١٩٦٧، ص: ٧٤، ٧٥.
- (٨) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تعليق: حنا نصر الحتي، ص: ٩٠، ٩١.
- (٩) حسين، طه، حديث الأربعة، دار المعارف، مصر، دت، ج ١ ص ٨٢.
- (١٠) القيرواني، أبو علي الحسن بن رشيق (ت ٤٠٦ هـ)، العمدة في محاسن الشعر وأدابه، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل بيروت دت، ص: ١٢٤.
- (١١) الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تعليق: حنا نصر الحتي، ص: ٩١.
- (١٢) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تعليق حنا نصر الحتي، ص: ٩١-٩٢.
- (١٣) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تعليق حنا نصر الحتي، ص: ٧٣.
- (١٤) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تعليق حنا نصر الحتي، ص: ٩٢.
- (١٥) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ص: ٩٠.
- (١٦) للمزيد: نوفل، سيد، شعر الطبيعة في الأدب العربي، دار المعارف، مصر، (ط ٢)، ١٩٧٨ م، ص ٤٢-٤٥.
- (١٧) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تعليق حنا نصر الحتي، ص: ٩٥ وما بعدها.
- (١٨) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة " تعليق حنا نصر الحتي، ص ٩٥.
- (١٩) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة، تعليق حنا نصر الحتي، ص ٩٦.
- (٢٠) السابق، ص ٩٦.
- (٢١) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة، تعليق حنا نصر الحتي، ص ٩٨.
- (٢٢) السابق، ص ٩٨.
- (٢٣) للمزيد: الجزائري، محمد بن عبد القادر، نخبة عقد الأجياد، دار الفكر، دمشق، (ط ٢)، ١٤٠٥ هـ - ١٩٨٥ م، ص ١٨٩. وانظر ابن رشيق القيرواني، العمدة، ج ١ ص ٦٥، وانظر ابن الكلبي، أبو المنذر هشام بن محمد (ت: ٢٠٤ هـ)، أنساب الخيل في الجاهلية والإسلام وأخبارها، تحقيق: حاتم صالح الضامن، دار البشائر، دمشق - سورية (ط ١)، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م، ص ١٣-١٤.
- (٢٤) القيرواني، ابن رشيق، العمدة في محاسن الشعر وأدابه، تحقيق: محي الدين عبد الحميد، دار الجيل، بيروت، ١٩٧٢م، ج ١ ص ٦٥.
- (٢٥) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، مصر، (ط ٣)، ص: ١٧٦.
- (٢٦) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص ١٧٦.
- (٢٧) السابق: ص ١٧٦.
- (٢٨) للمزيد: الضبي، المفضل بن محمد، (ت ١٧٨ هـ) المفضليات، تحقيق أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف، مصر، (ط ٥)، ١٩٧٦ م، ص ١٧٢. وانظر: ابن الشجري، ضياء الدين أبو السعادات هبة الله (ت: ٥٤٢ هـ) مختارات شعراء العرب، تحقيق محمد علي الجاوي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، ١٩٧٥ م، ص ٣٥٣ - ٣٥٤.
- (٢٩) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، ص: ١٧٧.
- (٣٠) السابق ص: ١٧٦.
- ١ الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، مرجع سابق، ص ١٧٧.

٣٢ السابق، ص ١٧٧

٣٣ ابن أبي سلمي، زهير، ديوان زهير بن أبي سلمي، صنعة ثعلب، الهيئة العامة للكتاب، مصر، ١٣٦٣ هـ - ١٩٤٤ م، ص ٢٤٥
(٣٤) ابن أبي سلمي، زهير، ديوان زهير بن أبي سلمي، صنعه أبو العباس ثعلب (ت ٢٩١ هـ)، الهيئة العامة للكتاب، مصر ١٣٦٣ هـ / ١٩٤٤ م، ص ٢٤٥، لم يُذكر أعلاه في هذه القصيدة التي منها البيت المذكور، إنما وجدته في موسوعة الشعر العربي، الشبكة العنكبوتية.

(٣٥) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص ١٧٧

(٣٦) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص ١٧٧

(٣٧) حذاء: السريعة الخفيفة التي قد انقطع ذنبها، الأزهرى، محمد بن أحمد (ت ٣٧٠ هـ)، تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (ط ١)، ٢٠٠١ م، باب الحاء والذال، ج ٣ ص ٢٧٤، سكاء: لا أذن لها، تهذيب اللغة، باب الكاف والسين، ج ٩ ص ٣١٩، نوبة: ورم في الحلق/ وقصد بها هنا الحوصلة: تهذيب اللغة، باب الطاء والنون، ج ١٤ ص ٢٢

(٣٨) ابن أبي سلمي، زهير، ديوان زهير بن أبي سلمي، ص: ٢٣٧

(٣٩) كبداء: كبداء: عَظِيمَةُ الوَسْطِ، ابن منظور، محمد بن مكرم، (ت ٧١١ هـ)، لسان العرب، تحقيق: جماعة من اللغويين، دار صادر، بيروت (ط ٣)، ١٤١٤ هـ، فصل الكاف، ج ٣ ص ٣٧٦، الورك: ما فوق الفخذين، ورجل أوزك: عظيم الوركين، ومؤنثه وركاء: عظيمة الوركين، لسان العرب، فصل الواو، ج ١٠ ص ٥١٠، قوداء: طويلة العنق، السابق، فصل القاف، ج ٣ ص ٣٧١، خضع: أمال رأسه إلى الأرض أو ذنا منهن، السابق، فصل الخاء، ج ٨ ص ٧٣

(٤٠) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص ١٧٧

(٤١) محنته ابتلاه بها يزيد بن سنان المري لما أنكر نسيه في بني ذبيان، فطلق أخته، وقيل ابنته (أمامة)، وقال: إنما طلقها لأن النابغة ليس منّا، انظر، الشبكة العنكبوتية النابغة الذبياني، الشاعر الجاهلي الكبير الشريف (Tarees.com) ولم أجد هذا الخبر في كتاب الأغاني، وكتاب جواهر الأدب، لأحمد الهاشمي.

(٤٢) الذبياني، النابغة، ديوان النابغة الذبياني، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ص ١٧٧

(٤٣) يَصِفُ فَرْخَ قَطَاٍ حَمَمَ وَعَنَى بِسَيْدِهِ طُلُوعَ زَعِيهِ. وَالْمُتَّيَّرُ: الْوَاسِعُ الشَّدَقِ. وَقَوَادِمُهُ: أَوَائِلُ رَيْشِ جَنَاحِهِ. وَالزَّيْبُ: كَثْرَةُ الزَّغَبِ، انظر: ابن منظور، لسان العرب، فصل السين، ج ٣ ص ٢٠٢

عطف الاسم على مرادفه بين الدلالة المعجمية والدلالة السياقية.

د. خولة جعفر القرالة* د. عاطف عادل المحاميد**

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢١/١٠/٣ تاريخ قبول البحث: ٢٠٢١/١٢/٣ م

المُلخَص

تهض هذه الدراسة بالوقوف على ظاهرة عطف الاسم على مرادفه بحرف عاطف وهو المُسَمَّى بعطف النَّسَق، وبغير عاطف وهو المُسَمَّى بعطف البيان، إذ حُمِلَ على هذه الظاهرة كثيرٌ من الأسماء المتعاطفة في القرآن الكريم والشعر خلافاً لما ينصُّ عليه القياس في باب العطف من أنَّ الأصل فيه التَّغَايِرُ أو المِغَايِرَةُ بين المعطوف والمعطوف عليه في المعنى، وهذا ما أخذت به الدراسة وأكدت من خلال ردّها على مَنْ أدرج كثيراً من الأسماء المتعاطفة في باب عطف المترادفين، وهي ليست منه في شيء مُعتمدة في ذلك على المعنى اللغوي الذي أوردته معاجم المعاني لتلك الأسماء، وعلى أثر السياق الذي كُشِفَ عن دلالة بعض الأسماء المتعاطفة على أنّها من عطف المتغايرين لا المترادفين، ونهت إليه بعض كتب التفسير.

كما وقفت الدراسة على الآراء التي حملت بعض الأسماء المتعاطفة على وجهين من التعاطف: عطف المترادفين، أو عطف الخاصّ على العام، ولعلّها اجتهدت في ترجيح رأيٍّ على آخر، مُعزّزة ذلك بالشواهد الحيّة ما أمكن.

كما كشفت الدراسة عمّا ورد في بعض المعاجم من خلط وتداخل بين دلالة بعض الأسماء المحمولة على عطف المترادفين كـ (التَّصَبُّب) و (اللَّغُوب)، واجتهدت في ترجيح المعنى الصَّواب لكلِّ منهما، ومن ثمَّ بيان وجه التعاطف بينهما.

أما المنهج المُتَّعَد في هذه الدراسة، فهو المنهج الوصفيّ التحليلي الذي يصف الظاهرة اللغويّة في الأدلّة المتمثّلة في نصوص من القرآن الكريم والشعر المحمول فيها الاسمان المتعاطفان على عطف الاسم على مرادفه كما قدّمها بعض علماء اللغة والتفسير، ثمَّ يُعَمَد إلى تحليلها وتفسيرها وفق الظاهرة المحمولة عليها، وبَيَّنَت الدراسة أنّها لا تخدمها في ضوء المعنى الدلاليّ للاسمين المتعاطفين الذي كشفت عنه كلّ من المعاجم العربيّة، والسيّاق اللغويّ الواردين فيه.

الكلمات المفتاحيّة: العطف، التّرادف، الدّلالة المعجميّة، الدّلالة السياقيّة.

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربيّة وأدائها، جامعة الحسين بن طلال.

** أستاذ مشارك، قسم اللغة العربيّة وأدائها، جامعة الحسين بن طلال.

The conjunction of the Noun with its Synonym: between lexical and contextual meaning.

This study aimed to examine the phenomenon of noun conjunction with its synonym by a conjunction, which is called a sequential coordination, and without a conjunction, that is named an explanatory coordination. This phenomenon was likened to many conjoined nouns in the Holy Qur'an and poetry, contrary to what is stipulated by analogy that the basic principle is the contradiction or contrast between the conjunctive and the conjoined noun in meaning. This is what the study adopted and confirmed through its response to those who included many conjoined nouns under the section of synonyms conjunction, and in fact, they are unrelated. This study depended on the linguistic meaning of those names mentioned in the dictionaries of meanings, in addition to the context that revealed the significance of some conjoined nouns, which are antonyms conjunction but not synonyms conjunction, and this is what books of interpretation referred to. The study also examined the opinions that analysed some conjoined nouns according to two sides of conjunction: synonyms conjunction or the conjunction of the private over the general, and it succeeded in privileging one opinion over another, reinforced by some linguistic evidences. Moreover, the study discussed what is mentioned in some dictionaries concerning the confusion and overlap between the significance of some conjoined synonyms, such as (alnaṣab) and (al_lughub), it also succeeded in suggesting the correct meaning for each one, and then showing the conjunction between them.

This study employs the descriptive analytical approach that describes the linguistic phenomenon in the pieces of evidence represented in the Holy Qur'an and poetry, the pieces of evidence of the conjunction of the two nouns with their synonyms as it was presented by linguists and interpreters, then the pieces of evidence are analyzed and interpreted according to the same phenomenon. The study showed that the semantic meaning of the two conjoined nouns can only be known from the context, as revealed by each of the Arabic dictionaries, and the linguistic context contained therein.

Keyword: Conjunction, synonym, lexicosemantic, semantic contextualism.

المقدمة:

تُعَدُّ ظاهرة التَّرادف في اللغة العربيَّة التي تَعني اختلاف كلمتين أو أكثر -أسماءً كانت تلك الكلمات أو أفعالاً- في اللفظ واتِّحادها في المعنى من الظواهر اللغويَّة التي كانت موضع جدلٍ وخلاف بين علماء اللغة القدماء، فمنهم مَنْ قال بها وعقد لها بابًا في مُؤلَّفه ككُراع النَّمَل، وابن جني، والزَّركشي، فسَمَّاه الأول: "باب إعادة المعنى إذا اختلف اللفظان"^(١)، وسَمَّاه الثاني "باب في الفصيح يجتمع في كلامه لغتان فصاعداً"^(٢)، أمَّا الثالث فسَمَّاه "عطف أحد المترادفين على الآخر، أو ما هو قريب منه في المعنى"^(٣). ومنهم من أنكرها كأبي هلال العسكري، في كتابه المسمَّى (الفروق في اللغة) الذي لم يدع لفظين أو أكثر قيل إتيهما في باب التَّرادف إلَّا وذهب إلى أنَّ بينهما فارقًا في المعنى، ونَصَّ على رأيه الذي أنكر فيه هذه الظاهرة في أكثر من مرة في كتابه، منها على سبيل المثال حين قال: "الشَّاهد على أنَّ اختلاف العبارات والأسماء يوجب اختلاف المعاني أنَّ الاسم كلمة تدلُّ على معنى دلالة الإشارة، وإذا أُشير إلى الشَّيء مرَّة واحدة فعُرف، فالإشارة إليه ثانية وثالثة غير مُفيدة"^(٤)، وأكَّده ثانية أيضًا حين قال: "وواضحُ اللغة حكيم لا يأتي فيها بما لا يفيد، فإنَّ أُشير منه في الثَّاني والثَّالث إلى خلاف ما أُشير إليه في الأوَّل كان ذلك صوابًا، فهذا يدلُّ على أنَّ كلَّ اسمين يجريان على معنًى من المعاني، وعين من الأعيان في لغة واحدة، فإنَّ كلَّ واحد منهما يقتضي خلاف ما يقتضيه الآخر، وإلَّا لكان الثَّاني فضلًا لا يُحتاج إليه"^(٥).

وقد حمَل مَنْ قال بهذه الظاهرة، أو أخذ بها ككُراع النَّمَل، والزَّركشي، وغيرهما- كما سيَتبيَّن- كثيرًا من الشَّواهد الحيَّة المتمثِّلة في المقام الأوَّل بآيات من القرآن الكريم والشَّعر وردت فيها أسماء متعاطفة مختلفة في اللفظ، وذهبوا إلى أنَّها بمعنًى واحدٍ، أو هي في المعنى سواء، أو أنَّهم فسَّروا معنى أحد المتعاطفين، المعطوف مثلاً بأنَّه هو ذاته المعطوف عليه بلفظه ومعناه، والعكس صحيح، وهذا بعيد عن وجه الدَّقة؛ لأنَّنا لم نقف على اسمين متعاطفين حُمِلَا على تلك الظاهرة، أو أُدْخِلَا في بابها إلَّا وكان بينهما فارقٌ في الدَّلالة، واضحًا بيِّنًا كان ذاك الفارق، كأنَّ يكونا مُتغايرين في الدَّلالة، أو مُتضادين فيها، أو أنَّ أحدهما -المعطوف عليه مثلاً- يحمل دلالة عامَّة أو مُطلقة، والمعطوف يحمل دلالة خاصَّة أو مُقيَّدة؛ فيكون من باب عطف الخاصِّ على العامِّ، أو المُقيَّد على المُطلق، أو أنَّه -أي المعطوف عليه- يحمل دلالة جِسِّيَّة ماديَّة، والمعطوف يحمل دلالة معنويَّة؛ فيكون أيضًا من باب عطف الاسم ذي الدَّلالة المعنويَّة على الاسم ذي الدَّلالة الجِسِّيَّة الماديَّة، أو أنَّه يحمل دلالة السَّبب أو السَّببيَّة، والمعطوف يحمل دلالة النَّتيجة؛ فيكون من باب عطف النَّتيجة على السَّبب، وهكذا. وقد يشترك المتعاطفان في المعنى الدَّلالي العام، ممَّا قد يحملهما على أنَّهما من باب عطف المترادفين، ولكنَّ المُدقِّق النَّظَر في السَّياق اللغويِّ الواردين فيه يَجِدُ أنَّ بينهما فارقًا دقيقًا في المعنى يُخرِجهما من باب التَّرادف.

هذا ولما كانت الأسماء المحمولة على عطف الترادف تمثل العطف بنوعيه: عطف النسق الذي يتوسط فيه بين الاسمين المتعاطفين حرف عاطف^(٦)، وعطف البيان الذي يكون فيه اللفظ الثاني تكراراً للفظ الأول؛ "لأن الثاني يُشبه أن يكون مرادفاً للأول؛ لأن الذات المدلول عليها باللفظين واحدة، وإنما يُؤتى بالثاني لزيادة البيان"^(٧)، فقد جاءت الدراسة في دُنيك المحورين. ونشير هنا إلى أن الدراسات الدلالية التي عنيت بعلم الدلالة ووقفت على دلالة الألفاظ أسماء كانت أو أفعالاً كثيرة، ولكننا لم نجد من وقف على دلالات الألفاظ ونخص في هذا المقام دلالة الأسماء المتعاطفة في شواهد حية من القرآن الكريم والشعر التي أدرجت في باب عطف المترادفين لتأكيد وجود الترادف بينهما في المعنى أو نفيه إلا في إشارات قليلة ومتفرقة فيما وقفنا عليه في كتابي: (الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق) لـ "محمد نور الدين المنجد"، و (دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني) لـ "محمد ياسر خضر الدوري"؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتفصيل ذلك والبحث فيه.

عطف النسق، عطف الاسم على مرادفه بالواو:

لقد تبين لنا من خلال البحث والتحري أن الأسماء المحمولة على عطف الترادف عطف نسق محصورة بالتعاطف بينهما بحرفي الواو (أو) لا غير، وقد حمل كثير من أهل اللغة والتفسير على عطف الترادف بالحرف الأول (الواو) شواهد كثيرة من القرآن الكريم والشعر^(٨)، وقفت الدراسة على شواهد مختارة منها من باب التمثيل لا الحصر ما يلي:

(الظلم والهضم)

ذلك في قوله تعالى: ﴿فَلَا يَخَافُ ظُلْمًا وَلَا هَضْمًا﴾ [طه: ١١٢]، إذ فسّر ابن السكيت معنى الاسم المعطوف (هَضْمًا) بالاسم المعطوف عليه (ظُلْمًا)، أي أن (الهضم) كما ذهب يعني (الظلم)، قال: "والهضم: مصدر هَضَمَهُ يَهْضِمُهُ هَضْمًا إذا ظَلَمَهُ"^(٩)، وأكده ثانياً في قوله: "والهزيمة: أن يَهْضِمَكَ القوم شيئاً، أي: يَظْلِمُونَكَ"^(١٠)، وكذا قاله أبو عبيد فيما أورده الأزهرى، ونص القول: "وقال أبو عبيد: المَهْضَمُ والهَضِيم جميعاً: المظلوم"^(١١).

وعليه فقد أورد كراع التمل هذا الشاهد في باب عطف الترادف الذي عقده في كتابه وسمّاه - كما أوردنا سابقاً- "باب إعادة المعنى إذا اختلف اللفظان"^(١٢)، وكذا الزركشي إذ أورده في باب "عطف أحد المترادفين على الآخر، أو ما هو قريب منه في المعنى"^(١٣)، وذهب إلى أن القصد من ذلك هو التأكيد^(١٤).

لكن الواقف على المعنى اللغوي لهذين الاسمين المتعاطفين في كتب اللغة يجد أن بينهما فرقاً دقيقاً في المعنى، أو في الدلالة التي يحملانها؛ مما يخرجهما من دائرة الترادف التام أو المطلق إلى دائرة الترادف الناقص. إن جاز التعبير. لتقاربهما في المعنى لا لتطابقهما فيه، ووجه ذلك أن الظلم أعم

من الهُضم، فهو يعني "الجور ومجاوزة الحد"^(١٥) بالزيادة أو النقصان، أي: بالكثير منه والقليل، جاء في اللسان: "الظلم: وَضْعُ الشيء في غير موضعه... وأصل الظلم: الجور ومجاوزة الحد، ومنه حديث الوضوء: "فَمَنْ زَادَ أَوْ نَقَصَ فَقَدْ أَسَاءَ وَظَلَمَ"^(١٦)، أي: أساء الأدب بتركه السنة والتأدب بأدب الشرع، وظلم نفسه بما نقصها من الثواب بزيادة المرات في الوضوء"^(١٧).

أما الهُضم، فيكون بالنقص أو القليل في الجور أو الظلم لا غير، قال الزجاج: "الهضم: النقص، يُقال: فلان يهضمني حقّي، أي: يُنقصني، وكذلك هذا شيء يهضم الطعام، أي: ينقص ثقلته"^(١٨). وسبق إلى هذا المعنى ابن السكيت، واصطاح على تسمية النقص بالكسر، قال: "ويقال: هضم له من حقه إذا كسر له منه"^(١٩)، ومما يؤكد هذا المعنى الدقيق الفارق بين هذين الاسمين المتعاطفين ما نص عليه أبو هلال العسكري بصريح العبارة في قوله: "الفرق بين الظلم والهضم: أن الهضم نقصان بعض الحق، ولا يقال لمن أخذ جميع حقه: (قد هضم)، والظلم يكون في البعض والكُل، وفي القرآن: ﴿فَلَا يَخَافُ ظُلْمًا وَلَا هَضْمًا﴾ أي: لا يُمنع حقه، ولا بعض حقه"^(٢٠).

فالظلم بهذا ذودلالة عامة: لأنه يكون بالزيادة والنقص، أو بالقليل والكثير، أما الهضم فهو ذو دلالة خاصة: لأنه يكون بالنقص أو بالقليل لا غير، وهذا ما قاله الماوردي فيما أورده أبو حيان الأندلسي، ونصّه: "والفرق أن الظلم منغ الحق كله، والهضم منغ بعضه"^(٢١)، وكذا ذهب ابن عطية ووضحه بالقول: "والظلم أعم من الهضم، وهما يتقاربان في المعنى ويتداخلان، ولكن من حيث تناسقاً في هذه الآية ذهب قوم إلى تخصيص كل واحدٍ منهما بمعنى: فقالوا: (الظلم) أن تغظم عليه سيئاته وتكثر أكثر مما يجب، و (الهضم) أن ينقص حسناته ويخسرها"^(٢٢)؛ وعليه فإنه لا وجه لغرض التأكيد بين المتعاطفين؛ لأن التعاطف بينهما هو من باب عطف الخاص على العام، أو عطف مُقيد الِلالة على مُطلق الدلالة.

(العوج والأمت)

ومثل هذا الشاهد الذي حُمل فيه الاسمان المتعاطفان بالواو على عطف الترادف، وفُسِّر فيه معنى الاسم المعطوف بالاسم المعطوف عليه بلفظه ومعناه قوله تعالى: ﴿لَا تَرَىٰ فِيهَا عِوَجًا وَلَا أَمْتًا﴾ [طه: ١٠٧] إذ قيل: إن (الأمت) يعني (العوج)^(٢٣). أي أتمها بمعنى واحد، وهذا غير صحيح؛ لأن هذين الاسمين المتعاطفين ليس بينهما وجه تقارب في المعنى، بل إن لكل واحدٍ منهما معنى مغايراً لمعنى الآخر، ووجه ذلك أن العوج في كل شيء يعني تعطفه فهو في القضيب^(٢٤) على سبيل المثال، أو في العصا أو في الجبل يعني ألا يكون مستويًا^(٢٥) وهو في الأرض كذلك، يعني ألا تكون مستوية^(٢٦) كأن يكون فيها ميل أو وادٍ على حد قول ابن عباس^(٢٧) أو صدع على حد قول قتادة^(٢٨). وهذا فإن العوج في الأرض يعني: ما يعتري اعتدالها من الأخذ يمتنه ويسرّة بحسب النشز من جبل وطرق وكذبة ونحوه^(٢٩).

ولما كان نصُّ الآية: ﴿لَا تَرَىٰ فِيهَا عِوَجًا﴾، أي: نَفْي العِوَج في الأرض، فإنَّ ذلك يعني أنَّها في وَضْع مُسْتَوٍ؛ لأنَّ نقيض العِوَج الاستواء.

أما الأمت في الشّيء فَيُعْنِي أن يكون فيه استرخاء، أو انثناء، أو نُتُو يسير؛ فيرتفع فيه جزء، وينخفض آخر^(٣٠)، قال الخليل: "الأمت أنْ تَصُبَّ في السِّقَاء ماءً فلا تَمَلُّوهُ فَيَنْتَنِي، وذلك الثَّي هو الأمت، إذا مُلِيَءَ وَتَمَدَّدَ فلا أمتَ فيه"^(٣١) فقلوه: "لا أمت فيه" يعني لا استرخاء فيه من شدة امتلائه^(٣٢). و"يُقَال: مَدَّ حَبْلُهُ حَتَّى مَا تَرَكَ فِيهِ أَمْتًا"^(٣٣) أي: استرخاء. وكذا المعنى في الأرض فإذا كان فيها أمتٌ، فإنَّ ذلك يعني "أنْ يغلظ [فيها] مكان، ويَدُقُّ مكان"^(٣٤). فما يغلظ فيها من مكان، يعني: ما يرتفع فيها منه، أو يكون فيه نتوء، وما يَدُقُّ فيها منه، يعني: ما يَسْفِلُ فيها منه، أي: ينخفض، وهذا ما جاء في قول ابن عطية أيضًا في تفسيره معنى الآية الكريمة، ونصُّه: "والأمت: ما يعتري الأرض من ارتفاع وانخفاض"^(٣٥).

من هنا أنَّ الاسمين المتعاطفين ليسا بمترادفين في المعنى، ولا بمتقاربين فيه؛ لأنَّ العِوَج في المكان يكون باعتراء استوائه الأخذ يمنةً ويسرةً. أما الأمتُ فيه فيكون باعتراء استوائه الارتفاع والانخفاض؛ وعليه فإنَّهما من عطف المتضادين في المعنى لا المترادفين فيه.

(البث والحزن):

ومما حُمِلَ على عطف الترادف أيضًا الاسمان (بَيَّ) و(حُزِنِي) في قوله تعالى: ﴿إِنَّمَا أَشْكُوا بَيَّي وَحُزْنِي إِلَى اللَّهِ﴾ [يوسف: ٨٦]، إذ أوردهما كُراع النمل^(٣٦)، والزركشي^(٣٧) في باب عطف المترادفين، ووجه ذلك أنَّ معنى الاسم المعطوف عليه (البث) فُسِّرَ بالاسم المعطوف (الحزن) جاء في تهذيب اللغة: "البث: الحزن الذي تُفضي به إلى صاحبك"^(٣٨)، أي أنه جاء على النقيض مما تقدّم في المثالين السابقين -من تفسير الاسم المعطوف بالاسم المعطوف عليه- لكنَّ الواقف على معنى الاسم المعطوف (الحزن) أو على دلالاته يجد أنَّها فيه غير ما هي عليه في المعطوف عليه^(٣٩)، ووجه ذلك أنَّها في الاسم المعطوف عليه (البث) ما تقدّم من معنى، أي: أنه يعني الحزن، أو "شدة الحزن"^(٤٠).

أما الحزن بالضّمّ ويُحرّك^(٤١) -أي الحزن- فلا يعني ما يتبادر إلى الذهن من أنه ضدّ الفرح، أو هو على نقيضه في المعنى، بل يعني في نصّ الآية: "غلظ الهم"^(٤٢) أو هو الهم^(٤٣)، ولعلّ قولهم: "حزنه الأمرُ حُزْنًا بالضّمّ، وأحزنه... جعله حُزْنًا، وحزنه: جعل فيه حُزْنًا"^(٤٤). يعني همّة الأمر همًّا، أي: جعله مهمومًا، أو جعل فيه همًّا، وشاهده ما جاء في الحديث أنه ﷺ: "كان إذا حزنه أمرٌ صلى"^(٤٥) (فحزنه) أي: أوقعه في الحزن^(٤٦) أي: في الهم؛ وعليه فإنَّ هذين الاسمين المتعاطفين في نصّ الآية متغايران في المعنى، أي أنه لا ترادف بينهما، ولا يستعمل أحدهما فيما استعمل فيه الآخر؛ فالبث يعني الحزن أو شدته، والحزن يعني الهم أو غليظ الهم.

(السَّرّ والنَّجوى):

ومثل ما تقدّم أيضًا من الأسماء المحمولة على عطف التّرادُف (السَّرّ) و (النَّجوى) في قوله سبحانه: ﴿أَمْ يَحْسَبُونَ أَنَّا لَا نَسْمَعُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ بَلَىٰ وَرُسُلُنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُبُونَ﴾ [الزخرف: ٨٠]، ووجه ذلك أنّ الاسم المعطوف عليه (السَّرّ) من الكلمات الأضداد التي تعني المعنى ونقيضه كما أورد ابن السكيت عن أبي عبيدة، قال: "يُقال: أسررتُ الشيء: إذا كتمته، ويُقال أيضًا: أسررتُهُ إذا أعلنته، حكى ذلك أبو عبيدة، وهو من الأضداد" (٤٧).

أما الاسم المعطوف (النَّجوى) فتعني السَّرّ أو الكتمان لا غير، جاء في اللسان: "... وَنَجَاهُ نَجْوًا وَ نَجْوَى: سارّه، والنَّجوى والنَّجِيّ: السَّرّ، والنَّجْوُ: السَّرُّ بين اثنين، يُقال: نَجْوْتُهُ نَجْوًا، أي: ساررتُهُ، وكذلك نَجِيتُهُ، والاسم النَّجْوَى" (٤٨) وفي الحديث: "لا يتناجى اثنان دون الثالث"، وفي رواية "لا يتنجي اثنان دون صاحبهما"، أي: لا يتسازران منفردين عنه؛ لأنّ ذلك يَسُوؤُهُ" (٤٩).

وبناءً على هذا فإنّه إن حُمِلَ (السَّرّ) في الآية الكريمة على معنى الإظهار أو الإعلان، فإنّ العطف بينه وبين الاسم (النَّجوى) الذي يعني السَّرّ عليه جاء على ما يقتضيه القياس في العطف، وهو عطف الاسم على ما يغيّره في المعنى، أو على ما يُضادّه فيه؛ وعليه يكون المعنى: إنّنا نعلم ما أعلنوه، أو أظهره، وما أخفّوه، أو سارّوه. فإن سئل: وإن كان (السَّرّ) في هذه الآية بالمعنى المضادّ وهو الكتمان، وهو المعنى المُراد في هذه الآية فكيف يُعطّف عليه الاسم (النَّجوى) الذي يحمل المعنى ذاته، والاسم لا يُعطّف على نظيره، أو مرادفه؟ فتكون الإجابة بالقول كما جاء في الكشف (٥٠)، وتفسير البحر المحيط: (٥١) "إنّ السَّرّ ما حدّث به الرّجل نفسه، أو غيره في مكان خالٍ، والنَّجوى ما تكلموا به [أي الجماعة] فيما بينهم" لهذا جاءت الإجابة عمّا جاء في قوله تعالى: ﴿أَمْ يَحْسَبُونَ أَنَّا لَا نَسْمَعُ سِرَّهُمْ وَنَجْوَاهُمْ﴾ ﴿بَلَىٰ وَرُسُلُنَا لَدَيْهِمْ يَكْتُبُونَ﴾، أي "بلى، نسمعهما ونطلع عليهما ورسُلنا يريد الحفظة- عندهم يكتبون ذلك" (٥٢).

ومن هنا فإنّ هذا الفارق الدقيق في المعنى يحملنا على القول: إنّ عُطِفَ الاسمين ليس من عطف المترادفين في شيء، بل هما من باب عطف المُقَيّد في المعنى على العامّ أو المُطلَق فيه، والمُقَيّد في المعنى يتمثّل في النَّجوى التي تعني حديث الجماعة فيما بينهم فقط، والمطلق يتمثّل في (السَّرّ) الذي يعني حديث الرّجل مع نفسه، أو مع غيره في مكان خالٍ.

(النَّصَب واللُّغوب):

ومثل ما تقدّم ممّا حُمِلَ على عطف التّرادُف أيضًا (نَصَب) و (لُغوب) في قوله تعالى: ﴿الَّذِي أَحَلَّنَا دَارَ الْمَقَامَةِ مِن فَضْلِهِ ۖ لَا يَمَسُّنَا فِيهَا نَصَبٌ وَلَا يَمَسُّنَا فِيهَا لُغُوبٌ﴾ [فاطر: ٣٥]، إذ ذهب الزركشي إلى أنّ "نَصَبًا" مثل (لُغَب) وَزُنًا ومعنى ومصدرًا (٥٣) وهذا غير دقيق فيما نراه، ووجه ذلك فيما يتعلق بالمصدر والوزن أنّ الفعل (نَصَبَ) مصدره (نَصَبٌ). يُقال: نَصَبَ الرّجل بالكسر يُنْصَبُ نَصَبًا (٥٤) على

زنة (فَعَلَ)، أما الفعل لَغَبَ يَلْغُبُ بالضَّمِّ فمصدره (لَغَبٌ) بالتَّسْكِينِ على زنة (فَعَلَ) و (لُغُوبٌ) على زنة (فُعُول) ^(٥٥). والمصدر (لُغُوبٌ) هو الوارد في نص الآية الكريمة.

أما من حيث المعنى أو الدلالة فإنَّ (نَصَبًا) مثل (لُغُوبٌ) في المعنى العام، أي أنَّهما يشتركان في عموم الدلالة، فكلاهما يعني التعب، أما في المعنى الخاص، فإنَّهما يفترقان فيه، فد (النَّصَبُ) يعني "العناء والتَّعب" ^(٥٦)، و (العناء) يعني التعب في البدن، أو الهم في القلب، أو في النفس، جاء في اللسان: "...والهموم تعاني فلائًا، أي: تأتيه وأنشد ^(٥٧):

وَإِذَا تُعَانِيَنِ الْهَمُومُ قَرْنُهَا

سُرْحُ الْيَدَيْنِ تُخَالِسُ الْخَطَرَانَا

... ابن الأعرابي: عَنَا عليه الأمر، أي: شَقَّ...، ويقال: لَقِيتُ من فلانٍ عَنِيَّةً، وَعَنَاءً، أي: تَعَبًا ^(٥٨). ومما يُوَكِّدُ معنى العناء هذا، وهو معنى النَّصَبِ ما جاء في اللسان، من قول: "وَأَنْصَبَنِي هذا الأمر، وَهَمٌّ نَاصِبٌ مُنْصَبٌ ذُو نَصَبٍ...لأنَّه يُنْصَبُ فيه ويُتْعَبُ، وفي الحديث: "فاطمة بضعة مِنِّي، يُنْصَبُني ما أَنْصَبَهَا" ^(٥٩). أي: يُتْعَبُني ما أُنْصَبُها، والنَّصَبُ: التَّعَبُ...وَنَصَبَ لَهُ الْهَمُّ، وَأَنْصَبَهُ الْهَمُّ، وَعَيشُ نَاصِبٌ: فيه كَدٌّ وَجَهْدٌ..." ^(٦٠).

أما اللُّغُوبُ فَيُعْنِي الإعياء، جاء في تهذيب اللغة: "...لَعَبْتُ الْغُوبُ من الإعياء، ومنه قول الله ﷻ: ﴿وَمَا مَسَّنَا مِنْ لُغُوبٍ﴾ [ق:٣٨] ومنه قيل فلانٌ سَاعِبٌ لَاجِبٌ، أي: مُعْيٍ" ^(٦١). والإعياء الذي يعنيه اللُّغُوبُ يعني الكلال، أي: الفتور في الهمة، جاء في اللسان: "...وَأَعْيَا الماشي: كَلَّ، وَأَعْيَا السَّيْرُ البعير ونحوه: أَكَلَهُ... والإعياء: الكلال، يُقَالُ: مَشَيْتُ فَأَعْيَيْتُ، وَأَعْيَا الرَّجُلُ في المشي، فهو مُعْيٍ" ^(٦٢).

وبناءً على هذا فإنَّ معنى ﴿لَا يَمَسُّنَا فِيهَا نَصَبٌ﴾ لا يُصِيبُنَا فِيهَا تَعَبٌ وَلَا مَشَقَّةٌ وَلَا عَنَاءٌ ^(٦٣). ومعنى ﴿وَلَا يَمَسُّنَا فِيهَا لُغُوبٌ﴾ أي: "لا يُصِيبُنَا فِيهَا كَلَالٌ وإعياء بسبب التعب والهموم" ^(٦٤).

هذا يعني أنَّ النَّصَبَ المتأتَّى من التعب البدني والهم القلبي أو النفسي ينتج عنه اللُّغُوبُ، وهو الذي يعني الإعياء، أي: الكلال والفتور في الهمة، فد (اللُّغُوبُ) بهذا مُسَبَّبٌ عن (النَّصَبِ)، أو هو من جزائه، أو ناتج عنه، وهذا ما ذهب إليه الرَّمَحْشَرِيُّ، قال: "فإنَّ قُلْتُ: ما الفرق بين النَّصَبِ واللُّغُوبِ؟ قُلْتُ: النَّصَبُ: التَّعَبُ والمشقة التي تُصِيبُ الْمُتَنَصِّبَ للأمر، المزاوِلُ له. وأما اللُّغُوبُ: فما يلحقه من الفتور بسبب النَّصَبِ، فَالنَّصَبُ نفس المشقة والكلفة، واللُّغُوبُ: نتيجته وما يحدث منه من الكلال والفترة" ^(٦٥).

وبهذا فإنَّ العطف بين هذين الاسمين هو من باب عطف النتيجة (اللُّغُوبُ) على السبب (النَّصَبِ)، أما "إعادة الفعل المنفي" ﴿لَا يَمَسُّنَا فِيهَا لُغُوبٌ﴾ فهو لتأكيد انتفاء المس ^(٦٦).

ولعلَّ فيما تقدَّم من فارق دقيق بين دلالة ذينك الاسمين المتعاطفين تمحيصًا. إنَّ صَحَّ التعبير لما ورد في بعض معاجم العربية من خَلَطٍ وتداخل بين دلالتيهما إذ قال الليث فيما أورده الأزهري: "إنَّ

النَّصَبَ يعني الإعياء من العناء^(٦٧) وورد في اللسان إنَّ: "اللُّغُوبَ: التَّعَبَ والإعياء"^(٦٨). والصَّوَابُ خلاف هذا، فالأصل فيما أُورد من قول الليث في معنى (النَّصَب) أن يُقال في معنى (اللُّغُوب): "لأنَّه- كما أوردنا- يعني الإعياء من العناء، أي: الكلال من التَّعَب، وكذا ما ورد في معنى اللُّغُوب، فالأصل أن يُقال فيه: إنَّه يعني الإعياء لا غير، أي: الكلال وليس الإعياء مضاعفاً له التَّعَب، ويؤكد هذا ما نصَّ عليه القُرطبي في قوله: "النَّصَب: التَّعَب، واللُّغُوب: الإعياء"^(٦٩). ومما يؤكد معنى اللُّغُوب وكذا ما جاء في قول ابن عاشور في معنى (اللُّغُوب): "واللُّغُوب: الإعياء من الجَري والعمل الشَّدِيد"^(٧٠).

(السَّادَةُ والكِبَرَاءُ)

ومن الأسماء المتعاطفة التي عُدَّت بمعنى واحد أيضاً، وجُعِلَتْ في باب عطف الاسم على مرادفه^(٧١): (السَّادَةُ) و(الكِبَرَاءُ) في قوله سبحانه: ﴿وَقَالُوا رَبَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا سَادَتَنَا وَكُبَرَاءَنَا فَأَضَلُّونَا السَّبِيلًا﴾ [الأحزاب: ٦٧] وَوَجْهَ مَنْ ذَهَبَ هَذَا المذهب يتمثل في حَفْلِهِ هذين الاسمين على مَعْنَى عامٍ مؤداه أن "السَّادَةَ والكِبَرَاءَ هم قادتهم الذين لَقْنُوهُمْ الكُفْرَ"^(٧٢) قال القُرطبي: "والسَّادَةُ والكِبَرَاءُ بِمَعْنَى... والأظهر العموم في القادة والرؤساء في الشُّرْك والضَّلالة، أي: أَطَعْنَاهُمْ في معصيتك، وما دَعَوْنَا إليه: ﴿فَأَضَلُّونَا السَّبِيلًا﴾ أي عن السَّبِيل وهو التَّوْحِيد"^(٧٣).

لكنَّ المُدَقِّق في دلالة هذين الاسمين في معاجم اللغة يجد أنَّها مُتغايرة، إذ إنَّ بينهما فارقاً، وَجْهُهُ أن "السَّيِّدَ هو مَنْ يَفُوقُ في الخير قَوْمَهُ، أو يفوق غيره في العقل والمال، والدَّفْع والتَّنْفَع، المعطي ماله في حقوقه، المُعِين بنفسه، وَسَيِّ سَيِّداً؛ لأنَّه يَسُودُ سِوَاكَ النَّاسِ، أي معظمهم، وقِيلَ: هو المَلِك، أو الرَّئِيس أو الحليم، أو السَّخِي"^(٧٤) أو المولى؛ لأنَّ "سَيِّدَ الْعَبْدِ مولاه"^(٧٥).

أما الكبير، فَيُقَالُ هو مَنْ يَفْضُلُ غَيْرَهُ في العلم، جاء في تهذيب اللغة... وقال مُجاهد في قوله الله ﷻ: ﴿قَالَ كَبِيرُهُمْ أَلَمْ تَعْلَمُوا أَنَّ آبَاكُمْ﴾ [يوسف: ٨٠] أي: أعلمهم... وقوله ﷻ: ﴿إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمْ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّجَرَ﴾ [طه: ٧١][الشعراء: ٤٩] أي: مُعَلِّمَكُم... والصَّبِيَّ بالحجاز إذا جاء من عند مُعلِّمه، قال: جئت من عند كِبيري"^(٧٦). وقيل هو مَنْ يَفْضُلُ غَيْرَهُ في السَّنِّ أو الشَّرَف^(٧٧). هذا يعني أن السَّيِّدَ الذي يفوق غيره في جوانب كثيرة مادية ومعنوية كما تبين، وَيَسُودُهُمْ، أي: يكون سَيِّداً عليهم، ويتولَّى إدارة شؤونهم. يفوق الكبير الذي يَفْضُلُ غَيْرَهُ في العلم أو السَّنِّ أو الشَّرَف ولا يَسُودُهُمْ؛ لهذا يُقال للسَّيِّد: كبير، ولا يُقال للكبير: سَيِّد، إلَّا إذا سادهم وتولَّى تدبير أمورهم، وهذا ما قاله العسكري في الفرق بين سَيِّد القوم وكِبَرِهِمْ، ونصَّ قوله: "... أن سَيِّدَهُمْ هو الذي يلي تدبيرهم، وكِبَرِهِمْ هو الذي يَفْضُلُهُمْ في العلم، أو السَّنِّ، أو الشَّرَف، وقد قال تعالى: ﴿فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ﴾ [الأنبياء: ٦٣]، فيجوز أن يكون الكبير في السَّنِّ، ويجوز أن يكون الكبير في الفَضْل، ويُقال لسَيِّد القوم: (كِبَرِهِمْ)، ولا يُقال لكِبَرِهِمْ: (سَيِّدَهُمْ) إلَّا إذا ولي تدبيرهم"^(٧٨).

أما المراد بالسادة في نص الآية الكريمة الموقوف عليها "فهم رؤساء الكُفَر الذين لَقَّنوهم الكُفَر وزيَّنوه لهم"^(٧٩). وقيل: سادتنا هم (أشرافنا)، وقيل: (أمرأؤنا)^(٨٠)، وذهب بعض أساتذة التفسير إلى أن طاعة السادة وسَمَّوهم الأئمة تكون في الضلال الذي يقابله أو يضاده الهدى، والرشاد، وطاعة الكبراء تكون في الشِّرك الذي يقابله الإيمان، ونصُّ القول في ذلك: "وقال الكافرون يوم القيامة: ربَّنَا إِنَّا أَطَعْنَا أَيْمَتَنَا فِي الضَّلَالِ، وَكُفِّرْنَا فِي الشِّرْكِ؛ فأزالونا عن طريق الهدى والإيمان"^(٨١). وبناءً على هذا الفارق الدلالي بين ذينك الاسمين المتعاطفين، فإنَّ العطف بينهما هو من باب عطف المتغايرين في المعنى لا المترادفين فيه.

(صلوات ورحمة):

ومثل كلِّ ما تقدَّم أيضًا من المحمول على عطف التبرادف الاسمان (صلوات) و(رحمة) في قوله سبحانه: ﴿أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ﴾ [البقرة: ١٥٧] إذ ذهب بعض علماء اللغة والتفسير إلى أن الصلوة مفرد صلوات من الله تعالى على عباده تعني الرحمة، وعُطِفَ عليها الرحمة فهما إذن من باب عطف الاسم على مرادفه، إذ أوردهما الزركشي في هذا الباب^(٨٢)، وممَّن ذهب هذا المذهب الرَّجَّاج، قال: "...والصلوة من الله ﷻ على أنبيائه وعباده معناه الرحمة، والثناء عليهم، قال الشاعر^(٨٣):

صَلَّى عَلَى يَحْيَى وَأَشْيَاعِهِ

رَبِّ كَرِيمٍ وَشَفِيعٍ مُطَاعٍ

المعنى: عليه الرحمة من الله والثناء الجميل...^(٨٤)

وهذا ما قاله ابن عطية أيضًا، وذهب إلى أن تكرار (الرحمة) بالعطف على مرادفه (الصلوة) في المعنى جاء لغرض التأكيد، ونصُّ قوله: "وصلوات الله على عبده: عَفُوهُ ورحمته وبركته وتشريفه إِيَّاه في الدنيا والآخرة، وكَرَّرَ الرحمة لما اختلف اللفظ تأكيدًا"^(٨٥). وكذا أورده أبو حيان الأندلسي^(٨٦)، وأكدته السمين الحلبي أيضًا وحمله على شواهد شعرية تعاطف فيها اسمان وخُملَا على معنى واحد، وعُدَّا في باب عطف الاسم على مُرادفه، قال: "... قوله: ﴿وَرَحْمَةٌ﴾ عطف على الصلوة وإن كان بمعناها، فإنَّ الصلوة من الله رحمة؛ لاختلاف اللفظين كقوله^(٨٧):

وَقَدَّمْتُ الْأَدِيمَ لِرَاهِشِيهِ

وَأَلْفَى قَوْلَهَا كَذِبًا وَمَيِّنًا.

وقوله^(٨٨):

أَلَا حَبَدًا هِنْدٌ وَأَرْضٌ بِهَا هِنْدٌ

وَهِنْدٌ أَتَى مِنْ دُونِهَا النَّأْيُ وَالْبُعْدُ"^(٨٩)

لكنّ ما عليه أكثر المفسرين هو أنّ (صلوات) الله على عباده لا سيّما في سياق الآية تلك تعني ثناء حسناً من الله عليهم، ومغفرةً لذنوبهم^(٩٠)، ولعلّ الألوسيّ إرادة هذين المعنيين-الثناء والمغفرة- ليكونا معنى لـ (صلوات) وعدم إرادة معنى (الرّحمة) بعليّتين: أوّلاهما: أنّ إرادة معنى الرّحمة أو القول به يترتب عليه التكرار المتناهي من الاسم المعطوف (ورحمة). وثانيهما: ما روي من قول عمر بن الخطّاب بعد تلاوة قوله تعالى: ﴿الَّذِينَ إِذَا أَصْبَحُوا مُّصِيبَةً﴾ [البقرة: ١٥٦]: "نِعَمَ الْعِدْلَانِ، وَنِعَمَ الْعِلَاوَةُ" ويعني بالعدلين: الصّلوات والرّحمة، وبالعلاوة: الاهتداء^(٩١) ونصّ قوله: "...ومعناها الذي يناسب أن يُراد هنا سواء كان حقيقياً أو مجازياً الثناء والمغفرة؛ لأنّ إرادة الرّحمة يستلزم التكرار، ويُخالف ما روي: "نِعَم الْعِدْلَانِ لِلصَّابِرِينَ: الصَّلَاةُ وَالرَّحْمَةُ"^(٩٢).

ولعلّ ما يُعزّز كَوْن المغفرة معنى لـ (صلوات)، أو مفسراً لها في الآية تلك، ويعطف (الرّحمة) عليها ما ورد في قوله تعالى: ﴿لَمَغْفِرَةً مِّنَ اللَّهِ وَرَحْمَةً﴾ [آل عمران: ١٥٧] و: ﴿دَرَجَتٍ مِّنْهُ وَمَغْفِرَةً وَرَحْمَةً﴾ [النساء: ٩٧]؛ وعليه: فإنّه لا ترادف بين ذينك الاسمين المتعاطفين في نصّ الآية تلك: لتغيّرهما في المعنى.

ومع ما تقدّم ممّا قيل في معنى الصّلوات، فإنّ هناك معنًى آخر لها حملها عليه الزمخشريّ مفاده أنّ الصّلاة تعني: "الْخُنُوءُ وَالتَّعَطُّفُ، فَوُضِعَتْ مَوْضِع الرَّأْفَةِ، وَجُمِعَ بَيْنَهَا وَبَيْنَ الرَّحْمَةِ كَقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿رَأْفَةً وَرَحْمَةً﴾ [الحديد: ٢٧] ﴿رَأُوفٌ رَّحِيمٌ﴾ [التوبة: ١١٧] والمعنى: عليهم رأفة بعد رأفة، ورحمة بعد رحمة"^(٩٣). ولعلّ معنى الْخُنُوءُ وَالتَّعَطُّفُ في الصّلاة مُتَّاتٍ من أنّ الأصل فيها عند أدائها هو الانعطاف الجسمانيّ؛ لأنّها من تحريك الصّلّوين^(٩٤)، وهو معنًى محسوس، ثمّ اسْتُعْمِلَ في المعنى المعنويّ^(٩٥) أي: في المعنى المعنويّ للصّلاة وهو الرّأفة؛ لمّا فيها من معنى العطف والْخُنُوءُ، فكأنّ المعنى: عليهم رأفة من الله ورحمة. فإنّ قيل: إنّ الرّأفة بمعنى الرّحمة، ومن ثمّ فهو من عطف الاسم على مرادفه، فيكون الرّدّ بالقول: إنّ "الرّأفة أَرْقُ من الرّحمة ولا تكاد تقع في الكراهة، والرّحمة تقع في الكراهة للمصلحة"^(٩٦). وبهذا فإنّ العطف بينهما هو من باب عطف العامّ (الرّحمة) على الخاصّ (الرّأفة).

(الكذب والميّن):

أمّا وجه القول في المتعاطفين (كذِبًا) و(مَيِّنًا) في بيت عديّ الذي سبق أن استشهد به السّمين للاستدلال على صحّة رأيه الدّاهب فيه إلى أنّ (صلوات ورحمة) من عطف المترادفين- فيتمثّل في أنّه لا ترادف بينهما ترادفًا تامًّا، أو مطلقًا بحيث أُجِلَّ أحدهما محلّ الآخر في كلّ سياق، أو الاستغناء بأحدهما عن الآخر؛ وذلك لأنّ (المَيِّن) وإنّ كان يعني (الكذب)^(٩٧) كما ذهب ابن السّكّيت إذ أورد أنّه "يُقال للرجل الكذاب: رجلٌ كذاب... ومائن وميّن"^(٩٨) والغرض من ذلك بلاغيّ وهو تقوية معنى المعطوف عليه وتأكيده^(٩٩)، إلّا أنّ فيه معنًى زائداً على المعنى في (الكذب)، وجهه أنّ (المَيِّن) يُقال في

الاسم العيان، وفي الاسم ذي الدلالة المعنوية، ومثاله في الاسم العيان أنه يُقال للرجل: أنت مائن في كلامك، أي: كاذب، والكذب يكون باللسان، أو هو أداته-إن جاز التغيير- ومثاله في الاسم ذي الدلالة المعنوية أنه يُقال للرجل: أنت متماين الود، أي: مغشوشه^(١٠٠)، أو غير صادق فيه، و"الود: الحب، ويكون في جميع مداخل الخير^(١٠١) يُقال: هو مائن، أي: كاذب، وفلان مُتماين الود إذا كان غير صادق الخلّة، ومنه قول الشاعر^(١٠٢):

رُويَدَ عَلِيًّا جُدَّ مَا تُذِي أَمِيمَ

إلينا ولكن وُدَّهُم مُتَمَائِنٌ"^(١٠٣)

أما الكذب فيكون في الاسم العيان إذ يُقال للرجل: أنت كاذب في كلامك، أو في قولك، والكذب أداته اللسان-كما ذكرنا- وعلى هذا فإن عطف المئن على الكذب هو من باب عطف العام على الخاص، أو عطف مطلق الدلالة على مقيد الدلالة؛ وعليه فإنه لا وجه لإيرادهما في باب عطف المترادفين كما جاء عند كراع التمل^(١٠٤)

(النأي والبعد):

وكذا القول في المتعاطفين: (النأي) و(البعد) - فيما تقدّم في بيت الحطيئة - فإنهما ليسا بمترادفين كما ذهب السمين الحلبي، ولا وجه لإيرادهما في بابه كما جاء عند كراع التمل، إذ قال: "والنأي والبعد واحد"^(١٠٥)؛ وذلك لوجود فارق دلاليّ بينهما يتمثل في أنّ النأي يعني: "المفارقة ولو أراد [الشاعر] البعد لما جمّع بينهما"^(١٠٦)؛ لأنه لا يُعطف الشيء على مثله؛ لأنه لا فائدة فيه^(١٠٧).

أما البعد فهو ضدّ القرب أو هو خلافه^(١٠٨)، فإن سئل عن الفارق الدقيق بين هذين المعنيين - النأي الذي يعني المفارقة، والبعد الذي هو ضدّ القرب - فإن الإجابة تكون فيما أورده الزجاج من قول: "...النأي لكلّ ما قلّ بعده منك أو كثر، كأنه يقول: النأي: المفارقة قلّت أو كثرت، والبعد إنّما يُستعمل في الشيء البعيد، ومعنى البعيد عنده ما كثرت مسافة مفارقتها، وكأنه يقول: لما قُرب منه هو ناء عتيّ، وكذلك لما بعد عنه، والنأي عنده المفارقة"^(١٠٩). وهذا ما أكده العسكري حين ذهب إلى "أنّ النأي يكون لما ذهبَ عنك إلى حيث بلغ، وأدنى ذلك يُقال له: نأيّ، والبعد تحقيق التروّج والذهاب إلى الموضع السحيق، والتقدير: أتى من دونها النأي الذي يكون أوّل البعد، والبعد الذي يكاد يبلغ الغاية"^(١١٠). هذا يعني "أنّ البعيد ما انقطع الرجاء منه فلا يُدرك"^(١١١). أما النأي فهو ما يمكن الوصول إليه على اختلاف درجات بعده قلّت أو كثرت^(١١٢). وعلى هذا فإنّ العطف بينهما من باب عطف الخاص (البعد) الذي يعني ما كثرت مسافة مفارقتها، على العام (النأي) الذي يعني ما قلّ بعده أو كثر.

(الذوائب والقرون)

وعلى مثال ما تقدّم من الشواهد الشعرية التي استشهد بها في باب عطف الاسم على مرادفه قول المثقّب العبدي: ^(١١٣)

وهُنَّ على الرّجائز واكِناتٌ

طَوِيْلَاتُ الذَّوَائِبِ وَالْقُرُونِ

إذ قيل: إنّ المتعاطفين: (الذوائب) و (القرون) بمعنى واحد ^(١١٤)، وهما ليس كذلك فيما نرى؛ وذلك لوجود فارق دلاليّ بينهما، وجّهه أنّ (الذوائب) وواحدتها (الدّوّابة) تعني "الشعر المضفور من شعر الرأس" ^(١١٥)، أي: الشعر المفتول أو المنسوج بغضه على بغض، وهو يكون في كلّ خُصْلَةٍ من خُصْلٍ شعر الرأس، ويُسمّى العَقِيصَة أو الضَّفِيرَة أو الدّوّابة ^(١١٦) ودّابة كلّ شيء: أعلاه ^(١١٧)، ويُقال: "هو في دّابة قومه، أي: أعلاه، أخذوا من دّابة الرأس" ^(١١٨) التي موضعها من الرأس "النّاصية" ^(١١٩)، وقيل: "الدّوّابة: مَنبت النّاصية من الرأس... أبو زيد: دّابة الرأس: هي التي أحاطت بالدّوّارة من الشعر" ^(١٢٠).

أما الاسم المعطوف (القرون) ومفردها القَرْن فتعني "الخُصْلَة من الشعر" ^(١٢١) والصّوْف ^(١٢٢)، فكأنّ القرون بهذا تعني الخُصْلَة من الشعر التي كانت تُطَوَّل بِخُصْلَةٍ من الصّوْف المفتول، ودليله أنّ معنى القرون مأخوذاً من قولهم: "قَرَنْتُ الشَّيْءَ بِالشَّيْءِ: وَصَلْتُهُ... وَقَرَنْتُ البعيرين أَقْرَبَهُمَا قَرْنًا: جَمَعْتُهُمَا فِي حَبْلٍ وَاحِدٍ" ^(١٢٣).

أما موضعها من الرأس فهي في ناحيتيه، أو جانبيه، أو حدّيه، ومنه "قَرْنَا الشّاة، أو البقر ونحوهما" ^(١٢٤)، وكذا موضعها من رأس الإنسان ^(١٢٥)، ونخصّ في هذا المقام المرأة، فقَرْنَاهَا يكونان في جانبيّ رأسها، وعلى وَجْه التّحديد خَلْفَ الأذنين؛ وعليه فإنّه وبناءً على هذا الفارق بين هذين المتعاطفين من حيث ماهيّة كلّ منهما، وموضعهما من الرأس؛ فإنّهما من عطف المتغايرين في المعنى لا المترادفين فيه.

عطف الاسم على مُرادفه ب(أو):

وكما جاء الحمل على عطف التّرادف بين الاسمين عَطِفَ نَسَقٌ بالواو، كذلك جاء بـ (أو) وقد ذهب ابن مالك إلى أنّها في ذلك معاقبة للواو، قال مستشهداً على ذلك: "ومن معاقبة (أو) الواو في عطف المؤكّد... قوله تعالى: ﴿وَمَنْ يَكْسِبْ خَطِيئَةً أَوْ إِثْمًا﴾ [النساء: ١١٢] ولعلّ قوله: "في عطف المؤكّد" يعني أنّ الخطيئة هي الإثم. وهذا ما قاله ابن السكّيت، ونصّه: "يُقال: قد خَطِئْتُ إذا أَثْمْتُ، فأنا أَخْطَأُ خَطْئًا، وأنا خاطئٌ، قال الله ﷻ: ﴿إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا﴾ [الاسراء: ٣١] وقال أيضًا: ﴿إِنَّا كُنَّا خَطِيئِينَ﴾ [يوسف: ٩٧] أي: آثمين" ^(١٢٦).

ويكمن وَجْه التَّرادُفِ بينهما في رأي من ذهب هذا المذهب في معنى الخطيئة، إذ قيل بأنّها تعني ما صَنَعَهُ الإنسان من الذَّنْبِ عَمْدًا^(١٢٧)؛ تمامًا كما هو معنى الإثم الذي لا يكون الذَّنْبُ فيه إلّا عَنْ عَمْدٍ^(١٢٨)؛ ولذلك فإنّ فاعله يستحقّ العقاب^(١٢٩)، فهما بهذا لفظان بمعنًى واحدٍ كَرَّرَا لاختلاف اللفظ،^(١٣٠) والغرض من هذا التكرار لمبالغة^(١٣١)، أو تقوية المعنى وتأكيد.

لكنّ من أنكر فكرة التَّرادُفِ بين ألفاظ العربيّة كأبي هلال العسكري ذهب إلى أنّ بين ذنبك الاسمين المتعاطفين فارقًا دلاليًا وَجْهه "أنّ الخطيئة قد تكون من غير عمد، ولا يكون الإثم إلّا تعمّدًا، ثمّ كثر ذلك حتّى سُمِّيت الذُّنُوبُ كُلُّهَا خَطَايَا، كما سُمِّيت إسرَافًا، وأصل الإسراف مجاوزة الحدِّ في الشّيء"^(١٣٢). وهذا ما أورده الزركشي أيضًا، قال مُستدلًّا على ذلك: "قال شيخنا: وفيه نظَرٌ؛ لإمكان أن يُراد بالخطيئة ما وقع خطأ، وبالإثم ما وَقَعَ عَمْدًا، قُلْتُ: ويدلُّ له قوله تعالى قبل ذلك: ﴿وَمَنْ يَكْسِبْ إِثْمًا فَإِنَّمَا يَكْسِبُهُ عَلَى نَفْسِهِ﴾" [النساء: ١١١]^(١٣٣) وكذا قاله أبو حيّان، واستدلّ على ذلك بالعطف بينهما بـ(أو) التي تفيد المغايرة، ونصّ قوله: "وظاهر العطف بـ(أو) المغايرة؛ فقيل: الخطيئة ما كان عن غير عمد، والإثم ما كان عن عمدٍ"^(١٣٤)، وبهذا فإنّ التعاطف بينهما هو من باب عطف الاسم على الاسم المضادّ له في المعنى لا على المرادف له فيه.

ولعلّ العلّة في اختلاف مَنْ تقدّم ذكرهم في معنى الخطيئة بين كونها عَنْ عَمْدٍ أو عن غير عمدٍ يعود إلى أنّ بعض سَبَقَهُم في حملها على هذين المعنيين في الآية تلك كالتطري، قال: "وإنّما فَرَّقَ بين الخطيئة والإثم؛ لأنّ الخطيئة قد تكون من قبل العمْد وغير العمْد، والإثم لا يكون إلّا من العمْد، ففصل جَلَّ ثناؤه لذلك بينهما، فقال: وَمَنْ يَأْتِ (خطيئة) على غير عمدٍ منه لها (أو إثمًا) على عمدٍ: ﴿ثُمَّ يَرْمِ بِهِ - بَرِيئًا﴾ يعني ثُمَّ يَضِيفُ ما أتى من خطئه أو إثمه الذي تَعَمَّده (بريئًا) ممّا أضافه إليه، ونَحَلَهُ إِيَّاهُ ﴿فَقَدْ آخَتَمَلْ هُتْنًا وَإِثْمًا مُبِينًا﴾ يقول: فقد تَحَمَّلَ بفعله ذلك فِرْيَةً وَكَذِبًا وَإِثْمًا عَظِيمًا، يقول: وَجُرْمًا عَظِيمًا على عِلْمٍ منه، وعمْدٍ لِمَا أتى به من مَعْصِيَتِهِ وَذَنْبِهِ"^(١٣٥).

وبناء على الرأي هذا فإنّ ثَمّةَ معنًى عامًّا أو مُطْلَقًا في الاسم المعطوف عليه (خطيئة) في كونه قد يكون عن عمدٍ وعن غير عمدٍ، وَمَعْنَى خاصًّا أو مُقَيَّدًا في الاسم المعطوف (إثمًا) الذي لا يكون إلّا عن عمدٍ؛ فيكون بهذا من باب عطف الخاصّ على العامّ، أو المُقَيَّد عطف على الدلالة المُطلق فيها.

والزّاجح فيما نرى فيما يخصّ معنى (الخطيئة) هو الرأي الأول القائل بأنّ الخطأ ما كان غير مُتَعَمِّدٍ من الإنسان، أو عن غير قَصْدٍ منه، وهذا ما سبق إليه الخليل لما قال: "والخطأ ما لم يُتَعَمَّدْ، ولكن يُخْطَأَ خطأً"^(١٣٦). ولعلّ ما يُؤكِّده أيضًا قوله تعالى: ﴿رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِن نَّسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا﴾ [البقرة: ٢٨٦] ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ﴾ [الأحزاب: ٥] أمّا الإثم، فهو على ما تقدّم من معنًى أجمع عليه أهل اللغة والتفسير مؤداه أنّه الذَّنْبُ الذي يرتكبه الإنسان عَنْ عَمْدٍ منه،

فالمتعاطفان بهذا متضادان في المعنى؛ وعليه فالزاجح فيما نرى أنّ (أو) ليست معاقبة للواو، بل هي على أصل وضعها وهو العطف بين المتغايرين في المعنى لا المترادفين فيه.

(العذر، والنذر):

ومما حُمِلَ على وجه معاقبة (أو) لـ (الواو) أيضًا في باب عطف المترادفين ما جاء في قوله تعالى: ﴿عُذْرًا أَوْ نُذْرًا﴾ [المسلات: ٦] إذ فسّر ثعلب الاسمين المتعاطفين على أنّهما بمعنى واحد فقال: "العذر والنذر واحد" (١٣٧)، وهذا غير دقيق؛ لوجود فارق دلاليّ بينهما، وجّهه أنّ "أصل العذر: إزالة الشيء عن وجهه (اعتذر إلى فلان فعذره)، أي: أزال ما كان في نفسه عليه في الحقيقة، أو في الظاهر... ولهذا يُقال: (من عذيري من فلان) وتأويله: من يأتيني بعذرٍ منه" (١٣٨). وكذا القول في المقام الذي يكون فيه الله ﷻ مُعْذِرًا خَلَقَهُ.

أما النذر، فهو من أُنْذِرَهُ إذا خَوَّفَهُ وحذّره (١٣٩) من عذابه على الكُفْر مثلاً (١٤٠) قال تعالى: ﴿وَأَنْذِرْهُمْ يَوْمَ آلَافَةِ﴾ [غافر: ١٨]؛ وعليه يكون المعنى المراد من الآية "فَفَرَّقْنَ بَيْنَ الْحَقِّ وَالْبَاطِلِ؛ فَالْقَيْنَ ذِكْرًا إِلَى الْأَنْبِيَاءِ، عُذْرًا لِلْمُحَقِّقِينَ، أَوْ نُذْرًا لِلْمُبْطِلِينَ" (١٤١).

ومما يُعَزِّز وجود فارق دلاليّ بينهما أنّه ورد "من أمثال العرب: (قَدْ أَعْذَرَ مَنْ أَنْذَرَ) أي: مَنْ أَعْلَمَكَ أَنَّهُ يُعَاقِبُكَ عَلَى الْمَكْرُوهِ مِنْكَ فِيمَا يَسْتَقْبِلُهُ، ثُمَّ أَتَيْتَ الْمَكْرُوهَ فَعَاقَبَكَ، فَقَدْ جَعَلَ لِنَفْسِهِ عُذْرًا يَكْفُ بِهِ لَائِمَةَ النَّاسِ عَنْهُ" (١٤٢). "والعرب تقول: عُذْرَاكَ لَا تُذْرَاكَ، أي: اغْذِرُوا لَا تُنْذِرُوا" (١٤٣).

ومما تجدر الإشارة إليه أنّ هناك مَنْ قرأ (عُذْرًا ونُذْرًا) بالواو العاطفة، وهي قراءة إبراهيم التيمي وقَتَادَةَ (١٤٤)، ولعلّ في هذا دليلاً على مُعَاقِبَةِ (أو) للواو في هذا الشاهد.

عُطْفُ الْبَيَانِ، عطف الاسم على مُرَادِفِهِ.

لم يقتصر الحَمْلُ على عطف التَرَادُفِ بَيْنَ الْأَسْمَاءِ عَلَى مَا تَعَاطَفَا بِحَرْفِ عَاطِفٍ وَهُوَ الْمُسَمَّى عطف اللّسِقِ بَلْ تَعَدَّاهُ إِلَى مَا كَانَ التَّعَاطُفُ بَيْنَهُمَا بِغَيْرِ عَاطِفٍ، وَهُوَ الْمُسَمَّى عُطْفُ الْبَيَانِ.

(غَرَابِيبُ سُودَ):

ومما حُمِلَ عليه على سبيل المثال لا الحصر قوله تعالى: ﴿وَعَرَابِيبُ سُودَ﴾ [فاطر: ٢٧] إذ أُدرج هذان الاسمان في باب عطف المترادفين (١٤٥)؛ لأنّهما كما ذهب ابن عطية "لفظان لمعنى واحد" (١٤٦)، ووجه هذا المعنى أنّ الغرابيب هي السّود (١٤٧). ونرى أنّ معنى الغرابيب هذا هو صحيح؛ فهي تعني السّود أو اللون الأسود، لكنّها من حيث شدّة السّواد، أو درجته ليست بمستواه بل إنّها تزيد عليه فيه.

فهي أي الغرابيب أسود شديد السّواد كما ورد في معاجم اللغة وكتب التّفاسير (١٤٨). التي وقفنا عليها، جاء في تفسير الطبري: "... وذلك أنّ العرب تقول: هو أسود غريب، إذا وصفوه بشدّة السّود" (١٤٩) أي أنّه "أَبْعَدُ فِي السّوَادِ وَأَغْرَبُ فِيهِ، وَمِنْهُ الْغُرَابُ" (١٥٠). هذا يعني أنّ الوصف (غريب) (١٤٩)

جاء نسبةً إلى الغراب؛ لأنّ لونه كلونه^(١٥١) في شدة السّواد وحُلُكته؛ لهذا يُقال: "أسود غريب، وأسود حلّكوك"^(١٥٢) أو حالك^(١٥٣).

فالغريب بهذا الوصف أو بهذا المعنى يكون تأكيداً لـ(أسود) كتأكيد (فالق) و(يَقْق) على التّرتيب للون الأصفر والأبيض في قولهم: "أصفر فاقع، وأبيض يَقْق، وما أشبه ذلك"^(١٥٤). وبناءً على هذا فإنّ الوصف (غريب) هو صفة لـ(سود)^(١٥٥) لكنّه -أي الوصف غريب- لمّا قُدِّم على الموصوف (سود)، هو الأبلغ^(١٥٦) "وكان حَقّه أن يتأخّر"^(١٥٧) عنه، قيل: (غريب سود) فـ "تجعل السّود بدلاً من غريب؛ لأنّ تأكيد الألوان لا يتقدّم"^(١٥٨). وقد يُعزى تقديم (الغريب) وتأخير (السود) إلى تلاؤم الألفاظ وتشاكلها في الآية؛ إذ اتّسق (السود) مع (البیض) في قوله تعالى: ﴿وَمِنَ الْجِبَالِ جُدَدٌ بَيضٌ وَحُمْرٌ مُّخْتَلِفٌ أَلْوَنُهَا وَغَرَابِيبُ سُودٌ﴾ [فاطر: ٢٧]^(١٥٩).

وعليه فإنّ خلاصة القول في هذين الاسمين المتعاطفين: إنّهما ليس بمترادفين تمام التّرادف، أو أنّ الثّاني (سود) ليس هو الأوّل على وجه التّمام والدّقة؛ لأنّه كما اتّضح لا يُعادل في درجة السّواد أو شدّته، أو أنّه لا يُساويه فيها، بل هو أقلّ درجة في ذلك، والعكس صحيح فيما يخصّ (الغريب)؛ لهذا كان أصل القول كما بيّنّا - (سود غريب) بتقديم الموصوف على الصّفة، كقولهم أصفر فاقع، وأبيض يَقْق.

(فجّاج سُبُل):

وعلى هذا الوجه من العطف أيضاً حُمِلَ الاسمان (فجّاجاً سُبُلًا) في قوله تعالى: ﴿وَجَعَلْنَا فِي الْأَرْضِ رُوسٍ أَنْ تَمِيدَ بِهِمْ وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا لَّعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ﴾ [الأنبياء: ٣١] وكذا العكس أي (سُبُلًا فجّاجاً) بتقديم الاسم الثّاني على الأوّل في قوله تعالى: ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطًا لِّتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلًا فِجَاجًا﴾ [نوح: ١٩-٢٠]، إذ قيل: إنّ الاسمين بمعنى واحد وهو الطريق^(١٦٠)، ونرى أنّ دلالتهما على هذا المعنى صحيح، ولكن بصفته معنًى عامّاً يجمعهما؛ وذلك لأنّ المُدَقِّق في دلالتهما على نحوٍ خاصّ يجد أنّ فيها فارقاً دقيقاً يحول دون جَعْلَهما في باب عطف المتّرادفين، ووجه ذلك أنّ (فجّاجاً) جمع (فجّ) يعني "الطريق الواسع بين الجبلين"^(١٦١)، وقيل: الطريق في الجبل، أو في قُبُل الجبل^(١٦٢).

أمّا (سُبُلًا) جمع (سبيل) فهو "الطريق وما وُضِعَ منه يُدْكَرُ وَيُؤَنَّثُ"^(١٦٣)، وقيل: "السبيل من الطُّرُق ما هو معتاد السُّلوك"^(١٦٤) ولعلّ دلالة الجمع بينهما - أي بين الفجّاج والسبُل في الآيتين الكريمتين - تكمن في أنّ الله تعالى جَعَلَ في الأرض طُرُقاً مختلفة منها ما هو صَعْبُ المسلك والمُتَمَثِّل في الفجّاج التي تكون بين الجبلين، أو في الجبل الواحد، ومنها ما هو واضح المسلك، معتاد سلوكه والمُتَمَثِّل في السبُل جَمْع السبيل.

أما عن علّة التقديم والتأخير بينهما في الآيتين فتتمثل في الآية الأولى في عَوْد الضمير في (فيها) على (الرواسي)^(١٦٥)، و(الرواسي) هي الجبال الثوابت، جاء في اللسان: "والرواسي من الجبال: الثوابت الرواسخ، قال الأخفش: واحدتها راسية"^(١٦٦) وإنما جُعِلَت ثوابت لكي تُثَبَّت الأرض فلا تميد بالناس، أي: لا تتحرك بهم، أو لا تميل بهم وتضطرب^(١٦٧)، أو لا تتكفأ بهم، ومن ثمَّ يَقْدِرُونَ على الثبات على ظهرها^(١٦٨)، وهذه الجبال الثوابت التي هي الرواسي هي موضع الفجاج أو مكانها كما جاء في تفسير الطبري، ونصُّ القول فيه: "... إنما عَنَى بقوله: ﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا﴾ وَجَعَلْنَا فِيهَا الرواسي، فالهاء والألف في قوله: ﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا﴾ من ذِكْرِ الرواسي... ﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا فِجَاجًا سُبُلًا﴾، قال: بين الجبال"^(١٦٩)، وكذا القَوْل في تفسير ابن الجوزي، ونصُّه أيضًا: "﴿وَجَعَلْنَا فِيهَا﴾، أي: الرواسي (فجاجًا)... قال ابن عباس: جَعَلْنَا من الجبال طُرُقًا كي يَهْتَدُوا إلى مقاصدكم في الأسفار"^(١٧٠). وبهذا فإنَّ (سُبُلًا) في سياق الآية تلك من الناحية النحوية- تفسيري (فجاج)^(١٧١) أي: صفة، وبيان ذلك يتمثل في القول: بأنَّ تلك الفجاج التي جعلها الله في الرواسي- بناءً على عَوْد الضمير في (فيها) عليها، أي على الرواسي- صفتها (سُبُلًا)، أي: واضحة، أو مُعْتَاد سلوكها، أو كما ذَهَب ابن الجوزي: "نافذة مسلوكة؛ فقد يكون الفجُّ غَيْرُ نَافِذٍ"^(١٧٢)؛ لهذا خُتِمَت الآية بقوله تعالى: ﴿لَعَلَّهُمْ يَهْتَدُونَ﴾ "أي يَهْتَدُونَ في السَّيْرِ"^(١٧٣) إلى مصالحهم^(١٧٤)؛ لِأَنَّهُمْ أي الفجاج- نافذة مسلوكة.

وهناك رأي آخر في عَوْد الضمير في (فيها) مؤداه أَنَّهُ يعود على الأرض^(١٧٥) بعمومها، أي بفجاجها التي تكون في الجبل، وسُبُلها التي تكون في السَّهْلِ، وذهب بعضهم إلى أَنَّ إرادة معنى العموم هذا هو الأولى والأحسن^(١٧٦) من إرادة المعنى الخاصّ- المتقدّم ذكره الذي قيل فيه: إِنَّ الضمير في (فيها) يعود على الرواسي التي تكون فيها الفجاج- وذلك لِأَنَّهُ "لا دلالة تُدَلُّ على أَنَّهُ عَنَى بذلك فجاج بعض الأرض التي جعلها لهم سُبُلًا دون بعض"^(١٧٧).

ولعلَّ الرَّاجح والأحسن فيما نرى هو أوَّل الرأيين القائل بعَوْد الضمير في (فيها) على الرواسي، أي على الجبال، ومن ثمَّ قَدِمَ الاسم (فجاجًا) الذي يتناسب معها- إذ هي أي الرواسي موضعها- على (سُبُلًا)، ولعلَّ ما يُعَزِّزُ هذا الرأي وَرُود النقيض من ذلك، أي تقديم (سُبُلًا) على (فجاجًا) في نصّ الآية الثانية السابق ذكرها، إذ لو كان الضمير في (فيها) يعود على الأرض لَمَا ورد ما يناقضه.

فإنَّ سُئِلَ عَنْ وَجْهِ النقيض في الآية الثانية فإنَّ الإجابة تكون بالقول فيما نرى: إِنَّ تقديم (سُبُلًا) في هذا الموضع على (فجاجًا) جاء ليتناسب مع معنى كلمة (بَسَاطًا) التي تَقَدَّمَت في سياق الآية، والأرض البَسَاط هي الأرض المنبسطة أو المستوية كما جاء في اللسان ما نصّه: "والبَسَاط: ما بَسِط، وأرضٌ بَسَاط، وبَسِيطَة: مُنْبَسِطَة مستوية... أبو عبيد وغيره: البَسَاط والبَسِيطَة: الأرض العريضة الواسعة... وقال الفراء: أرضٌ بَسَاط، وبَسَاط: مستوية لا تَبَل فيها"^(١٧٨). هذا يَعْنِي أَنَّهُ لَمَا كان معنى (السَّبِيل) مفرد (سُبُلًا) الطريق الواضح، أو ما هو معتاد السُّلُوك قَدِمَ في سياق الآية الكريمة على

(فجاءًا)؛ ليتناسب مع (بساطًا)، لكن هذه السُّبل لما كانت مختلفةً، فقد يكون منها ما ليس بمنبسط أو بمستو، أي: يكون "طريقًا شعابًا مُتَفَرِّقَةً" ^(١٧٩)، وهو المتمثل بالفجاج، اقترنت بالسُّبل، وجاءت صفة لها من حيث الإعراب، كما جاءت (سُّبُلًا) صفة لـ (فجاءًا) في نص الآية الأولى. بهذا نجد أن اللفظتين "تتواردان في سياقٍ فنيٍّ مقصود، تتقدّم إحدى اللفظتين في موضع، وتتأخّر في موضع آخر؛ لِتُعْطِيا في كُلِّ تقديم وتأخير دلالة خاصة لا تقوم مكانها دلالة أخرى" ^(١٨٠) من هنا فإنّه وبناءً على ما تقدّم من شرح وتوضيح، فإنّ الاسمين المتعاطفين ليسا في باب عطف المترادفين بمكان؛ لأنّهما متغايران في المعنى والله تعالى أعلم.

الخاتمة:

وبعدُ فإنّ هذه الدراسة تَخْلُصُ في النتائج الآتية:

- ١- كَشَفَتِ الدِّراسةُ أنّ القول بوجود ظاهرة عطف الاسم على مُرادفه مُتَجَذِّرة في اللغة العربيّة، بل هي ظاهرة حُمِلَت عليها شواهد كثيرة من القرآن الكريم، والشَّعر، وأدرجها بعض علماء اللغة في باب عطف المترادفين، وهذا يُحْتَم على مَنْ أراد دراسة هذه الظَّاهرة أن يُحيط علمًا بالمعنى المعجمي الدقيق للاسمين المحمولين على هذه الظَّاهرة، وكذا بالمعنى الذي يتطلَّبه السِّياق الواردين فيه حتّى لا يُفهم منه غير ما أُريد به، وهذا ما كان في هذه الدِّراسة.
- ٢- إنّ القول بوجود أسماء مُتعاطفة مُترادفة في آيات من القرآن الكريم لا أساس له من الصَّحّة؛ لأنّ المُدَقِّق في دلالة تلك الأسماء المُتعاطفة المُستَشْهَد بها منه على تلك الظَّاهرة في معاجم اللغة وكُتُب التَّفاسيرِ واجد أنّ دلالة تلك الأسماء ليست بواحدة، أو أنّها لا تُفْضِي إلى معنى واحدٍ، ولا يُمكن أن يَحِلَّ أحد الاسمين المتعاطفين مَحَلَّ الآخر؛ لأنّ بين دلالة بعض تلك الأسماء فارقًا كبيرًا، كأن يكونا مُتغايرين فيها كما بين دلالة الاسمين المُتعاطفين (عَوَجًا وأَمْتًا) و(بَيٍّ وَحَزْنِي) و(سادتنا وكبراءنا) و(عُذْرًا وَنُذْرًا)، أو مُتضادين فيها كما بين دلالة الاسمين مُتعاطفين (حَطِيئَة وإِثْمًا)، أو أن يكون في كلّ اسم من الاسمين المتعاطفين: المعطوف أو المعطوف عليه معنى زائدًا على معنى الاسم الآخر، وإن اشتركا في بعض الدَّلالة، فقد تكون دلالة المعطوف عليه عامّة أو مُطلقة، ودلالة المعطوف خاصّة أو مُقيّدة، فيكون التَّعاطُف بينهما من باب عطف الخاصّ على العامّ، كما بين المتعاطفين (ظُلْمًا وَهَضْمًا) و(السِّرِّ والنَّجْوَى)، والعكس صحيح كما بين المتعاطفين (كَذِبًا وَمَيْنًا)، أو أن يَحْمِلَ الاسم المعطوف عليه مثلًا دلالة السَّبَبِيَّة، والمعطوف دلالة النّتيجة، فيكون التَّعاطُف بينهما من باب عطف النّتيجة على السَّبب كما بين المتعاطفين (النَّصَب واللُّغوب).

وكذا القول في كلام العرب المتمثل في الشَّعر المُستَشْهَد به لتعزير رأي مَنْ حَمَلَ بعضًا من الأسماء المتعاطفة السَّابِق ذكرها على عطف المترادفين، إذ تبين أنّ الأسماء المتعاطفة التي هي موضع

الاستشهاد في الشعر ليست من الترادف في شيء أيضاً، بل إنَّ بين بعضها تغييراً كبيراً في المعنى كما بين المتعاطفين (الدَّوَابُّ والقرون)، وبين بعضها الآخر فارقاً دقيقاً فيه، وإنَّ اشتراكاً في بعض الدلالة، كما بين المتعاطفين (كَذِبًا وَمَيْثًا)، إذ إنَّ التعاطف بينهما من باب عطف العام على الخاص، والعكس صحيح أيضاً بين المتعاطفين (النَّاي والبُعد). هذا يعني أنَّ هذه الدراسة لا تتفق إطلاقاً مع القائلين بوجود ترادف بين الاسمين المتعاطفين في القرآن وكلام العرب؛ لأنَّ ما يُظنُّ أنَّهما من المترادفات لا يقوم أحدهما مقام الآخر كما ذكرنا. وكذا لا يُغني أحدهما عن الآخر؛ لأنَّ لكل اسم منهما معنى قد يُغايِر معنى الآخر، أو قد يضادّه فيه، أو يزيد عليه، أو ينقص، وإنَّ اشتراكاً في بعض الدلالة.

٣- كشفت الدراسة أيضاً أنَّ مسألة التقديم والتأخير بين بعض الأسماء المحمولة على عطف المترادفين عطف بيان يحكمها السياق، لا سيّما في الاسم الأول المعطوف عليه، كما بين المتعاطفين (فجاجة سُبُلًا) في سورة الأنبياء، و(سُبُلًا فجاجة) في سورة نوح، إذ إنَّ تقديم (فجاجة) على (سُبُلًا) في الآية الأولى جاء بحكم الاسم (الزواصي) المُتقدِّم على الاسم المعطوف عليه الذي هو موضع الفجاجة أو محلّها. وكذا الحال في تقديم (سُبُلًا) على (فجاجة) في الآية الثانية، إذ جاء هذا التقديم بحكم الاسم المُتقدِّم على الاسم المعطوف عليه (سُبُلًا)، وهو الاسم (بساطًا) الذي هو موضع (سُبُلًا). كما بيّنت الدراسة بالشرح والتحليل، وهذا يجعلنا ندرك مدى التلاحم والتّرابط بين أجزاء النصّ القرآني، وعلاقة الكلمة فيه بغيرها من الكلمات السّابقة عليها أو اللاحقة بها.

٤- إنَّ الأسماء المحمولة على عطف المترادفين عطف نسقٍ لم يتعدَّ التعاطف بينهما بحرفي الواو (أو) وقد جاءت الشواهد المحمولة عليه بالعطف بالواو كثيرة جدّاً بخلاف المحمولة عليه بـ(أو) إذ جاءت محدودة جدّاً، وحُمِلت (أو) في بعضها على أنَّها بمعنى الواو، أو هي معاقبة لها، ولعلَّ السبب في ذلك يعود إلى كَوْن الواو هي الأصل في حروف العطف، أو هي أمُّ تلك الحروف إنَّ جاز التعبير، أو الأولى في ذلك.

وبعدُ، فاللّه نسأل أنْ نكون قد وفّقنا فيما آتينا في هذه الدراسة، والحمد لله ربّ العالمين.

الهوامش:

(١) كراع النمل، أبو الحسن عليّ بن الحسن الهنائي (٣١٠هـ/٩٢٢م): المُنتخب من غريب كلام العرب، تحقيق: محمّد بن أحمد العمري، المملكة العربية السّعودية، جامعة أمّ القرى، معهد البحوث العلميّة وإحياء التّراث الإسلاميّ، مكّة المكرمة، (ط١)، (١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ج ٢/ص ٦٢٢.

(٢) ابن جيّ، أبو الفتح عثمان (٣٩٢هـ/١٠٠١م): الخصائص، تحقيق: محمد عليّ التّجار، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب العلميّة، (ط٥)، (٢٠١١م)، ج ١/ص ٣٧١.

(٣) الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (٧٩٤هـ/١٣٩١م): البرهان في علوم القرآن، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الجيل، بيروت، (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ج ٢/ص ٤٧٢.

- (٤) أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله (٣٩٥هـ/١٠٠٤م): الفروق في اللغة، تحقيق: جمال عبد الغني مدغمش، مؤسسة الرسالة، (ط١)، (١٤٢٢هـ/٢٠٠٢م)، ص ١٢.
- (٥) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ١٢.
- (٦) انحصر هذا العاطف من خلال الشواهد التي وقفنا عليها في حرفي (الواو) و(أو).
- (٧) ابن هشام الأنصاري، أبو محمد عبد الله جمال الدين (ت ٧٦١هـ/١٣٥٩م): أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ج ٣/ص ٣٠٩.
- (٨) انظر: كراع النمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ص ٦٢٢-٦٢٧، الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٧.
- (٩) ابن السكيت، أبو يوسف يعقوب بن إسحاق (ت ٢٤٤هـ/٩٨٠م): إصلاح المنطق، شرح وتحقيق: أحمد محمد شاكر، عبد السلام محمد هارون، دار المعارف، مصر، (ط ٣)، ص ٢٢، ٥٨.
- (١٠) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ٣٥٣.
- (١١) الأزهري، أبو منصور محمد بن أحمد (ت ٣٧٠هـ/٩٨٠م): تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عبد المنعم خفاجي، ومحمد فراج العقدة، مراجعة: علي محمد البجاوي، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مادة (هضم)، ج ٦/ص ١٠٥، وانظر ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١هـ/١٣١١م)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط ٤، ٢٠٠٥ م ، مادة (هضم)، ج ١٥/ص ٦٩.
- (١٢) كراع النمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ص ٦٢٢.
- (١٣) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٢.
- (١٤) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٢.
- (١٥) ابن الأثير، مجد الدين أبو السعادات المبارك (ت ٦٠٦هـ/١٢٠٩م): النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوي، محمود محمد الطنحاي، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة، (د.ط)، (د.ت)، مادة (ظلم)، ج ٣/ص ٣٦١، وانظر ابن منظور، لسان العرب، مادة (ظلم)، ج ٩/ص ١٩١.
- (١٦) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، مادة (ظلم)، ج ٣/ص ٣٦١.
- (١٧) ابن منظور، لسان العرب، مادة (ظلم)، ج ٩/ص ١٩١.
- (١٨) الزجاج، أبو إسحاق إبراهيم بن السري (ت ٣١١هـ/٩٣٢م): معاني القرآن وإعرابه، شرح وتحقيق: عبد الجليل عبده شلي، عالم الكتب، بيروت، (ط ١)، (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)، ج ٣/ص ٣٧٧.
- (١٩) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ٢٢، وانظر، أين منظور، اللسان، مادة (هضم) ج ١٥/ص ٦٩.
- (٢٠) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ٤٠٧.
- (٢١) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت ٧٤٥هـ/١٣٤٤م): تفسير البحر المحيط، دراسة وتحقيق وتعليق: عادل أحمد عبد الموجود، علي محمد معوض، شارك في تحقيقه: زكريا عبد المجيد النوتي، وأحمد النجولي الجمل، قرطه: عبد العي الفرماوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط ١)، (١٤١٣هـ/١٩٩٣م)، ج ٦/ص ٢٦٠-٢٦١.
- (٢٢) ابن عطية، أبو محمد عبد الحق بن غالب (ت ٥٤٦هـ/١١٥١م): المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط ١)، (١٤١٣هـ/١٩٩٣م)، ج ٦/ص ٦٥، وانظر: أبا حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٦/ص ٢٦٠.
- (٢٣) انظر: كراع النمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ص ٦٢٢، وابن منظور، اللسان، مادة (مين) ج ١٤/ص ١٦١، والزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٣.
- (٢٤) الفراهيدي، أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد (ت ١٧٥هـ/٧٩١م): كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، مؤسسة دار الهجرة، مطبعة الصدر، ط ٢، ١٤١٠ هـ، مادة (عوج) ج ٢/ص ١٨٤.
- (٢٥) انظر: الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج ٣/ص ٣٧٧.
- (٢٦) انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (عوج)، ج ١٠/ص ٣٢٣.
- (٢٧) انظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٦/ص ٢٥٩.
- (٢٨) أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٦/ص ٢٥٩.
- (٢٩) ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج ٤/ص ٦٤.
- (٣٠) انظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (أمت)، ج ١/ص ١٤٩، وأبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٦/ص ٢٥٩.
- (٣١) الفراهيدي، كتاب العين، مادة (أمت) ج ١/ص ٨٤.
- (٣٢) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (أمت)، ج ١٤/ص ٣٤١.

- (٣٣) ابن عطية، المحرر الوجيز، ج ٤/ص ٦٤، وانظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٦/ص ٢٥٩.
- (٣٤) الرّجّاج، معاني القرآن وإعراجه، ج ٣/ص ٣٧٧، وانظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٦/ص ٢٥٩.
- (٣٥) ابن عطية، المحرر الوجيز، ج ٤/ص ٦٤، وانظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (أمت)، ج ١/ص ١٤٩.
- (٣٦) انظر: كراع النمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ص ٦٢٢.
- (٣٧) انظر: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٢-٤٧٣.
- (٣٨) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (بث)، ج ١٥/ص ٦٨، وانظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (بثث)، ج ٢/ص ١٦.
- (٣٩) أبو حيان الأندلسي، محمد بن يوسف (ت ٧٤٥هـ/١٣٤٤م): ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق وشرح ودراسة: رجب عثمان محمد، مراجعة: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، (ط ١)، (١٤١٨هـ/١٩٩٨م) ج ٤/ص ١٩٨٣، (بتصرف).
- (٤٠) ابن منظور، لسان العرب، مادة (بثث)، ج ٢/ص ١٦.
- (٤١) الفيروز أبادي، مجد الدين محمد يعقوب (ت ٨١٧هـ/١٤١٤م) القاموس المحيط، المؤسسة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، دار الجيل، بيروت، لبنان، مادة (حزن)، ج ٤/ص ٢١٥.
- (٤٢) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ٤٧٨.
- (٤٣) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (حزن)، ج ٤/ص ٢١٥.
- (٤٤) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (حزن)، ج ٤/ص ٢١٥.
- (٤٥) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، مادة (حزن)، ج ١/ص ٣٨٠.
- (٤٦) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، مادة (حزن)، ج ١/ص ٣٨٠.
- (٤٧) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ٢٥٦؛ وانظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (سزر)، ج ٧/ص ١٦٦، والفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (سزر)، ج ٢/ص ٤٨.
- (٤٨) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نجا)، ج ١٤/ص ٢٠٥-٢٠٦.
- (٤٩) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، مادة (نجو)، ج ٥/ص ٢٥.
- (٥٠) الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمر (ت ٥٣٨هـ/١١٤٣م): الكشف عن حقائق التتيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار الكتاب العربي، بيروت، (ط ٣)، (١٤٠٧هـ)، ج ٤/ص ٢٦٥.
- (٥١) أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٨/ص ٢٨.
- (٥٢) الزمخشري، الكشف، ج ٤/ص ٢٦٥.
- (٥٣) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٤.
- (٥٤) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (نصب)، ج ١٢/ص ٢١٠، وابن منظور، لسان العرب، مادة (نصب)، ج ١٤/ص ٢٦٦.
- (٥٥) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (لغب)، ج ٨/ص ١٣٨، وابن منظور، لسان العرب، مادة (لغب)، ج ١٣/ص ٢١٠.
- (٥٦) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ٣٩.
- (٥٧) القطامي: ديوانه، تحقيق: إبراهيم السامرائي وأحمد مطلوب، دار الثقافة، بيروت، (ط ١)، ١٩٦٠م، ص ٦٠.
- (٥٨) ابن منظور، لسان العرب، مادة (عنا)، ج ١٠/ص ٣١٥.
- (٥٩) ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، مادة (نصب)، ج ٥/ص ٦٣.
- (٦٠) ابن منظور، لسان العرب، مادة (نصب)، ج ١٤/ص ٢٦٦.
- (٦١) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (لغب)، ج ٨/ص ١٣٨؛ وانظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (لغب)، ج ١٣/ص ٢١٠.
- (٦٢) ابن منظور، لسان العرب، مادة (عيا)، ج ١/ص ٣٦٢-٣٦٣.
- (٦٣) طنطاوي، محمد سيد (ت ١٤٣١/٢٠١٠م): التفسير الوسيط للقرآن العظيم، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، الفجالة، القاهرة، (ط ١)، (١٩٩٨م)، ج ١١/ص ٣٥١.
- (٦٤) طنطاوي، التفسير الوسيط للقرآن العظيم، ج ١١/ص ٣٥١.
- (٦٥) الزمخشري، الكشف، ج ٣/ص ٦١٤.
- (٦٦) انظر: ابن عاشور، محمد الطاهر (ت ١٣٩٤/١٩٧٤م): تفسير التحرير والتنوير، الدار التونسية للنشر، تونس، (١٩٨٤م)، ج ٢٢/ص ٣١٧.
- (٦٧) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (نصب)، ج ١٢/ص ٢١٠.
- (٦٨) ابن منظور، لسان العرب، مادة (لغب)، ج ١٣/ص ٢١٠.

- (٦٩) الفُرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر (ت ٦٧١هـ/١٢٧٢م): الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبدالمحسن التركي، شارك في التحقيق: محمد رضوان عرقسوسي، ماهر حيتوش، مؤسسة الرسالة، (ط١)، (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)، ج ١٧/ص ٣٨٧.
- (٧٠) ابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج ٢٢/ص ٣١٧.
- (٧١) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٣.
- (٧٢) البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله بن محمد (ت ٧٩١هـ/١٣٨٨م): تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، حققه وعلّق عليه، وخرّج أحاديثه، وضبط نصّه: محمد صبيح بن حسن الحلاق، ومحمود أحمد الأطرش، دار الرشيد، دمشق، مؤسسة الإيمان، بيروت، لبنان، (ط١)، (١٤٢١هـ/٢٠٠٠م)، ج ٤/ص ٢٣٩.
- (٧٣) الفُرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت ٦٧١هـ/١٢٧٢م) الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبدالمحسن التركي، شارك في التحقيق: محمد رضوان عرقسوسي، ماهر حيتوش، مؤسسة الرسالة، (ط١)، (١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م)، ج ١٧/ص ٢٣٩.
- (٧٤) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (سود)، ج ١٣/ص ٣٤٠، وانظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (سود)، ج ٧/ص ٢٩٧.
- (٧٥) ابن منظور، لسان العرب، مادة (سود)، ج ٧/ص ٢٩٧.
- (٧٦) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (كبر)، ج ١٠/ص ٢١١.
- (٧٧) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ٣١٢، ٤٣٧.
- (٧٨) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ٣١٢.
- (٧٩) الزمخشري، الكشاف، ج ٣/ص ٥٦٢ وانظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٧/ص ٢٤٢.
- (٨٠) أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٧/ص ٢٤٢.
- (٨١) نخبة من أساتذة التفسير: التفسير الميسر، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، السعودية، (ط٢)، (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م)، ج ١/ص ٤٢٧.
- (٨٢) انظر: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ص ٤٧٤.
- (٨٣) البيت للسفاح بن بكير بن معدان اليربوعي، في البغداد، عبد القادر بن عمر (ت ١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب ولبّ لياح لسان العرب، تحقيق: د.عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي - القاهرة، ج ٦/ص ٩٣.
- (٨٤) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ج ١/ص ٢٣٢، وانظر: ابن منظور، لسان العرب، مادة (صلا)، ج ٨/ص ٢٧٦، والآلوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني (ت ١٢٧٠هـ/١٨٥٣م): روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني، تحقيق: علي عبد الباري عطية، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط١)، (١٤١٥هـ)، ج ١/ص ٤٢١.
- (٨٥) ابن عطية، المحرر الوجيز، ج ١/ص ٢٢٨.
- (٨٦) أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ١/ص ٦٢٥.
- (٨٧) العبادي، عدي بن زيد: ديوانه، تحقيق: محمد جبار المغنيد، شركة دار الجمهورية للنشر والتوزيع، بغداد، العراق، (ط١)، (١٩٦٥م)، ص ١٨٣.
- (٨٨) الحطّيثة، جرو ل بن أوس: ديوان برواية وشرح ابن السكيت، تحقيق: مفيد محمد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط١)، (١٩٩٣م)، ص ٧١.
- (٨٩) السمين الحلبي، أحمد بن يوسف، (ت ٧٥٦هـ/١٣٥٥م): الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دار القلم، دمشق، ج ٢/ص ١٨٧، وانظر: ابن هشام الأنصاري، أبو محمد عبد الله جمال الدين (ت ٧٦١هـ/١٣٥٩م): مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)، ج ٢/ص ٤١١-٤١٢.
- (٩٠) انظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٢/ص ٥٨، وانظر: الطنطاوي، التفسير الوسيط، ج ١/ص ٣١٨.
- (٩١) أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ١/ص ٦٢٥.
- (٩٢) الآلوسي، روح المعاني، ج ١/ص ٤٢١.
- (٩٣) الزمخشري، الكشاف، ج ١/ص ٢٠٨.
- (٩٤) الصلّوبين: هما مُكْتَنِفَا الذَّنْب، فكأنهما في الحقيقة مُكْتَنِفَا الغُصْعُص. انظر، ابن منظور: اللسان، مادة (صلا) ج ٧/ص ٣٩٧-٣٩٨.
- (٩٥) الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى (ت ١٠٩٤/١٦٨٣م): الكَلَيَات، معجم في المصطلحات والفروق في اللغة، قابله على نسخة خطيّة وأعدّه للطبع ووضع فهرسه، عدنان درويش، محمد المصري، مؤسسة الرسالة، ناشرون، بيروت، لبنان، (ط٢)، (١٤١٩هـ/١٩٩٨م)، ص ٥٥٤.
- (٩٦) ابن منظور، لسان العرب، مادة (أف)، ج ٦/ص ٦١.
- (٩٧) انظر: ابن منظور، اللسان، مادة (مين) ج ١٤/ص ١٦٠. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (مين)، ج ٤/ص ٢٧٥.

- (٩٨) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ٤١٩.
- (٩٩) حسن، عباس، النَّحو الوافي، دار المعارف - مصر، (ط٤)، ج ٣/ ص ٦٦٠.
- (١٠٠) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة(مين)، ج ٤/ ص ٢٧٥.
- (١٠١) ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل (ت ٤٥٨هـ/ ١٠٦٥م): المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هندائي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط١)، (١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م). مادة(ودد) ج ٩/ ص ٣٦٨؛ وانظر: ابن منظور، اللسان، مادة(ودد) ج ١٥/ ص ١٧٧.
- (١٠٢) البيت للمعطل أحد الشعراء الهذليين، انظر: ديوان الهذليين، الجمهورية العربية المتحدة، الثقافة والإرشاد القومي، الدار القومية للطباعة والنشر، القاهرة، (١٣٨٥هـ-١٩٦٥م)، قسم(٣)، ص ٤٦.
- (١٠٣) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(مين)، ج ١٥/ ص ٥٢٩.
- (١٠٤) كراع التمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ ص ٦٢٣، وانظر: ابن منظور، اللسان، مادة(مين) ج ١٤/ ص ١٦٠. ابن هشام، مُغني اللبيب، ج ٢/ ص ٤١٢.
- (١٠٥) كراع التمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ ص ٦٢٢.
- (١٠٦) ابن منظور، اللسان، مادة(نأى) ج ١٤/ ص ١٦٨.
- (١٠٧) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ ص ٤٧٦.
- (١٠٨) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(بعد)، ج ٢/ ص ٢٤٤. وابن منظور، لسان العرب، مادة(بعد)، ج ٢/ ص ١٠٩. والكفوي، الكليات، ص ٢٣٦.
- (١٠٩) الزجاج، معاني القرآن وإعراجه، ج ٢/ ص ١٨٤-١٨٥.
- (١١٠) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ١٤.
- (١١١) المنجد، محمد نور الدين، الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، دار الفكر، دمشق، سورية، (ط١)، (١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م)، ص ٢١٣.
- (١١٢) المنجد، الترادف في القرآن الكريم بين النظرية والتطبيق، ص ٢١٣.
- (١١٣) العبدى، المثقب: ديوانه، تحقيق: حسن كامل الصيرفي، معهد المخطوطات العربية، جامعة الدول العربية، (١٩٧١م)، ص ١٥٩.
- (١١٤) كراع التمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ ص ٦٢٦، وابن منظور، اللسان، مادة(مين) ج ١٤/ ص ١٦١. ابن هشام، مُغني اللبيب، ج ٢/ ص ٤١٢.
- (١١٥) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(دأب)، ج ١٥/ ص ٢٤. وابن منظور، لسان العرب، مادة(دأب)، ج ٦/ ص ١٦.
- (١١٦) ابن منظور، لسان العرب، مادة(ضفر)، ج ٩/ ص ٥٠.
- (١١٧) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(دأب)، ج ١٥/ ص ٢٤. وابن منظور، لسان العرب، مادة(دأب)، ج ٦/ ص ١٦.
- (١١٨) ابن منظور، لسان العرب، مادة(دأب)، ج ٦/ ص ١٣.
- (١١٩) ابن منظور، لسان العرب، مادة(دأب)، ج ٦/ ص ١٢.
- (١٢٠) ابن منظور، لسان العرب، مادة(دأب)، ج ٦/ ص ١٢.
- (١٢١) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ١٢، ١٣. وانظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(قرن)، ج ٩/ ص ٨٧. وابن منظور، اللسان، مادة(قرن) ج ١٢/ ص ٨٧.
- (١٢٢) ابن منظور، اللسان، مادة(قرن) ج ١٢/ ص ٨٧.
- (١٢٣) ابن منظور، اللسان، مادة(قرن) ج ١٢/ ص ٨٨.
- (١٢٤) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ١١.
- (١٢٥) ابن منظور، اللسان، مادة(قرن) ج ١٢/ ص ٨٧.
- (١٢٦) ابن السكيت، إصلاح المنطق، ص ٢٩٣؛ وانظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(خَطِ)، ج ٧/ ص ٤٩٦-٤٩٧.
- (١٢٧) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة(خَطِ)، ج ٧/ ص ٤٩٦-٤٩٧. وابن منظور، اللسان، مادة(خَطِ) ج ٥/ ص ٩٦.
- (١٢٨) ابن عطية، المحرر الوجيز، ج ٢/ ص ١١١، وانظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٣/ ص ٣٦١. والكفوي، الكليات، ص ٤٠.
- (١٢٩) الكفوي، الكليات، ص ٤٠.
- (١٣٠) ابن عطية، المحرر الوجيز، ج ٢/ ص ١١١، وانظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٣/ ص ٣٦١.
- (١٣١) انظر: أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٣/ ص ٣٦١.
- (١٣٢) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ٤٠٩.

- (١٣٣) الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ ص ٤٧٦.
- (١٣٤) أبو حيان، تفسير البحر المحيط، ج ٣/ ص ٣٦١.
- (١٣٥) الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ/ ٩٢٢م): تفسير الطبري، جامع البيان عن تأويل أي القرآن، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار هجر للطباعة والنشر، (ط ١)، (١٤٢٤هـ/ ٢٠٠٣م)، ج ٧/ ص ٤٧٧-٤٧٨.
- (١٣٦) الفراهيدي، كتاب العين، مادة (خطا) ج ٤/ ص ٢٩٣.
- (١٣٧) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، مادة (عذر) ج ٢/ ص ٧٦؛ وانظر: ابن منظور، اللسان، مادة (عذر) ج ١٠/ ص ٧٩. والزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ ص ٤٧٦.
- (١٣٨) أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ص ٤١٢.
- (١٣٩) ابن منظور، اللسان، مادة (نذر) ج ١٤/ ص ٢٢٩.
- (١٤٠) انظر: الزمخشري، الكشاف، ج ٤/ ص ٦٧٧-٦٧٨.
- (١٤١) الزمخشري، الكشاف، ج ٤/ ص ٦٧٧؛ وانظر: البيضاوي، تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، ج ٥/ ص ٢٧٥.
- (١٤٢) الأزهرى، تهذيب اللغة، مادة (نذر)، ج ١٤/ ص ٤٢١.
- (١٤٣) ابن منظور، اللسان، مادة (نذر) ج ١٤/ ص ٢٣٠.
- (١٤٤) الفُطَطي، الجامع لأحكام القرآن، ج ٢١/ ص ٤٩٨.
- (١٤٥) انظر: ابن منظور، اللسان، مادة (مين) ج ١٤/ ص ١٦١. والزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ ص ٤٧٧.
- (١٤٦) ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج ٧/ ص ٢١٦.
- (١٤٧) انظر: الزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ ص ٤٧٧.
- (١٤٨) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٩/ ص ٣٦٣، والبغوي، أبو محمد الحسين بن مسعود (ت ٥١٦هـ/ ١١٢٢م): تفسير البغوي (معالم التنزيل)، حققه وخرجه أحاديثه: محمد عبد الله النمر، عثمان جمعة ضميرية، سليمان مسلم الحرش، دار طبعة للنشر والتوزيع، الرياض، (١٤١١هـ)، ج ٦/ ص ٤٩٩. والفُطَطي، الجامع لأحكام القرآن، ج ١٧/ ص ٣٧٤. وابن منظور، اللسان، مادة (غرب) ج ١١/ ص ٢٧، وابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج ٢٢/ ص ٣٠٣-٣٠٢. والشعراوي، محمد متولي، تفسير الشعراوي، أخبار اليوم، قطاع الثقافة ص ١٢٤٩٤.
- (١٤٩) الطبري، تفسير الطبري، ج ١٩/ ص ٣٦٣؛ وانظر: الفُطَطي، الجامع لأحكام القرآن، ج ١٧/ ص ٣٧٤.
- (١٥٠) الزمخشري، الكشاف، ج ٣/ ص ٦٠٩.
- (١٥١) انظر: الفُطَطي، الجامع لأحكام القرآن، ج ١٧/ ص ٣٧٤.
- (١٥٢) الزمخشري، الكشاف، ج ٣/ ص ٦٠٩؛ وانظر: ابن منظور، اللسان، مادة (حلك) ج ٤/ ص ٢٠٣، وابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج ٢٢/ ص ٣٠٢.
- (١٥٣) الثعالبي، أبو منصور عبد الملك بن محمد (ت ٤٢٩هـ/ ١٠٣٧م) فقه اللغة، تحقيق: د. جمال طلبة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (ط ١)، (١٤١٤هـ/ ١٩٩٤م)، ص ١٢٠.
- (١٥٤) الزمخشري، الكشاف، ج ٣/ ص ٦٠٩. وابن عاشور، تفسير التحرير والتنوير، ج ٢٢/ ص ٣٠٢.
- (١٥٥) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٩/ ص ٣٦٣.
- (١٥٦) ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج ٧/ ص ٢١٦.
- (١٥٧) ابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج ٧/ ص ٢١٦.
- (١٥٨) الفُطَطي، الجامع لأحكام القرآن، ج ١٧/ ص ٣٧٥. وانظر: ابن منظور، اللسان، مادة (غرب) ج ١١/ ص ٢٧. الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (غرب)، ج ١/ ص ١١٥.
- (١٥٩) الدَّوري، محمد خضر: دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ص ٤٨.
- (١٦٠) انظر: كراع النمل، المنتخب من غريب كلام العرب، ج ٢/ ص ٦٢٢، وابن منظور، اللسان، مادة (مين) ج ١٤/ ص ١٦١. والزركشي، البرهان في علوم القرآن، ج ٢/ ص ٤٧٧.
- (١٦١) البغوي، تفسير البغوي (معالم التنزيل)، ج ٥/ ص ٣١٦-٣١٧.
- (١٦٢) الأزهرى، تهذيب اللغة، مادة (فجج)، ج ١٠/ ص ٥٠٧. وانظر: البغوي، تفسير البغوي (معالم التنزيل)، ج ٥/ ص ٣١٦-٣١٧. وابن منظور، لسان العرب، مادة (فجج)، ج ١١/ ص ١١٦. والفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (فجج)، ج ١/ ص ٢٠٩.
- (١٦٣) ابن منظور، لسان العرب، مادة (سيل)، ج ٧/ ص ١١٦. وانظر: الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مادة (سيل)، ج ٣/ ص ٤٠٣.
- (١٦٤) الكفوي، الكلبيات، ص ٥١٣.

- (١٦٥) انظر: البغوي، تفسير البغوي (معالم التنزيل)، ج ٥/ص ٣١٦.
- (١٦٦) ابن منظور، لسان العرب، مادة (رسا)، ج ٦/ص ١٥٥.
- (١٦٧) انظر: البيضاوي، تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، ج ٤/ص ٥٠.
- (١٦٨) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٦/ص ٢٦١.
- (١٦٩) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٦/ص ٢٦٢.
- (١٧٠) ابن الجوزي، أبو الفرج جمال الدين عبد الرحمن بن علي (ت ٥٩٧هـ/١٢٠٠م): زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي، بيروت، دار ابن حزم، بيروت، لبنان، (ط ١)، (١٤٢٣هـ/٢٠٠٢م)، ص ٩٢٨.
- (١٧١) ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، ص ٩٢٨. وانظر: البغوي، تفسير البغوي (معالم التنزيل)، ج ٥/ص ٣١٧.
- (١٧٢) ابن الجوزي، زاد المسير في علم التفسير، ص ٩٢٨.
- (١٧٣) البغوي، تفسير البغوي (معالم التنزيل)، ج ٥/ص ٣١٦.
- (١٧٤) انظر: البيضاوي، تفسير البيضاوي المسمى أنوار التنزيل، وأسرار التأويل، ج ٤/ص ٥٠.
- (١٧٥) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٦/ص ٢٦٢. وابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج ٤/ص ٨٠.
- (١٧٦) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٦/ص ٢٦٢. وابن عطية، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، ج ٤/ص ٨٠.
- (١٧٧) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ١٦/ص ٢٦٢.
- (١٧٨) ابن منظور، لسان العرب، مادة (بسط)، ج ٢/ص ٨٦.
- (١٧٩) انظر: الطبري، تفسير الطبري، ج ٢٣/ص ٣٠١.
- (١٨٠) الدوري، دقائق الفروق اللغوية في البيان القرآني، ص ٢٢.

تَشْطِي الذَّاتِ فِي الشَّعْرِ النِّسْوِيِّ الْإِمَارَاتِيِّ الْمُعَاَصِرِ عِنْدَ هُدَى السَّعْدِيِّ-دِرَاسَةٌ فِي النَّقْدِ الثَّقَافِيِّ*

أ.د. سليمان علي محمد عبدالحق*

تاريخ وصول البحث: ٢٤/١١/٢٠٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/١/٢ م

مُلَخَّصٌ

يهدف هذا البحث إلى دراسة ظاهرة تشطّي الذات في الشَّعر النِّسْوِيِّ الْإِمَارَاتِيِّ المعاصر من خلال تحليل شعر الشاعرة الإماراتية المعاصرة هدى السَّعْدِيِّ؛ لكون تلك الظاهرة لم تنل حظّها من الدِّراسة والتَّحليل في بحوث النِّقَاد قديمًا وحديثًا، وكذلك بوصفها إحدى ظواهر النِّقْد الثَّقَافِيِّ التي تبرز علاقة المرأة بالمجتمع والرَّجل. وتستعين هذه الدراسة بالمنهج الوصفي التَّحليلي لرصد ملامح تلك الظاهرة النَّفسية والفكرية والثَّقَافِيَّة في الإبداع النِّسْوِيِّ. وقد خُلِصَتْ هذه الدراسة إلى أنَّ الشَّعر النِّسْوِيِّ الْإِمَارَاتِيِّ الخليلي بعامَّة، والإماراتي المعاصر بخاصَّة، قد شغل مساحة رَحيَّة من الإبداع في العصر الحديث، على المستويين: الإبداعي والأدبي، وخصوصًا خلال العقود الأربعة الأخيرة. الكلمات المفتاحية: تشطّي الذات، الشَّعر النِّسْوِيِّ، هدى السَّعْدِيِّ، الشَّعر الإماراتي المعاصر، النِّقْد الثَّقَافِيِّ.

* أستاذ دكتور، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الجامعة القاسمية.

"Self-Fragmentation in the Contemporary Emirati Feminist Poetry of Huda Al Saadi - A Study in Cultural Criticism"

Abstract

This research **aims** to study the phenomenon of self-fragmentation in contemporary Emirati feminist poetry by analyzing the poetry of contemporary Emirati poet, Huda Al Saadi because this phenomenon has not been studied and analyzed by critics, ancient and modern, as well as it is one of the cultural criticism phenomena that highlight the relationship of women to society and men.

This study uses **the descriptive analytical method** to monitor the features of that psychological, intellectual and cultural phenomenon in feminist creativity. **This study concluded** that Gulf feminist poetry in general, and contemporary Emirati poetry in particular, has occupied a large area of creativity in the modern era, on both the creative and literary levels, especially during the last four decades.

Key Words: Self-Fragmentation, Feminist Poetry, Huda Al Saadi, Contemporary Emirati Poetry, Cultural Criticism.

مقدمة البحث:

تقوم إشكالية هذا البحث على دراسة ظاهرة تشطّي الدَّاتِ في الشِّعْرِ الْيَسْوَِي الْإِمَارَاتِي الْمَعَاَصِرِ من خلال تحليل شعر الشاعرة الإماراتية المعاصرة هدى السَّعْدِي التي تمثِّل أنموذجاً نسوياً منادياً بالاستماع لصوت المرأة؛ لكونها شريكاً للرَّجُل في بناء المجتمع. وتتمثل أهمية البحث في جِدَّة موضوعه؛ حيث إن ظاهرة تشطّي الدَّاتِ في الشِّعْرِ الْيَسْوَِي بعامة، والشِّعْرِ الْإِمَارَاتِي الْمَعَاَصِرِ بخاصة، لم تنل حظَّها من الدِّراسة والتَّحليل في بحوث النِّقَاد قديماً وحديثاً؛ بوصفها إحدى ظواهر التَّقَدُّ الثَّقَافِي التي تبرز علاقة المبدع (المرأة) بالآخر (الرَّجُل أو المجتمع،

بثقافته، وعاداته وتقاليده، أو بالسلطة)، وكذا تكشف عن سعي المرأة للبحث عن الدَّاتِ، وإثبات الهوية، ومقاومة كل دواعي السُّقوط والتَّشردم.

ويقوم هذا البحث على محاور عديدة، أهمها: الأدب النِّسْوِيِّ والنَّقد الثَّقافي. ومنها: رصد عوامل التَّشْطِي في شعر هدى السَّعْدِيِّ. ومنها: الكشف عن مظاهر ذلك التَّشْطِي في شعرها.

وتستعين هذه الدراسة، من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة، بالمنهج الوصفي التحليلي: بوصفه الأقرب إلى رصد ملامح تلك الظاهرة النفسية والفكرية والثقافية في الإبداع النِّسْوِيِّ، ثم تحليل أبعادها المختلفة من خلال النصوص التي تبرز الرؤى والأداء شكلاً ومضموناً.

ومن أبرز الدراسات السابقة التي أشارت باختصار ومن غير تفصيل إلى موضوع الدراسة:

- بحث أحمد الصغير: أشكال الشعر النسوي في الإمارات العربية المتحدة، المنشور في مجلة الفيصل السعودية، العددان ٥١١، ٥١٢، رمضان، شوال ١٤٤٠هـ/ مايو، يونيو ٢٠١٩م، السنة الثالثة والأربعون، ص ٦١-٦٥.

- بحث حبيب بوهورور، حبيب: تمثُّلات النِّسْوِيَّة في الشَّعْرِيَّة الخليجية المعاصرة، المنشور في مجلة Aleph، العدد ١٠، ٢٠١٨م، ص ١١-٥٥.

غير أنَّ أيًّا من الدراستين السابقتين لم تُشر إلى زوايا تشطِّي الدَّاتِ في الشعر الإماراتي بعامة، ولا أبعاده في شعر هدى السَّعْدِيِّ بخاصة، كما لم تتناول أيُّ منهما شعرها بالتحليل وفق المنهج الوصفي التحليلي الذي غني برصد ألوان التشطِّي وآثاره المختلفة في شعرها من حيث الصور الفنية، والموسيقى، والمعجم اللُّغوي، والأساليب التعبيرية، وهذا ما فصلت دراستنا القول فيه.

وقد خلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج، منها:

أنَّ الشَّعْرَ النِّسْوِيَّ الخليجي بعامة، والإماراتي المعاصر بخاصة، قد شغل مساحة رُخبة من الإبداع في العصر الحديث، على المستويين: الإبداعي والأدبي، وخصوصاً خلال العقود الأربعة الأخيرة.

ومنها كذلك: أنَّ هذا اللون من الشَّعْرَ النِّسْوِيَّ عند هدى السَّعْدِيِّ، قد اتَّسم بملامح عديدة لتشطِّي الدَّاتِ، مثل: الشعور بالاعترا ب، والتأزُّم الوجودي، والخوف من المصير، والتمرد على المجتمع. ومن ملامحه أيضاً: الهجوم على الآخر؛ من منطلق أن هذا الهجوم إحدى الحيل الدفاعية لإثبات الدَّاتِ.

ومنها أيضاً: أن هذا التَّشْطِي قد جمع بين البوح الشَّجي، والعيول الذي بلغ حدَّ الصراخ أحياناً، قد تقوَّلب في أشكال وبنيات شعرية تقليدية، ومعاصرة؛ فجمع بين الشَّعْرَ الموزون بالإيقاعات والقوافي الخليلية، واعتمد كذلك على شعر التفعيلة، وقصيدة النثر؛ بهدف استيعاب كل أنواع الصِّراع الحادِّ بين الأنثى والآخر.

كما خلصت الدراسة إلى إثبات أن بواعث التَّشْطِي متعددة، فمنها: الديني، والفلسفي، والاجتماعي، والتَّوَعِي أو الخُلُقِي.

التمهيد:

يُعَدُّ مصطلح (النَّقد الثَّقَافِي)^١ من المصطلحات الحديثة التي تلت ظهور الأسلوبية الإحصائية، والبنوية خلال ثمانينيات القرن الماضي، وعندما ذكره (فنسنت ليتش) في كتابه (النَّقد الأدبي الأمريكي من الثلاثينات إلى الثمانينات) سنة ١٩٨٨م، كان يهدف إلى دراسة الخطاب الأدبي لذاته ومن أجل ذاته، ثم تحليله في ضوء المعطيات النظرية والمنهجية لمناهج السياق الخارجي: كالمناهج الاجتماعية، والمنهج النفسي، والمنهج التاريخي، دون المبالغة في إخضاع الخطاب الأدبي لمسلّماتها، وذلك من خلال أبعاد ثلاثة:

أولها: تجاوز فعله حدود التصنيف المؤسَّساتي للنصّ الجمالي، وثانيها: الاستعانة بمناهج معرفية أخرى: فلسفية، واجتماعية، وأنثروبولوجية، وسيكولوجية، وغيرها؛ للكشف عن فحوى الخطاب الأدبي وتأويله، بالإضافة إلى الموقف الثَّقَافِي النَّقدي. وثالثها: التركيز على تحليل أبعاد الخطاب وجوهره، والعناية بأنظمة الإفصاح النصِّي كما هي عند رولان بارت، وجاك دريدا، وميشيل فوكو، والخروج من نفق الشكلائية.

وأكثر ما عُنِيَ به النَّقد الثَّقَافِي رصد الظواهر الثَّقَافِيَّة أو الأدبيَّة التي نشأت بفعل ظروف اجتماعيَّة، أو سياسية، أو نفسيَّة، أو فكريَّة، ثم كُتِبَ لها الدُّبُوع والانتشار والتأثير في الحياة الأدبيَّة، وإثراء التَّجديد والإبداع الفنيِّ فهو، إذن، حقلٌ معرفيٌّ منفتح على كل ما يُنتج المعنى من ظواهر ثقافيَّة وممارساتٍ أدبيَّة داخل البنية الثَّقَافِيَّة للمجتمع.

وتبعاً لذلك، فإن النَّقد الثَّقَافِي يُعْنَى بالتحليل النَّقدي لمجالات مختلفة في الفكر، والفلسفة، والآداب، والظواهر الثَّقَافِيَّة، والفنون في تنوعها واختلافها، وإبداع الأقليات، والإثنيات، وغيرها من الظواهر التي تدخل في نطاق الثَّقافة العامَّة للمجتمع، مثل: الثَّقافات الشعبيَّة، والجماهيريَّة، والثَّقافات المهمَّشة؛ بهدف إبراز القيم الإنسانية العاليَّة التي تزخر بها تلك الثَّقافات والفنون، والكشف عن الأبعاد الجماليَّة الكامنة داخل بنياتها، كما يرصد ويحلِّل بعمقٍ، نقاط الضَّعف والتَّخلف، وكل أشكال السلبية فيها؛ عن طريق تشريح بنيتها السطحية والعميقة.

وبالتَّالي، فإنَّ الأدب النِّسْوِيَّ يمثِّل إحدى زوايا النَّقد الثَّقَافِي الذي يركِّز على تحليل (أدب المرأة) بكلِّ أشكاله الشَّعْريَّة والنثريَّة، سواءً أنتجته المرأة أو الرُّجُل؛ أي كلُّ ما تكتبه المرأة وتعالج فيها قضاياها الذاتِيَّة، أو ما تنقده أو ترصده في علاقتها مع الآخر، أو ما يكتبه الرُّجُل عن المرأة بشكل عام. فضلاً على أنَّ الأدب النِّسْوِيَّ بالأحرى-يركز على كتابات المرأة للتعبير عن ذاتها وكيونتها في ظلِّ سلطة مجتمع ذكوريٍّ أحادي النَّظرة، كما أنَّ ذلك النوع من الأدب ينبع-في الأساس-من منطلق إدراك

المرأة لأحقيتها، وقدرتها، ووعيها الدَّاتي، بأن لديها القدرة على موازنة كفتي الميزان الإنساني، ومعادلة الرُّجل ومساواته في تقرير مصيرها، وانعتاقها من نفق تلك النظرة الدونية السلبية التي التصقت بالمرأة منذ القِدَم: ولا سيَّما في الثقافة العربية.

وتأتي هذه الدراسة لتركز على ما تكتبه المرأة -شعراً- لتعبّر فيه عن ذاتها، ومواقفها المختلفة من الآخر: ذلك الذي قد يكون شخصياً أو اعتبارياً، حقيقياً أو متخيلاً؛ وبالتالي، فإنَّ مفهوم الآخر هنا يتسع ليشمل: الرُّجل، والمجتمع، والأعراف والتقاليد، والقانون، والكون، وكلَّ ما يمكن أن يشكّل بؤرةً دلاليةً في إبداع المرأة.

وقد اتخذت هذه الدراسة من شعر الشاعرة الإماراتية المعاصرة (هدى السَّعْدِيّ)^٢ نموذجاً لتحليل ظاهرة (تَشْطِي الدَّات) عندها؛ التي تمظهرت في أفعال شتى، منها:
-الشُّعور بالاغتراب والتأزُّم الوجودي، والخوف من المصير.
-انشطار الدَّات أو الأنا وتجزُّؤها.

-الهجوم على الآخر؛ بوصفه من الحيل الدفاعية لإثبات الدَّات الأنثوية.

-البُوح الشَّجي الممتزج بالشكوى والبكاء والعويل، والكبرياء.

-التَّنَاصُّ مع أعلام نسائية تراثية، وأعلام دينية وتاريخية.

١-الشُّعور بالاغتراب والتأزُّم الوجودي، والخوف من المصير

من مظاهر التَّشْطِي البارزة في شعر هدى السَّعْدِيّ، الشُّعور بالاغتراب، والتأزُّم الوجودي، وهو شعور عام، وخيط متصل في الأدب النَّسَوِيّ بعامة؛ ويدلُّ على "ما يعانيه الفرد من خبرة الانفصال عن وجوده الإنساني، وعن مجتمعه، وعن الأفعال التي تصدر عنه، فيفقد سيطرته عليها، وتصبح متحكِّمة فيه، فلا يشعر بأنه مُدركٌ عالمه، أو متحكِّمٌ في تصرُّفاته"^٣، وربما يعود هذا الاغتراب في أساسه إلى سيادة السلطة الذكورية في المجتمع، وعدم الاعتراف بالمرأة مخلوقاً معادلاً للرجل، وشعورها الدائم بأنها تابعة له، ومَقْوَدة لا قائدة في مختلف مناحي الحياة؛ مما يولِّد لديها الأشواق المتصارعة الغاضبة التي يسبق عَدُوها عَدُو الأنين، فيغيب عنها القرار الصائب بسبب ذلك الصراع والتَّشْطِي اللذين يدفعانها نحو بالبكاء والتَّهَنُّد.

تقول في قصيدتها: (باختصار)^٤:

وَتَدْمُدُّمُ الْأَشْوَاقُ فِي رُوحِي

يُسَابِقُ عَدُوَهَا عَدُو الْأَنِينِ

فَيَغِيْبُ عَنْ وَعْيِي الْقَرَارُ

وَيُصَارِعُ الْأَفْكَارُ فِي رَأْسِي

نَشِيْجُ الطِّفْلِ

ويظلُّ هذا التَّشْخِي النَّابِعُ من الشعور بالاعتراب ملازمًا لها منذ طفولتها حتى ليلة عُرْسِها؛ فتعجز عن كُبْتِ دموعها التي تنضح على خديها، وتحرقهما بنار الخوف من المصير الذي سيقودها إلى سوار الرِّوَجِ لُحْبَسٍ في قفص (شهریار)، وتظل تنتظر يومًا بعد يوم، مصيرها المحتوم مثل (شهرزاد). تقول في القصيدة نفسها:^٥

اخْضِرَّارُ مَلَامِحِ الْأَشْوَاقِ
فِي مَعْرُوفَةِ الْجَنَاءِ وَالْكُحْلِ
احْمِرَّارُ مَشَارِقِ الْأَخْلَامِ
مِنْ حَقَرِ الْوَلِيدَةِ
وَهِيَ تَنْضَحُ جَمْرَةَ الْخَدَّيْنِ
بِالدَّمْعِ الضَّحُوكِ
تَشْمُ أَمْشَاجَ السَّعَادَةِ
إِذْ تَضُمُّ لِبَصْدَرِهَا هَمْسَ الْقِلَادَةِ
فِي ثِيَابِ الْعُرْسِ سَاهِمَةً
يُنَاغِيهَا السُّوَارُ
وَتُجَادِلُ الْأَقْدَارَ فِي زَمَنِ الدُّكُورَةِ
شَهْرَزَادُ فِي
تَأْتِي أَنْ يَهْدِيَهَا لِتَغْفُو فِي سَرِيرِ النَّوْمِ
إِلَّا.. شَهْرِيَارُ

فالشاعرة تتخيّل الرِّوَجَ بغير مَنْ تَحِبُّ سجنًا يمنع حريتها في الجدل والتعبير؛ لذا فهي ترى نفسها (شهرزاد) التي تريد من يهددها لتنام في سرير النوم هو (شهریار) أحلامها الإنسان، لا الملك المتسلط عليها، المستبدُّ برأيه، الكابتُ حريَّتها في التعبير عن ذاتها وطموحها.

وهذا اللون من الشعور بالاعتراب لدى السَّعْدِيِّ يعد اغترابًا طوعيًا لا مفرَّ منه، "ناشئًا من طبيعة انتظام الإنسان تحت لواء العُقْد الاجتماعي، وفقدانه بعضَ المكونات الاجتماعية، والحريَّات التي يعيشها، للدولة أو المجتمع أو الآخر؛ وذلك في محاولة للوصول إلى غايته من الحياة الاجتماعية المستقيمة؛ حيث إن حماية هذه الحقوق والحريات الخاصّة بكلِّ فردٍ، لا بدُّ أن تخضع لبعض ملامح الاعتراب الطَّوعي من هؤلاء الأفراد".^٦

وتبعًا لذلك؛ فإن الشاعرة تستنهض عزمَها وجسارتَها، وتناجي (عمرها المُدَمَّى) ليتمرّد على هذا الوضع الدُّكُورِي الذي يهشم المرأة، ويفقدها روحها، ويسلبها حريتها، تقول:^٧
يَا أَنْتَ يَا عُمْرِي الْمُدَمَّى

يَا أَيُّهَا الْأَسْمُ الَّذِي كَالْحَبِّ
لَيْسَ لَهُ مُسَمًّى
أَنَا مَنْ يَكُرُّ
وَلَأَنْتَ يَا عُمْرِي
عَلَى دَرْبِ الْفِرَارِ
أَنَا مَنْ يُنْقِضُ كُلَّ يَوْمٍ
كُلَّ وَاحَاتِ الْأَنْبَرِ
وَأَنْتَ عَاصِفَةُ الْغُبَارِ
أَنَا مَنْ يُحَاوِلُ
أَنْ يُحَاوِرَ فَيْكَ زَوْحًا
لَا يُلَامِسُهَا الْحَوَازِ

وعندما لا يستجيب لها ذلك العمر (الأخر)، ويظل مستكينًا خاضعًا لهيمنة الرُّجُل وفكره، تتبرأ منه الشاعرة بقولها:

إِنِّي خَلَعْتُكَ أَيُّهَا الْعُمْرُ الْبَلِيدُ
فَاعْلَمْ بِأَنَّكَ لَسْتَ عُمْرِي
إِنِّي كَرِهْتُكَ
بِاخْتِصَارِ

ويتنامى ذلك الشعور بالاعتراب لدى الشاعرة كلما تَلَقَّتْ حوالبها في مجتمع الرِّجال، فتفقد الأمل في مصير عادلٍ يضمن لها حريتها وحقوقها؛ فهي وبنات جنسها، دائمًا، مطحونة ومصهورة داخل ثلاثة مترادفات في الإيقاع والأثر نفسه ترمز للسَّجْن الأبدي: (بوتقة، وشرنقة، ومطرقة). تقول في قصيدة: (الأمل البعيد):^٨

لَكِنِّي مَصْهُورَةٌ فِي بَوْتَقِهِ
أَنَا فِي طُنُونِكَ حُرَّةٌ
لَكِنِّي فِي شَرْنَقِهِ
وَبَنَاتُ طَارِقِي فِي بِلَادِي
كُلُّهُنَّ
يُمْتَنَ تَحْتَ الْمِطْرَقَةِ

ثم يستفحل هذا التأزم الوجودي في وجدان الشاعرة ومُخَيَّلَتِهَا، فيحيل حياتها جحيماً تكسوه العدمية، وتملؤه الأوهام والظنون، ويتشجح بلون السَّوَادِ، ويكتنز بكثير من مفردات الغربة ومترادفاتها؛ فيئد أحلامها في مَهْدِهَا، كما يتضح هذا في قصيدتها: (خلال رحيل العُمر):^٩

تَذْوِي الْخُطَى فِي عَثْمَةِ الْأَوْهَامِ
وَيَلْمُهَا رَمَقُ الْفُؤَادِ الظَّامِي
يَا أَيُّهَا الْحُلَمُ الَّذِي أَدْمَنْتُهُ
حَتَّى تَعَشَّقَ فِي نَسِيجِ عِظَامِي
فَسَرَى الضَّيَاءُ عَلَى سَوَادِ ضَفِيرَتِي
وَإِغْتَالَ أَحْلَامَ الشَّبَابِ أَمَامِي
فَتَرَكْتُهُ يَمْضِي كَفَجَرٍ كَاذِبٍ
وَدَقَنْتُ مَا أَمَلْتُ تَحْتَ لِقَامِي

ورغم ذلك التَّشْطِي الذي صَنَعَ لديها حالة من عدم الاستقرار النَّفْسِي، وشكَّلَ علامة من علامات اعتلال الصحة النفسية؛ فإنه لا يزال هناك بارقة أمل في بزوغ صباح تزيُّنه الزُّهور، ويشي بالأمني المشرقة التي تبيدُ بعضاً من خوف الشاعرة من الحاضر والمستقبل.

وهذا التذرعُ بالأمل والطموح وسيلة ناجعةٌ للتخفيف من حِدَّةِ الاغتراب-كما يقول هيجل^{١٠}-ويبرز بشكل أوضح حينما يلتحف المغترب بالأمل، ويتوجَّه نحو تأملِ الجمال العقلي والفني؛ عوضاً عن جمال الطبيعة الذي يستحيل تحقُّقه في اللحظة الراهنة، "فجمال الطبيعة لا يمكن استغلاله، ولا يستطيع المتذوقُ له أن يجده بكلِّ كثافته وأبعاده كما حدث له في أول مرة، كما لا يمكن قياسه ورصده. أما الجمال الفني الناتج عن العقل، فإنه يعدُّ ممارسةً للحريَّة والطاقة الإنتاجية النَّابعة عن الخيال، كما أنه تحرُّرٌ من حزن وتناقضاتِ الحياة الواقعية، وقَهْرٌ للاغتراب بالتَّوَحُّدِ مع الذَّات الحقيقية المتموضعة خارجاً في النَّتَاجِ الفني"^{١١}.

ويتضح هذا المنحى النازع للهروب الرومانسي نحو الأمل والجمال العقلي الذي يصوِّر الأمني المشرقة، في قول السَّعْدِيِّ في قصيدة: (الأملُ البعيد):^{١٢}

وَرَمَيْتُ لِي صُبْحًا
تُكَلِّلُهُ الزُّهُورُ
عُمْرًا
يُبَدِّدُ خَوْفَهُ دِفْءُ النَّقْهِ
وَسَحَّبْتَنِي نَحْوَ الْأَمَانِيِّ الْمُشْرِقِ
فَتَجَرَّدْتُ كُلُّ الْعَوَانِي فِي كِيَانِي

وَأَشْرَبَ عَلَى طُلُولِ الدَّاتِ
عُرْسٌ عَامِرٌ
بِالصَّوَصَوَاتِ
النَّوْنَوَاتِ
الرَّزَقَةِ
وَتَكَشَّفَتْ كُلُّ الْمَعَانِي عَنْ مَعَانٍ
وَأُنْبَتَ فِي وَهْجِ الْأُنُوثَةِ
فَوْحُ عَطْرِ
رُوحِ خَمَرٍ
بُوحِ شِعْرِ
مُطَلَقَاتٍ..
فِي حَيَاةٍ مُطَلَقَةٍ

وقد اتسعت رُقعَةُ هذا الشعور بالاعترا ب بسبب معاناة المرأة من الأعراف التقليدية السَّخِيفَةِ التي لا ترى المرأة سوى دُمِيَّةً، وأداةً جَسَدِيَّةً للمتعة والجنس، وكذا بسبب الفهم الخاطي لدى بعض الناس للدين بأنه يقلل من مكانة المرأة أو يبخسها حقوقها؛ حيث امتدَّ هذا الفهم المتطرفُ ليشمل كل ما هو أنثوي، حتى الدَّمْعَةُ البيضاء مجرد أنثى لا حول لها ولا قوَّة. تقول السَّعْدِيُّ في القصيدة نفسها:

لَسْتُ الْتَرِيَا
إِنَّمَا أَنَا دُمِيَّةٌ
رَسَمْتُ مَلَامِحَهَا عَلَى جَسَدِي
التَّعَالِيْدُ السَّخِيفَةُ
وَارْتَأَتْ قُدْسِيَّةَ الْأَعْرَافِ
كُونِي هَكَذَا
دُونَ شِفَاهِ أَوْ عُيُونِ
وَبِرْغَمِ أَنِّي كُلُّ هَذَا الْكُونِ
إِلَّا أَنِّي
إِنْ لَمْ يَقُلْ لِي سَيِّدِي: كُونِي بِأَذْنِي
لَنْ أَكُونُ

فالشاعرة لا ترى نفسها نجمة كاللُّرْيَا، وإنَّما إنسانة لها حقوق، ولها آدمية، ولها شفاه وعيون تكفلان لها حرية الحديث والنَّظَر، ولكنها معتبرة بذاتها لدرجة أنها تتصور نفسها -كأنثى- بحجم هذا الكون، ورغم هذا كلِّه، فهي تحترم الآخر، ولا تتمرَّد عليه، طالما أنه طلب منها أن تكون بأذنه وبصره. وفي ظلِّ هذا الشعور المرَضِيِّ الذي يرسِّخُ ظاهرة التَّشْطِيِّ داخل وجدان الشاعرة وعقلها، لا يمكنها أن (تُحبَّ) الآخر، ولا المجتمع الدُّكُورِيَّ بكُلِّ ما فيه من أعرافٍ بالية، وتقاليدهِ سَخِيفَةٍ رَسَّخَتْ نظرةً دونيةً جائزةً للأنثى على أنها ليست سوى دمية مادية، لا عقل لها ولا شفاه ولا أذان، ولا عيون، ولا قلب ينبض ويشعر كما يشعر كُلُّ ذَكَر. فالأنثى -في رأي الشاعرة- مقيدة بقيدي العُرف والديِّن، ومضطهدة دائماً حتى في الموروث اللُّغوي، وقد أوجزت الشاعرة تلك النظرة الدُّونيَّة للأنثى بأنَّها -برأي الآخر- (دُمِيَّةٌ دُونَ شَفَاهٍ أَوْ عُيُون).

تقول السَّعْدِيُّ: ^{١٣}

أَحِبُّ؟

أَضَحَكْتُ دُمُوعِي

وهي لَمْ تَضَحْكَ بَنَاتًا مُنْذُ حِينٍ

فَالدَّمْعَةُ الْبَيْضَاءُ فِي

مَوْرَثِنَا اللَّغَوِيِّ

أُنْتَى..

وَلَايَ أُنْتَى عِنْدَنَا

قَيْدَانٍ مُخْتَلِفَانِ

مِنْ عُرْفٍ وَدِينٍ

وعلى هذا، فإنَّ الواقع الاجتماعي بكل مكوناته الثَّقافيَّة، والفكرية، والأيديولوجية كان مسرحاً خصباً لتنامي الشَّعور بالاعتراِب واستفحاله لدى الشاعرة؛ ممَّا أسهم بشكل فعَّال في تضخيم التَّشْطِيِّ عندها، فشعرت أنها في انفصالٍ روحيٍّ عن ذلك المجتمع، وعن ذاتها، وأنها غيرُ قادرةٍ على تحقيق الذَّات المثاليَّة التي تسعى إليها، وتشعر فيها بكيئونها ودورها في المجتمع، وقد نضح هذا التَّشْطِيُّ في كثير من قصائدها، ولوَّع عناصرها الفنيَّة بلونه سَكَّالاً ومضموناً، على النحو الذي عرضناه سلفاً.

٢- انشِطَارُ الذَّاتِ (الأنثى) وتجزُّؤها

يكاد انشِطَارُ الذَّات وتجزُّؤها يُرادفُ في مظاهره وسماته مصطلح التَّشْطِيِّ، فضلاً على كونه مظهرًا من مظاهره في آنٍ معاً؛ فالذَّات الإنسانية الشخصية السَّويَّة لا ترضى بأن تعيش منفصلة عن محيطها المكاني أو الزَّماني أو الإنساني؛ لأنَّ الإنسان بطبيعته كائنٌ اجتماعيٌّ لا فرديٌّ، لكنَّ هناك

أسباباً ودوافع لا إرادية قد تؤدي إلى انشطار ذاته عن ذلك المحيط الوجودي، وتعزلها عنه؛ منها، على سبيل المثال لا الحصر: سوء التكيف مع الآخر، والشعور بالنقص والدونية بسبب العِزْق أو اللون أو الجنس أو الدين، وفقدان الشعور بالأمان مع الآخر، وقسوة العادات والتقاليد الاجتماعية على فئة محددة من أبناء المجتمع، وانعدام الانتماء والترابط بينه وبين أبناء جنسه، وغيرها من الأسباب التي تؤدي إلى اعتلال الصحة النفسية.

وقد رَصَدَتْ هذه الدراسة ظاهرة انشطار الذات لدى هدى السَّعْدِيِّ في نماذج عديدة من أشعارها، منها على سبيل المثال قولها في قصيدتها: (دُمُوعُ الشُّمُوعِ):^{١٤}

تَضْبِغُ الْأَمَاسِي هَبَاءً

تَضْبِغُ الدُّمُوعَ

وَضَوْءَ الشُّمُوعِ

يَمُوتُ انْصِيَاءً

وَتَسْتَعْمِرُ الظُّلُمَاتُ الشُّعَاعَا

... ..

وَيَبْرِقُ يَأْسٌ

يَشُبُّ حَنَانًا الْفُؤَادَ

وَدَهْشَةً خَوْفٍ

تُقَلِّصُ عَدُوَّ الْجِيَادِ

وَعَدْرٌ يُفُوعُ

وَتَفْتِكُ سَبْعَ عَجَافٍ بِسَنَعٍ شِدَادِ

فَحَقُّ يُبَادُ

وظَلَمٌ يُشَادُ

وَيُعْمِي الْبَرَاغَ سَوَادُ الْمِدَادِ

وَأَوْهَى الْفُرُوعِ

تُصَفِّقُ جَذْلِي لِأَعْيَى الْجُدُوعِ

بِصَلْبٍ يَسُوعِ

وعندما نتأمل قول الشاعرة:

وَدَهْشَةً خَوْفٍ

تُقَلِّصُ عَدُوَّ الْجِيَادِ

الذي يعبر عن طموحها، وتطلّع روحها للحرية، نتمثل مباشرة مقدار تشطّي الذات الناشئ بين هاتين القوتين المتصارعتين: تحفّز روحها للحرية وعدوها الذي يشبه عدو الخيول البرية الأصيل للوصول إليها، وفي الطرف المقابل محاولة كبت الآخر تلك الحرية، والحد منها، نتذكّر، على الفور، قول المتنبي (ت ٣٥٤هـ) معبراً عن المعنى نفسه:^{١٥}

وَمُهْجَةٍ مُهْجَتِي مِنْ هَمِّ صَاحِبِهَا

أَدْرَكْتُهَا بِجَوَادٍ ظَهَرَهُ حَرَمٌ

حيث شبّه تلك المهجة التي يملكها رجلٌ ذو تطلّعاتٍ لامحدودة للحرية والانطلاق، بدابة بريّة ظهرها حرمٌ لا يدنو منها أحدٌ؛ لأنها سريعة العدو ولا يمكن إدراكها سوى بفرسٍ سريع الكرّ والفرّ والعدو مثليها أو أسرع منها. وهذا يدلّ على مدى الصّراع النفسي الذي يعاني منه الشّاعر، ويقوده إلى ذلك النوع من التّشطّي والانشطار.

وكذا نلاحظ هنا أن الشاعرة هدى السّعديّ قد ابتنت لنفسها عالماً آخر مليئاً بالتّشطّي وانشطار الذات إلى ذرات متناثرة؛ بهدف تصوير واقعها الأليم الذي ضاعت فيه الأماسي، واستعمر الظلام أشعة الشّموع، وانبرى اليأس ليكوي حنايا القلوب، وتجاسر الخوف ليقلّص عدو الخيول الثائرة، وبدا الغدر يافعاً منتصب القامة، وفتكت سبعٌ عجافٌ بسبعٍ شداد!!

كل ذلك بسبب سيادة الظلم الاجتماعي الواقع على بنات جنسها؛ حيث أبيد الحق، وشيّد الباطل، وعميت الأفلام بسواد حبرها، فلم تعد ترى الحق حقاً، ولا الباطل باطلاً، وباتت أضعفُ الفروع تصقّق في سعادة، لأقصى الفروع وأعتاها، عندما تراها تجلد المظلومين، وتصلبهم مثل صلب المسيح عليه السلام.

وكل ذلك يؤدي إلى تمرّق ذات الشاعرة وانشطارها؛ لا سيّما عندما يتردّد صمت الحقيقة بين ضلوعها، فيعصف بقلبيها الدابل الذي عانى من ويلات الخضوع، فلا تملك، حينها، إلا البكاء والنشيج الذي يشبه نشيج الروح عند احتضارها. تقول الشاعرة:^{١٦}

وَلَمَّا يُزْمَجِرُ صَمْتُ الْحَقِيقَةِ

بَيْنَ الضُّلُوعِ

بَيْنَ قُوَادٍ ذَوَى فِي خُضُوعِ

بِنَارِ الْوُلُوعِ

يَعُوضُ إِلَى الْفَوْقِ فِيهِ النَّشِيجُ

وَيُطْفِرُ لِلْعُمُقِ حُبُّ النُّزُوعِ

فبالرغم من هذا الانشطار والتّشطّي، فإنّ الشاعرة تحاول أن تتماسك متعلّقةً ببقية من حياة، وثمالة من عزم، ومتدّرة بالبكاء والتّنهّد في ظل كلّ تلك المآسي والهموم، ومولّدة صبراً ملوّناً بلون

التراب يُحيل دموعَ الشموعِ شموعَ دموعٍ؛ لأنها تعتز بدموعها الغالية التي تشبه ذرات الفضة، تلك الدموع التي لا تسيل هباءً، ولا تُذرفُ إلّا في لحظات البطولة والشجاعة؛ وبالتالي، فإنّ تلك العزيمة تجعل موت الطّفولة انتصاراً، والسقوط نشيداً للبطولة والإباء؛ حيث تغزل الشاعرة من شيب دموعها مناديل حمراء خفّاقةً مثل دموع المسيح ﷺ، ومناديل بيضاءً مثل دموع الحسين ﷺ.

وسنلاحظ في نصّ هذه القصيدة، وفي أغلب نصوص قصائد هدى السَّعْدِيِّ، حضور المفردات الثرائية، والدينية، والثقافية، في تناصيّة منسجمة مع فكرتها التي تعالجها، ومعرّزةً دلالاتها النفسية والأيدولوجية التي تؤمن بها. وسنفضّل القول في هذه المسألة لاحقاً في نهاية هذه الدراسة. تقول في القصيدة نفسها:^{١٧}

شُمُوعُ الدُّمُوعِ
دُمُوعُ اللُّجَيْنِ
مُحَالٌ خُفُوفُكَ فِي الْخَافِقِينَ
حَيَاةُ الْبُطُولَةِ فِي مَسْمَعِيكَ
نَشِيدُ
وَمَوْتُ الطُّفُولَةِ بَيْنَ يَدَيْكَ
اِنتِصَارُ
وَمَا بَيْنَ بَيْنِ..
وَبَيْنُ
سَأُنْجِبُ صَبْرًا بِلَوْنِ التُّرَابِ
كَغُرْبَةِ رُوحِي
كَرَجْفَةٍ ذَاتِي عَلَى مُقْلَتَيْكَ
سَأُغْلِقُ كُلَّ دُرُوبِ الرَّجُوعِ
فَلَا عَوْدَ لِي عَنْكَ إِلَّا إِلَيْكَ
وَالَا قَائِنٌ؟!
سَأُغْزِلُ شَيْبَ دُمُوعِي مَنَادِيلَ
حَمْرَاءَ
مِثْلَ دُمُوعِ الْمَسِيحِ
بَيْضَاءَ
مِثْلَ دِمَاءِ الْحُسَيْنِ

ويُلاحظ أيضًا أن انشطار الذات الشاعرة عند السَّعْدِيِّ أدى إلى نشأة جدليّين في شعرها: أولهما: جدلٌ ذاتيٌّ شخصي، تهاجم الروح فيه مشاعرُ التشتُّت، والخوف، والانكسار، والقلق. والآخر: جدلٌ جمعيٌّ تتصارع فيه الذات مع بيئتها المحيطة، بحدودها المكانية والزمانية والثقافية؛ مما يولّد لديها نوعاً من الشعور بالاكْتئاب نتيجة غريبتها مع نفسها، وعن المجتمع؛ وبالتالي، أصبحنا نرى خصومة فكرية، وصراعاً جدليّاً حاداً انعكس على التراكيب اللغوية، والصور الفنية التي أجادت الشاعرة توظيفها في تشخيص تلك الحالة الفريدة، وكذا سيطرت على معجمها الشَّعْري بمفرداته العديدة التي حملت ألواناً وظلالاً شتى أدت جميعها إلى تجسيم حالة عدم الانتماء لهذا المجتمع، والانزواء عنه في زاويةٍ محدودةٍ أشبه بالحفرة السحيقة.

وجزاء ذلك، تتطلع الشاعرة للتطهّر والتخلّص من حرقتها وسط ذلك الجو المُرّع بالسّواد، والنزق، والقدى، والكذب؛ لتقبض على زعانف روحها الثائرة المتشظية، وتقف على مشارف حلمها الذي ينشد الخلاص والنّجاة، وتستريح هنيئاً من كمّ الدموع النازفة على تُخوم كُحلها؛ حتى تستمدّ جفونها لوناً آخر مُعْجِياً للرموش غير لون سواد الكحل.

تقول الشاعرة في قصيدتها: (أما من غَيْمَةٍ حُبْلَى...؟)^{١٨}

أَنَا مَنْ أَتَرَبَّتْ رُؤْيَايَ مِنْ نَزَقِ الْعَوَاتِي السُّودِ

مَا أَغْبَشْتُ مِنْ تَرَى.. قَدَى إِسْمَنْتَهَا الْكَدَابْ..

أَنَا مَا ضِغْتُ لَمَّا ضَيَّعُوا أَمَلِي..

أَنَا مَا هُنْتُ لَمَّا تَلَمَّوْا حُلْمِي..

وَلَكِنِّي قَبِضْتُ عَلَى زَعَانِفِ رُوحِي الْهَوَجَاءِ أَتْبَعُهَا،

وَلَمَّا جَفَّ مَسَلْكُهَا..

وَقَفْتُ عَلَى مَشَارِفِ حُلْمِي الْغَافِي

وَأَوْقَفْتُ الدُّمُوعَ عَلَى تُخُومِ الْكُحْلِ؛

كَيْمَا يَسْتَمِدَّ الْجَفْنُ لَوْنًا يُعْجِبُ الْأَهْدَابَ

ولا يخفى على المتلقّي ملاحظة ثراء المفردات اللغوية (الأسماء والأفعال) الدالّة على (السّواد) في الأبيات السابقة، مثل: (السُّود-أَغْبَشْتُ-إِسْمَنْتَهَا-الْكُحْلِ)؛ فالشاعرة ترى في تَيْمَةِ السّواد معادلاً لهذا الانشطار والتشظّي الذي يندّد أحلامها البيضاء الفتيّة الغافية التي تَلَمَّها الآخرون، وكادوا يضيّعوا أملها في الملمة أشتات ذاتها من جديد.

ويصل انشطار الذات حدّ القهر عندما تتصوّر الشاعرة ذاتها قفراً خاوياً يُدَوّي فيه هزيم الرّعد أحياناً، وتشهق في أكمّام الهوى الذي يتأمل الإخصاب والتماء، لكن دون جدوى؛ لأنّ ذلك الأمل لا يعدو أن يكون مجرد أوهامٍ وطيفٍ وسراب. تقول السَّعْدِيُّ: ^{١٩}

وَهَذَا الْقَفَرُ وَهُوَ أَنَا..

يُقْبِقُهُ فِي مِسَاحَتِهِ هَزِيمُ الرَّعْدِ أَحْيَانًا

وَتَشْهَقُ فِيهِ أَكْمَامُ الْهَوَى الْمُوَعُودِ بِالْإِخْصَابِ

٣-الهجوم على الآخر حيلة دفاعية لإثبات الذات الأنثوية

يُعَدُّ الهجوم خياراً وسيلةً للدِّفاع، على حدِّ قول المفكِّر السياسي الإيطالي (نيكولا ميكافيلي-١٤٦٩م) صاحب كتاب (الأمير)^{٢٠}، كما أنه أحد الميكانيزمات الدفاعية التي تساعد الفرد على التخفيف من التوتر والقلق الناتج عن الإحباط بفعل تشطّي الذات واختلالها؛ ولهذا ذهب بعض علماء النفس إلى أن هذا اللون من الحيل الدفاعية يمكن أن " يؤدي إلى حل الصراع، وتوازن المتطلبات والرغبات اللذين يحققان الصِّحَّة النفسيَّة"^{٢١}؛ لأنه نوع من التنفيس عن الكبت، أما عدم التنفيس عن الكبت، فيؤدي إلى حالة الاختلال، ثم المرض النفسي.

وتبعاً لهذا، فإنَّ الهجوم على الآخر يهدف إلى الحصول على هدنة من أجل إعادة التنظيم النفسي؛ استعداداً لمواجهة الضغوط المحيطة، ومحاولة التغلُّب عليها؛ لذا فإنَّه يُعَدُّ حيلةً دفاعيةً شعوريةً، أو إراديةً بخلاف الحيل الدفاعية الأخرى: كالإسقاط، والتبرير، والتعزيز، والكبت..إلخ. ويظهر هذا بوضوح في قصيدة: (نَجْوَى)^{٢٢} التي تخاطب فيها الشاعرة الآخر بقولها:

لَا تَتَّصِلْ

مَنْ قَالَ أَنِّي أَنْتَظِرُ

يَوْمِي مَلِيٍّ بِالْأَغَانِي وَالصُّوَرِ

لَحَظَاتُ سَاعَاتِي تُفَقِّشُ عَنْ فَرَاغٍ

مَا لَهُ فِي غَمْرِهَا الْمَشْحُونِ ظِلٌّ

وَالْوَقْتُ فِي وَقْتِي

يُفَقِّشُ عَنْ مَدَادٍ

وَكَيْفَ يَمْلِكُ وَعَيْهِ الْوَقْتُ الثَّمِينُ؟!

إِنْ كُنْتُ تَخَسَّبُ أَنَّكَ الْمَهْدِيُّ

يَا هَذَا

فَلَيْسَتْ الْمُنتَظَرُ

الشاعرة تهاجم الآخر هنا من منطلق ما يسمى بثنائية الهدم والتأسيس؛ أي أنها تحاول نسف ما ذهب إليه عبد الحميد بن يحيى الكاتب (ت١٣٢هـ) من مقولة: إنَّ "خير الكلام ما كان لفظه فعلاً، ومعناه بكراً"^{٢٣}؛ بمعنى أن اللفظ الجيد ذكوري، في حين أنَّ المعنى أنثوي، ويبدو أن هذه المقولة قيلت في سياق الفصل العقيم بين اللفظ والمعنى الذي هيمن على ساحة النُّقْد الأدبي آنذاك، فكانت هذه

العبارة تدور في فَلَكِ تلك المسألة، وقد أسهب القول فيها عبدالله الغدّامي في كتابه عن المرأة واللغة^{٢٤}.

فالشاعرة لا تؤمن هنا بأنها، كأنثى، مجرد معنى لا ذاتٍ مبدعةٍ للألفاظ والتراكيب اللغوية التي لا تقلُّ جودةً ولا تنزل في صياغتها عن صياغة الرَّجُل، بل قد تتجاوزها بما تحمله تراكيبها من صياغات حضرية جديدة، تكتسي بمسحة العذوبة والرقة، لا الصفاقة والخشونة. وهكذا كان "دأب الأدب اليُسويِّ الإماراتي بعامة، والشِّعرُ بخاصة عند هدى السَّعْدِيِّ، ونظيراتها من أمثال: صالحة غابش، وريانة العود، ورهف المبارك، وظبية خميس، وعائشة الكعبي، وفاطمة المزروعي، وفاطمة بنت راشد آل مكتوم، وغيرهن؛ حيث سعين في أشعارهنّ إلى هدم فحولة الشِّعر، وتأسيس الذَّاتِ اليُسُويّة المبدعة التي تعالج في شعرها كلّ القضايا الاجتماعيّة والثّقافيّة والسياسيّة التي يعالجها الرَّجُل، ومحاولة إثبات أنهنّ لسن تابعاتٍ للرَّجُل، ولا متذيلاتٍ صفوف المبدعين الدُّكُور"^{٢٥}.

ففي الأبيات السابقة تهاجم السَّعْدِيُّ الرَّجُلَ، وتؤكد أنها في غنى عنه، ولا تحتاج إليه، فهو ليس المهدي المنتظر الذي سيخلصها من آلامها، ويهديها إلى طريق النّجاة. ونلمح هذا الهجوم في استخدام الأسلوب الإنشائي الطلبي بألوانه المختلفة، من: نهْي، وأمرٍ، واستفهامٍ، ونداء؛ حيث سخرتها جميعاً لتُناسبَ هذا الأسلوب الخطابي الحماسي الذي يسعى إلى إنقاذ ما تبقى من تلك الذَّاتِ الأنثوية المنشطية أعواماً طوالاً ترزح تحت وطأة الدُّكُوريّة المتسلطة، تقول الشاعرة:^{٢٦}

لَا تَنْصِلْ
إِنِّي وَضَعْتُ لِهَاتِفِي كَلِمَاتٍ سِرًّا
فَاعْلَمْ إِذَنْ
أَنَّ اتِّصَالَكَ لَنْ يَصِلَ
سَأَعَامِلُ اللُّغَةَ
التي بَيْنِي وَبَيْنَكَ
بِالضَّمِيرِ الْمُتَفَصِّلِ
لَا تَنْصِلْ
رَسَبْتُ مِنَ الْأَجْوَاءِ
مَغْنَطَةُ الْهَوَاءِ
فَكَيْفَ يُمَكِّنُكَ اللَّقَاءُ
عَلَى أَثَرٍ مُنْحَسِرٍ؟!

فالأبيات تنبئ عن تلك القطيعة الأزليّة مع الآخر بحثًا عن الذات المنشطرة ذراتٍ في فراغ الرَّجُل منذ سنين؛ لذا فهي تطلب منه ألا يتّصل، حيث لن يتمكن من لقاءها، كما لا تنشأ الجاذبية بين المغناطيس والأثير المنحسر في الفراغ؛ بما يؤكد استغناءها التّامّ عنه في شتى شؤون حياتها؛ كما يؤكد خيبة أملها فيه؛ حيث استحال من ضمّة تحتضن الحرف الضعيف إلى حرف جرّ يكسره ويمثّل بجثّته، فمهما كان الرَّجُل شاعرًا غزلاً خمرًا، أو نجمّة في زُحل، أو ما شاء أن يكون، فلن تعود الشاعرة إليه، ولن يصبح إحدى مفردات معجم حياتها، وهي ستظل، كما هي، قمرًا متألّثًا في سماء الكون، لا يطاولُها رجُلٌ أبدًا... ونلاحظ هنا اقتران الهجوم على الرَّجُل بنزعة التعالي والغرور عند الشاعرة، حيث تقول:^{٢٧}

يَا ضَمَّةً
أَمَلْتُ رَفَعَ اسْمِي بِهَا
فَإِذَا بِهَا، بَعْدَ التَّأَمُّلِ، حَرْفُ جَزْ
كُنْ شَاعِرًا
وَاجْعَلْ سَوَاقِي الْخَمْرِ
تَجْرِي تَحْتَ أَتْيَاتِ الْغَزَلِ
كُنْ نَجْمَةً
وَاجْعَلْ مَنَاطَكَ فِي زُحَلٍ
بِالْمُخْتَصَرِ:
كُنْ مَا تَشَاءُ
فَلَنْ أَكُونَ سِوَى قَمَرٍ

ويصل الهجوم على الآخر (الرَّجُل) منتهاه عندما تصوّره الشاعرة معجّبًا برجولته، فيتحول حينها إلى وحشٍ ضارٍ ذي قرنين، وذنبٍ، ومخالبٍ قاتلةٍ تفترس هذا المخلوق الأنثويّ الشَّفَافَ؛ الذي يتجرّع مرارة الخديعة من الرجال؛ بسبب تأثره بألفاظ الحنين، وكلمات الحبِّ العُذْرِيّ الحالم، فإذا بها تسقط من عليائها فجأة، بسبب الرَّجُل، وتُدنّس، وترزح تحت وطأة التَّسَلُّطِ وكِبَرِ الحُرِّيَّة. تقول الشاعرة:^{٢٨}

يُقَطِّرُنَا الْحَنِينُ هَوًى
عَفِيفَ الْحُبِّ عُذْرًا
فَتَهْوِي مِنْ دُرَى عَلَيَانَا
كَيْمَا نُدْنِسَ مِنْهُ
وَجْهًا ضَاوِي اللَّمَحَاتِ شَفَافًا

مَهْزَلُهُ الْعَصَا دَوْمًا
إِذَا يَوْمًا عَصَى.. أَوْ هَزَّ أَعْطَافًا
وَتَعْجِبُنَا رُجُولَتُنَا
فَنَغْرُرُ فَوْقَ هَامَةٍ حُبِنَا الْعُدْرِيَّ قَرْنَيْنِ
وَفِي أَعْجَازِهِ ذَنْبًا
وَفِي رِجْلَيْهِ.. أَظْلَافًا

وتخفّف الشاعرة أحيانًا من جدّة لهجتها مع الآخر، فيتحوّل غضبها الجامح إلى مجرد لون من العتاب واللّوم الهادئ، والتّوعّد بالحزن الدائم على طيف المرأة بكل ما تتّصف به من براءة، وصفاء، وحنان، وخصوبة، وضياء يبتّ الضوء في وجدان الرّجل أنّي حلّ أورشل، لكنه اعتاد الإنكار والعناد؛ لذا فلن يستطيع لقاءها، ولا نسيانها في أن معًا. تقول الشاعرة في قصيدة: (ستدكرها.. ذهاب بلا إياب):^{٢٩}

أَتَذْكُرُ قُبْلَةَ عُدْرَاءِ
أَحْيَتْ يَابِسَ الدُّنْيَا بِأَعْمَاقِكْ؟
أَتَذْكُرُ مَسَّ كَفَيْنِ
اسْتَمَدَّ كَيْانَكَ الظَّمَانُ مِنْهَا
دِفْءَ أَفَاقِكْ؟
أَتَذْكُرُ نَبْعَةَ رَبِّا
وَعَذْبُ نَمِيرِهَا الرَّقْراقِ
يَسْقِي وَرْدَ إِشْرَاقِكْ؟
أَظُنُّكَ لَسْتَ تَذْكُرُهَا!

فقد جاءت هذه الأبيات في صورة مجموعة من الأساليب الإنشائية الاستفهامية التي تتذكّر حال الوصال في الماضي، وتتحرّس على تبدّل تلك الحال بسبب نكران الرّجل كلّ تلك الذّكريات، ونسيانه لدفع المرأة، وعذوبة نَمِيرِهَا، وحنان لمستها التي كانت تحيل يابس الدُّنيا أخضر طريًا. فغرض الاستفهام هنا عتاب الرجل وتوبيخه، والحسرة على النّفس.

٤-البَوْحُ الشَّجِي الْمَمْتَزَجُ بِالشُّكْوَى وَالْبُكَاءِ وَالْعَوِيلِ، وَالْكِبْرِيَاءِ

تميّز الشَّعْرُ الْيَسُويُّ عِنْدَ هُدَى السَّعْدِيِّ بتجاوزه قضية البحث عن الذّات الأنثوية المتشظية وسط المجتمع الذُّكُورِيّ بكل مفرداته وشخصه، إلى التعبير عن قضية المرأة العربية، بله المرأة الإنسان بصفة عامة؛ وبالتالي، اكتسب بعدًا شموليًا استطاعت من خلاله الشّاعرة التعبير عن قضايا ذاتيّة، وقوميّة، وإنسانيّة.^{٣٠}

ومن مظاهر تشطّي الذات عندها ذلك البوح الشَّجِيّ الفطريّ الذي ينسرب من بين ألفاظها وتراكيبها وصورها الفنية؛ ليعبر عن آلامها الذاتية، وآمالها المحطّمة بفعل الذَّكْر والزَّمان معاً، فكأنَّهما وجهان لعملة واحدة أو فكأن لوخس واحد تفنّن في افتراس المرأة، ونكث جراحها، والإمعان في تعذيبها. تقول السَّغْدِيَّة في قصيدة: (فَيُؤْذِ الْأَحْرَارُ) مُخَاطِبَةً الرَّجُلَ:^{٣١}

ظَنَنْتُكَ مُلْجِي لَمَّا زَمَانِي
يُغَيِّرُ بِنَاسِهِ الطَّاعِي عَلَيَا
وَمَا فَتَى الزَّمَانُ يَسُومُ رُوحِي
مِنَ التَّغْدِيْبِ سَوْماً سَرْمَدِيَا
يَدُوسُ بِنَعْلِهِ آهَاتِ صَمْتِي
لِيَسْمَعَ مِنْ جِرَاحَاتِي دَوْنَا
وَأِنْ يَوْمَا تَسَلَّقْتُ الْأَمَانِي
يُحَطِّمُ سَحْفَهَا عَبَثًا وَغَيَا
وَلَمَّا أَنْتَنِي أَطْوِي جِرَاحِي
يُعَاجِلُ نَكَاهَا حَزَقًا وَكَيَا
فَوَيْلَ يَا تَقَالِيدَا تُحَابِي
نُفُوسَا دَنَسَتْ وَجْهَ الثُّرَيَا
يُحَطِّمُنِي الزَّمَانُ وَأَنْتَ أَيْضَا
تُعِينُ زَمَانِي الْبَاغِي عَلَيَا

لكنَّ الشاعرة تقاوم غدر الذَّكْر وبطش الزَّمان، وتحاول أن تتغلب على تشطّيها وانفصامها عنهما معاً؛ بمحاولة التوافق النفسي والاجتماعي، والتشبُّث بكبرياء الأنثى وعزَّتها؛ حتى تُحِيلَ الدموعَ شموعاً، والمأسى أماسي، لتبقى حُرَّةً حيَّةً، فكأنَّها في مُيدان حربٍ مع الآخر. تقول:^{٣٢}

وَمِنْ طَبْعِ الْحَرَائِرِ أَنْ تَرَاهَا
تُجِنُّ النِّقْعَ لَحْنًا سَامِرِيَا
وَلَسْتُ بِمُهْرَةٍ خُلِقْتُ لِأَيِّ
مِنَ الْفُرْسَانِ إِلَّا الْأَخُوذِيَا
فَلَا تُحْطِمُ إِبَاءَ النَّفْسِ مَيِّ
فَضَعْفِي لَيْسَ ضَعْفًا جَوْهَرِيَا
فَخُذْ مَيِّ صَبَإِي وَزَهْوِ عُمُرِي
سَأَبْقَى رَغْمَ أَنْفِ الْمَوْتِ حَيَا

إذن، فإنَّ الشاعرة تعتقد أنَّ تشطِّي ذاتها وضعفها ليس جوهرياً، بل عَرَضِيّاً سيزول وتنتهي مظاهره عندما تعود الأمور إلى نصابها الصحيح، ويؤمن الآخر بدور المرأة في الحياة، وأهميتها في المجتمع، وهذا الشعور الشَّجِيّ يحمل معنى الكبرياء والرَّفْض لكل ما من شأنه أن يُغَمِّط الأنثى أيّاً من حقوقها، فهي -من خلال اعتدادها بنفسها- يمكنها أن تُحيل الصَّبْعَ لحناً للصَّمود ورباطة الجأش، ومهما سلبها الآخر صباها وزهو عمرها، فلن يمكنه سلبها حياتها؛ إذ إنَّ كلَّ تلك العذابات ستزول، وتبقى المرأة في النهاية، فهي لن تقبلَ لمجديها بأن يُدْفَنَ إلا حياً أبيّاً.

وتشبه هدى السَّعْدِيّ نفسها بمُهْرَةٍ حُرَّةٍ لا تُملِكُ زمامها إلا لفارس مُسَمَّرٍ لنيل كلِّ عظيم، عالي الهمة لحور كلِّ نفيس، وقولها هذا يتقاطع، في كثير من معانيه، مع قول الشَّاعرة الإماراتية المعاصرة (صالحة غابش) في ديوانها: (بِمَنْ تَلُوذِينَ يَا بُتَيْن؟)، حين تقول:^{٣٣}

مَدِينَةُ ظَنِّكَ وَاقِفَةٌ

تَتَأَهَّبُ مُنْذُ سِنِينَ لِضَوْءِ فَتَى

لَيْسَ يُؤْمَلِكُ

يَعْبُرُ الْحُلَمَ نَحْوَكِ سَيِّدَةٍ أَنْتِ أُولَى

عَلَى عَرْشِ دَوْلَتِهِ

تَخْرُجِينَ إِلَى ضَوْئِهِ، تَصْعَدِينَ الْمِنَصَّةَ شَاعِرَةً حُرَّةً

تُطْلِقِينَ اسْمَهُ بَيْنَ أَفْقٍ وَمَاءٍ

فَتَأْتِقُطُ الْبَجَعَاتُ حَدِيثَكَ عَنْهُ غِنَاءً

تَمَاهِي بِأَبْيَضِ رَقَصَتِهَا الْهَادِنَةُ

فرغم هذا التَّشْطِي الذي يَشْطُرُ ذاتَ المرأةِ الخليجيةِ المُعَاَصِرَةِ بأبعاده اللامحدودة، فهي تتمسكُ بحُسن الظن، وتأبى إلا أن تنتظر ضوءَ فارسها الآخر الذي يعاملها سيِّدةً أُولَى على عرش دولته، ويملاً حياتها بضوئه الصَّافي الذي يرسمها شخصيَّةً رئيسةً على خشبة مسرحٍ مثاليٍّ، أبعاد ديكره هي: محيط الكون، والماء، والبجعات، والغناء، والرَّقْصُ الهادئ.

وتبلغ الشَّكْوَى مداها عند السَّعْدِيّ حينما تمتزج بمشاعر قوميةٍ أو دينيةٍ أو عروبيةٍ، كما يتَّضح هذا في قصيدتها: (هذا دمي/عبله تواسي المعتقلات العراقيات في سجون الأعداء):^{٣٤}

هَذَا دَمِي.. الْمُؤَسُّوْمُ فَوْقَ خَرِيْطَةِ الْجِسَدِ النَّحِيلِ

الشَّاحِبِ الْمُتَكَدِّمِ

الْمُزْرَقُ تَحْتَ الْجَفْنِ.. فَوْقَ الْجَيْدِ.. حَوْلَ الْمُعْصَمِ

وَعَلَى فَمٍ (قَدْ تَسْتَبِيكَ غُرُوبُهُ.. عَذْبٌ مَقْبَلُهُ، لَنِيْدِ الْمُطْعَمِ)

هَذَا دَمِي.. بَلْ إِنَّ هَذَا الْجَفْنَ- كَحَلَّةِ الْأُمَى-

جَفْنِي

وَهَذَا الْجُرْحُ فِي صَدْرِي، وَمَا فِي الْقَيْدِ إِلَّا مَعْصَمِي

هَذَا دَمِي الْغَالِي عَلَى قَعْدِ الْهَوَى الْغَالِي

وَيَا لَكَ مِنْ هَوَى يَهْوِي عَلَى قَدَمِ الْعَدُوِّ وَيَرْتَمِي

فَيُثَوِّرُ عَنْهُ غُبَارَ لَيْلٍ مُتَخِمٍ

فالشاعرة تشكو وتبكي وتصرخ على دم الأنثى العربي المهدور: ذلك الدَّم الذي يشبه الوشوم المنقوشة على جسد شاحب نحيل مُتَرَع بالكدمات والتعذيب الذي تظهر آثاره في كل مكان من هذا الجسد: تحت الجفون، وفوق العنق، وحول المعصمين، وعلى شَفَتَي فَمٍ كان -قبل التعذيب- ساحراً عذب المَقْبَل، لذيذ المَطْعَم...

كما أنَّ ذلك الجَفْنَ ذا اللون الأزرق قد كَحَله الأسى والحزن المتراكم فيه منذ سنين طَوَال، وصدى جرحه يتردد في صدر الشاعرة؛ لأنَّ جَفْنَ تلك الفتاة العراقية التي تحدّثت عن مأساتها في القصيدة هو جَفْنُها، ومعصمها هو معصمُ الشاعرة... وذلك الدَّم هو دُمها النَّازِفُ حَسْرَةً على فقدان الهوى الغالي الذي هَوَى تحت أقدام العدو، فتطاير عنه غبار ليل مُتَخِمٍ بالآهات والمآسي.

ونلاحظ هنا أنَّ التشكيل الفَنِّي القائم على تكرار عنوان القصيدة: (هذا دَمِي)؛ ذلك الذي يعدُّ عَتَبَةً نَصِيَّةً، وبؤرة دلالية توجز ملامح أبيات القصيدة كلّها؛ حيث " يعدُّ العنوانُ أولَ شيفرة رمزية يلتقي بها القارئ، وأول ما يشد انتباهه، وما يجب التركيز عليه وفحصه وتحليله، بوصفه نصّاً أوليّاً يوحي بما سيأتي؛ لذا تشكّل قراءة العنوان مفتاحاً مهمّاً في تحليل أي نص أدبي، بوصفه علامة نصّية تأخذ مكانها البارز في واجهة هذا النصّ الأدبي، وتكمن أهميّة البحث في العنوان بأنّ فكّ رموزه ودلالاته يُسهم في تشكيل الدلالة العامّة للنصّ، وتفكيك الدّوالِ الرمزيّة، وإيضاح الخارج بغية إضاءة الدّاخل، بوصفه أولى العتبات النصّية"^{٣٥}.

أقول: إنّ هذا التشكيل الفَنِّي اعتمد على عناصر شتّى لِيُبرز ظاهرة تشطّي الذات الشاعرة هنا، أبرزها: التكرار ستّ مرّات متفرّقات داخل القصيدة؛ مما كان له أثر دلالي بالغ في ترسيخ معناه لدى المتلقّي. ومنها: التَّنَاصُّ مع بعض أبيات أو أشطر شعراء آخرين تعميقاً للمعنى الوارد في سياق الشُّكْوَى والبكاء. ومنها أيضاً: اختيار المعجم اللُّغَوِيِّ المُعَبِّر عن كلّ مشاعر الحزن، والحسرة، والعيول، والتَّشْطِي، وخيبة الأمل. ومنها: هذا الكمُّ الهائل من الصُّوَرِ التَّعْبِيرِيَّةِ التي عمّقت جراح الشاعرة والمتلقين معاً؛ من أجل تجسيد ألم الأنثى العربيّة في العراق؛ ذلك الألم الذي تأثّرت به كلّ بنات جنسها في العالمين العربيّ والإنسانيّ جميعاً، وأخيراً يأتي عنصرُ الإيقاع الموسيقيّ الدالّ: من لدن تفعيلات البحر الكامل (مُتَفَاعِلُنْ) ذات الحركات والسكنات الممتدة، إلى الإيقاع الدّاخلِي النَّاشِئ عن ألوان بدعيّة شتّى، مثل: التكرار، والجناس، والتّوازي، والطَّباق، والمقابلة، وغيرها.

وحيثما يبلغ التَّشْخِطِي بالشاعرة مبلغاً لا مفرَّ منه، تَهْرُبُ إلى عالم الخيال، مثل الهروب الرُّوماني؛ حيث تبحث هناك عن يوتوبيا^{٣٦} تعوّضها عن الواقع الاجتماعي البائس الذي تفسُن في مكروبها وإيلامها، وهناك في هذا العالم الأحلام البعيد، تقتفي طيفَ الحبيب وعطره، وتحكي قصص أوجاعها للطَّير المسافر، وتكتبها بمداد قلبها الدَّامي؛ ليزيغها الطَّير في غابةٍ غُرْلانها مثل الشَّاعرة: تخاف معابر الأوهام والظنون وغدَرِ الوحوش الضَّارية. تقول الشاعرة في قصيدتها: (خلال رحيل العُمر):^{٣٧}

سَأَلَقْنِ الْوَجَعَ الْمُرِيعَ حَمَامَةً

بَيْضَاءَ تَهْدِلُ فِي سَوَادِ سَقَامِي

وَسَأَقْتَفِي طَيْفَ الْحَبِيبِ وَعِطْرَهُ

الْمُنْتُوْتُ بَيْنَ مَرَايِجِ الْأَحْلَامِ

وَأَلَقْنِ الطَّيْرَ الْمُسَافِرَ قِصَّتِي

مَكْتُوبَةً بِمَدَادِ قَلْبِي الدَّامِي

لِيُذَيِّعَهَا فِي غَابَةِ غُرْلَانِهَا

مَنْلِي تَخَافُ مَعَابِرَ الْأَوْهَامِ

فبالرغم مما تحمله هذه الأبيات من نزعة الصَّمود عند الشَّاعرة، فإنها تحمل بين طياتها رومانسية متشائمة تجلّت بوضوح في معجمها اللغوي الدَّال، مثل: (الْوَجَعَ الْمُرِيعَ-سَوَادِ سَقَامِي-قَلْبِي الدَّامِي-مَعَابِرَ الْأَوْهَامِ)، كما ظهرت بوضوح في معانيها وموسيقاها وصورها التعبيرية الكنائية.

٥- التَّنَاصُّ مع نصوص وأعلام نسائية تراثية، ودينية، وتاريخية

برزت أهمية مصطلح (التَّنَاصُّ-Intertextuality) في النُّظَرِيَّاتِ البُنْيُوتِيَّةِ، وما بعد البنيوية؛ بوصفه مجالاً رَحْباً للتفاعل بين النصوص الأدبية، والسياقات الدِّلَالِيَّةِ التي تثري المعنى، وتعمِّق آثاره في نفوس المتلقين. كما أنَّ هذا المصطلح يُعَدُّ أيقونة للمقاربات النَّقْدِيَّةِ التي أثرت الدراسات الأدبية والنَّقْدِيَّةِ منذ ستينيات القرن الماضي.

كما أنَّه تشكيلاً لبنية نصٍّ جديدٍ من نصوص سابقة، وخلاصةً لنصوص ومعاني تعالقت فيما بينها بعلائق نفسية، أو تاريخية، أو أيديولوجية، أو دينية، وفي تصوري، أنه لونٌ من ألوان تداول المعاني بين المبدعين في شتى مجالات الأدب والفنِّ، معتمداً على تواردها الخواطر أو النسيج على منوال السابقين والتأثير بهم دون السَّطو على إبداعاتهم، مما يجعل النصَّ الأدبيَّ شبيهاً بالرُّقْعَةِ الأرجوانية المُرْزَقَشَةُ (Patch Purple) بحلَى وشَيَاتٍ دلاليَّةٍ عديدةٍ، وألوانٍ زاهيةٍ: فكريةٍ، وتراثيةٍ، ودينيةٍ، وأيديولوجية.

وبالتَّالي؛ فلا يستطيع الوقوفَ على زوايا ذلك التَّعَالُقي النَّصِّيِّ سوى المتلقِّي الواعي المثقَّف بثقافات متنوعة تمكَّنه من اكتشاف النصِّ الأصلي. كما يمكننا القول بأنَّ التَّنَاصُّ دخولٌ خفيٌّ في

علاقة مع نصوص شتى بطرق مختلفة، "يتفاعل بواسطتها النصُّ مع الماضي والحاضر والمستقبل، تفاعلًا مع القراء والنصوص الأخرى"^{٣٨}؛ بغرض تعميق الدلالة، وإيصال غايات المبدع بإقناع المتلقي وإمتاعه وثقيفه.

وخلال تحليل شعر السَّعْدِيِّ، لَحِظْتُ أَنَّ كَثِيرًا مِنْ نصوصها قد ارتبطت بعلاقات تناسلية مع نصوص وأعلام وأحداث متنوعة، نعرض لها كما يأتي:

أولاً: استحضار أسماء أعلام شعرية نسائية عديدة من الشَّعْرِ الْعَرَبِيِّ الْقَدِيمِ: بوصفها معادلاً موضوعياً للأنثى بشكل عام؛ مما يخفف من حِدَّةِ تَشْطِي الدَّاتِ لديها.

ومن أمثلة ذلك ما ذكرته الشاعرة في قصيدة: (هَذَا دَمِي/عَبْلَةٌ تَوَاسِي الْمَعْتَقَلَاتِ الْعِرَاقِيَّاتِ فِي سَجُونِ الْأَعْدَاءِ)^{٣٩}-التي تُعَدُّ نموذجاً مكتنزاً بأسماء تراثية تاريخية، وأبيات شعرية عديدة، مثل:

(عَبْلَةٌ-عَنْتَر-شَدَاد- شَيْبُوب-عِمَارَةُ-بْنِ زِيَاد-ابْنَا ضَمْضَم-عَبْس).

ومن الأبيات الشَّعْرِيَّةِ الْمُتَنَاصَّةِ مع أبيات مُعَلِّقَةِ الشَّاعِرِ الْجَاهِلِيِّ (عَنْتَرَةُ بِنِ شَدَادِ الْعَبْسِيِّ)، التي مطلعها:^{٤٠}

هَلْ غَادَرَ الشَّعْرَاءُ مِنْ مُتَرَدِّمٍ
أَمْ هَلْ عَرَفْتُ الدَّارَ بَعْدَ تَوَهُمٍ؟

تقول السَّعْدِيُّ:

وَعَلَى فَمٍ (قَدْ تَسْتَبِيكَ غُرُوبُهُ..عَذْبٌ مَقْبَلُهُ، لَنِيذِ الْمَطْعَمِ)
بِرَّشَاشٍ نَافِذَةٍ كَلَوْنِ الْعَنْدَمِ
شَمَاءَ فَوْقَ سُرَادٍ أَذْهَمَ مُلْجَمِ
فَتَرَى الدُّبَابَ..بِهَا يُعْنِي وَحْدَهُ هَزْجًا كَفِعْلِ الشَّارِبِ الْمُتَرَنِّمِ
مَا رَاعَنِي إِلَّا حُمُولُهُ أَهْلِيهَا تَطْوِي الْيَقَاعَا
لَا تُعْذِفِي عَنِّي الْقِنَاعَ فَإِنَّمَا
وَلَقَدْ ذَكَرْتُكَ وَالرِّمَاحَ نَوَاهِلَ
مَنِّي وَبِيضَ الْهِنْدِ تَقْطُرُ مِنْ دَمِي
فَوَدِدْتُ تَقْبِيلَ السُّيُوفِ لِأَنَّهَا
كَمَعَتْ كِبَارِقِي تُعْرِكُ الْمُتَبَسِّمِ

ثانياً: استحضار أسماء تاريخية من التُّرَاثِ الْعَرَبِيِّ وَالْحَضَارِيِّ الْقَدِيمِ:

-فمن تلك الأسماء: (بنات طارق)، وقد تناصت فيها الشاعرة مع أرجوزة في الفخر ارتجلتها بنت قرشية من بنات سادات مكَّة؛ هي هند بنت عُتْبَةَ؛ حيث قالت في مطلعها:^{٤١}

نَحْنُ بَنَاتُ طَارِقٍ

نَمْشِي عَلَى التَّمَارِقِ

حيث وظَّفتُ السَّعْدِيَّ هذا النصَّ للتعبير عن تسلُّط الآخر (الرَّجُل) على بنات جنسها في هذا المجتمع العربي الدُّكُورِيَّ، فقالت:^{٤٢}

وَبَنَاتُ طَارِقٍ فِي بِلَادِي
كُلَّهِنَّ

يُمَتِّنُ نَحْتِ الْمِطْرِقَةِ

-ومن تلك الأسماء: (شهرزاد، وشهريار) للتعبير عن علاقة الأنثى في المجتمع الدُّكُورِيَّ؛ حيث تشبَّه عُشَّ الرُّوْجِيَّة بِسَوَارٍ يَضَعُ الرَّجُلُ حَوْلَ رَقَبَةِ الْأُنْثَى لِيُقَيِّدَ حُرِّيَّتَهَا، فتقول:^{٤٣}

وَتَجَادِلُ الْأَقْدَارَ فِي زَمَنِ الدُّكُورَةِ

شَهْرَزَادُ فِيَّ

تَأْتِي أَنْ يُهْدِمَهَا لِتَغْفُوَ فِي سَرِيرِ النَّوْمِ

إِلَّا.. شَهْرِيَارُ

-ومنها أيضاً شخصيتا (حمورابي)، و(عِشْتَار)^{٤٤}؛ حيث وظَّفتها الشاعرة للتعبير عن التغيُّرات السلبية التي غيَّرت طبيعة الرَّجُل والمرأة العراقيَّة في العصر الحديث بعد سقوط بغداد، في قولها في قصيدة: (مَنَاحَةُ النَّخِيلِ):^{٤٥}

حَمُورَابِي

يَخْلَعُ شَارِبَهُ

عِشْتَارُ

تَلَوَّحُ بِالْكَأْسِ

تُرَاقِصُ ذَاكَ الْجَزْدَ

الْقَابِعِ فِي (الْجُحْرِ الْأَبْيَضِ)

-ومن تلك الشخصيات النسائيَّة التَّرائِيَّة التي استحضرتها السَّعْدِيَّ في شعرها شخصية (الخنساء)^{٤٦}، فإن لم تُعجب بسلوك (عِشْتَار)، فقد أُعْجِبَتْ معجبة بالخنساء، واتخذتها رمزاً لنفسها وللمرأة العربية ذات المكانة الرفيعة؛ حيث قالت في قصيدة: (قَبُودُ الْأَخْرَارِ):^{٤٧}

أَنَا الْخَنْسَاءُ نَجْمِي لَيْسَ يَخْبُو

يُنَافِسُ نَجْمَهَا طَلَقَ الْمُحَيَّا

ثالثاً: استحضار أسماء ورموز دينية:

إنَّ استحضار الأسماء والرموز الدينية في النصوص الشَّعرية يُعَدُّ بمثابة إشاراتٍ ورموزٍ سيميولوجيةٍ تمنح النصَّ الشَّعريَّ انفتاحًا لا محدودًا على أفكارٍ وأنساقٍ معرفيةٍ شتى، وتؤدي إلى إثراء بنائه الإبداعي؛ وبالتالي، انعناقه من مجال التَّأويل الموضوعيِّ المغلق، وانفتاحه على التَّأويل السيميوطيقيِّ الجماليِّ الذي لا حدودَ نهائيةٍ لدلالاته، وهذه هي القراءة المتجدِّدة للنص الشَّعري؛ تلك التي تعتمد على أنَّ "النصَّ لا يحمل في ذاته دلالة جاهزة ونهائية، بل هو فضاء دلالي وإمكانيٍّ تأويليٍّ؛ لذا فهو لا ينفصل عن قارنه، ولا يتحقَّق من دون مساهمة القارئ، فكلُّ قراءة تحقِّق إمكانًا دلاليًّا لم يتحقَّق من قبل، وكلُّ قراءة هي اكتشافٌ جديدٌ"^{٤٩}.

ومن هنا، فإنَّ السَّعديَّ قد تميزت بانتقاء الأسماء والرموز الدينية التي شكَّلت أيقونات دلالية للتَّضحية والفداء، والتعرُّض لشتَّى ألوان الاضطهاد والظُّلم الاجتماعيِّ عبر العصور التاريخيَّة المختلفة؛ ممَّا جعل تلك الأسماء علاماتٍ ورموزًا تجسِّدُ بعمق ما تتعرض له الأنثى أو المرأة في مجتمعنا الدُّكوريِّ المُعاصر.

ومن هذه الأسماء والرموز الدينية: (السيد المسيح أو يسوع عليه السلام)؛ فكما تقول الشَّاعرة: "فلكلِّ نبيٍّ طاغوتٌ، ولكلِّ شريفٍ في هذا الزَّمنِ الغادر طعنة"، حيث تقول:^{٥٠}

وَأَوْهَى الْفُرُوعِ
تُصَفِّقُ جَذْلِي لِأَعْنَى الْجُدُوعِ
بِصَلْبِ يَسُوعِ

كما تستحضر دموع المسيح-عليه السلام-ودماء الحُسين عليه السلام في قولها:^{٥١}

سَأَغْزِلُ شَلْبَ دُمُوعِي مَنَادِيلَ
حَفَرَاءَ
مِثْلَ دُمُوعِ الْمَسِيحِ
بَيْضَاءَ
مِثْلَ دِمَاءِ الْحُسَيْنِ

وكذلك تتحدى الآخر (الرَّجُل)، وتؤكِّدُ له أنه لا يملك مصيرها، وأنه ليس (المهدي المنتظر)، في قولها:^{٥٢}

إِنْ كُنْتُ تَحْسَبُ أَنَّكَ الْمَهْدِيُّ
يَا هَذَا
فَلَسْتُ الْمُنْتَظَرُ

كما تُحيل دلاليًا على هذا التَّشْخِطِي، النَّاتِج عن الاضطهاد الاجتماعي والديني، إلى (يعوث، ويعوق، ونسرا) الذين ورد ذكرهم في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿وَقَالُوا لَا تَذَرُنَّ آلِهَتَكُمْ وَلَا تَذَرُنَّ وَدًّا وَلَا سُوَاعًا وَلَا يَעُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْرًا﴾^{٥٣} [نوح: ٢٣]: حيث قالت في قصيدتها: (دُمُوعُ الشُّمُوعِ):^{٥٤}

وَتَطْمِسُ مِنْ تَحْتِ كُلِّ الْمَفَارِقِ
كُلَّ الْفُرُوقِ
لِيُفْرَحَ نَسْرٌ
وَيَرْهَى يَْعُوثُ
وَيَرْضَى يَْعُوقُ

وقد رمزت الشاعرة بهذه الشخصيات الثلاثة إلى الآخر (الرَّجُل) في المجتمع المعاصر: الذي بالغ في تسلُّطه على المرأة، وجبروته واستبداده، حتى كاد يصبحُ كيَعُوثَ أو يعوثَ أو نسرا، ويعبُدُ من دون الله تعالى، وقد أحسنت الشاعرة توظيف هذا التَّنَاصُّ الديني الذي أبرز جوهر قضيتها التي تشغلها في علاقتها بالآخر.

كما وظَّفت الشاعرة بعض ما ورد في قصة سيدنا يوسف عليه السلام مع عزيز مصر، حينما فسَّر له حلمه الذي رآه في منامه، ووردت الإشارة إليه في قوله تعالى: ﴿يُوسُفُ أَيُّهَا الصَّادِقُ أَفْتِنَا فِي سَبْعِ بَقَرَاتٍ سِمَانٍ يَأْكُلُهُنَّ سَبْعٌ عِجَافٌ وَسَبْعِ سُنبُلَاتٍ خُضْرٍ وَأُخَرَ يَابِساتٍ لَعَلِّي أَرْجِعُ إِلَى النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: ٤٦]، فقالت في سياق حديثها عن تشخِطِي ذاتها الأنثوية، وبأسها، وخوفها من المصير المؤلم الذي ينتظرها بسبب كِبَتْ حُرِّيَّتِها، وغدر الآخر بها:^{٥٥}

وَيَبْزُقُ يَأْسٌ
يَشُبُّ حَنَائِيَا الْقَوَادِ
وَدَهْشَةُ خَوْفٍ
تُقَلِّصُ عَدُوَّ الْجِيَادِ
وَعَدْرُ يَفُوعٍ

وَتَقْبَلُكَ سَبْعٌ عِجَافٌ بِسَبْعِ شَدَادِ
رابعاً: استحضار مفرداتٍ نَحْوِيَّةٍ، وَلُغَوِيَّةٍ:

حيث أحالت الشاعرة على بعض المصطلحات والمفردات المعروفة عي علم النَّحو؛ لتبرز علاقتها بالآخر؛ مثل (الضَّمَّة وحرف الجر)؛ حيث نلمح هنا في هذه الإحالة ثلاثة سياقات: سياق المتكلم، وسياق المتلقّي، والسِّياق الموسوعي أو المعرفي للمفردة المُحال عليها أو المُشار إليها؛ فالشاعرة كانت تنظر إلى الرَّجُل نظرَها إلى الضَّمَّة التي ترفع الأسماء والأفعال، كي يرفعها هونحو المجد، ويحقِّقَ

أحلامها ومآربها في الحياة، فإذا بها بعد أن تأملت أفعاله، وسيرت جوهره الغادر، خلصت إلى أنه ليس سوى حرفٍ جرٍّ أصابها بالكسر والتشطي، وانشطار الدَّاتِ، حيث تقول:^{٥٦}

يَا ضَمَّةً

أَمَلْتُ رَفَعَ اسْمِي بِهَا

فَإِذَا بِهَا، بَعْدَ التَّأَمُّلِ، حَرْفُ جَرٍّ

الخاتمة:

تناولت هذه الدراسة المتواضعة إحدى مسائل النقد الثقافي التي شغلت ساحة النقد منذ ستينيات القرن الماضي، بالتزامن مع ظهور الحركات اليسارية والنسوية التحررية التي أعقبت ظهور الاتجاه الشيوعي عند الغرب، وتبنت مبادئ حقوقية عديدة؛ أبرزها: المساواة بين الرجل والمرأة، والدعوى إلى الاعتراف بالمرأة والنظر إليها كذاتٍ لا كمعنى؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتفصيل القول عن ظاهرة تشطي الدَّاتِ في الشعر النسوي الإماراتي المعاصر من خلال تحليل إبداع شعر إحدى شواعره، هي هدى السَّعْدِيِّ.

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، هي:

أولاً: أن الشعر النسوي الخليجي بعامة، والإماراتي بخاصة قد شغل مساحةً رحبةً من الإبداع في العصر الحديث، على المستويين: الإبداعي والأدبي، وخصوصاً خلال العقود الأربعة الأخيرة. ثانياً: أن هذا اللون من الشعر النسوي عند هدى السَّعْدِيِّ، قد اتسم بلامح عديدة لتشطي الدَّاتِ، مثل: الشعور بالاغتراب، والتأزم الوجودي، والخوف من المصير، والتمرد على المجتمع. ومن ملامحه أيضاً: الهجوم على الآخر؛ من منطلق أن هذا الهجوم إحدى الحيل الدفاعية لإثبات الدَّاتِ.

ثالثاً: أن هذا التشطي قد جمع بين البوح الشجي، والعيول الذي بلغ درجة الصراخ أحياناً، قد تقولب في أشكالٍ وبنياتٍ شعرية تقليدية، ومعاصرة؛ فجمع بين الشعر الموزون بالإيقاعات والقوافي الخليلية، واعتمد كذلك على شعر التفعيلة، وقصيدة النثر؛ بهدف استيعاب كل أنواع الصراع الحاد بين الأنثى والآخر.

رابعاً: ارتبطت ظاهرة تشطي الدَّاتِ عند هدى السَّعْدِيِّ برؤى وجودية، وفلسفية، ورومانسية، وأيديولوجية عديدة.

خامساً: أثبتت هذه الدراسة أن بواعث التشطي في شعر هدى السَّعْدِيِّ متعددة؛ فمنها الديني، والفلسفي، والاجتماعي، والتوعوي أو الخلفي.

سادساً: وظَلَّتْ الشاعرة آليّة التَّنَاصِّ والإحالات الإشارية السيميولوجية لتبرز ظاهرة التَّشْطِي في شخصيّة الأنا الأنثويّة المعاصرة، عن طريق البحث عن معادلٍ موضوعيّ لها في الثُّراث الحضاريّ أو الدينيّ، أو الأدبيّ، أو اللُّغويّ؛ للتخفيف من جدّة هذه الظَّاهرة عندها. كما خلُصت إلى مجموعة من التوصيات، منها:

أولاً: ضرورة عناية الباحثين والنقاد بدراسة مسألة التَشْطِي النفسيّ التي يعاني منها العديد من الشعراء المعاصرين، وخصوصاً النساء اللاتي يشعرن بالغُبن في المجتمع الذَّكوري.

ثانياً: أهمية دراسة قضايا المرأة في إطار النّقد الثقافيّ الذي يُعنى، في كثير من محاوره، بدراسة النَّسَوِيّة الثقافية والخطاب الإبداعيّ التَّوعِي لَدَى المرأة، بحيث تتسع زوايا هذا النّقد ليصبح نقداً تكاملياً منفتحاً على معارف ومناهج شتّى تتناول السياقات الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والتاريخية، والإنسانية، والمؤسسية.

المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم: بقراءة خُفْصِي عن عاصم.

ثانياً: المصادر والمراجع العربية:

- ٢- ابن شدَّاد، عنتره: ديوانه، تحقيق ودراسة محمد سعيد مولوي، ط١: المكتب الإسلامي، القاهرة، ١٩٦٤م.
 - ٣- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق محمد علي الجاوي، ط١: دار الجيل، بيروت لبنان، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م.
 - ٤- ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر: تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير)، تحقيق سامي ابن محمد السلامة، ط٢: دار طيبة، الرياض، السعودية، ١٤٢٠هـ/١٩٩٩م.
 - ٥- البرقوقي، عبد الرحمن: شرح ديوان المتنبي، ط١: دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م.
 - ٦- جيرو، بيير: علم السيميولوجيا، ترجمة منذر عياشي، ط١: دار طلاس، دمشق، سوريا، ١٩٨٨م.
 - ٧- الحجمري، عبد الفتاح: عتبات النص: البنية والدلالة، ط١: شركة الرابطة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩٦م.
 - ٨- روسو، جان جاك: العقد الاجتماعي أو مبادئ الحقوق السياسية، ترجمة عادل زعيتر، ط١: دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٤م.
 - ٩- السَّغْدِي، هدى: ديوان دموع البنفسج، ط١: مطبعة دار عكرمة، دمشق، سوريا، ٢٠٠٤م.
 - ١٠- سلامي، سميرة: الاغتراب في الشعر العباسي-القرن الرابع الهجري، ط١: الينايع، دمشق، سوريا، ٢٠٠٠م.
 - ١١- عباس، إحسان: عبد الحميد بن يحيى الكاتب وما تبقى من رسائله، ورسائل أبي العلاء، ط١: دار الشروق للتوزيع والنشر، الأردن، ١٩٨٨م.
 - ١٢- عزام، محمد: النقد والدلالة-نحو تحليل سيميائي للأدب، ط١: منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ١٩٩٦م.
 - ١٣- غايش، صالحة: ديوان "يمن تلوزين يا بئين"، ط١: دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، ٢٠٠٢.
 - ١٤- الغدَّامي، عبدالله: المرأة واللغة، ط١: المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٦م.
 - ١٥- كمال، علي: النفس: انفعالاتها وأمراضها، ط١: دار واسط، بغداد، ١٩٨٨م.
 - ١٦- مجاهد، مجاهد عبد المنعم: جدل الجمال والاعتراب، ط١: دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م.
 - ١٧- ميكافيلي، نيكولا: كتاب الأمير، ترجمة أكرم مؤمن، ط١: مكتبة ابن سينا، القاهرة، ٢٠٠٤م.
 - ١٨- هيجل، فريدريك: هيجل، فينومينولوجيا الروح، ترجمة وتقديم ناجي العونلي، ط١: بيروت، المنظمة العربية للترجمة-مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٦م.
- ثالثاً: المجلَّات والدوريات:
- ١٩- بوهروز، حبيب: تمثُّلات النَّسْوَِيَّة في الشَّعْرِ الْخَلِيجِيَّة الْمُعَاَصِرَة، مجلة Aleph، العدد ١٠، ٢٠١٨م، ص ١١-٥٥.
 - ٢٠- جغيبوب، صورية: النقد الثقافي: مفهومه، حدوده، وأهم رواده، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة خنشلة، العدد الأول، ٢٠١٥م، ص ٢٧-٣٨.
 - ٢١- الصغير، أحمد: أشكال الشعر النسوي في الإمارات العربية المتحدة، مجلة الفيصل السعودية، العددان ٥١١، ٥١٢، رمضان، شوال ١٤٤٠هـ/ مايو، يونيو ٢٠١٩م، السنة الثالثة والأربعون، ص ٦١-٦٥.

رابعاً: المواقع الإلكترونية:

22-<https://ar.wikipedia.org/wiki>

23-<https://ar.wikipedia.org/wiki>

24-<https://ar.wikipedia.org/wiki>

25-<https://ar.wikipedia.org/wiki>

الهوامش:

١- يُعَدُّ النِّقْدُ الثَّقَافِي من المصطلحات الأدبية التي واكبت اتجاهات الحداثة في العصر الحديث، تلك الاتجاهات التي رَكَزَتْ على التحليل البنيوي والسميائي واللساني للنصوص الأدبية، فَاتَّجَهَ رَوَّادُ النِّقْدِ الثَّقَافِيِّ إلى تناول النَّصِّ الأدبي من حيث علاقته بالأيدولوجيات والمواقف الفكرية، والمؤثرات التاريخية، والاجتماعية، والسياسية، والفكرية، كما عُنى بدراسة الأنساق الثقافية التي تبرز العلاقة بين المبدع وقضايا عصره؛ وبالتالي فإنَّ النِّقْدَ الثَّقَافِي سعى لكسر سلطة التحليل الجمالي والبنيوي والسميائي الذي سيطر على دراسات كثير من نقاد الحداثة وما بعدها.

ومن أبرز رَوَّادِ النِّقْدِ الثَّقَافِيِّ الغربيين: ميشال فوكو-ريتشارد هوجارت-ريموند ويليامز- ستيفارت هول-بيير بورديو-أشيش كاندي. ومن أبرز رَوَّادِهِ العرب: إدوارد سعيد-عبدالقادر الرِّبَاعِي-محمد عابد الجابري-عبد الله الغدَّامِي-جابر عصفور-إدريس الخضراوي، وغيرهم.

ينظر: جغبوب، صورية: النِّقْدُ الثَّقَافِي: مفهومه، حدوده، وأهم رَوَّادِهِ، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة خنشلة، العدد الأول، ٢٠١٥م، ص ٢٧-٣٨.

٢- شاعرة إماراتية ولدت سنة ١٩٧٧م، حصلت على الليسانس في الآداب من قسم اللغة العربية وآدابها. تكتب في مجالات الشَّعْرِ والقصة القصيرة، وكتابة العمود الصحفي الثَّقَافِيِّ عبر جريدة الاتحاد، ولها نشاط صحفي عبر مجلة الصدى، ويُعد ديوانها الشَّعْرِي: (دموع البنفسج، ط١: مطبعة دار عكرمة، سوريا، ٢٠٠٤م) من أبرز أعمالها، كما أن لها ديوان شعر مرقومًا لم يطبع بعنوان: (مناحة التَّخِيل). وفي عام ٢٠٠٨م، صدر لها ديوان (أبجدية البوح الصَّاحِب)، الشارقة.

نالت العديد من الجوائز: حيث حصلت على المركز الأول في جائزة المرأة الإماراتية للإبداع والفنون بالشارقة عام ٢٠٠٧م، ووصلت للمرحلة قبل الأخيرة بمسابقة أمير الشَّعْرَاء في الدورة الأولى بأبوظبي عام ٢٠٠٧م، وحازت المركز الثاني بمسابقة أجمل قصيدة من الشَّعْرِ القصص من جامعة الإمارات عام ١٩٩٩م؛ والمركز الأول على منطقة أبوظبي التعليمية، والثاني على الدولة في مسابقة أوائل المطالعين عام ١٩٩٥م.

٣- سلامي، سميرة: الاغتراب في الشَّعْرِ العباسي-القرن الرابع الهجري، ط١: الينابيع، دمشق، سوريا، ٢٠٠٠م، ص ١٩.

٤- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، ط١: مطبعة دار عكرمة، دمشق، سوريا، ٢٠٠٤م، ص ١٧.

٥- المصدر نفسه، ص ١٧، ١٨.

٦- روسو، جان جاك: العقد الاجتماعي أو مبادئ الحقوق السياسية، ترجمة عادل زعيتر، ط١: دار المعارف، القاهرة، ١٩٥٤م، ص ٦٩.

٧- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ١٩.

٨- المصدر نفسه، ص ٢٢.

٩- المصدر نفسه، ص ٢٨.

١٠- هيجل، فريدريك: هيجل، فينومينولوجيا الروح، ترجمة وتقديم ناجي العونلي، ط١: بيروت، المنظمة العربية للترجمة-مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٦م، ص ١٤٧.

١١- مجاهد، مجاهد عبد المنعم: جدل الجمال والاعتراب، ط١: دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، ١٩٩٧م، ص ٨٢.

- ١٢- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٣٠.
- ١٣- المصدر نفسه، ص ٣٢.
- ١٤- المصدر نفسه، ص ٣٧.
- ١٥- البرقوقي، عبد الرحمن: شرح ديوان المتنبي، ط١: دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م، ٨٥/٤.
- ١٦- المصدر نفسه، ص ٣٨.
- ١٧- المصدر نفسه، ص ٤٠، ٤١.
- ١٨- المصدر نفسه، ص ٤٣.
- ١٩- المصدر نفسه والصفحة.
- ٢٠- ميكافيلي، نيكولا: كتاب الأمير، ترجمة أكرم مؤمن، ط١: مكتبة ابن سينا، القاهرة، ٢٠٠٤م، ص ٨٥.
- ٢١- كمال، علي: النفس: انفعالاتها وأمراضها، ط١: دار واسط، بغداد، ١٩٨٨م، ص ٦٦.
- ٢٢- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٤٤.
- ٢٣- عباس، إحسان: عبد الحميد بن يحيى الكاتب وما تبقى من رسائله، ورسائل أبي العلاء، ط١: دار الشروق للتوزيع والنشر، الأردن، ١٩٨٨م، ص ٤٤.
- ٢٤- الغدّامي، عبد الله: المرأة واللغة، ط١: المركز الثقافي العربي، بيروت، ٢٠٠٦م، ص ٨.
- ٢٥- الصغير، أحمد: أشكال الشعر النسوي في الإمارات العربية المتحدة، مجلة الفيصل السعودية، العددان ٥١١، ٥١٢، رمضان، شوال ١٤٤٠هـ/ مايو، يونيو ٢٠١٩م، السنة الثالثة والأربعون، ص ٦١-٦٥.
- ٢٦- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٥١.
- ٢٧- المصدر نفسه والصفحة.
- ٢٨- المصدر نفسه، ص ٥٣.
- ٢٩- المصدر نفسه، ص ٥٥.
- ٣٠- يُنظر: بوهورر، حبيب: تمثيلات النسوية في الشعرية الخليجية المعاصرة، مجلة Aleph، العدد ١٠، ٢٠١٨م، ص ١١-٥٥.
- ٣١- المصدر نفسه، ص ٥٩.
- ٣٢- المصدر نفسه، ص ٦٠.
- ٣٣- غابش، صالحة: ديوان "بمن تلوذين يا بئين"، ط١: دائرة الثقافة والإعلام، الشارقة، ٢٠٠٢، ص ٦٥.
- ٣٤- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٨٨.
- ٣٥- الحجمري، عبد الفتاح: عتبات النص: البنية والدلالة، ط١: شركة الرابطة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩٦م، ص ١٧.
- ٣٦- يوتوبيا: كلمة يونانية U-topos ؛ أي " ليس في أي مكان" ، وتعني بالعربي "الطوباوية" ، واليوتوبيا هي قصة خيالية فلسفية وسياسية كتبها الفيلسوف والمفكر البريطاني (توماس مور)، ونشرت باللغة اللاتينية عام ١٥١٦م ، وتروي القصة التقاليد السياسية، والأعراف الدينية، والاجتماعية لجزيرة معزولة وغير معروفة، وهي تصوّر أشكال الحياة المثالية التي تأخذ فيها السعادة شكل الوفرة المادية، أو العمر المديد، أو التوزيع العادل للثروات، أو انعدام الحروب، وتعني عند (أفلاطون) المدينة الفاضلة؛ أي مدينة الحق، والخير، والجمال. وفي الفكر العربي تدل (اليوتوبيا) على عالم قصي تتحقق فيه أحلام البشر المؤمنين الصالحين بالعدالة والمساواة والخير. <https://ar.wikipedia.org/wiki.اليوتوبيا>
- ٣٧- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٢٩.
- ٣٨- عزام، محمد: النقد والدلالة-نحو تحليل سيميائي للأدب، ط١: منشورات وزارة الثقافة، دمشق، سوريا، ١٩٩٦م، ص ١٤٨.
- ٣٩- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٨٨-٩٣.
- ٤٠- ابن شدّاد، عنترة: ديوانه، تحقيق ودراسة محمد سعيد مولوي، ط١: المكتب الإسلامي، القاهرة، ١٩٦٤م، ص ١٨٢.
- ٤١- ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق محمد علي الجاوي، ط١: دار الجيل، بيروت، لبنان، ١٤١٢هـ/١٩٩٢م، ١٢٣/٢.

- ٤٢-السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٢٢.
- ٤٣-المصدر نفسه، ص ١٨.
- ٤٤-حمورابي (بالأكادية تلفظ أمورابي وتعني المعنلي)، كان شخصية عسكرية لها القدرة الإدارية والتنظيمية والعسكرية، وحكم بابل بين عامي ١٧٩٢ - ١٧٥٠ ق.م، وهو من أصل عموري، ويُعدُّ سادس ملوك بابل، وأول ملوك الإمبراطورية البابلية. <https://ar.wikipedia.org/wiki>
- ٤٥- عشتار هي إلهة الحب، والحرب، والجمال، والتضحية في الحروب في حضارات بلاد الرافدين. وقد أطلق عليها السومريون اسم ملكة الجنة، وكان معبدها يقع في مدينة الوركاء. <https://ar.wikipedia.org/wiki>
- ٤٦- السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ١١٢.
- ٤٧- الخنساء هي تَمَاضُر بنت عمرو بن الجارث السلمية، الشهيرة بالخنساء، (٥٧٥ م - ٢٤ هـ / ٦٤٥ م)، وهي صحابية وشاعرة، أدركت الجاهلية والإسلام وأسلمت، واشتهرت برثائها لأخويها صخر ومعاوية اللذين قتلا في الجاهلية، ولُقِّبَتْ بالخنساء بسبب ارتفاع أرنبتي أنفها. <https://ar.wikipedia.org/wiki>
- ٤٨-السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ١٢٥.
- ٤٩-جير، بيير: علم السيميولوجيا، ترجمة منذر عياشي، ط ١: دار طلاس، دمشق، سوريا، ١٩٨٨ م، ص ٥٠.
- ٥٠-السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٣٧.
- ٥١-المصدر السابق، ص ٤١.
- ٥٢-المصدر نفسه، ص ٤٤.
- ٥٣- وقد ورد في تفسير ابن كثير عن الآية الكريمة ما يأتي: "قال ابن جرير: حدثنا ابن حميد، حدثنا مهران، عن سفيان، عن موسى عن محمد بن قيس (يغوث) ويعوق ونسرا) قال: كانوا قوما صالحين بين آدم ونوح، وكان لهم أتباع يقتدون بهم، فلما ماتوا، قال أصحابهم الذين كانوا يقتدون بهم: لو صورناهم كان أشوق لنا إلى العبادة إذا ذكرناهم، فصوروهم، فلما ماتوا وجاء آخرون دبَّ إليهم إبليس فقال: إنما كانوا يعبدونهم وبهم يسقون المطر، فعبدوهم". انظر: ابن كثير، عماد الدين أبو الفداء إسماعيل بن عمر: تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير)، تحقيق سامي بن محمد السلامة، ط ٢: دار طيبة، الرياض، السعودية، ١٤٢٠ هـ / ١٩٩٩ م، ٥٧١/٨.
- ٥٤-السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٤٢.
- ٥٥-السَّعْدِيُّ، هدى: ديوان دموع البنفسج، مصدر سابق، ص ٣٧.
- ٥٦-المصدر نفسه، ص ٥١.

"السيمائيات الماسوشية في شعر أبي تمام"

د.حسين عبدالكريم البطوش*

تاريخ الوصول: ٢٠٢٢/٤/٢٤ م تاريخ القبول: ٢٠٢٢/٧/٢٠ م

الملخص

يروم هذا البحث تقصّي السيمائيات الماسوشية في شعر أبي تمام علاماتٍ لافتةً، عكست بفيض الذاتية والتوجّد أبرز هذه الملامح في شعره الغنائي سايكولوجيًا على مستوى الإحساس الذي تجلّى من خلال شعور الأنا بلذة الألم، والذنب، والوحدة والخوف. والصورة التي تجلّت بتقديس الآخر، وعبودية الأنا الضحية التي تعاقب نفسها متعة خفيّة ماسوشية. وخُصّ البحث إلى حقيقة هذه الملامح في شعره على أنها ليست ماسوشية شهوية أو أنثوية، بل معنوية تأطرت بانفعالات الوعي واللاوعي نتيجة اضطراب نفسي عصابي بسبب توتره وقلقه من كثرة ترحاله سعيًا وراء الطموح والسموّ اللذين لم يتحققا تمامًا، وأنها انعكاس واضح لأثر الثقافة المجتمعية للشعراء بشكل عام، وبشكل خاص للتحوّل القيمي على مستوى دائرة الفرد الإنسانية القائم على المتعة الخفية بالرغم من الشكوى الظاهرية وفقًا لمفهوم الظواهر اللغوية القائمة على الاعتبارات المورفولوجية والبنائية القياسية التي قدّمت فيها البنيوية السانكرونية (التزامن) على الدايكرونية (التطور).

الكلمات الدالة: العصر العباسي، أبو تمام، السيمياء، الماسوشية، السانكرونية، الدايكرونية

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

"The semiotics of masochism in the poetry of Abu Tammam"**Abstract**

This research aims to investigate the semiotics of masochism in Abi Tammam's poetry, with remarkable signs, which reflected the abundance of subjectivity and presence. And the image that was manifested in the sanctification of the other, and the slavery of the ego of the victim, which punishes itself, is a hidden masochistic pleasure. The research concluded that these features in his poetry are morally masochistic and not lustful or feminine- framed by the emotions of consciousness and subconsciousness as a result of a neurotic psychological disorder due to his tension and anxiety over his frequent travels in pursuit of ambition and transcendence that have not been fully achieved, and that it is a clear reflection of the impact of the societal culture of poets in general. As well as for the value transformation at the level of the human circle of the individual based on hidden pleasure despite the apparent complaint according to the concept of linguistic phenomena based on standard morphological and structural considerations in which we presented the synchronic (synchronicity) over the diachronism (evolution).

Keywords: Abbasid era, Abu Tammam, semiotics, masochism, synchronic, diachronism.

تمهيد:

لقد شهدت الحركة الأدبية في العصر العباسي تطوراً كبيراً نتيجة تأثرها بالحركات العلمية والثقافية والفكرية في ظلّ انقباض النزعات الحزبية والقبلية والطائفية وتوجهها نحو الاتصال المثمر بثقافات الأمم الأخرى، علاوة على تشجيع ذوي الشأن لأصحاب العلم والأدب وفقاً لقدراتهم الإبداعية المتباينة، لاسيّما حاملي راية الأسلوب والفنّ مع تمسّكهم بجزالة اللفظ وقوة تراكيبه من مثل أبي تمام إيداً ببدائية مرحلة جديدة، جمعت له اتجاهات متعددة وفقاً لأفضلية الأسبقية الزمنية؛ فابن الرومي (ت ٢٨٣هـ) عقليّ، وابن المعتز (٢٩٦هـ) بديعيّ، والمتنبي (٣٥٤هـ) ذاتيّ، والمعريّ (٤٤٩هـ) فلسفيّ، لما شَفَّ عن بواعث سيكولوجية الملامح شعرية متعددة، وقف على بعضها الباحثون، ومنها ما توارت عنهم من مثل العلامات الماسوشية في شعر أبي تمام حبيب بن أوس الطائي الذي ترجمت له جلّ كتب المصادر والتاريخ والأدب كالأعلام، والأغاني، وتاريخ الأدب العربي لبروكلمان، وتهذيب التهذيب، وسير أعلام النبلاء، وشذرات الذهب في أخبار من ذهب، ومراة الجنان، ومعجم المؤلفين، والوافي بالوفيات، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان...

وفي الحق؛ فإن تقصّي الشواهد الشعرية/ الدالّ بوصفها فرضية البحث على وصف هذه الملامح/ المدلول وتحليلها بغض النظر عن جنس المُخاطب (Gender) غُلاماً كان أم أنثى، وأيضاً عن نوع الغرض الشعري غزلاً كان أم غيره - بُغيةً بحثنا المتمثلة في الوقوف على سيمائيات الماسوشية فيها. ولكن قبل هذا كله علينا الوقوف أولاً عند هذين المصطلحين: السيمياء (Semantics) بشئى مسمياتها: السيموطيقا، أو السيميوزيس، أو السيميولوجيا، أو علم الدلالة؛ فتكمن أهميتها هنا في دورها القائم على تأصيل دراسة حياة العلامات داخل الحياة الاجتماعية، وجدوى هذا بوصفها طريقة منهجية تقدّم لنا شفافية التأويل وموضوعية التلقّي، فضلاً عن إيماننا العميق في ارتباط الشعر بذاتية الفرد في حياتنا اليومية ذات الارتكاز الخطابي التواصل الساعي إلى التوافق التام ومقومات روح العصر.

وتجدر الإشارة وفقاً لما سبق إلى أهمية هذه الآلية التي لفتت بعض النقاد المحدثين الغربيين من مثل: (بوفون، وجيماس، وفونتاني، وبنيفست، ولاندوفسكي، ومارون، وموليبي، وبالي، وغيبرو، وريفاتير، وشارل، وآيزر، وياوس، وجاكسون، وتودروف، وروبرت شولز) إلى آلية التشكيل العلاماتي (Sign) من خلال اقتران الدالّ/ الصورة الصوتية بالمدلول/ الصورة الذهنية وفق ثنائيات ألسنية تقابلية (Language)، تجمع المسبّب الكلام (Parole) بالمسبّب اللسان (Langue)، وكذا المدلول بالدالّ عندما لا تنطوي اللغة على بُعد زمني، يفسّر الأسبقية التاريخية/ الدياكروني، بل على بُعد تزامني بُنيوي/ السانكروني، يترجم إلى حدّ قريب صدارة المحور التركيبي/ الأفقي المقترن باللغة الآتية

في الجملة على المحور الاستبدالي/ العمودي القائم على مكنون الذاكرة من لغة معجمية قياسية نمطية تتأثر بسسولوجيا العصر.

وعطفاً على ما سبق من حيث أهمية هذه الآلية؛ فإن ثمة نقاداً محدثين لم يكتفوا بالالتفات لهذه الآلية فحسب، بل أفردوا لها دراسات متخصصة بشأنها، كان من أبرزها على سبيل المثال لا الحصر من مثل: لويس دي سوسير في دراسته: "دروس في اللسانيات العامة". وأيضاً كلود كوكي في دراسته: "السيمياتية" مدرسة باريس". وكذلك رولان بارت من خلال دراسته: "مبادئ في علم الأدلة". كما نالت هذه الآلية نصيباً كبيراً من دراسات ساندريس بيرس، تمثلت بثلاث دراسات: "السيمياتيات السردية"، و"السيمياتيات مفاهيمها وتطبيقاتها"، و"السيمياتيات والتأويل مدخل لسيمياتيات". وأيضاً سعيد بنكراد من خلال دراسته: "الاتجاهات السيميولوجية المعاصرة". وكذلك إيكو في دراسته: "العلامة". وأيضاً داسكال من خلال دراسته: "التأويل بين السيميائية والتفكيكية".

أما مصطلح الماسوشية بشئى مسمياته: المازوخية، المازوكية؛ فما هو إلا مصطلح نفسي حديث، يُضادّ السادية. ويعود اشتقاقه إلى رواية "فينوس في الفراء"؛ إحدى روايات الأديب النمساوي (فون زاخرمازوخ) الذي عرض شخصيته من خلال هذه الرواية بملامح ماسوشية، وصفها الطبّ العقلي والنفسى فيما بعد من خلال الطبيب النمساوي الألماني (فون كرافت إيبينج) على أنها التلذذ بالقسوة والعنف من أجل الوصول إلى نشوة الجنس. ولا ننكر هذا، بيد أننا نشايح فقط من وقف عند لفظة "المتعة" المطلقة غير المقيّدة بالجنس وفقاً لما ذهب إليه بعضهم من مثل الطبيب والمحلل النفسي الفرنسي (إيمانويل ساشا ناخنت) مؤلف كتاب المازوخية - على أنها اضطراب نفسي عصابي، يسعى إلى المعاناة من أجل المتعة (ناخنت، ١٩٧٦). فقد لفتنا هذا حقاً إلى شواهد شعرية كثيرة لأبي تمام تجسّد هذا الاضطراب من خلال علامات الماسوشية المعنوية التي تعكس وحدة الشاعر وخوفه، وعبوديته إلى جانب استعذاب ألم الصّد والهجران مقابل تقديسه للآخر والشكاية منه. ولعلّ هذا أثرى قريحته أكثر انعكاساً لمقولة: المعاناة رحم الإبداع. بيد أننا لنقرّب بأن مثل هذه السيمييات لم تأتِ حكراً على شاعرنا، بل ظهر بعضها إن لم يكن جلّها في شعر العذريين، ولكن صاحبنا ربا عليهم بعض الشيء وهو ليس منهم؛ لهذا استدعينا - على سبيل المثال لا الحصر - تلك الشواهد الشعرية الدالة على ما يؤكّد فرضية البحث بالرغم من تماهيا بين الوجدانيات والانفعالات الذاتية. وبناء على ما أسلفنا؛ فتكمن إجابتنا عن سبب اختيارنا لهذا البحث حول من ترك بصمة جليّة في الشعر العربي عامة والعباسي خاصة.

إن ثمة دراسات كثيرة دخلت هذا المضمار؛ فقد تناول بعضها أبا تمام: حياته، أو شعره أو كلاهما معاً، أو جانباً نقدياً معيّناً بنتاجه الشعري. كما اهتمت بعض هذه الدراسات بالماسوشية بشكل عام في الأدب العربي أو عند شاعر آخر. فمن أبرز هذه الدراسات: (ناخنت، ١٩٨٣)، (الشمّان، ٢٠٠٠)،

(الكعيدي، ٢٠٠٢)، (بوخميس، ٢٠١٠)، (هلال، ٢٠١١)، (زمالي، ٢٠١٨)، و(مجموعة، ٢٠٢٠). وليس مجمل ما سبق بُغية بحثنا. وعليه: فإن دراسة واحدة في حدود اطلعنا لم تقترب من دلالة عنوان بحثنا المتمثل بهذا التمهيد الذي بسطنا فيه بإيجاز كلمات البحث الدالة، والطرح الذي يقف على علامات الماسوشية في شعر أبي نعام على سبيل الوصف والتحليل منهجاً رئيساً، استنار بنظريات المنهج النفسي بعض الشيء، وتعاوض له المنهج البنيوي في تلقّي أنساق الشواهد الشعرية التأويلية والدلالية على فرضية البحث. وبخاتمة تتذيل البحث بأهمّ النتائج والتوصيات.

السيمياءات الماسوشية في شعر أبي نعام

تشكّل الأجناس الأدبية مرآة، تعكس صورة الأمة وروح العصر من خلال الأدباء والفنانين الذين أمكنتهم قرائحهم من تصوير مشهد ما بمستوياته الحقيقي والتخييلي وفق انفعالات خاصة، تتبلر لديه على نحو ما يُقال على سبيل المثل اختيار المرء جزء من ذاته، علاوة على أن الباطن واللاوعي، ينشد كلاهما ضالته في بوح الأديب وإن لم يع أو يتقصّد ببوحه كل ما يريد؛ ما يلفت الناقد إلى مثل هذه الفرضية التي نستدعي لها من نتاجه الشعري على سبيل التوثيق البحثي حوله بوصفه عنصراً مجتمعياً، تتجلّى به أمته وعصره ومجتمعه معاً من مثل أبي نعام الذي لفتنا بعض أشعاره إلى ملامحها الماسوشية الأخلاقية/ المعنوية التي لا ندعي أنها انغلقت عليه وحده، بل على كثير من أقرانه بشكل متفاوت وجزئي، بيد أنها ظهرت لديه من زوايا متعددة بشكل لافت، ولطالما أظهرته على النقيض من هذا مسبقاً في غير ما موضع معتزاً معتدّاً بذاته التي يفضّل من أجلها هجر الحبيبة/ الباعث سعياً وراء الطموح على القرب منها، لكن لمثل هذا المقام كلمة أخرى نقف من خلالها على حقيقة هذا الأمر من قبيل التطبيق والدلالة: فرضية تستند إلى ملامح متعددة سيمياءياً، أمكنتنا من استجلاء المعنى الداينامي للنص، تشي بخلاف ذلك (الخفاء والتجلي)؛ ليكون من أبرز هذه السيمياءات على مستويي الإحساس والصورة ما يلي:

أ) الشعور بلذة الألم:

يُعدّ هذا الشعور مظهرًا جلياً على الشخصية الماسوشية في حقيقتها من حيث تجد متعتها في تلقي الإيذاء النفسي والبدني من قبل الآخر/ الحبيب، بيد أن حال الشاعر في هذا المقام مختلفة بعض الشيء في كونه يكتفي بمتعة الإيذاء النفسي فقط على سبيل أمر حبيبته على وجه الدعاء مزيداً من العذابات النفسية الوجدانية خلافاً لطبائع البشر؛ أليس دعاء واحدنا لنفسه إلا بخير؟ بلى، ولكن أبا نعام ينشدها أن تجعل من التسهيد نصيباً لعينيه؛ ويكأن الأمر الحسن والمكروه لديه سيان؛ ما يجعله يستعذبهما على نحو طريف، يتمثل بدعوتها إلى مازجة بكائه بنومه! ما يكون في محصلته رقاد بقدر التسهيد. فليس ثمة ما ينكر عليه "أجعلني، أشركي، وأجعلني" استعذاب مثل هذا الألم بمستوياته: النفسي والجسدي، كما تصف الأبيات التالية على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٥٢).

اجْعَلِي فِي الْكَرَى لِعَيْنِي نَصِيْبًا
كَيْ تَنَالَ الْمَكْرُوَّةَ وَالْمَحْبُوْبَا
أَشْرِكِي بَيْنَ دَمْعٍ عَيْنِي وَنُومِي
وَاجْعَلِي لِي مِنَ الرُّقَادِ نَصِيْبًا

وترتبط الصورة المعنوية في ذهن شاعرنا لإدراكه التام للاختبار الحقيقي له "مِحْنَةُ" من خلال صورة إيحائية - على سبيل الحكمة/ الحقيقة - التي سوَّغت له قبول إذلال المعشوق بكل خضوع وستر دونما أي إفصاح لهذا السرّ حتى لا يخرج عن سرب العاشقين المهكين بعشقتهم كما العذريين "لَيْسَ مِنَّا مَنْ شَكَا"، وإن يفعل، يكن ظالمًا لها! فلا تخفى في هذا المقام بعض علامات المازوخية الواشية بشعور اللذة في ذلّ الحبيب له "مِحْنَةُ، ذُلٌّ، كَتَمًا، لَيْسَ مِنَّا، شَكَا، ظَلَمًا"، كما يصف البيتان التاليان على بحر الرمل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩٨):

مِحْنَةُ الْعَاشِقِ فِي ذُلِّ الْهَوَى
وَإِذَا اسْتُودِعَ سِرًّا كَتَمًا
لَيْسَ مِنَّا مَنْ شَكَا عِلَّتُهُ

وتبدو لنا المعاناة دافعًا ملهمًا للشعر الغنائي فضلاً عن الألم؛ "ما يحمل الشاعر على البوح بما في نفسه من شعور بالألم أو الوحدة أو الحبّ أو غير ذلك من عواطف صادقة، تلهب القلب وترقق الحسّ وتصقّي الذات" (ناصيف، ١٩٩٦، ١٢) لهذا لم ينكر الشاعر يد السهر/ سوط التسهيد فحسب، بل لم يعتب على انشغال فكره بالمعشوق/ لذة الرضا حتى غدت ذكرى الآخر نديماً/ الجليس في زمكانية الظلام (الشقاء) لما هو ألدّ وأحلى من السمر المستطاب في زمكانية النور (السعادة)، ولعلّ هذا يعود إلى تعويض الحبيب عن أيام انشغاله عنه بسبب الطموح والسمو، كما يصف البيتان التاليان على بحر البسيط (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٦):

سَهْرْتُ فَيْكَ فَلَمْ أَجِدْ يَدَ السَّهْرِ
وَطَالَ فِكْرِي وَلَا عَثَبٌ عَلَى الْفِكْرِ
نَادَمْتُ ذِكْرَكَ وَالظُّلُمَاءَ عَاكِفَةً

فَكَانَ يَا سَيِّدِي أَخْلَى مِنَ السَّمْرِ
وإذا ما جرى النوم من عيون شاعرنا مجرى الدمع: فليس لقلبه المشوق لمحبو به من سبيل إلا لذة الاستئناس بهذا التسهيد، وذلك الأرقّ عذوبة خاصة، تشي بسيمانيات التضادّ "جَرَى النَّوْمُ، مَجْرَى الدَّمْعِ، اسْتَأْنَسَ الْفُؤَادُ الْمَشُوقُ" مظهرًا جلياً من مظاهر الاضطراب النفسي المعروف بالعصاب (Neurosis)، ما يفسّر مخالفة هذا التضادّ لأفق منطق الأشياء (الأرق، الاستئناس)، ولعلّ مردّ هذا

يعود إلى خيبة أمله في تحقيق السمو المراد الذي قام على الترحال وهجر الأحبة مسببًا، كما يصف البيت التالي على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٨٦):

وَجَرَى النُّومُ مِنْ جُفُونِي مَجْرَى الـ

دَّمَعٍ وَاسْتَأْنَسَ الْفُؤَادُ الْمَشُوقُ

ولا يبرح شاعرنا تصوير استعذاب الألم حتى في شعر الإخوانيات وفق خطابه التوجدي هذا على سبيل النهي المطلق بعد أن أدمنت عيناه الدمع "لا تَسْقِي" المتمثل برفضه اللوم في كونه يتلذذ بماء دموعه بديلاً مناسباً عن ماء العتاب على وجه تأكيد القناع الماسوشي "فَأَنِّي، قَدْ" إلى جانب ماضوية الحدث التام "اسْتَعَذَّبْتُ"، كما يصف البيت التالي على بحر الكامل (التبريزي، ١٩٩٤، ١، ٢٤):

لَا تَسْقِي مَاءَ الْمَلَامِ فَإِنِّي

صَبْتُ قَدْ اسْتَعَذَّبْتُ مَاءَ بُكَائِي

ويقر أبو تمام باستحسانه لمثل هذه العبارات وصفاً نفسياً، يشي بماسوشية خطابه الشعري "حَسَنْتُ" من فرط حبه للغلام لدرجة النحيب عليه، وأي نحيب في ظل هذا العشق الذي يستعذب "طَابَ" على سبيل السائل المقر المتعجب "أَيُّ" من بكاء عاشق أديب (الأنا) أصبح على أديب (الأخر) طيباً؟ ولا غرو في العشق، ولكن مَنْ يرى البكاء (المعاناة) حُسناً طيباً بالتأكيد يعاني من اضطراب نفسي، تحاكي ترجمة انفعالاته وفيض وجدانه شخصية ماسوشية أو لنقل مَنْ يحاكي الماسوشي الحقيقي الذي يستعذب شقاء تعلّقه بالآخر وفق شعور قلبي لا يستوعبه العقل! وكان وصف (باسكال) مثل هذه الحالة عندما قال بأن للقلب أسباباً خاصة به، لا يمكن للعقل أن يدركها (ديورانت، ١٩٧٩، ٣٥٣)، ولعلّ هذا حقاً ما يعزز حقيقة ماسوشية أبي تمام المعنوية إن لم تثبت الشواهد الأخرى غير ذلك. وعلى سبيل الشيء بالشئ يُذكر؛ فإن الصولي لم ينتصر لأبي تمام عندما أتهم بحب غلامه (الصولي، ١٩٣٧، ١٩٤)، ولكن انتصر له فيما بعد شوقي ضيف بقلبه: "ولعلّ غلام أبي تمام المذكور هو الذي كان ينشد شعره، والحق أنه كان وقوراً وكان يترفع عن الدنيا وكان مخلصاً لدينه كما كان مخلصاً لعروبه" (ضيف، ١٩٦٧، ٢٧٦). وشاهد ما أسلفنا ما يصف البيتان التاليان على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٥٦):

حَسَنْتُ عَزْبَتِي وَطَابَ نَحْيِي

فِيكَ يَا كَنْزَ كُلِّ حُسْنٍ وَطِيبِ

أَيُّ شَيْءٍ يَكُونُ أَحْسَنَ مِنْ صَبِّ

أَدِيبٍ مُتَيِّمٍ بِأَدِيبِ

ولا ينتهي تدوير الصور الفنية لدى شاعرنا من خلال تأكيدها على تلذذه بعذابات العاشقين المتيمين استناداً لرفد تلك الصور بمعاني شقائه كما أسلفنا مسبباً: النحيب، العبرات، البكاء،

العشق، الزفرات، القلق، التسهيد،... إلخ، وكأنه قال هذه الأبيات المتفرقة في قصيدة واحدة بالرغم من اختلاف مقاماتها وتباين أزميتها؛ فإنه يأنس في هذا المقام بحرقه الجوى وبعهد البكاء المستمر في ظلّ افتقار الصبر للميثاق والعهد! خلافاً لما كان عليه مسبقاً عندما هجر الحبيب لمنافع شخصية؛ ويكأنه بهذا الخطاب يريد تعويض ذاته عن هذا الشقي وكذا الحبيب عن تلك القسوة، كما يصف البيتان التاليان على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٣):

أَنَسْنِي مِنْ بَعْدِكَ الْوَجْدُ
وَعَنْزَةُ تَطْرُقُ أَوْ تَعْدُو
وَقِيَ الْبُكَاءُ بِالْعَهْدِ إِذْ لَمْ يَكُنْ
لِلصَّبْرِ مِيثَاقٌ وَلَا عَهْدُ

ويصف شاعرنا حالة من واقع حلم يقظته في الكرى، تجلّت في مجافاة المعشوق عن لقائه، ولم ينزعج ظلّه من تقبله إياه فحسب، بل توارى الآخر عندما علم بمروره به؛ ما كسر أفق توقعنا حول زيادة قبح أفعال الآخر/ المعشوق إلى جانب صدّه وإعراضه محبةً، تشي باستعذاب الشاعر (العاشق) قبح هذه الأفعال؛ لأنه يعمل بمقتضى مبدأ اللذة في كونه يستخدم ما يُعرف بالفعل المنعكس (Reflex) كردة فعل طبيعية، "تؤدي إلى خفض التوتر مباشرة، والعمليات الأولية (Elementary Processes) التي تحاول خفض التوتر بطريقة غير مباشرة بتكوين صور للموضوع من شأنها إزالة هذا التوتر كما في الأحلام" (الحفني، ٢٠٠٥، ١٧١)؛ فيكون شعوره بمثل هذه اللذة (الألم) ما يجهض به توتره من كثرة ترحاله واختزال قلقه من لهثته خلف الطموح والسموّ، وهو القائل من خلال مدح محمد بن يوسف الطائي على بحر الطويل (التبريزي، ١٩٩٤، ١، ٢٤٥):

وَلَكِنِّي لَمْ أَحْوَ فَرًّا مُجَمَّعًا
فَقُرْتُ بِهِ إِلَّا بِشْمَلٍ مُبَدَّدٍ
لَمْ تُعْطِنِي الْأَيَّامُ نَوْمًا مُسَكَّنًا
أَلَدُّ بِهِ إِلَّا نَوْمٌ مُسَرَّدٌ

وصفوة القول -بناءً عمّا سلف- فلا يبدو لنا الشاعر ماسوشياً بحقيقة نفسه، إنما تجلّت في أشعاره ردة فعل لما عُرف عنه مسبقاً من تجاهل الحبيبة ما كان يقربّه من السادية التي أشغلته رؤاه وطموحاته عن أحبته؛ فغداً على سبيل النظرة التعويضية أن يعيش ظاهرة مجتمعية يعني بها الشعراء العاشقين من جهة، ويعوض الحبيب أيضاً من جهة ثانية، كما تصف الأبيات التالية على بحر الكامل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٥٤):

تَلَقَّاهُ طَيْفِي فِي الْكَرَى فَتَجَنَّبَا
وَقَبَلْتُ يَوْمًا ظِلَّهُ فَتَغَضَّبَا

وَحُبْرُ أَتِي قَدْ مَرَرْتُ بِبَابِهِ
لَأَخْلِسَ مِنْهُ نَظْرَةً فَتَحَجَّجَنَا
وَمَا زَادَهُ عِنْدِي قَبِيحُ فَعَالِهِ
وَلَا الصَّدُّ وَالْإِعْرَاضُ إِلَّا تَحَبُّبًا

(ب) الشعور بالوحدة والخوف:

يُعد شعور الماسوشي بالوحدة والخوف بشكل عام متلازمة قهرية، تنتابه وسواسًا قهريًا كلما اشتدت به الحاجة إلى الحبيب الذي يرى في قسوته وتعنيفه هداة له وسكنًا فضلاً عن استعباده لهذا المقرون بالشكاية من جهة، وبيث بعض ملامح تقديس الآخر من جهة أخرى كما سبق، والشعور بالذنب كما سيأتي لاحقًا. وعليه؛ فغالبًا ما يشكو خوفه ووحدته بشكل مباشر، وعلى صيغة الأمر "دَعْنِي"؛ كأن يدعه شارب الكأس وسبيل شرب هوى الحبيب الذي أفضى به إلى السقام والتفكير والخلوة التي يخاف؛ ما أورثه في المقام الأول الوباء والوسواس مظهرًا جليًا يكتنفه من خلال خطابه الشعري، وفي الثاني مهلكته بسبب صده وقطع أنفاسه من نظراته بوصفه رقيق القلب لولا قسوة قلوب العاذلين؛ ما يدفعه باعث الخوف إلى تمنّي العيش على أمل مقطوع رجاءه في يد الطبيب/ الحبيب، كما تصف الأبيات التالية على بحر البسيط (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٤):

دَعْنِي وَشَرِبَ الْهَوَى يَا شَارِبَ الْكَاسِ
فَإِنِّي لِلَّذِي حُسَيْتُهُ حَاسِي
لَا يُوحِشَنَّكَ مَا اسْتَسْمَجَتْ مِنْ سِقَمِي
فَإِنَّ مُزِيلَهُ بِي أَحْسَنُ النَّاسِ
مِنْ خَلَوْتِي فِيهِ مَبْدَأَ كُلِّ جَائِحَةٍ
وَفِكْرَتِي مِنْهُ مَبْدَأُ كُلِّ وَسَاسِ
مِنْ قَطْعِ الْفَاطِلِ تَوْصِيلُ مَهْلِكَتِي
وَوَصْلُ الْحَاطِلِ تَقْطِيعُ أَنْفَاسِي
رُزِقْتُ رَقَّةَ قَلْبٍ مِنْهُ نَعَصُهُ
مُنْغَصٌّ مِنْ رَقِيبٍ قَلْبُهُ قَاسِي
مَتَى أَعِيشُ بِتَأْمِيلِ الرَّجَاءِ إِذَا
مَا كَانَ قَطْعُ رَجَائِي فِي يَدَيَّ يَاسِي؟

ويتضرّع الشاعر بدافع الوحدة إلى ربه "يَا رَبِّ، يَا ذَا الْعُلَا، يَا رَبِّ" في دعوات "فَاصْفَحْ، لَا تَتْرُكْنِي، فَالْحَقِّ" ويكأنها خالصة في أن يُبقي له حبيبه الأوحده/ البقاء، فإن لم...؛ فالنتيجة فراق (الفناء)، يفضي به أحداثه للناس وحكاية للشامت وللحاسد؛ ما يتمخض عنه تضرّعه بالموت

(الخلاص) بسبب قلقه من ابتعاد حبيبه أولاً، وتوالياً تمنّيه الموت على ألا يشمت به حاسداً! فإن يدلّ هذا على شيء؛ فإنما يدلّ على سيمائية الخوف والوحدة التي يكتنف مظهر شعر صاحبنا، كما تصف الأبيات التالية على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٤):

وَلِي مِنَ الدُّنْيَا هَوًى وَاحِدٌ
يَا رَبِّ فَاصْفَحْ لِي عَنِ الْوَاحِدِ
لَا تُتْرَكْنِي فِيهِ يَا ذَا الْعُلَا
أُحْدُوْتَةُ الصَّادِرِ وَالْوَارِدِ
يَا رَبِّ إِنَّ فَارِقَتُهُ بَعْدَمَا
أَضْرَعَنِي لِلشَّامِتِ الْحَاسِدِ
فَأَلْحَقِ الرُّوحَ وَجُثْمَانَهُ
بِوَهْدَةِ الْمُخْتَفِرِ اللَّاحِدِ

ونرى الشاعر يسرف - من فرط شعوره بالوحدة والشقاء - في تكرار لفظة (كَمْ) الخيرية التكريرية التي تدلّ على وحدته ليلاً "لَيْلِي" وخوفه من طغيان "يَتَمَادَى" هذا الليل، فضلاً عن امتداده "الْأَطُولُ"؛ لما في محصلته تنافس "يَتَبَارَى" الدمع المنهمر "المُسْبِلُ" المقرون أيضاً بفردية الأنا وحدها (دَمْعِي)، وأتى يكون هذا إلا بطول الهجردونما رفض أو حتى أدنى عتاب؟ ولا يخفى قلق الشاعر وخوفه من هذ وذاك؛ ما ألجأه إلى التعجب من فظاعة هذا الصنيع "يَا طُولُ!" لنراه وظّف من زاوية أخرى لفظة "يا" الندبة تجاه هذا الألم الذي يعاني ويقاسي، ولكن بخطاب مونولوجي، ينسجم واختياره لبحر السريع في مثل هذه الحالة التي تترجم ألماً صارخاً متوالياً باعته الهجر الذي لا ينقضي على الدوام، ولا يترك مجالاً للعتب، كما يصف البيتان التاليان على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩١):

كَمْ يَتَمَادَى لَيْلِي الْأَطُولُ
كَمْ يَتَبَارَى دَمْعِي الْمُسْبِلُ
يَا طُولُ هَجْرٍ مَالَهُ آخِرُ
مِنْكَ لِعَتَبٍ مَا لَهُ أَوَّلُ

ويظهر بشكل جليّ شعور أبي تمام بالوحدة والخوف علماً بأن مثل هذا الشعور لم يقتصر على أغراض شعرية معينة كالغزل أو الرثاء وفق ما تؤكد هذه الأبيات التي ندّيل بها هذا الملح الذي يقرّ من خلاله الاتحاد مع ذاته المتكلفة بمظاهر الماسوشية؛ وهي نتيجة حتمية كما يرى علماء النفس بمؤدى شعور المرء بالوحدة والقلق؛ ما يوصله إلى مرحلة الاكتئاب وبالتالي الموت المبكر بسبب تصديق العقل الباطن لهذا الإيهام، وكانت أشارت لهذا الزعم العديد من الدراسات السيكلوجية التي لا

حصر لها، ومنها ما ذهب إلى وجود أدلة قوية على الوفاة المبكرة للأشخاص الذين يشعرون بالوحدة (Holt & Others، ٢٠١٥). وبدورنا نكتفي هنا بسؤالين أولهما: ألا تؤكد شواهد أبي تمام الشعرية بشكل عام والتالية بشكل خاص اكتنابه؟ وثانيهما: ألم يمت أبو تمام مبكراً؟ وعليه: فتكمن الإجابة الموضوعية في ظل هذه الحلقة (وحدة + خوف = اكتناح قد يصل إلى الوفاة المبكرة): إذا ما التفت المتلقي الكريم إلى معاني بنية هذا الخطاب الذي لا يحتاج منا إلى تفسير أو توضيح أو حتى تعقيب (الوحدة، الخوف، الاكتناح، الاستشراف، الموت) وفق تقابل معنوي لخطاب بنيوي، لا يمكن لنا فهمه بالفعل إلا إذا أدركنا ذلك الاختلال النفسي الباعث على سيمائيات ماسوشية في بعض أشعاره مع الأخذ بعين الاعتبار عدم تجزئة الكلمات عن بعضها في كونها ذات صلة واحدة، تترجم المعنى المراد إذا ما نظرنا إليها من زاوية دلالية، تمكنا من فهم البنية المعجمية لها؛ لأنها "شبكة واسعة معقدة من علاقات المعنى، أي أنها تشبه نسيج العنكبوت الواسع المتعدد الأبعاد، يمثل كل خيط فيه إحدى هذه العلاقات، وتمثل كل عقدة فيه وحدة معجمية مختلفة" (لاينز، ١٩٨٧، ٨٣)، تقزنا من سبر عمق مثل هذه الملامح وتأثيرها على الدائرة الفردية، كما تصف الأبيات التالية على بحر الطويل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٦):

أَلَمْ يَأْنِ تَرْكِ لََا عَلَيَّ وَلَا لِيَا
وَعَزَمِي عَلَى مَا فِيهِ إِصْلَاحٌ حَالِيَا
وَقَدْ نَالَ مِنِّي الشَّيْبُ وَابْيَضَّ مَفْرَقِي
وَعَالَتْ سَوَادِي شُهْبَةً فِي قَدَالِيَا
أَصَوْتُ بِالدُّنْيَا وَلَيْسَتْ تُجِيبُنِي
أُحَاوِلُ أَنْ أَبْقَى وَكَيْفَ بَقَائِيَا
وَأَبْقَى صَرِيحًا بَيْنَ أَهْلِي جَنَازَةً
وَيَخْوِي دَوُو المِيرَاثِ خَالِصَ مَالِيَا
أَلَيْسَ اللَّيَالِي غَاصِبَاتِي بِمُهْجَتِي
كَمَا غَصَبَتْ قَبْلِي الْقُرُونُ الْخَوَالِيَا
وَمُسْكِنَتِي لَحْدًا لَدَى حُفْرَةِ بِهَا
يَطُولُ إِلَى أُخْرَى اللَّيَالِي ثَوَائِيَا
فَقَدْ أَنِسْتُ بِالمَوْتِ نَفْسِي لِأَنِّي
رَأَيْتُ المَنَايَا يَخْتَرِمْنَ حَيَاتِيَا
فَيَا لَيْتَنِي مِنْ بَعْدِ مَوْتِي وَمَبْعَثِي
أَكُونُ رُفَاتًا لَا عَلَيَّ وَلَا لِيَا

أَخَافُ إِلَهِي ثُمَّ أَرْجُو نَوَالَهُ
وَلَكِنَّ خَوْفِي قَاهِرٌ لِرَجَائِيَا

ج) الشعور بالذنب:

يُعد الشعور بالذنب أحد المشاعر التي تنتاب الفرد كالحزن والسعادة والندم مع مراعاة أنه شعور طبيعي انفعالي، يبتّ مشاعر الألم أو الندم أو الأسف على فعلٍ ما، يخالف منظومة الأخلاق أو الدين أو لنقل القيم الإنسانية بشكل عام، إلا أنه يُعتبر إشكالية لدى علماء النفس؛ إذا ما تجلّى لهم من جهة سيكولوجية شعورًا خاصًا، يتكرر من قبيل تأنيب الأنا لذاتها الماسوشية تجاه الحبيب، كما نراه يبيّن لوعته وشدة حزنه بسبب صده "شَادِن" وفقًا لشكايته، وكذلك يُجسد من خلالها شعوره بالذنب/ الخطيئة؛ ما يستوجب التطهير/ الشفاء، كما ذنب آدم... بيد أن شاعرنا غير نادم على أنه ضحية الإغواء والفتنة؛ إذن هي حلقة تتبلّر في الماسوشي متكاملة في التأطير (الباعث/ الحركة، النتيجة/ الطاقة) وتواليًا (الطاقة/ الباعث، الحركة/ النتيجة) ضمن ارتباط وثيق وعميق، تنشأ بفعل مكنونات نفسية/ القلق، تسعى إلى توظيف ثنائية التوالي (الذنب؛ العقاب)؛ فالوصال جنّة الخلد/ السموّ، وأما الهجر فشقاء الدنيا/ الدنوّ الذي يجد من خلاله الماسوشي وابلاً من المتعة واللذة، كما تصف الأبيات التالية على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦١):

أَنَا فِي لَوْعَةٍ وَحُزْنٍ شَدِيدٍ
لَيْسَ عِنْدِي لِلْوَعَةِ مِنْ مَزِيدٍ
بِأَيِّ شَادِنٍ تَلَسَّمْتُ مِنْ عَيٍّ
نِيهِ يَوْمَ الْخَمِيسِ رِيحَ الصُّدُودِ
صَارَ ذَنْبِي كَذَنْبِ آدَمَ يَا عَمَّ
رُو فَأُخْرِجْتُ مِنْ جَنَانِ الْخُلُودِ

ويعرّض الشاعر بغلامه مشيرًا إلى تحلله "أَطْفَأْتُ، أَبْرَأْتُ" من وثاق حبه له قنوطًا من وصاله الذي يرتجي، وأتى له؛ وقد تجلّى عشقه من خلال سيمائيات "نَارَ هَوَاكَ، قَرَحَةَ لَوْعَةٍ، كَفَرَحَةِ الْجَنْبِ" معللاً هذا على أنه شعور بالذنب "لَكِنَّهُ ذَنْبِي" ملمحًا ماسوشيًا، من قبيل التطهير من ذنب العشق بحق الحبيب بفعل صراع قُوى شخصيته التركيبية المتمثلة، كما ذهب لهذا سيغموند فرويد على غرار ما تصف الأبيات التالية على بحر الكامل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٥٣):

أَطْفَأْتُ نَارَ هَوَاكَ مِنْ قَلْبِي
وَحَلَلْتُني مِنْ غُرُورَةِ الْحَبِّ
أَبْرَأْتُ قَرَحَةَ لَوْعَةٍ نَبَتَتْ
بَيْنَ الشِّغَافِ كَقَرَحَةِ الْجَنْبِ

مَا الدُّنْبُ يَا كَثْرَ الدُّنُوبِ مَعَا

لَكَ فِي الْهَوَى لَكِنَّهُ دَنِي

ولا يبرح أبو تمام -بوعي أو بغيره- شعوره بالخطيئة "بالدُّنُوبِ مُعْتَرِفٌ، جِنَايَتِي" حتى في مواطن الغزل في معشوقه؛ ما يستوجب عطف هذا المعشوق إذا ما قدّر له افتتانه به، علاوة على اعترافه بالدُّنْبِ، فضلاً عن بكانه المستمر دماً بسبب ذنبه وذلك "فَهَبْ لِدُنِّي" إلى جانب استعطافه له "وَجُدْ" من فيض مازوخته بهذه الدلالة التي لا تحتاج إلى حُجة أو برهان، كما يصف البيتان التاليان على بحر المنسرح (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٤):

هَآ أَنَا ذَا الدُّنُوبِ مُعْتَرِفٌ

فَهَبْ لِدُنِّي جِنَايَتِي أُمْسِ

وَجُدْ لِمُسْتَمِطِرِ الْجُفُونِ دَمًا

شَغَلْتَهُ عَنْ صَلَاتِهِ الْخَمْسِ

(د) الأنا الضحية:

لعلّ إيمان المرء بأنه ضحية على الدوام؛ يفقده بعض اتزانه، بل يسقطه في دائرة الماسوشية من قبيل افتخاره بذاته بوصفه يتحمل هذه العذابات دونما أدنى رفض صريح لتلك الهالة التي يصنعها من معشوقه المقرب؛ إذ نلفي شاعرنا في غير ما مقام - على سبيل المثال لا الحصر - ضحية العشق وفق ترجمة شعورية وجدانية، تدل بصورة أو بأخرى على ملامح ماسوشية، وإن كان هذا من قبيل التكلف، كما تشي شواهد الشعرية بصبره على بُعد معشوقه طويلاً دونما ملل تشايحه الدموع السواكب حتى صار مستقراً للحب، ووطناً للحزن بشهادة جروحه وعذاباته الباعثة على توالي زفراته حتى انعكست لديه منطق الطبيعة؛ فالجاني ظي يعدو عليه ذئباً! فهذا من الغرابة بمكان! ولكن على نحو فنتازيا العاشقين الذين يتكلفون صور الماسوشيين، كما تصف الأبيات التالية على بحر البسيط (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٥١):

صَبَرْتُ عَنْكَ بِصَبْرٍ غَيْرِ مَغْلُوبٍ

وَدُمِعَ عَيْنِي عَلَى الْخَدَيْنِ مَسْكُوبٍ

صَبَرْتَنِي مُسْتَقَرًّا لِلْهَوَى وَطَنًا

لِلْحُزْنِ يَا مُسْتَقَرَّ الْحُسْنِ وَالطَّيِّبِ

لَيْنُ جَعْدَتِكَ مَا لَا قِيَتْ فِيكَ فَقَدْ

صَحَّتْ شُهُودُ تَبَارِجِي وَتَغْذِيِي

بَزْفَرَةٍ بَعْدَ أُخْرَى طَالَمَا شَهِدْتُ

بِأَنَّهَا أَنْتَزَعَتْ مِنْ صَدْرِ مَكْرُوبٍ

لَكِنْ عَدَوْتَ عَلَى جِسْمِي فَبُنْتَ بِهِ

يَا مَنْ رَأَى الظُّبِّيَّ عَدَاءً عَلَى الدَّيْبِ؟!

ولعلنا لا نغلو إذا ما وصفنا أبا تمام بأنه ذو فاقة، يستعطف حصراً "إِيَّاكَ" سالب عينه الرقاد ومبكمها، وقتله ظلماً بإعراضه عنه، بكل تقبل على نحو انغماسه بمشاعر الشفقة من لدن الآخر تجاه ذاته التي يريد لها مثل هذا الخضوع والإذلال من جهة، ويفتخر بقوة صبره وتحمله الأذى دونما رفض من جهة أخرى، وهذا ما يدل على سيمائية المازوخي في هذا المقام، وإن بدا لنا تكلفاً أو قناعاً من خلال تصوير الأبيات التالية على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٨٠):

سَالِبٌ عَيْنِي لَدَّةَ الْغُمُضِ

وَمُبَكِّياً بَعْضِي عَلَى بَعْضِ

وَقَاتِلِي ظُلماً بِإِعْرَاضِهِ

وَلَحْظُهُ بِالنَّظَرِ الْمُغْضِي

إِيَّاكَ يَسْتَعْطِفُ دُونَ فَاقَةٍ

جُرْتُ عَلَيْهِ فِي الَّذِي تَقْضِي

ويستغيث شاعرنا الضحية ذو القلب المستهام من شدة الأرق والسقام والقتل ظلماً - الحبيب البعيد "يَا سَقَمَ، أَلْبَسَنِي، يَا مَنْ، قَرَّبَ، رَوَيْتَ" بعد أن ارتوى من دمه، وما كان ذنبه إلا الإفراط في غرام لحظته على حد ما تصف الأبيات التالية على مغلغ بحر البسيط (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩٤):

يَا سَقَمَ الْجَفْنِ مِنْ حَبِيبي

أَلْبَسَنِي حُلَّةَ السَّقَامِ

كَمْ قَتَلْتُ لَحْظَتَاكَ ظُلماً

مِنْ عَاشِقِ الْقَلْبِ مُسْتَهَامِ

يَا مَنْ بَعَيْتَنِي لِي غَرَامٌ

قَرَّبَ مِنْ مُهْجَتِي حِمَامِي

قَدْ رَوَيْتَ مِنْ دَمِي فَحَسْبِي

مِنْ صَائِبِ النَّبْلِ وَالسِّهَامِ

وتنضوي ألفاظ الشاعر في هذا المقام على نحو ما يؤكد معاني العنف والتنكيل بالضحية: فلا يعنفها المعشوق لساديته فحسب، بل لمجرد أن براه الهوى وأسقمه في ظل ما يزرع تحت وطأتها العشق والعاشق معاً؛ فالأول جريء قاسي القلب؛ فقد أسقم الشاعر حتى براه وأهزله حتى أفقده عقله. أما الثاني فظلوم مجافٍ، وما كان له أن يقوى عليهما في ظل افتقارهما لعهد الحب والرحمة:

ما أحلّ به بلاء عظيم أورثه السهاد والأرق بسبب هذه القطيعة وفقاً لما يصف على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩٥):

الهُوَى ظَالِمٌ وَأَنْتَ ظَلُومٌ
كَيْفَ يَقْوَى عَلَيْكُمَا الْمُتْلُومُ
لِلهُوَى جُرْأَةٌ وَمِنْكَ صُدُودُ
لَيْسَ لِي مِنْكُمَا مُحِبٌّ رَحِيمُ
قَدْ بَرَانِي الْهُوَى وَذَلَّلَ عَقْلِي
حَلَّ بِي مِنْكُمَا الْبَلَاءُ الْعَظِيمُ
إِنَّمَا يَعْرِفُ السَّهَادَ وَطُولَ اللَّيْلِ
لِي مَنْ حَبْلٌ وَصَلَهُ مَصْرُومُ

ولعلّ الشاعر يدرك فطرياً ما للعلامة (السيمياء) من دور كبير في إيصال رسالة الأنا إلى الآخر من خلال بعض مفردات الماسوشية ومعانيها، فضلاً عن مظاهرها التي أصبغت الشاعر الضحية (برّ، رَجِيمٌ، وَالْهُوَى ثَابِتٌ مُقِيمٌ) بألوان السادية (فَالصَّدُّ، سَالٍ، الإِسَاءَةُ، الظُّلْمُ)، وما زال لا يرفض هذا بالرغم من شكايته! بل راضياً بعبوديته له مستمراً في بناء ذاته على مرتكز الخضوع والإذلال على نحو هذه السيمياء التي تحمله على الافتخار بقدرة تحمّله الأذى دونما رفض أو نأي في ظلّ تنامي استعطافه على سبيل الدعاء بتنوع خطابي تماهى بالإنشاء: النهي (لَا تَصُدِّي) والأمر (وَارْحَمِي) والاستفهام الإنكاري (أَمِنْ الْعَذَلِ) – والخبر: (فَالصَّدُّ أَمْرٌ، وَالْهُوَى ثَابِتٌ، أَلْحَقَتْ بِي، وَغَيْرِي هُوَ، مَا اجْتَرَمْنَا، وَلَكِنْ حُبٌّ!) فإن يدلّ هذا الخطاب على شيء؛ فإنما يدلّ على شكاية وتحسر، ولا تجرؤ على رفض فِعَالِ الجاني، وهذا مخالف تماماً لما كان عليه الشاعر مُسَبِّقاً؛ وقد وقف على هذا (الكعيدي، ٢٠٠٢) من خلال قول الشاعر على بحر الطويل (التبريزي، ١٩٩٤، ١، ٢٤٥):

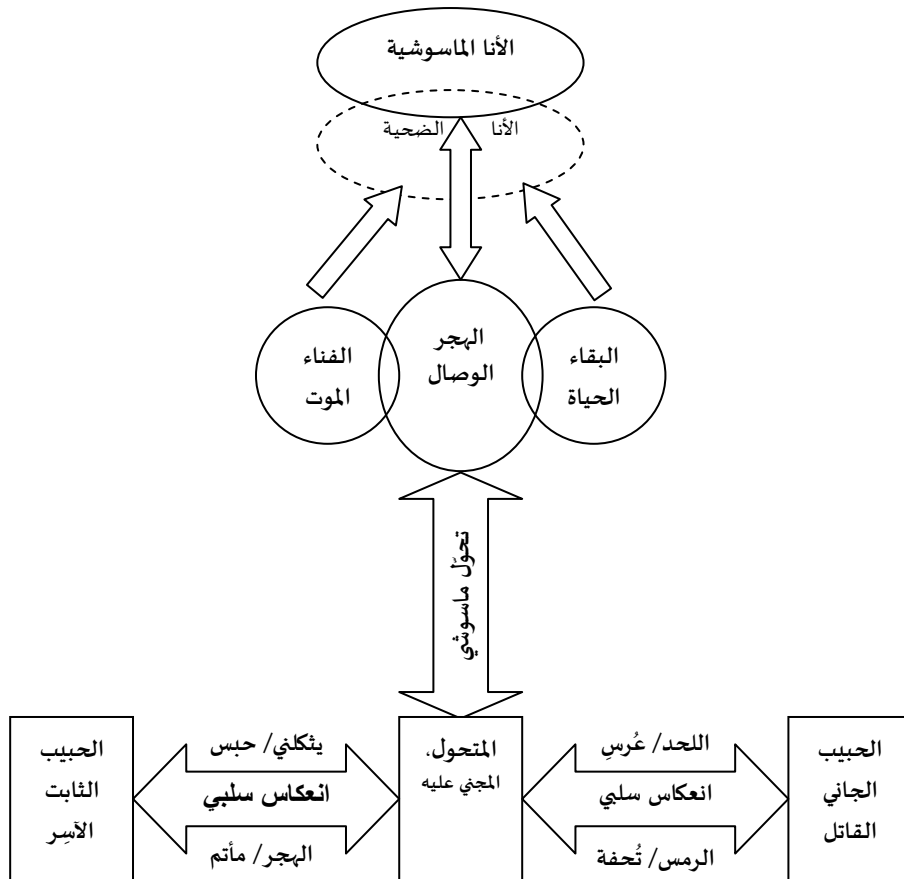
سَرَتْ تَسْتَجِيرُ الدَّمْعَ خَوْفَ نَوَى
غَدٍ وَعَادَ قَتَادًا عِنْدَهَا كُلُّ مَرْقَدٍ
وَأَنْقَذَهَا مِنْ غَمْرَةِ الْمَوْتِ أَنَّه
فِرَاقُ صُدُودٍ لَا صُدُودُ تَعَمَّدُ

ويأتي المقام في بحثنا هذا مناهضاً تماماً على سبيل المفارقة كما أسلفنا حول الأبيات السابقة وما تصفه الأبيات التالية على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩٧):

لَا تَصُدِّي فَالصَّدُّ أَمْرٌ عَظِيمٌ
وَارْحَمِي فَالْمُحِبُّ بَرٌّ رَحِيمٌ

أَمِنْ الْعَدْلِ أَنَّ قَلْبَكَ سَالٍ
وَالْهَوَى ثَابِتٌ بِقَلْبِي مُقِيمٌ؟!
ثُمَّ أَلْحَقْتُ بِإِسَاءَةِ الظِّلِّ
مَ وَغَيْرِي هُوَ الْمُسِيءُ الظَّلُومُ
مَا اجْتَرَمْنَا إِلَيْكَ جُرْمًا وَلَكِنْ
حُبُّ هَذَا الزَّمَانِ لَيْسَ يَدُومُ

ولا يراوح الشاعر المجني عليه (بِنَفْسِي، نَفْسِي، جِسْمِي، عَلَيَّ، أُسْكِنُ، عَيْنِي) الإقرار بجناية الحبيب (يُثَكِّلُنِي، يَجْعَلُ، بِهَجْرَانِهِ) حتى تكتمل صورتاهما؛ فالأول (المتحول) في تقابل بين ثنائية البقاء/ الحياة: (ضَاقَتِ الدُّنْيَا، فِي حَبْسٍ، قَلْبًا هَائِمًا، فِيهِ مَاتَمُ، عَيْنِي فِي عُرْسٍ) والفناء/ الموت: (يُثَكِّلُنِي، اللَّحْدِ وَالرَّمْسِ، مَاتَمُ). أما الثاني (الثابت) في حقيقته (حَبِيبٌ، بِهَجْرَانِهِ)، كما يوضح الرسم التالي:



وما دلالة معطيات الشكل السابق ونتائجه إلا سيميائية تدلل بكل وضوح على الضحية المازوخية وفقاً لما تصفه الأبيات التالية على بحر الطويل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٥):

بِنَفْسِي حَبِيبٌ سَوْفَ يُثَكِّلُنِي نَفْسِي
وَيَجْعَلُ جِسْمِي تُحَفَةً اللَّحْدِ وَالرُّمَسِ
لَقَدْ ضَاقَتِ الدُّنْيَا عَلَيَّ بِأَسْرِهَا
بِهَجْرَانِهِ حَتَّى كَأَنِّي فِي حَبْسٍ
أُسْكِنُ قَلْبًا هَائِمًا فِيهِ مَاتَمْتُ
مِنَ الشَّوْقِ إِلَّا أَنَّ عَيْنِي فِي عُرْسٍ

(ه) عبودية الأنا:

وتجلى الحبيب لدى شاعرنا في هذا المقام تحديداً غلاماً (Homosexuality)، وقد شاع هذا عند أغلب الشعراء آنذاك – إلى جانب المرأة التي تجلّت في أربع صور: المرأة العاذلة التي يرفض ما تدعو له من دعة وخمول؛ ونرى بأن هذه الصورة تجهض ماسوشية الأنا؛ وإن تجلّت في أشعاره التي ندلل بها على فرضية بحثنا هذا. والمرأة الباعثة على طلب العلا والسعي وراء الطموح. والمرأة التي قدحها وهجاها لمجرد أنها زوجة عدو أو أخت له أو ابنته. والمرأة التي ندم على ابتعاده عنها فغدا عبداً لها (الشمّان، ٢٠٠٠، ٢٢٠) على غرار الماسوشيين، ولا يبعدنا ما أسلفنا عن سيميائية عبودية الأنا وفقاً للشواهد لاحقاً؛ إنما توطئة لهذه الرّسمة التي برزت في شعره في كونها أوهمتنا أنه من زمرة الماسوشيين الذين يترجمون مشاعرهم بما يعكس عبوديته لهذه المرأة، أو لذلك الغلام، وقد عمد شاعرنا التصريح والتلميح إلى بثّ ملمح عبوديته للآخر (المحبوب)، كما تثنى أشعاره الكثيرة التي نكتفي ببعضها لضيق المقام، إذ يلتفت أبو تمام إلى مَنْ يُكَبِّرُ عليه إدمانه في عيادته لربح الحبيب، وإسرافه في حبه له وشوقه حتى تنهال عليه الملامة؛ وأي حبيب هذا الذي يجعله يعكف على زيارة أطلاله وما هو بصنم؟! إنما بشر؛ ما يشي بتبريره المنطقي للعادل على أنه إن يعكف؛ فإنما يعكف على غير وثن؛ وما دلالة هذا إلا عبوديته لما هو أسمى مما عكف عليه الوثنيون مُسَبِّحًا، ولكنه يحاكمهم في تقديس المقصود بالزيارة (الوثن: الحبيب)؛ فما عبدة الأوثان ببعيد عن عابد الحبيب، كما يشي البيتان التاليان على بحر البسيط (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧١):

أَرَاكَ أَكْبَرْتَ إِذْمَانِي عَلَى الدِّمَنِ
وَحَمَلِي الشَّوْقَ مِنْ بَادٍ وَمُكْتَمِينَ
لَا تُكْزِرَنَّ مَلَامِي إِنْ عَكَفْتُ عَلَى
رُبْعِ الْحَبِيبِ فَلَمْ أَعْكَفْ عَلَى وَثْنٍ

ويدعو الشاعر في صورة العبد (إِذْ صِرْتُ عَبْدًا، الْعَبْدُ) قاتله السادي (قَاتِلًا ظُلْمًا) بسلاح العشق الذي جعله عبداً له ضمن خطاب شعري عفوي، يدلّ بكل وضوح على مظهر عبودية الأنا دونما حاجة منا إلى تفسير أو تأويل، كما يصف البيت التالي على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٠):

يَا قَاتِلًا ظُلْمًا بِسَيْفِ الْهَوَى

إِذْ صِرْتُ عَبْدًا فَارْحَمِ الْعَبْدَا

ويعكس أبو تمام صورة ذاته (العبودية) من خلال إصراره على اختيار مفردات ذات دلالة مازوخية (صَيَّرَنِي، عَبْدًا، صَيَّرَهُ، عَبْدِي، دَمَعِي، يَجْلِدُهُ) من أجل تأكيد عبوديته في ظلّ تكراره لمفردة العبد في غير ما مقام - كما بيّنا آنفاً - فضلاً عما سيأتي لاحقاً. وإننا لا ننكر عليه محاكاة بعض العذريين الذين يستشعرون جنّة الخلد في عينيّ الحبيب، بيد أنه لم يرتقِ برقمهم بالترفع عن صورة مَنْ يتهم عينه بالزنا (طَرَفُكَ زَانٍ)، بل دنا من نزعة الماسوشيين، فضلاً عن توظيفهم لمفردات التعنيف (يَجْلِدُهُ، دَمَعِي)، كما تصف الأبيات التالية على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٢):

صَيَّرَنِي عَبْدًا لَهُ حُسْنُهُ

وَالطَّرْفُ قَدْ صَيَّرَهُ عَبْدِي

قَالَ وَعَيْنِي مِنْهُ فِي عَيْنِهِ

رَاتِعَةً فِي جَنَّةِ الْخُلْدِ

طَرَفُكَ زَانٍ قُلْتُ: دَمَعِي إِذَنْ

يَجْلِدُهُ أَكْثَرَ مِنْ حَدِّ

ولا يبرح الشاعر في مقام آخر معجم الماسوشية (عَبْدُكَ)؛ ما يجعله يدعوره في الهوى (الحبيب) مبتهلاً ألا يسلاه مؤكداً بهذا التضرع عبوديته في ظلّ تكراره لمفردة العبد؛ ما يؤكد زعمنا حول مشاطرته العذريين معجمهم في أحيان كثيرة (يَدْعُو، مُبْتَهَلًا، حَسْرَةً، أَطْلَتَ، سَجْنٍ، حَبْسَهُ، أَوْحَشْتَهُ)، ولكن سرعان ما ينفلت من دائرتهم إلى دائرة الماسوشيين (عَبْدُ) الذي لا يستغني بأنس الناس عن قسوة حبيبه إن أوحشته؛ ما يعكس شي بسميائية هذه الدائرة، كما تصف الأبيات التالية على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٦):

عَبْدُكَ يَدْعُو بِأَسْطَا حَمْسَهُ

مُبْتَهَلًا يَدْعُو فَلَا تَنْسَهُ

كَمْ حَسْرَةٍ لِي فِي الْفُؤَادِ الَّذِي

أَطْلَتَ فِي سَجْنِ الْهَوَى حَبْسَهُ

عَبْدٌ إِذَا أَوْحَشْتَهُ لَمْ يَجِدْ

فِي النَّاسِ لَوْ حَقَّوْا بِهِ أُنْسَهُ

ولا يبالى الشاعر (عَبْدَهُ) بقسوة حبيبته (مَوْلَى): هذا الذي يؤدبه ولا يقوى على نهيه أو زجره بقدر ما يخشى قدح الشامتين له لما يصنع به من هجرو صَدَّ: فينهاهم عن مثل هذا التَّشَمَّتْ إزعانًا وقبولًا، بل نراه استحسنًا واستعدادًا لعبوديته تجاه الآخر، كما يصف البيتان التاليان على مجزوء بحر الكامل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٠):

يَا شَامِتًا بِي إِذْ رَأَى

هَجَرَ الْحَبِيبِ وَصَدَّهُ

لَا تَشْمَتَنَّ فَإِنَّهُ

مَوْلَى يُؤَدِّبُ عَبْدَهُ

ويميل صاحبنا إلى التَّمَنِّي كثيرًا (فَعَسَاهُ) على سبيل مَنْ يؤكد حقيقة ما يعاني من سقم بسبب عشقه للحبيب بعد أن يتبدل وَدَّه (بَعْدَ التَّمَنُّعِ) القائم على رثاء مولاه له (يَرْتِي لِعَبْدِهِ): لأن في البعد فناءً على سبيل ثنائية: (الوصال/ حياة، الهجر/ موت)، حاله حال الماسوشيين الذين يقبلون بهذا دون أدنى علامة للرفض، ويكتفون فقط - على أعلى تقدير - بالشكاية التي لا يساورها إلا قبول العبودية والتذلل للحبيب، كما يصف البيتان التاليان على مجزوء بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦١):

إِنْ يَكُنْ أَسَقَمَ الْهَوَى

بَعْدَ تَصْحِيحِ وَدِّ

فَعَسَاهُ بَعْدَ التَّمَنِّدِ

نُعْ يَرْتِي لِعَبْدِهِ

ونلفي شاعرنا يُسهب في وصف الحبيب الذي تناول في صَدَّه، واستشرى في هجره حتى أدركه الموت (يَا قَابِرِي)؛ ليأمره على سبيل الدعاء أن يعطف عليه فقط لمجرد أنه عبده، ولا يسعه حينها إلا استغاثة الناس (وَيْلَاهُ مِنْ ظُلِّي) على فعل هذا الظبي، كما يصف البيتان التاليان على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٩):

قَدْ قُلْتُ لِمَا لَجَّ فِي صَدِّهِ

اعْطَفْ عَلَى عَبْدِكَ يَا قَابِرِي

إِنْ لَمْ تَجِدْ لِي صِحْتُ بَيْنَ الْوَرَى

وَيْلَاهُ بَنِي عَامِرٍ

(و) تقديس الآخر:

لا شك بأن تقديس الآخر أو لنقل تأليه الآخر على وجه الحقيقة اختلال نفسي، يحتاج إلى علاج واقعي وفهم حقيقي لانحراف النفس عن منطق كينونتها - ولات حين مناص لذلك - لكن تبقى على سبيل الوصف في أشعاره علامة حاضرة، تؤكد استجابة صاحبنا لها عبداً مخلصاً مطيعاً، يبكي مريراً حبيبه الذي أسقمه بالرغم من طاعته دونما عصيان، وليس من خلاص لهذا العشق الذي تترجمه ألفاظ التأليه وطاعة التقديس (لَبَّاكَ، عَبْدُكَ، مُخْلِصًا، بَكَى، أَطَاعَكَ، الْمُطِيعُ، عَصَى) كما يصف أبو تمام على مجزوء بحر الكامل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٩):

لَبَّاكَ عَبْدُكَ مُخْلِصًا

وَبَكَى دَمًا عَدَدَ الْحَصَى

عَبْدًا أَطَاعَكَ قَلْبُهُ

لَيْسَ الْمُطِيعُ كَمَنْ عَصَى

رَامَ التَّخْلُصَ مِنْ هَوَا

كَ فَمَا أَطَاقَ تَخْلُصًا

ويصور شاعرنا قدسية الآخر من خلال سموه على الشمس والقمر من لدن رب العالمين توطئة لبث شكوى المولى (مَوْلَاكَ، مَوْلَايَ) وفق معاناة العشق التي جعلته بخيلاً عليه بنفسه السقيمة من قبيل استعطاف ما بُني على متلازمة تقديس الحبيب وتأليهه حتى أخرجه من دائرة البشر وفق ما يصف على بحر الكامل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٥):

لَمْ يُعْطِكَ اللَّهُ الَّذِي أُعْطَاكَهُ

حَتَّى اسْتَخَفَّ بِبَدْرِهِ وَبِشَمْسِهِ

مَوْلَاكَ يَا مَوْلَايَ صَاحِبُ لَوْعَةٍ

فِي يَوْمِهِ وَصَبَابَةٍ فِي أَمْسِهِ

دَنِفٌ يَجُودُ بِنَفْسِهِ حَتَّى لَقَدْ

أَمْسَى ضَعِيفًا أَنْ يَجُودَ بِنَفْسِهِ

كما يترجم أبو تمام مدى حزنه وحبه وتفانيه في فداء الحبيب عندما يصور نفسه ميتاً، لا يكتفي بتلبية نداء الشوق فحسب، بل ينسل له من لحدّه! وتبدولنا متلازمة التأليه عندما تسيطر عليه انفعالات نفسية واعية، يدرك من خلالها حقيقة فلسفة الحياة القائمة على الاتحاد المطلق لما بين الناس؛ فلسفة أساسها الاتحاد الكامن بين الفرد والإله، تكمن في وعيه الديني (إسكندر، ١٩٦٤، ٦٤)؛ ولا غرو من صور لديه بعثها واقع نفسي ذاتي فلسفي، تماهى بإدراك تامّ لربوبية الخالق (القوي)

وعبودية المخلوق (الضعيف)، كما يصف في البيتين التاليين على بحر البسيط (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٣٥٠):

جَاءَتْ بِهَا قَيْنَةٌ مِنْ عِنْدِ غَانِيَةٍ
نَفْسِي مِنَ السُّقْمِ وَالْأَحْزَانِ تَفْدِيهَا
لَوْ كُنْتُ مَيِّتًا وَنَادَيْتُ بِنَعْمَتِهَا
لَكُنْتُ لِلشَّوْقِ مِنْ لَحْدِي أَلِيمًا

ونجد حبيب الشاعر يرتقي في عينيه – كما العادة - تيمًا بجماله على البشر: ما يقسم الشاعر من أجله بالله لولا خوفه من عقابه على أن يربو بفرضين آخرين على الخمسة المفروضة هيبة وتقديسًا لهذا الحبيب وفق ترجمة شعرية خطابية، تعكس ملمحًا مازوخيًا وإن لم يتقصده، كما يصف في الأبيات التالية على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٤):

يَا شَادِنًا صَبِغَ مِنَ الشَّمْسِ
تَهَ بِالْمَلَاخَاتِ عَلَى الْإِنْسِ
وَاللَّهِ لَوْلَا اللَّهُ لَا غَيْرُهُ
وَحَوْفِي النَّارَ عَلَى نَفْسِي
صَلَّيْتُ خَمْسًا لَكَ مِنْ هَيْبَةٍ
وَارْدَدْتُ ثِنْتَيْنِ عَلَى الْخَمْسِ

(ز) معاقبة النفس:

لا شك بأن سلطة الضمير (الداينميكا النفسية)، تدفع المرء إلى معاقبة نفسه (الفضيلة) نتيجة إحساسه الخلاق بالذنب (الرديلة)؛ وكأنها حاجة ضمنية، وصفها علماء النفس بأنها من أبرز ملامح الماسوشية الأخلاقية (المعنوية) القائمة على التقويم غير الواعي لأفكار شخصية، عادة ما توصف بالمنهزمة أو لنقل المتشظية بدافع الشعور السائد (الذنب). وعليه؛ فإن مثل هذه الحاجة، لا تقوم إلا على نهج فكري (خريطة فكرية)، تنتشأ لديه منذ الطفولة بواقع التربية وما رافقها من أحداث متعددة، أثرت فيه أشد التأثير حتى تعلق بها سيميائية معاقبة النفس كهذه التي تشي بها شواهد أبي تمام الشعرية - التي نكتفي بالتدليل على بعضها لضيق المقام - عندما ترينا النقص في نفس صاحبها دونًا عن حبيبه؛ فيدعو أن لا ينتهي مثل هذا العشق بالرغم من سوء حالته، بيد أنه لا ينشد الحبيب أن يعاقبه بسحق قلبه وكفى، بل أن يقتص من عشقه له موضوعية وعدلًا؛ ليكون بهذا قانعًا مطمئنًا كما تصف الأبيات التالية على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٧٩):

لِي لَا كَانَ مِنْ هَوَاكَ خَلَاصُ
وَبِجْسِي وَلَا بِكَ الْإِنْتِقَاصُ
دُونَكَ السُّوءَ بِي وَهَذَا فُؤَادِي
فَأَذِْبُهُ كَمَا يُذَابُ الرِّصَاصُ
هَآكَ فَاقْتَصَّ مِنْ هَوَاكَ فَإِنَّ
السِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحُ قِصَاصُ

ومن الغرابة بمكان أن يستولي على المتلقي موقف أبي تمام من ذاته التي ينكرها عندما لا يطلب الخلاص من مثل هذا الجاني (الحبيب) بالرغم مما حلَّ به من بلاء بسببه! وما نرى إلا تناقضاً وجدائياً (Ambivalence)، يقوم على متلازمة الحبِّ والكراهة؛ ولا عجب في هذا لدى مَنْ يحاكي الماسوشيين من خلال أشعاره التي تدلُّ وصفاً على عقاب المذنب لنفسه لمجرد أنه ضحية، ولا نجزم بماسوشية صاحبنا بالرغم من أن (هيلين، ١٩٩٠) وصفت مثل هذه الحالة بالعصاب؛ أي مرض نفسي حلَّ به آنذاك، كما يصف البيت التالي على بحر الخفيف (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٨):

لَا سَأَلْتُ الْخَلَاصَ مِنْكَ وَإِنْ كُنْ

تَ بَلَاءَ الْهَوَى عَلَيَّ تُثِيرُ

ولا تقتصر معاقبة النفس على التأنيب الذات وجلدها (العقاب المعنوي) إنما على المواءمة بينه والحرمان عندما يحرم على ذاته فاكهة التفاح أبداً، وإن كان من الجنة على سبيل العقاب عن ذنب عشقه لذی الحدود التفاحية لوئاً وطعماً سمة ماسوشية أخلاقية، تجلّت في خلق أدبي "مردّه إلى الشعور والذوق لا إلى الفكر" (هلال، ١٩٩٧، ٣٦٠)؛ ولو كان غير ذلك لوصف أبو تمام بالذهان؛ لهذا دخل فقط في دائرة العصاب (لاجاش، ١٩٥٧)، كما يصف البيتان التاليان على بحر السريع (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٦٤):

لَا أَكُلُ الثُّفَاحَ دَهْرِي وَلَوْ

جَنَيْتُهُ لِي مِنْ جَنَانِ الْخُلُودِ

وَاللَّهِ مَا أَتْرَكُهُ مِنْ قَلْبِي

لَكِنِّي أَكْرَهُهُ لِلْخُدُودِ

ويبدو ليس من العسير على شاعر مثل أبي تمام أن يوجّه عينيه في خطاب الذات للذات (المونولوج) على سبيل أنسنة الجوارح (يَا طَرْفِي، يَا كَبِدِي، يَا وَجْهَ) إلى تحريم النوم فرصة لسكب الدموع أكثر عقاباً لهما (الباطن) من أجل إطفاء الوجد الذي يشعر، أما كبده؛ فعليها أن تذوب؛ وليس ثمة لائم! ويتحوّل الخطاب (الديولوج) إلى وجه الحبيب؛ يذكرها بالوجوه (الظاهر) التي ذلّت بعد عِزّة، ومنها وجه العاشق الذي يحاكي بشعره وجه الماسوشي الذي لم يجد غير إجارة السادي

جوابًا تمثل بمعاقبة نفسه (رُقَاذُكَ... حَرَامٌ، فَخَلَّ دُمُوعًا، وَيَا كَيْدِي... دُوبِي)، وتقديس الآخر مقابل عبوديته له (أَجِرْ مُسْتَجِيرًا، بَاسِطًا إِلَيْكَ يَدَيْهِ، ذَلَّتْ وَجُوهُ أَعَزَّةٍ لَهُ) على سبيل شكاية الضحية (دُمُوعًا، لِنَارِ صَبَابَةٍ، تَصَدَّعَتْ) حتى ينجلي في النهاية الخطاب عن استعذاب هذا الذلّ بهذا الصَّغار وفقًا لمبدأ (الليبدو) القائم على ارتباطه في البداية بالطاقة الجنسية والتلذذ وفقًا للشهوة الحسية، ولكن بعد تطوّر التحليل النفسي الذي اهتدى إلى غرائز الموت والحياة، أصبح يرتبط بالطاقة النفسية الأساسية لأي كائن حي، ولقد تجلّى هذا في واقع ما تصف الأبيات التالية على بحر الطويل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩٦):

رُقَاذُكَ يَا طَرْفِي عَلَيْكَ حَرَامٌ
فَخَلَّ دُمُوعًا فَيُضْهِنُ سِجَامٌ
فَفِي الدَّمْعِ إِطْفَاءٌ لِنَارِ صَبَابَةٍ
لَهَا بَيْنَ أَثْنَاءِ الضُّلُوعِ ضِرَامٌ
وَيَا كَيْدِي الْحَرَى الَّتِي قَدْ تَصَدَّعَتْ
مِنْ الْوَجْدِ دُوبِي مَا عَلَيْكَ مَلَامٌ
وَيَا وَجْهَ مَنْ ذَلَّتْ وَجُوهُ أَعَزَّةٍ
لَهُ وَسَطًا عِزًّا فَلَيْسَ يُرَامُ
أَجِرْ مُسْتَجِيرًا فِي الْهَوَى بِكَ بَاسِطًا
إِلَيْكَ يَدَيْهِ وَالْعُيُونُ نِيَامُ

ويتجلى للمتلقى أيضًا عقابُ الشاعر لنفسه من حيث يأمر الجاني بأن يعاقبه أكثر دون أدنى قيد (أَنْتَ فِي حِلٍّ) من خلال مضاعفة مرضه وإفناء صبره على أن يجعل دمعه دمًا، وأن يرتضي له الموت بمضاعفة هجره له؛ فإن لم يمت الشاعر شوقًا؛ فعليه زيادة الألم من حيث لا ينبغي لإحساس الشاعر أن ينصرف عن ترجمة تقاطع سمة معاقبة النفس مع الخضوع الموائم للتلذذ بالعذاب وقبول الذلّ والهوان في كونه يعبأ بملح مازوخي معنوي، تكتنفه بكل تأكيد على نحو سلبي، وإن بدت له غير ذلك وفقًا لما ذهب إليه ابن قَيِّم الجوزية في إطار حديثه عن المحبة وعلامتها التي منها: استكانة المحب لمحبوبه وخضوعه وذلك له؛ والحب مبني على الذلّ، ولا يأنف العزيز الذي لا يذلّ لشيء من ذلّه لمحبوبه، ولا يعده نقصًا ولا عيبًا، بل كثير منهم يعدّ ذلّه عزًّا (ابن قيم، ٢٠٠٣، ١٩٩)؛ لهذا يتراءى من خلال ما سبق ملمح الثقافة المجتمعية للشعراء الذين يبتون الخضوع للمحبة ومدى شكواه من ألم ما يجد، وقد أسهمت هذه الثقافة لا سيما لدى العذريين والصوفيّين من الشعراء كثيرًا في خلق مثل هذه السيميانيات لدى شاعرنا الذي ما زال يطلب مزيدًا من عذابات الحبيب التي

تغمسه في ذله أكثر فأكثر على غرار ما يصف البيتان التاليان على بحر الرمل (التبريزي، ١٩٩٤، ٢، ٢٩٨):

أَنْتَ فِي جِلِّ قَرْدُنِي سَقَمًا
أَفْنِ صَبْرِي وَاجْعَلِ الدَّمْعَ دَمًا
وَإَرْضَ لِي الْمَوْتَ بِهَجْرَتِكَ فَإِنْ
لَمْ أَمُتْ شَوْقًا قَرْدُنِي أَلَمًا

الخاتمة:

لقد خلص البحث إلى حقيقة الماسوشية المعنوية دونًا عن الشهوية أو الأنثوية في شعر أبي تمام شعورًا وجدانيًا لافتًا وانفعاليًا ذاتيًا بارزًا، ترجم إحساسه المفعم بالاضطراب النفسي (العصابي) على مستوى الديولوج والمونولوج. وقد تجلّت هذه السيمائيات في خطابات شعرية ذاتية تجريدية وفق بُعد سانكروني، ترجم معاناة الأنا الضحية الملتزمة بمعاينة نفسها محورًا تركيبياً أفقيًا، اقترن بلغة أنية لم تأبه بالمعقول من اللامعقول في بثّ شعورها بالذنب، ولذة الألم، وعبودية الأنا، وتقديس الآخر، والوحدة والخوف من قبيل الثقافة المجتمعية على مستوى الشعراء. وقد خالفت هذه الخطابات تمامًا خطابات أخرى صورته ساديًا متعاليًا على الآخر بسبب سعيه وراء الطموح والسمو اللذين لم يتحققا؛ فجاء بالفعل المنعكس ردة فعل طبيعي، رسمته بصور جديدة مغايرة لمنطق الأشياء وفق هذه السيمائيات، وبعثت على خفض توتره وإجهاض قلقه من كثرة ترحاله من جهة، وعملت من جهة ثانية على رأب الصدع بينه والحبیب الذي بدت له قسوته التي عُرف بها؛ ما عكس تحوّله القيمي من الإيجاب القائم على السموّ والكبرياء إلى السلب القائم على الدنوّ والخضوع وفق شعر غنائي، كاد أن ينغلق على باب الغزل لولا أن نال حظًا يسيرًا من غرضيّ المديح والفخر بسبب كلاسيكية القصيدة العربية التي بثّت من خلال مقدمتها الغزلية والطلليّة نوازعه النفسية المضطربة بوعي وبدونه من أجل استمرارية الاتحاد المطلق المؤطر بمتعة الأنا المتفاني والآخر العاذل. ونؤكد بأن ثمة نتائج فرعية لا تخفى على المتلقي الكريم. كما لا ندّعي الإحاطة التامة بهذا البحث وإغلاقه؛ ما يجعل المجال مفتوحًا أمام دراسات أخرى، تحقق ما لم نحققه، وتنجز ما قصرنا في إنجازه؛ إذ نوصي بدراسة ملامح نفسية أخرى في شعر أبي تمام وفقًا للمنهج السيسولوجي.

وأخر دعوانا أن الحمد لله ربّ العالمين.

المراجع:

- إسكندر، ف.، (١٩٦٤)، النقد النفسي عند أ.أ. يتشاردز، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- بوخميس، ب.، (٢٠١٠)، مدخل لقياس السادية والمازوخية "دراسة في علم النفس المرضي"، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- الحفني، ع.، (٢٠٠٥)، موسوعة عالم علم النفس "الموسوعة النفسية: علم النفس والطب النفسي في حياتنا اليومية"، دار نوبليس، بيروت، م٢.
- ديورانت، و.، (١٩٧٩)، قصة الفلسفة، ترجمة محمد فتح الله المشعشع، مكتبة المعارف، بيروت، ط٦.
- الشملان، ن.، (٢٠٠٠)، المرأة في شعر أبي تمام، مجلة كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، ع٢٣.
- الصولي، أ.، (١٩٣٧)، أخبار أبي تمام، تحقيق مجموعة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.
- ضيف، ش.، (١٩٦٧)، تاريخ الأدب العربي "العصر العباسي الأول"، دار المعارف، القاهرة، ط٨.
- ابن قيم الجوزية، ش.، (٢٠٠٣)، روضة المحبين ونزهة المشتاقين، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط٣.
- الكعدي، م.، (٢٠٠٢)، الرقص في شعر أبي تمام "دراسة تأويلية"، رسالة جامعية، جامعة الموصل، العراق.
- لاجاش، د.، (١٩٥٧)، المجلد في التحليل النفسي، ترجمة مصطفى زيور وعبد السلام القفاش، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- لايتز، ج.، (١٩٨٧)، اللغة المعنى السياق، ترجمة عباس صادق الوهاب، مراجعة يوثيل يوسف عزيز، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.
- ناخ، س.، (١٩٧٦)، المازوخية، ترجمة مي طرايشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت.
- ناصيف، إ.، (١٩٩٦)، أروع ما قيل في الوجدانيات، دار الجيل، بيروت.
- هلال، ع.، (٢٠١١)، السادية والمازوخية في الشعر العربي، مجلة القافلة، م٦٠، ع٥.
- هلال، م.، (١٩٩٧)، النقد الأدبي الحديث، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، ط٣.
- هيلين، د.، (١٩٩٠)، محاضرات في التحليل النفسي والعصاب، ترجمة فرج أحمد فرج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- Holt-lanstad, Julianne & Others, (2015), Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality, Perspectives on Psychological Science, March 2015 10(2): p. 227-237

الزَّعَامَةُ فِي نَمَازِجٍ مِنَ الشَّعْرِ الْجَاهِلِيِّ

د. محمد محمود علي العمرو*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/١/٥ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٥/٩ م

الملخص

تناول البحث نماذج من الشعر الجاهلي دارت حول صفات الزعامة عند من تولوا زعامات القبيلة، أو عند من ترأس دولة وأخذ لقب ملك، وذلك من خلال مدح الشعراء لهم، أو من خلال مدح خصال الذات عند الفرسان والصعاليك من الشعراء؛ مثل عنترة بن شداد، والشنفرى الأزدي.

لقد اتبعت في البحث المنهج الوصفي التحليلي، وخرجت من دراستي بأن صفة الكرم والشجاعة هما الصفتان اللتان نعت بهما الشاعر جميع من اتصف بالزعامة، سواء كان الممدوح شيخ قبيلة أو ملكاً، أو فارساً يمدح بطولاته أو صعلوكاً ينعت غزواته. الكلمات المفتاحية: الزعامة، الشيوخ، الملوك، الفرسان، الصعاليك.

Leadership in Models of Pre-Islamic Poetry

Abstract

Pre-Islamic poetry dealt with the leadership qualities of those who assumed the leadership of the tribe, or of those who headed a state and took the title of king, by praising these by poets, or by praising the self-characteristics of knights and tramps.

In the research, I followed the descriptive analytical method, and came out of my study that the attribute of generosity and courage are the two attributes that the poet described as all those who were characterized by leadership, whether the praised tribe leader or king, or a knight praising his heroism or a tramp describing his conquests.

Keywords: leadership, sheikhs, kings, knights, tramps

* أستاذ مشارك، قسم اللغة العربية، كلية الآداب والعلوم، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

المقدمة:

انغrust صفة الزعامَة في النفس العربية، ولم تختص بشيخ القبيلة الذي يمثل قمة الهرم السياسي فيها، أو الملك الذي تزعم دولة من الدول التي عرفت في الجزيرة العربية بأطرافها المترامية، بل كانت الزعامَة لصيقة بالنفس العربية، وهذا ليس بغريب، ولا سيما أن الصعلوك الذي لا يعرف مأوى ولا سكن؛ بسبب طرده من القبيلة يتحدث عن صفات تجعله سيداً متفضلاً، وهذا هو المميز في الشعر، وهذا الذي جعلنا نقول إن العرب سادة أوزعامات في ذواتهم، وإن لم يكونوا زعماء سياسيين.

تناول البحث الحديث عن معاني الزعامَة في نماذج من الشعر الجاهلي، فقد قسّم البحث إلى أربعة مطالب، تناول المطلب الأول الحديث عن صفات السيد من خلال ما مدح به شيوخ القبيلة، أما المطلب الثاني فقد تناول البحث صفة الزعامَة عند الملوك (ملوك العرب)، وذلك من خلال مدحهم من قبل الشعراء، أما المطلب الثالث، فقد تناول الحديث عن صفات الزعامَة من خلال ما جاء على ألسنة الشعراء في مدح صفاتهم، على اعتبارها صفات عالية، كفيّلة بأن تجعلهم زعماء وسادة، أما المطلب الأخير فقد تناول صفات الزعامَة كما يراها الشعراء الصعاليك في أنفسهم من خلال ما يقدّمون من بطولات في الغزو.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تناول معاني الزعامَة كما جاءت عند الشعراء الجاهليين، متوقفة عند نماذج من الدواوين الشعرية الجاهلية، باحثاً عن معاني الزعامَة فيها.

أسئلة الدراسة:

١. ما هي صفات الزعيم كما جاءت في الشعر الجاهلي؟
٢. هل اتفقت صفات الزعيم عند شيوخ القبائل والملوك؟
٣. هل كانت هذه الصفات عند الفرسان هي ذاتها عند الصعاليك؟

مشكلة الدراسة:

تمثلت مشكلة الدراسة في البحث عن صفات الزعامَة عند الشعراء الجاهليين، ولا سيما أن هذه الصفات قد تمادح بها العرب وافتخروا، فكانت مشكلة الدراسة في حصر النماذج الشعرية الجاهلية التي تخدم الفكرة، فلا ترك مجالاً لنقص يعيها أو يؤثر على نتائجها.

منهج الدراسة

لقد اتخذت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي منهجاً في تناول المادة العلمية ووصفها وتحليلها. الدراسات السابقة من الدراسات السابقة التي تناولت الزعامَة الشعر الجاهلي، دراسة مختصرة لحسني عبد الجليل ضمن كتابه الأدب الجاهلي.

التمهيد:

الزعامة من زعم أي قاد ورأس، "وزعيم القوم: رئيسهم وسيدهم، وقيل: رئيسهم المتكلم عنهم والجمع زعماء، والزعامة السيادة والرئاسة"^(١)، ومن البديهي كأى أمة أن يكون للعرب زعامات وقادة، وقد أتت زعامات العرب منبثقة من عادات العرب وتقاليدهم، ومن طبائعهم التي أمدتهم بها بيئتهم الصحراوية القاسية، وترتب عليها صفات خاصة، أثرت بدورها على صفات الشخص السيد في القبيلة.

لقد كان السيد عند العرب-بناء على ما أتى فردًا من أفراد القبيلة يعيش حياتهم يأكل من أكلهم ويشرب من مائهم، يتسم بصفة الحلم والكرم والنجدة، وهو هذه الصفات يكون ابن البيئة التي انتجت أبناء القبيلة التي ينتمي إليها السيد، لذلك لم يعرف عند القبيلة السيد إلا بلقب الشيخ، لأن الملك ربما يجر الظلم، ومن عادات العرب التي رثتهم الصحراء أن يرفضوا الظلم^(٢)، ويقتلون الظالم كما حدث لكليب التغلبي الذي قتله أبناء عمومته من بني بكر^(٣)، وقد كان هذا الشكل الأول والأساسي من أشكال الزعامة العربية في العصر الجاهلي.

أما الشكل الثاني وهو دخيل على النظام السياسي العربي، وقد أتانا من مجاورة بعض القبائل العربية للروم والفرس، كالغساسنة، والمناذرة، وقد عرف الزعيم في هاتين الدولتين باسم الملك، وذلك اقتداء بحلفائهم في النظام السياسي الرومي والفارسي^(٤).

إضافة إلى وجود زعامات فردية تغنى بها العربي واحتفل بها أئما احتفال أمثال عنزة وفروسيته، وعمرو بن كثوم وبطلوته في قتل الملك عمرو بن هند^(٥)، والصعاليك وزعاماتهم في تصوير بطولاتهم في التضحية والإيثار على النفس، إضافة إلى تصوير غزواتهم وقتالهم الأعداء.

لقد حمل الزعيم في هذه النظم صفات عامة متفقًا عليها وتناولها الشعراء منها الكرم، على أن هذه الصفة موجودة عند الفقراء من العرب والصعاليك، فهذا الشنفرى يصور الأفضلية لمن أنفق وأعطى، يقول^(٦):

وما ذاك إلا بسطة عن تفضلي

علمهم وكان الأفضل المتفضل

فإن كان هذا حال الصعاليك مع مفهوم السيادة والزعامة عند العرب، فكيف يكون حال سواهم من شيوخ القبائل والملوك والفرسان؟

لقد اتفق الباحثون على صفات ارتضاها العرب لمن يسوسهم ويقودهم، وقد دونت هذه الصفات في بطون الكتب القديمة والحديثة، فقالوا: وينبغي على الزعيم أن تتوافر فيه صفات ستة وهي: السخاء والنجدة، والحلم، والصبر، والتواضع والبيان وزاد عليها الإسلام الحياء^(٧)، ونلاحظ على هذه الصفات جميعًا ميزات استيعاب الآخر واحتواء الصغير والكبير والحنو عليهم، وربما دفعت الطبيعة العربية إلى وجود هذه الصفات، فالعربي أي لا يحتمل ظلمًا أو قسوة من أحد، لهذا كان العربي إن وجد غير هذه الصفات من أحد - وإن كان ملكهم أو شيخ عشيرتهم - كان يثور عليه ويقتله كما هو الحال مع قبيلة بكر وملكهم كليب، وكذلك عمرو بن كثوم والملك عمرو بن هند ومعلقة ابن هند تشهد على ذلك.

أما صفة البيان فلا بد منها في مجتمع افتخر باللسان، ولا غنى له عنها في مجتمع لم يترك مناسبة من مناسباته السعيدة أو سواها، إلا احتاج فيها لخطيب يقوم فيها يفند ويبرهن ويبين، لذلك كان لابد للشيخ أن يكون حكيمًا مجربًا، يعقد الصلح والمحالقات وتظهر عليه أروع الصفات والأخلاق والمثل العليا من كرم وإقدام ونجدة وفصاحة^(٨).

ومن الصفات التي لابد أن تتوفر في سيد القبيلة، وتناولها الشعراء في شعرهم، صفات النسب العريق، ولا عجب في ذلك فالأنساب علم من علوم العرب في الجاهلية، وقد اهتموا فيه اهتمامًا عظيمًا، إضافة إلى صفة الرأي السديد الذي يحتاج إلى فصاحة اللسان ورجاحة العقل، وينبغي على السيد أن يكون كريمًا ويعطي أبناء القبيلة عطاء الأب الحاني على عشيرته وأهله، ويجب أن يكون شجاعًا جريئًا في المواقف، وتجمع هذه الصفات لفظة (المروءة)، وقد تمارح بها العرب ورأوا أن من تكون فيه هذه الصفات مجتمعة، فهو سيدهم^(٩). ولا عجب في ذلك، فقد عرف العرب بالخبرة والتجربة أن الناس لا تستقيم أمورهم إلا بأن يحكمهم خيارهم لا جهالهم فأولئك الذين يقيمون النظام ويصرفون الأمور بالحكمة والرشاد^(١٠).

كما أن هناك بعض الصفات كانت ألزم للسيادة ولا سيما الكرم، فقد كان الكرم مقدمًا على الشجاعة في صفات السيادة، وذلك لحاجة الناس للكرم في بيئة فقيرة أشد من حاجتهم للشجاعة^(١١).

١-١ بعد هذا العرض لصفات السيد في العصر الجاهلي، أبدأ بالنظام العربي الأساس المستمد من وحي البيئة العربية الخالصة، إنه شيخ القبيلة وسيدها وزعيمها الذي يعترف له أبناء القبيلة بسلطان أدبي، فيوقرون آراءه، وكان أعظم هؤلاء السادة عادة هو سيد القبيلة^(١٢) وكبيرها، ومن أبرز صفاته التي يسعى الجاهلي لإظهارها في الزعيم هي صفة الإخلاص، فهو الملجأ إذا أصاب القبيلة شيء، وهذا نابع من تصوير مثالي للسيد أو الزعيم^(١٣).

فالرئيس يستضاء بنوره وتهتدي القبيلة برأيه وعقله، ولا تأتي هذه الإضاءة من خلال "تصور أسطوري للرئيس، وإنما من خلال ما يتميز به من خصائص معنوية، ترتبط برمز حسيّة"^(١٤).

وقد جاء الشاعر الجاهلي فتوقف عند هذه الخصائص والصفات فذكرها واحدة واحدة، ومن ذلك رثاء الخنساء لأخها صخر، تقول^(١٥).

وإن صخرًا لكافينا وسيدنا

وإن صخرًا إذا نشتلنحازُ

وإن صخرًا لمقدام إذا ركبوا

وإن صخرًا إذا جاعوا لعقازُ

أغرّ أبلج تأتم الهداة به

كأنه علم في رأسه نارُ

لقد عطف الخنساء على كافينا بسيدنا، فالكرم أساس السيادة والزعامة في العصر الجاهلي، ثم تذهب لتؤكد على طبيعة الكفاية فتجعلها كفاية إطعام، لا كفاية حرب، ثم تذهب في البيت الثاني لتؤكد على صفة الشجاعة التي لا بد أن

تكون بالكريم ، فقد وصفت صخرًا بالمقدام إذا ركب القوم للحرب أو الغزو، ثم تعود في الشطر الثاني من ذات البيت لتؤكد على كرمه، وإطعامه الطعام أيام الجوع والمجاعات.

ثم تذهب في البيت الثالث فتتحدث بإحساس الأخت التي ترى بيض الأفعال في أخيها بياضًا في الوجه، وكأن الأفعال الحسنة تنعكس حسنًا على الوجه فيبدو الإنسان أكثر جمالًا، فكيف إذا كان التي تتحدث عن جمال الوجه أخته؟ إن رؤية الأخت لأخيها كرؤية الأم لابنها من حيث جمال الوجه والأفعال، الأمر الذي دفع بها لأن تجعله إمامًا وسيّدًا، فهو مشهور بكرمه وشجاعته وبياض أفعاله التي باتت ترى آثارها في وجهه، وهو كالجبل العالي الذي يعلوه نار لارتفاعه وتقدمه بالكرم، وشهرته فيه، حق إنها لتؤكد على هذه الصفة في أكثر مدحها لصخر، تقول: ^(١٦)

فمن يجبر المكسور أو يضمن القرى

ضمّانك أو يقري الضيوف كما تقري

إن من أهم صفات السيد الجبر، والجبر عادة يكون للضعيف المحتاج المنكسر، ونظرًا لأهميته، فقد أوصانا رسول الله بهذه الصفة، فقال ﷺ: "أطعموا الجائع، وعودوا المريض، وفكوا العاني، قال سفيان: والعاني الأسير" ^(١٧). والعجيب أن تجعل جبر المكسور متساويًا بالكرم، فهي تعطف بأداة التخيير (أو) لتجعل الجبر والكرم ممثلًا بالإطعام جبرًا للناس، بل ترى فيه تميزًا في هذه الصفة، فهو لا يشبه أحدًا، ولا يشبه أحد في الجبر والكرم، فعلى مثل هذا الشخص يجب البكاء المستمر، وقد يكون الجبر مربوطًا بالرتاء، ولا سيما أن جبر النفوس يكون عظيمًا بعد فقد الأحبة، تقول: ^(١٨)

أعيني جودا ولا تجمدا

ألا تبيكان لصخر الندى؟

ألا تبيكان الجريء الجميل

ألا تبيكان الفقى السيدا؟

رفيعُ العمادِ طويلُ النّجا

د ساد عشيرته أمردا

فالخنساء تأمر عينها بالبكاء أمرًا، لا بل تستهجن عدم بكائها على سيد كريم، شجاع، حق إنها لا تجعل فرقًا بين اسمه والكرم فكلاهما واحد فصخر الندى، والندى صخر، حق جعلته هذه الصفة مع الشجاعة سيد قومه وهو مازال في أول شبابه وبداية عمره، وقبل أن تبدو عليه معالم الرجولة ممثلة بشعر الوجه، لقد جعلته صفتا الكرم والشجاعة سيدًا لقومه، مقدمًا على الكثير منهم، بسبب هذه الخصال.

لقد جعلت الخنساء الكرم والشجاعة والجبر، وجمال الوجه من سمات السيد التي رفعت أياها صخرًا نحو الزعامة والسيادة حتى بات شيخًا للعشيرة وهو في ريعان الشباب.

وكذلك الحال عند زهير في نعتة لهرم بن سنان والحارث بن عوف اللذين أنبيا حرب داحس والغبراء بين قبيلتي عبس وذبيان، بدفع الديات من أموالهما الخاصة، فهما أهل جبر وكرم جعلتهما أهلًا للزعامة والسيادة، فهما جيرا القبيلة بإيحاء الحرب بين عبس وذبيان بما جادت به أيتهما بالمال الذي دفع ديات للقتلى، يقول زهير: ^(١٩)

يمينا لنعم السيدان وجدتما

على كلّ حال من سحيل وميرم

تداركتما عبسا وذبيان بعدما

تفانوا ودّقوا بينهم عطرمنشم

وقد قلتما إن نُدرك السِّلَمَ واسعًا

بمالٍ ومعروفٍ من القولِ نسلم

يقسم زهير بأنّ نعم السيدان هما: هرم بن سنان، والحارث بن عوف، وذلك لما يحملان من صفات جعلتهما يريان أن أكبر مغنم من المال أن تدفع الدّيّات، فتكون سببًا في حقن الدماء، فمال الكريم في مثل هذه الحالة يكون سلمًا وسلاّمًا على الناس، وهذا من أهم صفات السيد الذي يبذل ماله في سبيل الصالح العام، وفي دفع البلاء عن أبناء العمومة. ولتنظر إلى المسيب بن علس وهو يقارن بين سيد قبيلة وبين الملوك فيجعله متفوقًا عليهم بالكرم والسخاء، واصفًا كرمه بالخليج، وهذه الصفة ربما أجدها لأول مرة في مدح شيخ قبيلة، والعادة جرت أن يشبه بها الملوك، ولا سيما مدح النابغة للنعمان بن المنذر ملك الحيرة^(٢٠)، يقول المسيب: ^(٢١)

وإذا الملوك تدافعت أركانها

أفضلت فوق أكفهم بذراع

ولأنت أجود من خليج مُفعم

متراكم الأذى^(٢٢) ذي دُفّاع

وكأن بلق الخيل في حافاته يرمي

بهنّ دولي الزّراع

ولأنت أشجع في الأعادي كلها

من مخبرٍ ليثٍ معيدٍ وقاع

أنت الوفي فما تدّمّ وبعضهم

تودي بذمته عُقاب ملاح

لقد مدح المسيب بن علس القعقاع بن معبد بن زرارة، وهو زعيم من زعماء تميم بالكرم والتفوق حق تفوق بكرمه على الملوك، ثم يشبهه كرمه بالنهر الجاري الذي يضرب كل جهة حق وصلت أعطياته إلى جميع من يمر به، وقد أبدع الشاعر في تشبيه الأمواج المتلاطمة بالخيال المسرعة التي تصل الشاطئ، فتصل آثاره الطيبة إلى الأرض فيروي الدوالي والزرع، فيضمن لها البقاء والثمر، كما ضمن الممدوح حياة طيبة لكل من يقصده ويرجوه، فهذه الصورة جعلت الكرم كالخليج بل يجعل الموج كالخيال التي تتسابق حق تعطي الحياة لا القتل، وهذه الصورة تخالف توقعات المتلقي الذي اعتاد أن يربط بين الخيل والقتال في ساحات المعارك، ثم ينعتة بالشجاعة والوفاء، وهذه أيضًا من أبرز سمات السيد عند العرب.

يتضح لنا مما سبق أن صفات الشيخ عند العرب كما جاءت في الشعر الجاهلي تدور حول الكرم والشجاعة والوفاء والجبر والإيثار، إضافة إلى جمال الوجوه المستمدة من جمال الأفعال والأنساب.

٢-١ بعد هذا العرض لصفات السيد في القبائل العربية نأتي إلى صفات الملوك، كما جاءت عند من عرفوا بمدحهم، كالنابغة الذبياني وعلقمة الفحل.

لم يعرف العرب نظام الملك، بل هو نظام دخیل عليهم، استعاره طائفة ممن سكن إلى جوار الملوك، وكانوا يدنونهم بلولاء والطاعة مثل ملك غسان، والحيرة وكندة، فكانت غسان تدين بالولاء للروم، والحيرة للفرس، وكندة لتبع الحميري^(٢٣).

لقد فتح ملوك غسان والحيرة أبواب قصورهم أمام الشعراء حتى باتت مؤنلاً لهم ومقصداً يقصده شعراء العرب من جميع أنحاء الجزيرة العربية^(٢٤).

وقد طار شعراء العرب إلى ملوكهم من غسان ولخم ومدحونهم ويتغنون بهم وببطولاتهم بغية أعطياتهم التي فاقت الخيال، كأعطيات النعمان للنابغة الذبياني الذي كان يأكل بأواني الذهب والفضة^(٢٥)، فإن كان كرمهم بهذا الشكل، فكيف لا يستدعي هذا العطاء شارد الشعر بمثل الماء الجاري والشرف العالي^(٢٦)، وقد ذهب بعض الباحثين إلى أن سبب ابتكار الشعر عند العرب هو التغني بمكارم الأخلاق وطيب الأعراق، وذكر الأيام الصالحة والأوطان النازحة وسماحة الأجواد، لتهز النفوس إلى الكرم، وتدل أبناءها على حسن الشيم^(٢٧). فجاءت معاني الشعر لتدل على شرف السيادة وجميل الريادة، لذلك كثرت في الشعر التغني بهذه القيم العالية والصفات الحميدة التي تمثل حقيقة السيادة عند كبراء العرب ولا سيما الشيوخ منهم والملوك، وعند سائر العرب الذين عرفوا بحمهم لمكارم الأخلاق عامة.

إن صورة الكرم والشجاعة من الصور التي تكررت في صفات السيد، أما الصفة التي تفرد بها الملك عند الشعراء، فهي صفة الظلم والتجبر والقدرة، وبناء عليه فالملك منعم مفضل على من هم في مملكته أو على من وقع في الأسر عنده، وهذا نابع من كونه زعيماً لا يأخذ في حكمه صفة قبلية كما هو الحال عند شيوخ القبائل الذين كانوا ينظرون إلى من يترأسونهم نظرة الحنوع على الأهل، فقد سودتهم العشيرة، أما الملوك فقد عينوا من قبل الروم أو الفرس أو تبع الحميري، وبناء عليه فقد كانت علاقتهم بالناس علاقة تجبر وظلم.

لقد جاءت صفة الظلم والتجبر عند النابغة الذبياني في اعتذاراته للنعمان بن المنذر، حتى بات هذه الصفة إماماً يتبع حق أن كعب بن زهير في اعتذاره لرسول الله ﷺ، سار على نهجه من حيث الأسلوب، لكنه فارق بالمعنى، وذلك لاختلاف المعنى والدلالة بين رسول الله ﷺ، وهو النبي، وبين الملك النعمان المتجبر الظالم، فقال كعب^(٢٨):

أُنبئتُ أن رسول الله أوعدني

والعفو عند رسول الله مأمول

ففي الوقت الذي استعار كعب من النابغة صورة الوعيد من النعمان الذي راح يصور معه حاله وأنه غير قادر على الاستقرار لسلطة وتسلط (ظلم) النعمان، صور كعب رسول الله ﷺ، بأن العفو عنده مأمول، وهذا حد الخلاف بين المعنيين، يقول النابغة^(٢٩):

نَبَيْتُ أَنْ أَبَا قَابُوسٍ أُوْعِدَنِي

وَلَا فَرَارَ عَلَى زَارٍ مِنَ الْأَسَدِ

يصور النابغة النعمان بالتجبر والقدرة عليه حتى أنه لم يعد يقدر على الإحساس بالاستقرار والهدوء، ويبدو أن هذا الإحساس كان يرضي الملوكة، وأي شيء يكون أوقع في النفس رضا بعد نعتة بالقدرة والتسلط واعتراف الآخر له بها، حتى يدفع به هذا الإحساس إلى الإنعام والعطاء؟ كقول النابغة: (٣٠)

فَإِنْ أَكْ مَظْلُومًا فَعَبْدٌ ظَلَمْتَهُ

وَأِنْ تَكْ ذَا عَتْبَى فَمِثْلُكَ يَعْتَبُ

إن الإحساس بالظلم خطوة صعبة على العربي، وهذا الذي دفع بالعرب إلى عدم قبول نظام الملك لما فيه من ظلم، وربما كان هو السبب لقتل العرب لبعض ملوكهم الذين ملكهم القبائل، وهذا الذي أدى إلى عدم نشوء دولة عربية في الجزيرة العربية، غير أن النابغة رضي لنفسه أن يكون مظلومًا مقابل تلك الأموال التي كان ينالها من النعمان حتى بات يأكل بأواني الذهب والفضة، والأهم من ذلك أن النعمان كان يشعر بالتفاخر والرضا، ولا سيما أن النابغة كان سيدًا في قومه عظيمًا عند النعمان، وهذا الواقع هو الذي دفع بالنابغة لأن يتحول في الشطر الثاني من عبيد مظلوم إلى سيد مكافئ للملك، وذلك من خلال قوله "إن تك ذا عتبى فممثلك يعتب" والعتبى لا تكون عادة إلا بين الأصحاب، وهو بذلك يرفع نفسه لمستوى الملك.

وتستمر صورة الظلم للملك والعبودية للنابغة الديباني، فالملك قادر لا يعجزه شيء، فهو يصل إلى ما يريد حيث كان، فما الأرض بالنسبة له إلا بر صغيرة قد وضع فيها المحكومين، فإذا أراد أحدًا منهم، أرسل في هذا البر خطاطيف الحجن، فتأتي به، فسمه هذا المكان الضيق من جهة ومن جهة أخرى قدرة الملك عليه، يقول النابغة: (٣١)

فَإِنَّكَ كَاللَّيْلِ الَّذِي هُوَ مُنْزَكِي

وَأِنْ خَلْتَ أَنْ الْمُنْتَأَى عَنْكَ وَاسِعٌ

خَطَاطِيفُ حَجْنٍ فِي حِبَالٍ مَتِينَةٍ

تَمُدُّ بِهَا أَيْدِيكَ نَوَازِعَ

أَتُوْعِدُ عَبْدًا لَمْ يَخْنُكْ أَمَانَةٌ

وَتَتْرَكُ عَبْدًا ظَلَمًا وَهُوَ ظَالِمٌ؟

إن صورة القدرة يتبعها صورة مقابلة لها وهي خاصة بالمحكوم، فالملك قادر صاحب سطوة وظلم، وبالعطف المقابل يكون المرؤوس ضعيفًا عبدًا لا حول له ولا قوة، وهو بذلك يدعو الملك إلى التريث والعطف على عبد ضعيف، ثم يصفه بالكرم، ومن سمات الكريم التجاوز عن الآخر والعفو عنه، فهو وإن صور الملك بصورة الكرم التي كان يصور العرب فيها شيوخ قبائلهم أو سواهم من الفرسان والأبطال، غير أن صورة النابغة كانت تهدف إلى تقديم صورة القادر على اعتباره كرمًا منه ومنه أن يعفو، وبالتالي يشعر الملك بالرضا والقبول.

والصورة الثانية التي استخدمها النابغة الذبياني لقدرة الملك وتسليطه مع ضعف المحكوم نالت رضا النعمان، صورة اللديغ التي بات معها المملوؤ لا يستطيع النوم فإن نام قتل ومات، وعليك أن تتخيل ثقل هذه الصورة على النفس التي لا تستطيع النوم من وعيد ملك قادر، قال: أناله وأنا عليه قادر، يقول النابغة: ^(٣٢)

فبت كأني ساورتني ضئيلة

من الرقش في أنيابها السّم ناعغ

يُسَهّد من ليل التّمّام سليمها

لحلي النساء في يديه قَعاقع

تناذرها الراقون من سوء سمها

تُطَلِّقهُ طَوْرًا وطَوْرًا تُراجِع

أتاني أبيت اللعن أنك لمتني

وتلك التي تَسْتَكُّ منها المَسامِع

مقالة أن قد قلت "سوف أناله"

وذلك من تلقاء مثلك رائغ

هل من الممكن ألا يصل الليل إلى شيء؟ إنها صورة القدرة في الوصول إلى العبد الهارب، فكما أن البئر صغيرة يسهل الوصول إلى كل ما فيه، كذلك الأرض صغيرة مقابل قدرة الليل وسيطرته عليها، فالجامع بين الملك والليل السلطة والقدرة في الوصول إلى ما يريد مقابل ضعف المحكوم (العبد) الذي لا يقدر على الهرب الدائم، الأمر الذي يبين ضعف العبد مقابل قوة الملك، فإذا قال الملك أناله، فلا شك أنه قادر على الوصول إليه، فهو يكشف حقيقة ما أصابه جراء غضب النعمان عليه، مظهرًا حزنه في ليل لا يهدأ فيه ولا يستريح ^(٣٣).

ومن صورة القدرة مع الإنعام والكرم، صورة الملك الحارث الغساني كما جاءت عند علقمة الفحل الذي وصف الملك بالإنعام والكرم حتى أن إنعامه قد وصل إلى جميع الناس، يقول علقمة: ^(٣٤)

وفي كل حي قد خبطت بنعمة

فحقّ لشأسي من نَدَاكَ دُؤوبُ

وما مثله في الناس إلا قبيلة

مساو، ولا دان لذاك قريب

فلا تحرمي نائلاً عن جنابة

فإني امرؤ وَسَطَ القَبَابِ غَرِيبُ

قال علقمة هذه القصيدة بعد أن أسر الملك الغساني الحارث أخاه شأساً مع أبناء قبيلته، فذهب علقمة لفك أسر أخيه وأبناء قبيلته ^(٣٥)، فمدح الملك واعتزمنه بهذه القصيدة، فقال له من باب القدرة والفضل: إن عطاء الحارث قد وصل إلى جميع الأحياء، راجيًا من الملك بأن يصل إنعامه إلى أخيه فيفك أسرهم، مبيّنًا له أن لا أحد يساويه في الفضل

والشرف، مستعطفًا متوسلاً إليه ببعده عن أرضه وغربته عن أهله، فما كان من الملك إلا أن عفى وأنعم وقال: نعم أذنيه^(٣٦).

لقد أتت صورة الكرم في مدح الملوك ملازمة لصورة القدرة والسطوة، وبذلك اختلفت هذه الصفة عن صفة الكرم عند شيوخ القبائل العربية، الذين عرفوا بالإتفاق على القبيلة وإكرامها كونها قبيلتهم، ويرتبطون بها برباط النسب والدم. ٢-١ أما الشكل الثالث من أشكال السيادة في المجتمع العربي الجاهلي فهو السيادة المنفردة أو السيادة العامة، فجميع العرب يتمتعون بصفات جعلتهم أهلاً لحمل الإسلام، فقد اجتمعت فيهم مكارم الأخلاق، ومن الذين افتخروا بالسيادة والزعامة في القبائل؛ عنترة بن شداد، وعمرو بن كثوم وطرفة بن العبد، ومعهم سنتوقف عند معاني السيادة، وكانت بجلاها تدور حول الزعامة الحربية والكرم، والنود عن حياض القبيلة، يقول عنترة بن شداد:^(٣٧)

وإني لحمالٌ لكلِّ مَلَمَةٍ

تخُرُّ لها شُمُّ الجبال وتَزْعُجُ

وإني لأحمي الجار من كل ذَلَّةٍ

وأفرح بالضيف المقيم وأبهج

وأحيي حتى قومي على طول مدَّتِي

إلى أن يرؤني في اللَّفائف أُذْرُجُ

يصف عنترة في هذه الأبيات بعض الخصال التي تجعله صاحب فضل وتقدم وسيادة، وتتمثل أولاً بتحملة لكل مصيبة عظيمة لا تستطيع أن تحملها الجبال، لا بل تخرشم الجبال من ثقلها، ويحملها عنترة، إنها صفة مميزة لعنترة الذي تفوق على الجبال العالية، ليكون همته أعلى منها، ثم أضاف إلى نفسه سمة عالية ثانية من سمات السيادة، إنها سمة حماية الجار من كل أذى، ثم الفرح بالضيف المقيم، والسمة الثالثة التي يفخر بها عنترة، سمة النود عن حياض القبيلة والدفاع عنها، وهذه من الصفات اللصيقة بعنترة، فهي لا تفارقه ولا سيما حينما يفخر بذاته قائلاً أنها ستبقى معه هذه الصفة إلى أن يلف بالكفن.

ثم يبين عنترة أثر شجاعته وقدرته الحربية المستمدة من أدواته الحربية على رفع بني عبس، وجعلهما سبباً من أسباب سيادتهم، ولا أظن هذه السيادة إلا سيادة عنترة بن شداد ذاته، فلا يجعل القبيلة رائدة إلا الرائد من أبنائها، يقول عنترة:^(٣٨)

وسيفي مرهف الحدين ماضٍ

تقدُّ شَفَارُهُ الصَّخْرَ الجَمَادَا

ورمحي ما طعنْتُ به طلعيناً

فعادَ بعَيْنِهِ نَظَرَ الرُّشَادَا

ولولا صَارِمِي وَسَنَانُ رَمَحِي

لما رَفَعَتْ بَنُو عَبْسٍ عِمَادَا

يتحدث عنثرة في هذه الأبيات عن الأدوات لي ترفع مكانة الشخص والقبيلة وتجعلهما في مكانة الزعامة والسيادة، فإذا كان الشخص مقاتلاً وسيفه مرهف الحد، ورمحه صلب بيد فارس صلب، فمن الطبيعي أن ينعكس أثر ذلك على القبيلة إيجاباً، فتبنت ذات هيبة وقوة تخشأها القبائل، وعنثرة في هذه الأبيات يجعل من سيفه ورمحه سبباً في تفوق القبيلة، وقد شهد لعنثرة بذلك^(٣٩).

وبين عنثرة في أبيات أخرى الأدوات التي ينال بوساطتها الأمان، وأي أمنية غير الزعامة والسيادة تجعل صاحبها في المراتب العالية، وتسعى إليها النفس، يقول عنثرة:^(٤٠)

لعمرك إن المجد والفخر والعلا
ونيل الأمان وارتفاع المراتب
لمن يلتقي أبطالها وسرايتها
بقلب صبور عند وقع المضارب
وينني بحد السيف مجداً مشيداً
على فلك العلياء فوق الكواكب
ومن لم يرو رمحه من دم العدا
إذا اشتبكت سُمُرُ القنا بالقواضب
ويُعطي القنا الخطي في الحرب حقّه
ويبري بحد السيف عرض المناكب
يعيش كما عاش الدليل بغصّة
وإن مات لا يُجري دموع النواذب

إن من أراد الوصول إلى السيادة حسبما جاء عند عنثرة فلا بد له من صفة الصبر في لقاء الفرسان إذا اشتبكت السيوف والرماح. فلا شيء يبني مجد المرء إلا حد سيفه، فبه يرقى ويرتفع فوق الكواكب، إضافة إلى رمح قد ارتوى من دماء العدا، فإن لم تكن حاملاً لهذه الصفات، فأنت من الذين ينسأهم الزمان، ولا تبكي عليه البواكي إن مات، فينبغي على المرء أن يصنع لنفسه مجداً بحد سيفه ويسنان رمحه.

أما طرفة بن العبد فيصور مشهداً من مشاهد البطولة والزعامة والتفوق الفردي في القبيلة، حتى بات ينظر إليه من قبل أبناء قبيلته على أنه مخلص ومنجد وفارس، يقول طرفة:^(٤١)

إذا القوم قالوا من فقي؟ خلّت أني
عنيت فلم أكسل ولم أتبلد

إن الدفاع عن حيض القبيلة من أهم السمات التي تغني بها الجاهلي في شعره، وذلك لما للقبيلة من حق مضاعف على أبنائها حتى بات من يحافظ عليها بحد سيفه يستحق فيها مراكز التفوق والتقدم والزعامة، وهذه الصفة يفتخر طرفة بن العبد، حينما يستفهم، فيقول إذا قال القوم من فقي؟ فتأتي إجابته، فيقول ظننت أنهم يقصدوني فلم أكسل ولم

أَتَيْدُ، بل انتضي سيفي وأقوم مدافعاً عن أهلي وقبيلي مضجياً بدمي لأجلهم، لهذا نستطيع أن نحكم من خلال هذه الأَشعار أن الشاعر الجاهلي كان يأتي بهذه المعاني ليبين تفوقه وسيادته. وقد أتى على لسان هذا القسم من الشعراء حديث عن سيادة القبيلة كلها وتفوقها، فمن ذلك قول عنتر بن شداد: (٤٢)

بني عبس سودوا في القبائل وافخروا
بعبدٍ له فوق السّمَاكِينِ منبرُ
إذا ما منادي الحي نادى أجبتُه
وخيل المنايا بالجماجم تعثرُ
سلّ المشرفيّ الهندوانيّ في يدي
يُخَيِّرُك عني أيّ أنا عنترُ

يتحدث عنتر في هذه الأبيات عن سيادة عبس المستمدة من سيادة عنتر وزعامته الحربية، مبيّناً لهم أن فروسيته وبطولاته الحربية هي سبب تفوقهم، فإذا نادى المنادي للقتال، راحت الرؤوس تتدحرج حتى تتعثر بها الخيل، ثم يفخر بما كان سبباً لفخر القبيلة (السيف الهندواني) حتى إنه يجعل من السيف إنساناً يُسأل فيجيب عن بطولاته وأفعاله. ومن الشعراء الذين تحدثوا عن بطولات قومه من خلال أفعاله: عمرو بن كلثوم في معلقته، يقول عمرو: (٤٣)

أبا هند فلا تعجل علينا
وأنظرنا نخبرك اليقينا
بأننا نُورد الرايات بيضاً
ونصبرهن حمرا قد روينا
وأيامٍ لنا غرّ طولٍ
عصينا الملكَ فيها أن ندينّا
وسيدَ معشرٍ قد توجّه

بتاج الملك يحيي المُخَجَرِينا
يعاتب عمرو بن كلثوم في أبياته السابقة عمرو بن هند الملك، مبيّناً له شرفه وشرف قبيلته مصوراً له شجاعتهم وفروسيته في ساحات القتال، مبيّناً لون الرايات قبل دخول المعارك ولونها بعد اللقاء وقد ضمخت بدماء الأعداء حمراً، مخبره بأيامهم التي قاتلوا فيها وعصوا الملك لأنهم رأوا بطاعته مذلة وخنوفاً، وهو بذلك يتحدث عن قتله للملك عمرو بن هند، فعمر بن كلثوم في الأبيات السابقة يبين شجاعة قومه وزعامتهم من خلال صنائعه وبطولاته الحربية التي جعلته يفتك بالملك بسبب سعي الملك إلى إزالته؛ بإذلال أمه كما تحدثنا فيما سبق (٤٤)، فما كان منه إلا أن قتل الملك، ثم افتخر بفعله وفعل قومه البطولي بهذه القصيدة التي قال فيها أبو عمر بن العلاء: إن عمرو بن كلثوم لم يقل غيرها، وزاد عليه المفضل الضبي، لو أنه رغب فيما رغب أصحاب المعلقات ولكن واحدة أجود من مثمهم. (٤٥)

٢-٢ أما القسم الأخير من أقسام الحديث عن صفات الزعامة والسيادة في الشعر الجاهلي، فممثل بما جاء في شعر شاعرين من الشعراء الصعاليك، وهما الشنفرى و تأبط شرًا، وقد جاء حديثهما عن الزعامة من خلال ذكرهم الإيثار والكرم ثم التفوق الحربي، ثم الحديث عن التفوق على الحيوانات والطيور. وهناك صورة غريبة عند الشنفرى يظهر فيها بطولة صديقه الصعلوك تأبط شرًا من خلال تقتيره عليهم بالطعام والشراب حق يحيي حياتهم، وهذا بعد ذاته زعامة وسيادة.

يتحدث الشنفرى عن حاله في الإيثار بعد أن أتى بالطعام من الصيد، حق إذا وضع الطعام نجده يتأخر بمد يده كي لا يهتم بالجشع، يقول الشنفرى: ^(٤٦)

وإن مدت الأيدي إلى الزاد لم أكن

بأعجلهم، إذ أجشع القوم يعجل

إن تضخم الذات جعلت الشنفرى الجائع يربأ بنفسه عن مد اليد حق لا ينعث بالجشع، وأراه يتأخر في مد يده لأنه يرغب بأن ينال أصحابه الجياع حاجتهم من الطعام، فهو يؤثرهم على نفسه ويقدمهم عليها في الحصول على الطعام، وهذا صفة من صفات الزعامة؛ لأنه يتحدث بعد ذلك مباشرة عن السيد الذي يترأس الناس ويسودهم بقوله: ^(٤٧)

وما ذاك إلا بسطة عن تفضل

علمهم وكان الأفضل المتفضل

لقد ربط الشنفرى السيادة بالتفضل على الأهل والقبيلة، لذلك راح يصور نفسه وهو قادر على أن يأتي بالطعام من حيث أراد، لكنه حين يصنع الطعام أثرهم على نفسه لأنه يعلم أن سيد القوم هو من يقدم حاجات قومه على حاجاته. إن الالفت في اللامية الشنفرى صورة القطا التي صور الشنفرى فيها حالة من حالات التنافس على الماء، ويريد الشنفرى من خلال هذا المشهد إظهار قدراته وتفوقه عليها حق أنه استحق الحياة أولاً، واستحق الزعامة ثانياً، يقول الشنفرى: ^(٤٨)

وتشرب أساري القطا الكدر بعدما

سرت قرناً أحنأوها تتصلصل

هممت وهمت وابتدرنا وأسدل

وشمر مفي فارط متمهل

فوليت عنها وهي تكبو لعقره

تباشره منها ذقون وحوصل

يصور الشنفرى في أبياته مشهداً من مشاهد الزعامة على الطيور بعد أن يئن تفوقه على الحيوانات المفترسة، مبيناً حاله مع الطيور العطشى التي وردت الماء لتشرب، فتتنافس معها على الماء ناقلاً صورة التنافس مبيناً كيف سبقها إليه؟ وكيف شرب الماء صافياً؟ تاركاً الماء الكدر للطيور تشرب منه.

فالشنفري في هذه الصفة لا يبين تفوقه على البشر والحيوانات حسب، وإنما على الطيور التي في السماء مبيئاً أن من يحمل هذه الصفة إضافة لصفاته الأخرى يستحق أن يكون سيداً، فالسيادة خلق وسلوك يمتاز به شخص أو مجموعة أشخاص في القبيلة تؤهلهم لقيادة القوم والنفوذ السياسي في القبيلة.

ومن أشكال السياسة التي لم ترد عند أحد غير الشنفري، بعد أن صور غزوته مع إخوته الصعاليك مبيئاً فيها قتاله للعدو واستبساله في مقارعتهم، جاعلاً من نصره أو موته حداً لتوقفه عن القتال، ثم يصف زعيمهم تأبط شراً وكيف يقتر عليهم بالطعام حتى يمكنه التقتير من المحافظة على حياتهم، يقول الشنفري: ^(٤٩)

خرجنا من الوادي الذي بين (مشعل)

وبين الجباهات أنشأت مدتي

أمشي على الأرض التي لن تضربي

لأنكي قوماً أو أصادف حمي

أمشي على أين الغزاة وبعدها

يقربني منها رواحي وغدوتي

وأم عيال قد شهدت تقوتهم

إذا آدمتهم احترت وأقلت

وما إن بها ظن بما في وعائها

ولكنها من خيفة الجوع أبقت

تخاف علينا الهزل إن هي أكثرت

ونحن هزال أي آل تألت

عفاهية لم تقصر السّر دونها

ولا تُرتجي للبت إن لم تُبيت

يبين الشنفري في قصيدته هذه مشهداً من مشاهد البطولة الحربية واصفاً الحالة التي يكون عليها في قتاله، مبيئاً بطولاته وانتصاراته، ثم ينحرف عن تصوير هذا المشهد ليصور مشهد الإمارة التي أوكلوها لتأبط شراً ناعثاً تأبط شراً بلقب (أم العيال)، وكأنني أرى الشنفري بهذه الكناية قد جعل من الذي كان مسؤولاً عن الطعام والشراب أمّاً، وهذه ربما تمثل حالة من حالات الحنين للقبيلة التي فيها حياة استقرار، والأم تحيي عيالها من الهلاك، ولكن الأم التي راح يصورها الشنفري أم تخاف على عيالها الهلاك، فتحتال عليهم بتقليل الطعام، مبيئاً أن هذه الصفة ليست من باب البخل، وإنما من باب الحرص والمحافظة عليهم لأجل البقاء.

أما تأبط شراً فيرى البطولة والزعامة في صفتين: الأولى في المطالبة بالثأر للمقتول دون كل أو ملل، يقول: ^(٥٠)

قليل غرار النوم أكبر همّه

دم الثأر أو يلقي كمّيا مسفعا

يبين الشاعر في المعنى السابق حالة من حالته أو صفة من صفاته التي استحق معها أن يكون سيِّداً، ألا وهي صفة القتال المستمر لأجل الثأر، فبيّن أنه من شدة اهتمامه بالثأر والمطالبة به لا ينام وإن نام يكون نومه سِنَّة قليلة، فهو مشغول بالقتال سواء كان قتاله لأجل الثأر أو مع فارس في غزوة من غزواته، فبيّن تفوقه في القتال وإصراره عليه. ثم ينتقل إلى تصوير بطولاته وبيان شجاعته، فهو على يقين بأنه سيموت والموت لا يخيفه، بل الموت غاية ما يتمناه في ساحات القتال وهو مقنع الرأس، وهذا الموت المحبّد عند تأبط شرّاً خاصة والعربي عامة، يقول الشاعر: ^(٥١)

وكنّت أظن الموت في الحي أو أرى
الْدُّ وأكرى أو أموت مُقْنَعَا
ولستُ أبيت الدّهر إلا على فَقَى
أُسْلِبُهُ أو أذعُرُ الدّيربَ أجمَعَا
وإني عُمِرْتُ أعلمُ أنّي
سألقى سِنانَ الموتِ يَبْرُقُ أضْلَعَا
ومن يقرُّ بالأعداء لا بدّ أنه

سَيَلْقَى بهم من مَصْرَعِ الموتِ مَصْرَعَا

يصور الشاعر في أبياته مظهرًا من مظاهر القوة والشجاعة، وذلك من خلال تصويره حبه للموت في ساحات القتال، وهو مقنع الرأس، فالشاعر لا يرى الحياة إلا بغزوة على رجل يسلبه ماله أو يلقي الرعب في قلبه وقلوب قومه، فالصعلوك لا يتراجع عن قتال قوم وإن كثروا، بل يرى تفوقًا إن زعزع جمعهم. ومع ذلك فالشاعر يعلم أنه ملاق الموت. فكيف لمن يعيش حياة كحياته؟ ألا يلاقي الموت؟ وهو الذي يقرر أن من قاتل الأبطال لابد من أن يلقي الموت أو يجعل الموت يلقاها. لقد أتت معاني الزعامة عند الصعاليك مختلفة إلا من باب الكرم كما جاءت عند الشنفرى الذي كان يري الكرم أساسًا من أساسيات السيادة والتفوق، ثم كانت سائر الصفات مستمدة من طبيعة حياتهم القائمة على السلب والنهب والقتال، لكنها بالنسبة لهم سيادة وتفوق.

الخاتمة:

لقد تعددت أشكال الزعامة في الشعر العربي، فمنها ما كان عامًا كالكرم الذي اتسم به العرب جميعًا، وكان من أبرز سمات الزعامة ولا سيما الشيوخ والملوك، والفرسان والصعاليك، والعرب عامة، أما نتائج الدراسة، فكانت على النحو الآتي:

أولاً: إن من أبرز صفات الزعامة في شيوخ القبائل الوفاء والجبر، وتحمل الديّات في حالات الحرب. ثانياً: إن من صفات الزعامة عند الملك الظلم والتجبر، وهذه الصفة خاصة بهم، فيظهر الشاعر الجاهلي بهذه الصفة سلطة الملك وقدرته على الناس الذين هم كالعبيد عنده. ثالثاً: إن من ألصق صفات الزعامة عند الفرسان صفة الذود عن حياض القبيلة، وجعلها تحتل مكانة عالية بين القبائل حتى أصبحت القبيلة تحمل صفة السيد والزعيم، وذلك بسبب شجاعة فرسانها.

رابعاً: إن من الصفات التي امتاز بها الزعيم عند الصعاليك، صفة الإيثار وتقدير الآخر على الذات، إضافة إلى قدرتهم على الغزو والقتال حتى باتوا يتفوقون على الحيوانات والطيور.

خامساً: إن صفة الكرم والشجاعة هما الصفتان اللتان نعت بهما الشاعر الجاهلي جميع من اتصف بالزعامة سواء كان شيخ قبيلة أو ملكاً، أو فارساً أو صعلوكاً.

التوصيات:

يوصي الباحث المهتمين بالشعر الجاهلي أن يدرسوا الزعامة عند الشعراء الجاهليين، ولا سيما أن البحث في هذا الباب ما زال بكرة إلى حد كبير، فلم يدرس دراسة تكشف جميع أسرارها، وقد جاءت هذه الدراسة لتكشف جزءاً منها، على أمل أن يأتي باحثون بعدي يكملون ما توقفت عنده.

المصادر والمراجع:

- البخاري، صحيح البخاري، تقديم: أحمد محمد شاكر، ترقيم وترتيب: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الهميم، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤م.
- تأبط شرًا، الديوان، اعني به عبد الرحمن المصطاوي، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط ٣، ٢٠١٢م.
- الجاحظ، الحيوان، تحقيق: محمد العمرو، دار صادر، بيروت، ط ٨، ١٩٩٢م.
- الجمعي، ابن سلام، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، (د. ط)، ٢٠٠٣م.
- ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، (د. ط)، ٢٠٠٩م.
- الخنساء، الديوان، تحقيق: أنور عليان أبو سويلم، دار جليس زمان، عمان، الأردن، ط ١، ٢٠١٣م.
- الدارمي، أبو حاتم محمد بن حبان، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ط، د. ت.
- الذبياني، النابغة، الديوان، شرح: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ٢٠٠٤م.
- ابن زهير، كعب، الديوان، تحقيق: علي الفاعوري، دار الكتب العلمية، بيروت، د. ط، ١٩٨٧م.
- الزواوي، خالد محمد، الصورة الفنية عند النابغة الذبياني، مكتبة لبنان، الشركة المصرية للنشر، ط ١، ١٩٩٢م.
- الزوزني، شرح المعلقات السبع، تحقيق: بدر الدين الحاضري، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩١م.
- أبو زيد، سامي: الكفاي، منذر ذيب، الأدب الجاهلي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، ط ١، ٢٠١١م.
- سالم، السيد عبدالعزيز، تاريخ الدولة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د. ط)، ١٩٨٦م.
- ابن شداد، عنتره، الديوان، تحقيق: عباس إبراهيم، دار الفكر العربي، (د. ط)، (د. ت).
- الشنفرى، الديوان، تحقيق: علي ناصر غالب، دار اليمامة، الرياض، ط ١، ١٩٩٨م.
- ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، مصر، ط ٨، (د. ت).
- عبد الجليل، حسني، الأدب الجاهلي، دار الوفاء، ط ١، ٢٠٠٧م.
- عبد الرحمن، عفيف، الشعر الجاهلي حصاد قرن، دار جرير، عمان، ط ١، ٢٠٠٧م.
- ابن العبد، طرفة، الديوان، تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٦م.
- العتوم، علي، قضايا الشعر الجاهلي، (د. ن)، ط ١، (د. ت).
- ابن علس، المسيب، الديوان، تحقيق: أنور أبو سويلم، منشورات جامعة مؤتة، ط ١، ١٩٩٤م.
- الفحل، علقمة، الديوان، تحقيق: لطفي الصقال ودّية الخطيب، دار الكتاب العربي، حلب، سوريا، (د. ط)، (د. ت).
- القيرواني، ابن رشيقي، العمدة، وزارة الثقافة الأردنية، (د. ط)، ٢٠١٢م.
- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د. ط، د. ت.
- نبوي، عبدالعزيز، دراسات في الأدب الجاهلي، مؤسسة المختار، ط ١، ٢٠٠٢م.

الهوامش:

- (١) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، د.ط، د.ت، مادة زعم.
- (٢) انظر: ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، وزارة الثقافة، عمان، الأردن، (د.ط)، ٢٠٠٩م، ص ١٦٦.
- (٣) انظر: عبد الرحمن، عفيف، الشعر الجاهلي حصاد قرن، دار جرير، عمان، ط ١، ٢٠٠٧م، ص ٢٧.
- (٤) انظر: ضيف، شوقي، العصر الجاهلي، دار المعارف، مصر، ط ٨، ص ٦٥.
- (٥) انظر: الزوزني، شرح المعلقات السبع، تحقيق: بدر الدين الحاضري، دار الشرق العربي، بيروت، لبنان، ط ١، ١٩٩١م، ص ١١٠.
- (٦) الشنفرى، الديوان، تحقيق: علي ناصر غالب، دار اليمامة، الرياض، ط ١، ١٩٩٨م، ص ٦٩.
- (٧) انظر: الدارمي، أبو حاتم محمد بن حبان، روضة العقلاء ونزهة الفضلاء، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، د.ت، ص ٢٧٤.
- (٨) انظر: أبو زيد، سامي، الكفاي، منذر ذيب، الأدب الجاهلي، دار المسيرة، للنشر والتوزيع، عمان، ط ١، ٢٠١١م، ص ٣١.
- (٩) انظر: العتوم، علي، قضايا الشعر الجاهلي، (د.ن)، ط ١، (د.ت)، ص ٣٥٠.
- (١٠) انظر: أبو زيد، سامي، الأدب الجاهلي، ص ٣١.
- (١١) انظر: العتوم، علي، قضايا الشعر الجاهلي، ص ٣٥٠.
- (١٢) نبوي، عبد العزيز، دراسات في الأدب الجاهلي، مؤسسة المختار، ط ١، ٢٠٠٢م، ص ٣٦.
- (١٣) انظر: عبد الجليل، حسني، الأدب الجاهلي، دار الوفاء، ط ١، ٢٠٠٧م، ص ٦٤-٦٥.
- (١٤) المرجع السابق، ص ٦٦.
- (١٥) الخنساء، الديوان، تحقيق: أنور عليان أبو سويلم، دار جليس زمان، عمان، الأردن، ط ١، ٢٠١٣م، ص ٣٨٥.
- (١٦) الخنساء، الديوان، ص ١٣٤.
- (١٧) البخاري، صحيح البخاري، تقديم: أحمد محمد شاكر، ترقيم وترتيب: محمد فؤاد عبد الباقي، دار الهيثم، القاهرة، ط ١، ٢٠٠٤م، ص ٦٥٠.
- (١٨) الخنساء، الديوان، ص ١٤٣.
- (١٩) الزوزني، شرح المعلقات السبع، ص ٩٩.
- (٢٠) انظر: الذبياني، النابغة، الديوان، ، شرح: عباس عبد الستار، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط ١، ٢٠٠٤م، ص ١٥.
- (٢١) ابن علس، المسيب، الديوان، تحقيق: أنور أبو سويلم، منشورات جامعة مؤتة، ط ١، ١٩٩٤م، ص ١١٤-١١٦.
- (٢٢) الأذني: الموج الشديد.
- (٢٣) انظر: نبوي، عبد العزيز، دراسات في الأدب الجاهلي، ص ٣٢.
- (٢٤) انظر: سالم، السيد عبد العزيز، تاريخ الدولة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، (د.ط)، ١٩٨٦م، ص ١٩٣.
- (٢٥) انظر: القيرواني، ابن رشيقي، العمدة، وزارة الثقافة الأردنية، (د.ط)، ٢٠١٢م، ج ١، ص ٩٣.
- (٢٦) انظر، المرجع السابق، ج ١، ص ٨٠.
- (٢٧) انظر، المرجع السابق، ج ١، ص ٨٠.
- (٢٨) ابن زهير، كعب، الديوان، تحقيق: علي الفاعوري، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، ١٩٨٧، ص ٦٥.
- (٢٩) الذبياني، النابغة، الديوان، ص ١٤.
- (٣٠) الذبياني، النابغة، الديوان، ص ٢٦.
- (٣١) المرجع السابق، ص ٤٣.

- (٣٢) الديباني، النابغة، الديوان، ص ٤٥.
- (٣٣) الرواي، خالد محمد، الصورة الفنية عند النابغة الديباني، مكتبة لبنان، الشركة المصرية للنشر، ط ١، ١٩٩٢م، ص ٦١.
- (٣٤) الفحل، علقمة، الديوان، تحقيق: لطفي الصقال ودُرّة الخطيب، دار الكتاب العربي، حلب، (د. ط.)، (د. ت.)، ص ٤٨.
- (٣٥) المرجع السابق، ص ٣١.
- (٣٦) الجمعي، ابن سلام، الشعر والشعراء، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، (د. ط.)، ٢٠٠٣م، ج ١، ص ٢١٥.
- (٣٧) ابن شداد، عنتر، الديوان، تحقيق: عباس إبراهيم، دار الفكر العربي، (د. ط.)، (د. ت.)، ص ٣٠.
- (٣٨) ابن شداد، عنتر، الديوان، ص ٥٢.
- (٣٩) انظر: الجمعي، ابن سلام، الشعر والشعراء، ص ٢٤٥.
- (٤٠) ابن شداد، عنتر، الديوان، ص ١٨.
- (٤١) ابن العبد، طرفة، الديوان، تحقيق: عبد الرحمن المصطاوي، دار المعرفة، بيروت، ط ٢، ٢٠٠٦م، ص ٣١.
- (٤٢) ابن شداد، عنتر، الديوان، ص ٥٦.
- (٤٣) الزوزني، شرح المعلقات السبع، ص ١١٧.
- (٤٤) انظر: الزوزني، شرح المعلقات السبع، ص ١١٠.
- (٤٥) انظر: المرجع السابق، ص ١١١.
- (٤٦) الشنفرى، الديوان، ص ٦٨.
- (٤٧) المرجع السابق، ص ٦٩.
- (٤٨) المرجع السابق، ص ٧٨.
- (٤٩) الشنفرى، الديوان، ص ٩٧.
- (٥٠) تأبط شراً، الديوان، اعني به عبد الرحمن المصطاوي، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط ٣، ٢٠١٢م، ص ٣٤.
- (٥١) تأبط شراً، الديوان، ص ٣٥.

صفتا المزمّل والمدثر: دراسة لغوية تأصيلية دلالية.

د. أنس قرقز*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٢/٢٤ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٦/١٣ م
الملخص:

يسعى الباحث إلى دراسة كلمتي المزمّل والمدثر دراسةً لغويةً ضمن المستوى: الصوتي والصرفي والدلالي: لمعرفة ما أصاب الكلمتين من تماثل صوتي أو تطور دلالي: أفقي أو رأسي وصولاً إلى مقاصد الخطاب القرآني عند المفسرين، ساعياً إلى معرفة السبب في استخدام الصيغتين في الخطاب الإلهي، وعدوله عن استخدام النداء المباشر بالاسم الصريح، أو لقب النبي أو الرسول، ويسعى الباحث إلى تأصيل الكلمتين من المصادر اللغوية الأصلية. الكلمات المفتاحية: النداء في القرآن الكريم، التطور الدلالي، المماثلة في القرآن الكريم، التأصيل.

The Two adjectives of Al-Muzammil and Al-Muddathir:

An authentic Semantic Linguistic Study

Abstract

The researcher seeks to study the adjectives Al-Muzammil and Al-Muddathir, a linguistic study within the phonetic, morphological and semantic levels to find out the sound similarity of the two words or semantic development: horizontal or vertical, up to the purposes of the Qur'anic discourse among the commentators, seeking to find out the reason for using the two formulas in the divine discourse by abandoning the use of direct appeal by the explicit name or title of the Prophet or Messenger, and the researcher seeks to root the two words to their origins.

Keywords: the call in the Holy Qur'an, semantic development, analogy in the Holy Qur'an, Assimilation, rooting.

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

المقدمة:

درس اللغويون وغيرهم قديماً وحديثاً الرمز اللغويّ وغير اللغويّ، وخلصوا إلى أنّ الرمز اللغوي هو القادر على أداء المعنى، ودرسوا الرمز ضمن المستوى: الصوتي، والصرفي، والتركيب، والدلالي، والمقارن، ومما لاشكّ فيه أن بعضاً من الرموز اللغوية يصيبها شيء من الغموض: مقصوداً كان أم غير مقصود؛ تبعاً للمتكلم، أو المتلقي، أو الرمز نفسه، أو النصّ الذي وردت فيه؛ ونتج عن هذا الغموض تصنيف الرموز اللغوية ضمن المجال الذي درسها.

وضمن المستويات اللغوية جاءت دراسة كلمتي المدثر والمزمل؛ باعتبارهما صفتين أُطلقتا في القرآن الكريم على سيدنا محمد ﷺ، وهما أوّل صيغتي نداء له في القرآن الكريم، اقترنت بهما أداة النداء الياء، وحدث فيهما تماثل صوتي، ومن الناحية الصرفية فكلتا هاتين اسم فاعل تدلان على ذات وحدث، وتعددت الاشتقاقات الصرفية لجذريهما، أمّا من الناحية الدلالية فكلتا هاتين حصل فيهما غموض دلالي أدى إلى عدهما من المشترك اللفظي، ووقعنا في حقل دلالي واحد فأضحتنا من المترادف، وأضحي بالإمكان وقوعهما في علاقة دلالية أفقية، وأصابعهما تطور دلالي: أفقي ورأسي؛ أدى إلى عدم القدرة على إيجاد دلالة مركزية يمكن إرجاع التطورات الناتجة إليها، وتبيّن من الدراسة المقارنة بالاعتماد على المنهج المقارن تداخل الدلالة اللغوية بين العربية وبعض اللغات الأخرى.

والباحث إذ يقف عند هاتين الكلمتين يحاول الإجابة عن بعض الأسئلة مثل:

ما سبب التماثل الصوتي في الكلمتين؟ وما سبب استخدام حرف النداء (يا) وما دلالاته؟

وما أصل الكلمتين؟ ومتى ظهرتا في الاستخدام اللغوي؟ وما سبب الغموض الدلالي الذي أصابهما؟

ويحاول الباحث التعرّيج على المغزى من استخدامهما في النداء الإلهي الأول والعدول عن صيغة النداء المظنونة من مثل: يا محمد أو يا أيها النبي أو يا أيها الرسول ... أو نحو من تلكم الصيغ، في حين استخدمت صيغٌ ندائية مع الأنبياء والرسل ارتبطت بأسمائهم، نحو: يا آدم، يا إبراهيم، يا عيسى... ويسعى الباحث من خلال اعتماده على المنهج الوصفي التحليلي إلى إيجاد الفرق الدلالي بين الكلمتين، أو إيجاد ملامح تمييزية بينهما، أو إخراجهما من دائرة المشترك اللفظي.

وكان الترتيب في البحث بحسب ترتيب السورتين في القرآن الكريم المزمل أولاً فالمدثر.

لم أجد - حسب اطلاعي - من تناول لفظي المزمل والمدثر، ببحث مستقل، مع أن عدداً من الدارسين، تناولوا سورتي المزمل والمدثر، وأذكر منهم:

صباح عيدان حمود، (التكامل الأسلوبي بين سورتي المزمل والمدثر)، صدرت عن المنتدى الوطني لأبحاث الفكر والثقافة، (حولية المنتدى للدراسات الإنسانية)، عدد (٤٤)، تشرين أول (٢٠٢٠م)، وعلي محمد حميد حماد، (التشابه في الأغراض والأساليب بين سورتي: المزمل والمدثر)،

جامعة الأزهر - كلية اللغة العربية بالزقازيق، العدد ٢٩، المجلد ١، (٢٠٠٩م)، وهما دراستان بلاغيتان، أفاد الباحث منهما في بعض الأمور، وهناك دراسات لم أستطع الوقوف عليها^(١)، لكن توجي عناوينها باختلافها عن دراستنا.

محاوَر البحث:

- المقدمة.

- المستوى الصوتي.

- المستوى الصرفي والدلالي، وتأصيل الكلمتين من مظاهرها الأصلية.

- الكلمتان في القرآن الكريم.

- دلالة "المزمل والمدثر" المعجمية، والسياقية في القرآن الكريم.

- استخدام أداة النداء (يا)، والعدول عن الصيغة الاسمية المباشرة في النداء إلى المزمل والمدثر.

- الخاتمة، والنتائج، والتوصيات.

المستوى الصوتي:

أولاً: المَزْمَلُ:

أصله المَزْمَلُ فأدغمت^(٢) التاء في الرّأي فثقلت الميم^(٣)؛ لِثَرَبِ الصوتين من بعضهما^(٤)، ولم يوضح القدماء المقصود بالقرب فيما إذا كان في المخرج أم في الصفة الصوتية، وقد يكونان معاً؛ وتجليه ذلك تكون بذكر صفات الصوتين اللذين حصل فيهما الإدغام، ومخرجهما.

أما الإدغام الذي ذكره الأزهر في الكلمة فهو (المماثلة) (Assimilation) عند المحدثين، وهي ظاهرة معروفة في اللغات عامة، تحدث حينما يتوالى صوتان متماثلان، أو مختلفان - لكنهما متقاربان - سواء في كلمة واحدة أم في كلمتين، إذا كان الصوت الأول ساكناً، والثاني متحرّكاً^(٥)، ولتحقيق المماثلة بين الصوتين المراد إدغامهما لا بُدَّ من تسكين الصوت الأول^(٦)؛ كون الصوتين غير متماثلين، وبما أنّ العربية تكره تتابع المقاطع القصيرة المجردة، فإنها تلجأ إلى اختزالها عن طريق إسقاط الحركة من أحدهما لِتشكّل من المقطعين القصيرين المتتابعين مقطعاً متوسطاً مقفلاً^(٧)، ثم يتأثر الصوت الأول بالصوت الثاني فيبدل الأول متأثراً متأثراً رجعيّاً^(٨) أدّى إلى تماثلهما صوتيّاً، ثم يُدغم الصوتان فينطقان صوتاً واحداً، ويندرج هذا النوع من المماثلة تحت مسمى "المماثلة الكلية المدبرة المتصلة"^(٩)، والتأثير الرجعي هو الشائع في لغة العرب^(١٠) - بل وفي أغلب لغات العالم^(١١).

يرى علماء الأصوات أن (التاء) صوت شديد مهموس، وفي تكوّنه لا يتحرّك الوتران الصوتيان، بل يتخذ الهواء مجراه في الخلق والقَم حَتَّى ينحبس بالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا، فإذا انفصلا انفصلاً فجائياً سُمع ذلك الصوت الانفجاري^(١٢)، وأما صوت الزاي فهو أحد الأصوات الأسلية، أو الصفيرية - كما يسميه علماء التجويد والقراءات القرآنية، ويحدث الصفير نتيجة ضيق

المجرى عند مخرج الصوت^(١٣)، وهو صوت رخو مجهور، وللنطق به يندفع الهواء الخارج من الرئتين ماراً بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين، ثم يتخذ مجراه من الحلق والفم حتى يصل إلى المخرج وهو التقاء أول اللسان بالثنايا السفلى أو العليا^(١٤)، ومن المقرر لدى علماء الأصوات المحدثين أن صوتي التاء والزاي لهما مخرج واحد هو "الأسنان واللثة مع حد اللسان وطرفه"^(١٥)، إلا أن المخرج يقفل عند تكون صوت التاء، بينما يضيق إلى حد كبير عند تكون صوت الزاي^(١٦)، وأما صفاته، فهو مجهور رخو (احتكاكي - صفيري)، وهذه الصفات جعلتها تتفوق في القوة على صوت التاء، فتحول صوت التاء زائاً في أصل الصيغة، ثم أدغم الصوتان فصارا صوتاً واحداً مشدداً، ينطق بهما دفعة واحدة، وقد تأثر الصوت الأول (التاء) بالثاني تأثراً رجعيّاً مُدبراً؛ وفي هذا شيء من التيسير في عملية النطق، والاقتصاد في المجهود العضلي، ويمكن توضيح عملية المماثلة حسب المخطط التالي:

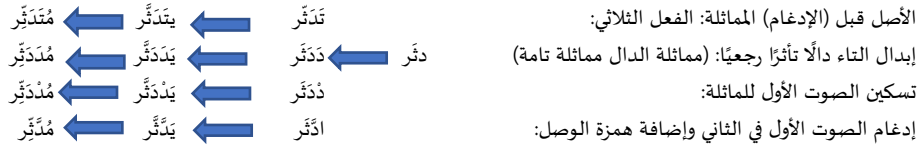
تَزَمَل	يَزَمَل	مَزَمَل
زَزَمَل	يَزَزَمَل	مَزَزَمَل
زَمَل	يَزَمَل	مَزَمَل
زَمَل	يَزَمَل	مَزَمَل
زَمَل	يَزَمَل	مَزَمَل

ثانياً: المدثر:

الأصل مُتَدَثِّرٌ فَأَدْغِمْتُ التاء في الدال وشُدِّدْتُ^(١٧). ويحصل الإدغام بناء على صفات الأصوات ومخارجها، وسبق الحديث عن الإدغام (المماثلة) في المزمل، وكذلك ما يتعلق بصوت التاء في المدثر، أما صوت الدال فهو شديد مجهور، يتكون بأن يندفع الهواء ماراً بالحنجرة فيحرك الوترين الصوتيين، ثم يأخذ مجراه في الحلق والفم حتى يصل إلى مخرج الصوت فينحبس هناك فترة قصيرة جداً؛ لالتقاء طرف اللسان بأصول الثنايا العليا التقاءً مُحْكَمًا، فإذا انفصل اللسان عن أصول الثنايا سُمع صوت انفجاري (الدال)^(١٨)، ونخلص من هذا إلى أن صوتي التاء والدال لهما مخرج واحد، ويشتركان في الصفات، إلا أن التاء مهموس والدال نظيره المجهور.

وبما أن التاء والدال متجاوران في الكلمة فإن احتمالية المماثلة واردة؛ للتجانس الصوتي^(١٩)، المتمثل في أمرين: المخرج الواحد، وصفات الصوتين فهما يتفقان في الانفتاح والاستفال، ويفترقان في الشدة والهمس. فلما تجاور الصوتان وكان بينهما فاصل صوتي صنعتها الفتحة (مُتَدَثِّر) على التاء اختزل جهاز النطق الجهد المبذول في الانتقال من نطق صوت التاء وحركتها منفصلاً إلى صوت الدال، فأحدث مماثلةً صوتيةً بينهما؛ بإبدال التاء دالاً بعد أن عمل على تسكين التاء، وبذلك يلاحظ أنه غُلِبَتْ صفة الجهر على الهمس، وأدغم التاء في الدال إدغاماً تاماً.

ويمكن التوضيح بالمخطط التالي:



المستوى الدلالي، والتأصيل:

أولاً: المزمّل

تتشترك اللغة العربية مع اللغتين الصفاوية والأكدية في الجذر "زمل" وبعض صيغه الاشتقاقية، وأسفر هذا الاشتراك عن تداخل في دلالة "زمل" عند بعض اللغويين العرب، ونبّه بعضهم إلى شذوذ عددٍ من الكلمات شاذّة الأصل الدلالي من دون أن يبيّن السبب، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود دلالة مركزية للجذر يمكن ردّ بقية الاشتقاقات اللغوية إليها.

وبناء على هذا فإنه يمكن استنتاج بعض من الأمور:

الأول: تعدد الاشتقاقات الصرفية المستعملة للجذر "زمل" وكثرتها، مثل: زَمَلَ يَزْمِلُ وَيَزْمُلُ زَمَالاً، والزِّمَال والزَّامِل، وَزَمَلًا وَزَمَلَانًا^(٢٠)، وصاحب هذا التعدد توسّع في الدلالة، ومن هذا يمكن تحقيق أصل الكلمة؛ إذ إنّ كثرة اشتقاقاتها في لغة من اللغات السامية، وقتلها أو عدمه في لغة أخرى يُرَجِّح أصل الكلمة في اللغة التي كثرت فيها الاشتقاقات^(٢١).

الثاني: التداخل الدلالي بين العربية والصفاوية والأكدية محصور في جانب دلالي مع كل لغة؛ أي أن اللغة العربية استقلت بدلالات خاصة بها، ولم تشترك بها مع غيرها، ومن هنا يمكن القول إن الكلمة عربية في دلالتها المستعملة فيها، أمّا الدلالات المشتركة بينها وبين اللغتين: الصفاوية والأكدية فهي ليست أصيلة في العربية، ويمكن عدّها من المشترك اللغوي، وقد أشار بعض اللغويين إلى هذا، وببّين عدم إمكانية ردّ الدلالات إلى أصل واحد.

الثالث: مما يؤكد شيوع الكلمة في العربية -إضافةً إلى كثرة الاشتقاقات السابقة- أن العرب سمّيت: زاملاً وإزميلاً وزؤملاً (اسم امرأة) وزملاً^(٢٢)، والملاحظ في هذه الأسماء التطور الراسي في نقل (إزميلاً) مثلاً إلى العربية، وهو من تداخل العربية مع الأكدية واليونانية، ويتضح من النصوص التالية مدى تداخل الأصل العربي مع غيره: زَمَلَ: أخذ الشيء بِزَمَلَتِهِ، وَأَزْمَلَهُ وَأَزْمُلُهُ وَأَزْمَلْتَهُ، وَتَرَكَ زَمَلَةً وَأَزْمَلَهُ وَأَزْمُلًا، وَخَلَفَ أَزْمَلَةً مِنْ عِيَالٍ، وَعِيَالَاتٍ: أزملة: كثيرة، وخرج بأزْمَلِهِ، ومنه الزَّمِيل الذي يُزَامِل الرَّاجِل على راحلةٍ تسير معه^(٢٣)، وهذه الدلالات الأخيرة متشابهة إلى حدٍ كبير مع ما ورد في الصفاوية: zmlt بمعنى جماعة، أو فوج، أو حزب^(٢٤)، وليس غريباً أن يذكر ابن فارس أن قولهم: "أخذتُ الشيء بأزْمَلِهِ" شاذّ، وكذلك الإزميل^(٢٥)، وبناء على هذا فإنّ المشترك اللغوي الذي حصل في الكلمة ناتج عن سبب خارجي تداخلت فيه اللغات، وهو ما يفسر صعوبة إرجاع دلالات الكلمة إلى دلالة مركزية

واحدة، وذلك أن المشترك اللغوي الأول: حدث بسبب التداخل بين العربية والصفاوية، والثاني: بين العربية والأكدية الذي دخلت فيه كلمة الإزميل: شَفَرَةُ الْحَدَّاءِ^(٣٦) إلى العربية من الأصل الأكادي (Azamillu)، وهي في الإغريقية بلفظ (Zimil)^(٣٧)، وعدّها برجشتراسر من الدخيل إلى العربية من اليونانية^(٣٨).

والملاحظ على الاستعمالات اللغوية وجود نمطين لغويين أحدهما زمّل، بتخفيف الميم، والثاني: زمّل، بتشديد الميم، وترتب على هذا الوجود اختلاف الدلالة بينهما إلى حد كبير، بيد أنه يمكن إرجاع دلالة الجذر "زمل" إلى ما يلي:

الدلالة المركزية الأولى: حَمَلَ ثِقْلٍ مِنَ الْأَثْقَالِ^(٣٩)، ومنه الزَّامِلَةُ، وَهُوَ بَعِيرٌ يَسْتَنْظِرُ بِهِ الرَّجُلُ، يَحْمِلُ عَلَيْهِ مَتَاعَهُ. يُقَالُ اِزْدَمَلْتُ الشَّيْءَ، إِذَا حَمَلْتُهُ. وَيُقَالُ عِيَالَتْ أَزْمَلَةً، أَيُ كَثِيرَةً. وَهَذَا مِنَ الْبَابِ، كَأَنَّهُمْ كُلُّ أَحْمَالٍ، لَا يَضْطَلِعُونَ وَلَا يُطِيقُونَ أَنْفُسَهُمْ^(٤٠)، وهو مما اشتركت به العربية والصفاوية، أما الأزْمَلَةُ في اللغة العربية -وهي الدلالة المركزية الثانية كما سيأتي- فهي متعلقة بالصوت لا بالكثرة، ودليل ذلك قول زهير بن أبي سلمى^(٤١):

عِنْدَ الذَّنَابِي لَهَا صَوْتُ وَأَزْمَلَةٌ

يَكَادُ يَخْطِفُهَا طَوْرًا وَتَهْتَلِكُ

واشتركت اللغتان أيضًا في "الازدمال": احتمال الشَّيْءِ كُلَّهُ بِمَرَّةٍ واحدة^(٤٢)، ومما يلاحظ أيضًا أن دلالة الازدمال مشتركة في العربية بين اِزْدَمَلَ وَاِزْدَمَّ، أي أنهما من المترادف، قال الخليل -رحمه الله-: وَالذَّئِبُ يَذْهَبُ بِالسَّخْلَةِ زَامًا، أَي: رَافِعًا رَأْسَهُ، وَقَدْ اِزْدَمَّ سَخْلَةً فَذَهَبَ بِهَا^(٤٣).

وقد يتفرع عن هذه الدلالة المركزية إطلاق الرَّمِيل على الرِّدِف الذي يكون على التَّعْبِيرِ وَالِدَابَّةِ^(٤٤)؛ كأنه حمل أو ثقل عليه، قال الأسعر الجعفي^(٤٥):

نَهْدُ الْمَرَائِلِ لَا يَزَالُ زَمِيلُهُ

فَوَقَّ الرَّحَالَةَ مَا يُبَالِي مَا أَتَى

ثم تطوّرت دلالتها فباتت تدلّ على الصاحب رديفًا كان أم غير رديف، وما يؤكد ذلك قول مُلَيْحِ الْهَدَلِيِّ^(٤٦):

زَمَائِلُهَا فِي كُلِّ طَامِسَةِ الصُّوَى

لِطَافِ بَقِيَّاتِ الثَّمَائِلِ خُدْجُ

ثم أصابها التطور فَعَدَّتْ تُطَلِّقُ عَلَى الرَّفِيقِ، أو النظير، أو الشريك في العمل أو الدراسة^(٤٧)، ومن هذا الأخير تطوّرت دلالتها أفقيًا بالنقل وباتت شهادة الرَّمَالَةِ: عضوية في إحدى الكليات الجامعية تُمنح للمبرزين^(٤٨).

الدلالة المركزية الثانية: الصّوت^(٣٩)، ويقال له الزّمل، وجمعه الأزامل^(٤٠)، وتطلق الأزموّلة على الأوعال المصوّنة^(٤١). ويمكن الاستشهاد على استخدامها في العصر الجاهلي بقول أبي قلابة الهذلي^(٤٢):

وَشَرِيحَةٌ جَشَاءُ ذَاتُ أَزَامِلٍ

يُخطي الشّمالَ بها مُمَرِّ أَمَلَسُ

وجُمعت في الشعر على أزامل أيضًا، ومنه قول عبد مناف الهذلي^(٤٣):

وَلَلْقِيْبِي أَزَامِيلٌ وَعَمْعَمَةٌ

جَسَّ الْجَنُوبِ تَسُوقُ الْمَاءِ وَالْبَرْدَا

الدلالة المركزية الثالثة: العُدو والسرعة، زَمَل: عَدَا وَأَسْرَعَ مُعْتَمِدًا فِي أَحَدِ شِقَيْهِ رَافِعًا جَنْبَهُ الْآخَرَ، وَكَأَنَّهُ يَعْتَمِدُ عَلَى رِجْلٍ وَاحِدَةٍ، وَلَيْسَ لَهُ بِذَلِكَ تَمَكُّنٌ الْمُعْتَمِدُ عَلَى رِجْلَيْهِ جَمِيعًا. والزَّمَل: ظَلَعَ يُصِيبُ الْبَعِيرَ. والزَّمَل مِنَ الدَّوَابِّ: الَّذِي كَأَنَّهُ يَظْلَعُ فِي سَيْرِهِ مِنْ نَشَاطِهِ^(٤٤)، وهذه الدلالة قد تكون إسلامية، أو ظهرت في العصر الإسلامي إذ كان أقدم ظهور لها^(٤٥) في قول لبيد بن ربيعة^(٤٦):

فَهُوَ شَحَاجٌ مُدِلٌ سَنِقٌ

لَا حِقُّ الْبَطْنِ، إِذَا يَعْدُو زَمَلٌ

وإذا صحّ ذلك فإن الدلالة قد أصابها تطوّر من المشابهة، فكان الثّقل على الراحلة يجعلها تمشي مشية المعتمد على إحدى رجليه.

والملاحظ على ما سبق أنه لا يمكن ردّ الدلالات إلى دلالة مركزية واحدة، سببه الرئيس التداخل بين اللغات وما نتج عنه من تطور أفقي في الدلالة، لكن إذا استثنينا الدلالة الدخيلة من اللغتين الصفاوية والأكدية فإنه يمكن أن نجد تقاربًا في الدالتين الأولى والثالثة إذ قد يكون العُدو والسرعة مرتبطين بالثقل والخفة، وكذلك يمكن ربط الدلالة الثانية المتعلقة بالصوت (الأوعال المصوّنة) في أنّ الحيوانات التي كانت تستعمل في الحِمل الثقيل يُسمع لها صوتٌ، ومع الزمن صارت الدلالة ترتبط بالصوت.

أما الجذر "زَمَل" فظهرت له أنماط لغوية متعددة، نتج عنها تمايز دلالي إلى حدٍّ ما، ويكاد يكون قول المهلهل بن ربيعة هو أقدم نصّ لغوي عربي^(٤٧) استخدم فيه لفظ المزمّل^(٤٨):

وَابْكَيْنَ مَصْرَعٍ جِيدِهِ مُزْمَلًا

بِدِمَائِهِ فَلَذَاكَ مَا أَبْكَانِي

وورد مدغمًا (مُزْمَل) في شعر أحيحة بن الجلاح الأوسي^(٤٩):

وَالْبِسْ عَدْوُكَ فِي رَفْقِي وَفِي دَعَا

لِبَاسِ ذِي إِرْبَةٍ لِلدَّهْرِ لَبَاسِ

وَلَا تَغُرَّتْكَ أَضْغَانُ مُزْمَلَةٍ

قَدْ يَضْرِبُ الدُّبْرَ الدَّامِي بِأَحْلَاسٍ

وورد بصيغة المذكر (مُزْمَل) في شعر امرئ القيس:

كَأَنَّ ثَبِيرًا فِي عَرَانِينَ وَبِلِهِ

كَبِيرُ أَنَاسٍ فِي بَجَادٍ مُزْمَلٍ^(٥٠)

أما في العصر الإسلامي، فإن الكلمة حافظت على دلالتها وبقيت قيد الاستعمال، وما يؤيد ذلك ما روي عن الرسول -ﷺ- أنه بينما كان في الغار جاءه الملك فقال: اقرأ، فقال رسول الله -ﷺ-: (مَا أَنَا بِقَارِيٍّ). قَالَ: (فَأَخَذَنِي فَغَطَّنِي حَتَّى بَلَغَ مِنِّي الْجَهْدَ، ثُمَّ أَرْسَلَنِي فَقَالَ: ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) أَقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ فَرَجَعَ بِهَا رَسُولُ اللَّهِ -ﷺ- تَرْجُفُ بَوَادِرُهُ، حَتَّى دَخَلَ عَلَى خَدِيجَةَ، فَقَالَ: (زَمِّلُونِي زَمِّلُونِي). فَرَمَلُوهُ حَتَّى ذَهَبَ عَنْهُ الرَّوْعُ^(٥١)، فاستخدامه للكلمة ورد فعل السيدة خديجة رضي الله عنها يؤكد استعمال الكلمة بدلالاتها المعروفة عندهم، ولم تتضح المادة التي ترمّل بها النبي -ﷺ-، ولا الهيئة التي صار عليها إلا أنه يمكن تحديد عدد من الملامح التمييزية للمزمل، الأول: (التعب) بلغ منه الجهد مبلغه، والثاني: (الرعشة) ارتعشت أطرافه، والثالث: (الفرع) أصابه الرّوع. وتتضح مادة الترمّل في قول النبي -ﷺ-: لَمَّا أَشْرَفَ عَلَى قَتْلِي أُحِدٍ فَقَالَ: "زَمِّلُوهُمْ بِثِيَابِهِمْ"، أي لُفُّوهُمْ فِيهَا، وفي رواية "زَمِّلُوهُمْ بِثِيَابِهِمْ وَكُلُومِهِمْ"^(٥٢)، فمادة الترمّل هي الثياب، وأما الكيفية فهي لفّ الجسم بالثوب حتى يصير كالكفن، وقد جاء في معاجم اللغة ما يؤكد أن الترمّل هو التلف بالثوب^(٥٣)، وتتضح هيئة الترمّل عندما يكون متغطّيًا بثيابه^(٥٤)، لكنّ اللغويين يؤكدون أن مادة الترمّل لا تكون بالثوب وحده، بل قد تكون بالثوب وبغيره، وفي هذا توسع في الدلالة، وكلّ شيء لُفِّفَ قد زُمِّل^(٥٥)، وعند بعض اللغويين الترمّل هو التدرّج^(٥٦)؛ أي أنهما من المترادف، وتبين المعاجم اللغوية الحديثة أنّ الكلمة أصابها تطور دلالي أفقي، إذ حملت ملمحًا تمييزيًا جديدًا هو الإخفاء بالثوب^(٥٧)، أما الرّمالة فقد اكتسبت دلالة جديدة في إطلاقها على نوع من أغطية الرأس في بلاد المغرب العربي^(٥٨)، في حين نجد تطورًا دلاليًا في بعض الدلالات المجازية، فالزُمّال، والزُمّيل، والزُمّل، والزُمّيلة الضعيف الجبان^(٥٩)، ويقرب من هذه الدلالة إطلاق الرّمّل على الكسلان^(٦٠)، وهذه الدلالة معروفة في العصر الجاهلي، ذكرها تأبط شرًّا^(٦١):

تَقُولُ سُلَيْمَى لِجَارِهَا

أَرَى ثَابِتًا يَفَنَّا حَوْقَلَا

لَهَا الْوَيْلُ مَا وَجَدْتَ ثَابِتًا

أَلَفَ الْيَدَيْنِ وَلَا زُمْلَا

ووردت في العصر الإسلامي بالدلالة ذاتها، ومن ذلك قول رؤبة يمدح عبد الله بن عمر بن عبد العزيز^(٦٢):

لَمْ يَنْ كَفَّيْهِ لِحَامُ الْبُخْلِ
وَلَا تَعَقَّاهُ يَمِينُ الْمُؤَلَّى
مُبْتَاعٌ مَجْدٍ يَشْتَرِي فَيْغُلِي
أَبْدَأُ فِي الشُّبَّانِ غَيْرَ زَمَلٍ

ثانياً: المدثر

تبين المصادر اللغوية أن "دثر" واشتقاقاتها الصرفية، ودلالاتها مستعملة في العصر الجاهلي، أما فيما يتعلق بوجودها في اللغات السامية أو في بعض منها فلم أعر على شيء من اشتقاقاتها في مصادر اللغات السامية^(٦٣)، وقد يكون سبب عدم وجودها في اللغات السامية وجود كلمة موازية لها في تلك اللغات، وما يرجح ذلك أن صوت الثاء في العربية لا وجود له في اللغات السامية^(٦٤)، إضافة إلى أن أصوات: السين، والفاء، والتاء في اللغة العبرية قد تقابل صوت الثاء في العربية^(٦٥)، وهذا دليل يقوي عربيتها، أما أقدم استعمال لها فقد جاء في شعر الزير سالم بدلالة القديم البالي الذي امضى أثره^(٦٦)، ووردت على لسان ثوب بن النار اليشكري^(٦٧)

كَفَانِي أَبُو حَسَانَ نَفْسِي فِدَاؤُهُ
تَعَالَى أَقْوَامٌ ذَوِي نَعَمٍ دَثْرٍ
ومما يصلح للتأشير على وجوده في الجاهلية وروده في شعر امرئ القيس
كَأَنَّ دَثَارًا حَلَقَتْ بِلَبُونِهِ

عُقَابٌ تَنُوقِي لَا عُقَابُ الْقَوَاعِلِ^(٦٨)

ومما يصلح للتأكيد أنها معروفة في العصر الجاهلي أن العرب سمّت دثاراً^(٦٩)، ودثاراً^(٧٠)، واستخدامها في الشعر الجاهلي دليل على أنها عربية فصيحة، لا تنتمي إلى قبيلة معينة من قبائل العرب.

واستمر وجود الكلمة إلى العصر الإسلامي، وحافظت على دلالتها، فظهرت على لسان الرسول -ﷺ- بعد نزول الوحي عليه أول الأمر في قوله: فَأَتَيْتُ خَدِيجَةَ فَقُلْتُ: دَثِّرُونِي، وَصَبُّوا عَلَيَّ مَاءً بَارِدًا، قَالَ: فَدَثِّرُونِي وَصَبُّوا عَلَيَّ مَاءً بَارِدًا^(٧١)، ودلالاتها المعروفة منذ الجاهلية، غير متعلقة بالدين الجديد، يؤكد هذا رد فعل أهل بيته الذين فعلوا ما طلبه منهم، ثم جاء الاستعمال القرآني للكلمة في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ﴾ وهذا محل الدراسة، التي يحاول الباحث فيها توضيح ما إذ بقيت الكلمة ضمن دلالتها المعروفة في الجاهلية، أم أن الكلمة أصابها تطور دلالي سواء أكان أفقياً أم رأسياً.

أرجع اللغويون كلمة "المُدَّثَر" إلى الجذر الثلاثي "دثر"، وتعددت صيغته الاشتقاقية: مما أدى إلى تعدد دلالات الجذر، وهذا يعني دخولها في دائرة المشترك اللفظي -حسب رأي بعض اللغويين-، ولا أبالغ إذا قلت: إن الكلمة تتعدد دلالاتها بقدر استعمالها اللغوية: الحقيقية والمجازية، وفي الوقت الذي دَرَسَ فيه اللغويون الدلالة المركزية للصيغ الاشتقاقية لم يَغفلوا عن ذكر الدلالات الهامشية أيضًا، وبالفعل إلى المعاجم اللغوية يُلاحظ تعدد في الدلالة المركزية مع اختلاف بسيط أحيانًا في مسماها، وأن بعضًا منهم أضفى ملمحًا دلاليًا، أو أكثر، عند ذكر الكلمة، أو إحدى اشتقاقاتها، أما الدلالة المركزية الأولى "دثر" فهي ضيقة الدلالة عند الخليل ولا تتعدى كثرة المال^(٧٢)، ثم توسعت فباتت تدور في فلك الكثرة، وغدا كلُّ كثيرٍ دَثْرٌ عند ابن دريد^(٧٣)، وأكد ذلك البندنيجي^(٧٤)، ووافقه ابن منظور في أنه الكَثِيرُ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ^(٧٥)، وفي هذه الحالة فإن "دثر" لا تُثنى ولا تُجمع، فتقول: مالٌ دَثْرٌ، ومالان دَثْرٌ، وأموالٌ دَثْرٌ^(٧٦)، ومما يؤشِّر به على هذه الدلالة من الدلالة السياقية ما ورد في قول فقراء المهاجرين لرسول الله ﷺ: "ذَهَبَ أَهْلُ الدُّثُورِ بِالدَّرَجَاتِ الْعُلَى، وَالنَّعِيمِ الْمُقِيمِ"^(٧٧)، ويؤكد ابن فارس أن دلالة "دثر" لا تخرج عما سبق ذكره، مع انحراف بسيط في التعبير، وتعميم الدلالة على الجذر اللغوي للكلمة، فقال: "الدَّالُّ وَالثَّاءُ وَالرَّاءُ أَصْلٌ وَاحِدٌ مُنْقَاسٌ مُطَرِّدٌ. وَهُوَ تَضَاعُفُ شَيْءٍ وَتَنَاضُذُهُ بَعْضُهُ عَلَى بَعْضٍ"^(٧٨). ويمكن القول إنَّ أيَّ خروج عن هذه الدلالة المتعلقة بالتضاعف يمكن عدّه من المشترك اللفظي، ويحاول الباحث أن يجد ترابطًا بين الدلالة المركزية وبقية الدلالات الأخرى قدر الإمكان.

أما الدلالة المركزية الثانية: "دَثْرٌ" فهي متركة في الغطاء أو التغطية، أو ما يعرف بمعنى دَرَسَ^(٧٩) وقَدَّمَ، وأرجعها ابن فارس إلى التغطية: فَأَمَّا قَوْلُهُمْ: رَسَمَ دَائِرَةً، ... وَذَلِكَ أَنَّهُ يَكُونُ ظَاهِرًا حَتَّى تَهَبَّ عَلَيْهِ الرِّيحُ وَتَأْتِيَهُ الرَّوَامِسُ، فَتَصْبِرَ لَهُ كَالِدَائِرِ فَتُغَطِّيَهُ^(٨٠)، وقد يكون أقدم استعمال لغوي بهذه الدلالة ما ورد في شعر المهلهل بن ربيعة^(٨١)

أَشَاقَتْكَ مَنَزِلَةٌ دَائِرَهُ

بَذَاتِ الطُّلُوحِ إِلَى كَائِرِهِ

ومن ذلك أيضًا قول ذي الرِّمَّة^(٨٢):

أَشَاقَتْكَ أَخْلَاقُ الرُّسُومِ الدَّوَائِرِ

إِذْ دَعَا حَوْضِي الْمُغْنِقَاتِ النُّوَادِرِ

وتُظهر بعض النصوص اللغوية دلالة هامشية (مجازية) أو يمكن عدّها من الروافد الدلالية التي يمكن حملها على الغطاء أو التغطية، ومن ذلك: (تدَثَّرَ الفَحْلُ النَاقَةَ: تَسَتَّمَهَا، وتدَثَّرَ الرجلُ فَرَسَهُ: وَتَبَّ عَلَيْهِ فَرَكِبَهُ. ودثر الثوبُ: ائْتَسَخَ، ودثر السيفُ: صَدَى. ودَثَّرَ الشجرُ: أَوْرَقَ وتَدَثَّرَ الطائرُ: إِصْلَاحُهُ غُشَّةً^(٨٣))؛ فالمعنى المحوري الجامع لتلك الصيغ اللغوية تغطي الشيء بطبقة كثيفة من دِقَاق:

كورك الشجر يغطيه، وكما يغطي الصداً السيف، والرمْلُ الرّسم. والطائرُ يصلح عشّه بدقاق كالحشيش يفرشه فيه طبقة وثيرة^(٨٤).

وتُظهر النصوص اللغوية المتعلقة بالدلالة المركزية الثانية للدّثار (الاسم) شيئاً مرتبطاً باللباس، أو الغطاء الخاص بالإنسان، ومن ذلك: أنّ الدّثار ما فوق الشّعار من الثياب^(٨٥)، وبتغير طفيف في العبارة نجد الدلالة ذاتها عند الجوهري الذي أكّد: أنّ الدّثار كلّ ما كان من الثياب فوق الشّعار^(٨٦)؛ وسوّى الشّعار شعراً لأنّه يلي شعر الجسد دون ما سواه من اللباس^(٨٧)، ويضيف الأزهري ملمحاً دلاليّاً على الدّثار بأنّه الثوب الذي يُستدفاً به من فوق الشّعار^(٨٨)، وهو ما نجده عند الرّبيدي^(٨٩)، وتنتقل الدلالة عند ابن دريد من الثياب إلى كلّ ما طرحته عليك من كساء^(٩٠)، وهو بهذا يخرجها من الثياب، ونجد اتساع دلالتها الكبير عند ابن سيده في إطلاقها على كلّ ما يتدّثر به الإنسان^(٩١)، لكنّ عبد القادر البغدادي ضيّقها في إطلاقها على الغطاء، كاللّحاف ونحوه، مستشهداً بقول النمر بن تولب^(٩٢):

وظلعي ولم أكسر وأنّ ظعيني

تلفُ بَنيها في الدّثار وأعزل^(٩٣)

أي: ومما رابني أنّ زوجتي تستخف بي فتغطي أولادها دوني.

وبناء على ما سبق يمكن استنتاج بعض الأمور -لما يتدّثر به المختص بالغطاء واللباس:-

الأول: الدّثار هو ما فوق الشّعار من الثياب، فالشّعار والعيان ليسا من الدّثار، أي أنه ليس كل ثوب دثاراً.

الثاني: الدّثار هو الثوب الذي يُستدفاً به من فوق الشّعار، وإذا لم يُلبس طلباً للدّفع فلا يقال له دثار.

ومرّد ذلك كلّّه إلى التغطية أو الغطاء؛ وذلك أن المتدّثر يكون داخلاً في الثوب، ويتبين مما سبق أن الدّثار إذ أطلق على الثوب فإنه يكون في الطبقة الثانية من الملابس، فأولها الشّعار فالدّثار فالظّهارة، وهذا الأخير يظهر للعيون، ويكون الدّثار بينهما طلباً للدّفع، ويمكن عدّ الدلالة المركزية الثانية تابعة للدلالة المركزية الأولى؛ وذلك أن الثانية مرتبطة بالأولى من باب المشابهة، مع أنه يمكن تصنيف كل دلالة في حقل لغوي مختلف، فالأولى يمكن تصنيفها في الكثرة والثانية في اللباس.

ولم تتوقف الدلالة للدّثار عند الحقيقية بل تعدّتها إلى المجازية، إذ حفلت كتب التراث بنماذج لغوية عديدة أظهرت الاستعمال اللغوي في وقت مبكر، للدلالة على العامة من الناس، من ذلك قوله -عليه السلام-: "أَنْتُمْ الشّعارُ، وَالنَّاسُ الدّثارُ"^(٩٤)، وبالدلالة ذاتها استخدمت في العصر الأموي في وصية معاوية بن أبي سفيان -عليه السلام-: "وانظر أهل الشّام فأجعلهم الشّعار دون الدّثار، فإن رابك من

عَدُوْكَ رَبُّبْ فَأَرْمِهِ بِهِمْ" ^(٩٥)، واستخدمت أيضاً في الأمثال، دون تغيير في الدلالة: "هُوَ الشَّعَارُ دُونَ الدِّثَارِ" ^(٩٦)، وتوسعت الدلالة مجازاً؛ إذ استعار بعض الشعراء ذلك للحَسَبِ فقال ^(٩٧):

فِي فِتْنَةٍ بُسْطِ الْأَكْفِ مَسَامِحٍ

عِنْدَ الْقِتَالِ قَدِيمُهُمْ لَمْ يَدُثِّرِ

وقد وجد الباحث مجموعة من النصوص اللغوية جاءت فيها الدلالة مرتبطة بالصفات السيئة نوعاً ما، ويمكن عدّها من التطوّر الرأسي للدلالة، فقد أطلقت على الهالك، كما في قولهم: زَجُلٌ خَاسِرٌ دائِرٌ؛ أي: الهالك ^(٩٨)، ويمكن ربط هذه الدلالة بالدُّرُس؛ وذلك أنه يختفي وكذلك حال الهالك، والدُّثُور: الكسلان، والخامل ^(٩٩) والنؤوم، والبطيء الثقيل الذي لا يكاد يبرح مكانه ^(١٠٠)، ويقرب منه ما ذكره الزمخشري: دُثُور الضحى؛ يتدثر فينام ^(١٠١)، ويكاد التطوّر الرأسي يكون الأكبر في انحطاط الدلالة ^(١٠٢) عندما أُطلقت على المأبون من الرِّجال ^(١٠٣)، ولا أرى الإطلاق هنا عامّاً؛ وذلك أن المأبون كان يَتَرَيَا بَزِيَّ نَسَائِي كالبرقع ونحوه، يؤيد هذا ما جاء في تهذيب اللغة: "يُقَالُ للرجل المأبون قد برقع لحيته وَمَعْنَاهُ: تَرَيَا بَزِيَّ مَنْ لَبَسَ الْبُرْقُعَ" ^(١٠٤)، فالمدثر المأبون هو الذي يتدثر بثوب نسائي، أو شبيهه بملابس النساء، ولم تكن هذه الصفة الوحيدة التي أُطلقت على المأبون، فقد أُطلقت عليه صفة متعلقة بالمشية، فقيل له: المجبوس ^(١٠٥)، وهذا يؤكد ما ذهب إليه الباحث في أن المتدثر المأبون يَتَرَيَا بَزِيَّ نَسَائِي.

وتظهر دلالة فرعية في إطلاقها على كبير السنّ فيقال: دثر الرجل إذا عَلَتْهُ كِبَرُهُ وَاسْتَسْنَأَ ^(١٠٦)، وعلة ذلك أنّ الرجل إذا تقدم في العمر احتاج إلى الدِّثَارِ أكثر من غيره، فصار ملازماً له.

المزمل والمدثر في القرآن الكريم:

أولاً: المَزْمَلُ:

ظَلَّتِ الدلالة عند المفسرين تدور في فلك اللغويين، فالمزمل عندهم هو المتلقّف بثوبه تارة ^(١٠٧)، والمتغطّي بثيابه ليلاً تارة ثانية ^(١٠٨)، ويكاد يكون هذا هو الملمح التمييزي عند المفسرين، ونلاحظ تحديداً في كيفية التَزْمَلِ: فهو التَّعْمُّمُ وَالتَّأَرُّرُ وَالتَّقَمُّصُ ^(١٠٩)، وتوسّع المفهوم عند الماتريدي، عندما ساواه بالمدثر ^(١١٠)، وجعله من المترادف، إلّا أن بعض المفسرين قد أخذ دلالة "زمل" المخفف المتعلقة بالثقل، وجعلها للمزمل؛ اعتماداً على قوله تعالى: ﴿إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا﴾، وبهذا نلاحظ نقل دلالة "زَمَل" المخفف إلى "زَمَل" المضغّف، وكأن معنى الآية: يا أيها الذي حمل أمراً عظيماً ^(١١١)، في حين يؤكد بعض المفسرين أن أصل المزمل هو الإخفاء ^(١١٢).

وبما أن القرآن الكريم لم يذكر شيئاً صريحاً عن المزمل، والكلمة الوحيدة التي ذكرت في الآية لا تحمل أيّ ملمحٍ تمييزي أو دلالي، ولكي تتضح دلالة المَزْمَلِ بشكل دقيق، أو الحصول على بعضٍ من

الملامح التمييزية لها، أو تأكيد بعضها التي ذكرها اللغويون والمفسرون، أودّ أن أذكر الأعمال التي كلّفه الله بها:

أعمال المزمّل:

﴿يَا أَيُّهَا الْمَزْمَلُ ﴿١﴾ قُمْ اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا ﴿٢﴾ نِصْفَهُ أَوْ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا ﴿٣﴾ أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا ﴿٤﴾ إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا ﴿٥﴾ إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلًا ﴿٦﴾ إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا ﴿٧﴾ وَاذْكُرْ اسْمَ رَبِّكَ وَتَبَتَّلْ إِلَيْهِ تَبْتِيلًا ﴿٨﴾ رَبُّ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ فَاتَّخِذْهُ وَكِيلًا ﴿٩﴾ وَاصْبِرْ عَلَى مَا يَقُولُونَ وَاهْجُرْهُمْ هَجْرًا جَمِيلًا﴾ [المزمّل: ١-١٠]

أولى الأوامر الإلهية في تطوير الذات وبناء الشخصية تمثّلت في قيام الليل، وترتيل القرآن، وهذان هما المميزان الدلاليان في الآيتين الكريمتين، فالمزمّل يقوم أكثر الليل، ويرتل القرآن؛ استعدادًا لما سيُلقي عليه من القول الثقيل، وتهيئته للمرحلة القادمة، وما فيها من إنذار ودعوة، وتختلف هذه المرحلة عن المرحلة السابقة - التحنّن في غار حراء قبل الدعوة- في أنّ الجديدة مرتبطة بالوحي، ارتباطًا مباشرًا، فالفكر والأسئلة التي كانت تدور في خلده، ويحار في إجاباتها باتت من الماضي، وبهذه المرحلة انتهت الحيرة وتبددت الظلمة، وعلى المزمّل أن يستغلّ الليل ويستفيد منه، وكأنه يقول له: استبدل القيام بالنوم.

المرحلة الجديدة فيها قول ثقيل، وهذا الملمح الأبرز؛ إذ إن القرآن فيه من الأوامر والنواهي والتعليمات التي ستقيّد حياته، وستقرنها بالوحي، ولن تكون القرارات التي اعتاد على اتخاذها كما كانت، بل ستكون تابعة للوحي، وهذا في حدّ ذاته ثقيل على المزمّل، فكل ما حوله سيتغير ويتبدّل، وليست مسألة توحيد الإله فحسب، بل إن التغيير سيّشمل كل ما حوله، وحتى ما في داخله أيضًا. مثلما ركّز على الليل وكيفية استغلاله، نبّه إلى أنّ النهار مختلف عن الليل، "فَالنَّهَارُ زَمَنٌ فِيهِ شُغْلٌ عَظِيمٌ لَا يَتَرُكُ لَكَ خُلُوءَةً بِنَفْسِكَ. وَشُغْلُ النَّبِيِّ ﷺ فِي النَّهَارِ بِالدَّعْوَةِ إِلَى اللَّهِ وَإِبْلَاغِ الْقُرْآنِ وَتَعْلِيمِ الدِّينِ وَمُحَاجَّةِ الْمُشْرِكِينَ وَافْتِقَادِ الْمُؤْمِنِينَ الْمُسْتَضْعَفِينَ، فَعَبَّرَ عَنْ جَمِيعِ ذَلِكَ بِالسَّبْحِ الطَّوِيلِ، وَبَيَّنَّ أَنَّ يَكُونُ تَلَطُّفًا وَاعْتِدَارًا عَنْ تَكْلِيفِهِ بِقِيَامِ اللَّيْلِ، وَفِيهِ إِشَادَةٌ إِلَى أَنَّ النَّهَارَ ظَرْفٌ وَاسِعٌ لِإِيقَاعِ مَا عَسَى أَنْ يَكْلِفَهُ قِيَامُ اللَّيْلِ مِنْ فُتُورٍ بِالنَّهَارِ لِيَنَامَ بَعْضُ النَّهَارِ وَلِيَقُومَ بِمَهَامِهِ فِيهِ" (١١٣).

وتختتم التوجيهات الإلهية إلى المزمّل بالتبتّل إلى الله تعالى؛ بأن يفرغ البال والفكر إلى ما يرضي الله، فكأنه انقطع عن الناس وانحاز إلى جانب الله (١١٤)، وهذا الملمح التمييزي مختص بالمزمّل في تبتّله إلى الله، وملمحان آخران نجدهما في التوكّل على الله والصبر على ما يقولون، وكأن الله تعالى يقول له: وكلّ أمرك لي؛ واصبر على ما يقولون وفوض أمرهم إليّ، فإنني لما كنت وكيلًا لك أقوم بإصلاح أمرك أحسنّ من قيامك بإصلاح أمور نفسك (١١٥)، وهو سبحانه جمع كل ما يحتاج إليه من هذا الباب في هاتين الكلمتين، وذلك لأنّ الإنسان إمّا أن يكون مخالطًا للناس أو مجانبًا عنهم فإنّ خالطهم فلا بدّ

له من المصابرة على إيدائهم وإيحاشهم^(١١٦)، يمكن استخلاص الملامح التمييزية من الآيات الكريمة السابقة بما يلي: فالمزمّل يقوم أكثر الليل، ويرتل القرآن، ويذكر اسم ربه ويتبتل إليه، ويصبر على قول الناس، ويعاملهم معاملة حسنة في الهجر.

يطمئن الباحث مما سبق أن المزمّل جزء مهمّد للمدثر، فالمزمّل تهيئة نفسية وجسدية لما سيقوم به المدثر من عمل خاص بالدعوة.

ويجزم الباحث أن المدثر لا يمكن أن تحلّ محلّ المزمّل؛ وذلك أن المزمّل تهيئة للمدثر، والمدثر تهيئة للنبوة، حتى وإن رأى بعض اللغويين أن المدثر والمزمّل سواء في الدلالة على اللباس أو الغطاء، إلا أن المزمّل يتزمل بكساء كاللحاف ونحوه؛ للنوم، ليلاً، وقد يقع نهراً. أمّا الحديث النبوي الشريف "فدخل على خديجة بنت خويلد رضي الله عنها فقال: (زملوني زملوني). فزملوه حتى ذهب عنه الرؤع"^(١١٧) فيمكن تفسيره بأنه أراد النوم، ويحتمل أن تكون عودته إليها من الغار ليلاً أو نهراً، وكان تزمله بالكساء واللحاف ونحوهما.

ثانياً: المدثر:

وردت الكلمة في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ﴾ [المدثر: ١] مرة واحدة، وتُعدّ السّورة من أوائل ما أنزل من القرآن الكريم^(١١٨)، ويُجمع المفسرون على أن المراد بالمدثر سيدنا محمد ﷺ^(١١٩)، ولا يختلفون في ذلك، واختلفوا في أنه عليه السلام لم سجي مدثراً؟ ودلالة "المدثر" عندهم لم تقتصر على الحقيقية، بل تعدتها إلى المجازية.

أمّا دلالة "المدثر" الرئيسية -كما يرى المفسرون- فلم تخرج عن الدلالة اللغوية التي ذكرت سابقاً، التي تعلقت بالغطاء واللباس، ويتضح هذا في سبب نزول السورة، فقد روي عن النبي ﷺ أنه راع من رؤية جبريل، فعاد إلى بيته مسرعاً، وقال: "فَأَتَيْتُ خَدِيجَةَ فَقُلْتُ دَثْرُونِي وَصَبُّوا عَلَيَّ مَاءً بَارِدًا- قَالَ: فَدَثْرُونِي وَصَبُّوا عَلَيَّ مَاءً بَارِدًا، قَالَ: فَتَرَلْتُ ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ﴾ فَمُ فَأَنْذِرْ ﴿وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ﴾"^(١٢٠)، وكان مدثراً بثوبه^(١٢١)، وأضاف الخازن ملمحاً تمييزياً للمدثر ومعللاً سبب تدثره بثيابه؛ ليستدفئ بها^(١٢٢)، فكانه أصابه البرد مما حصل، ويرى القرطبي أنه يتدثر للنوم^(١٢٣)؛ ويكون هذا من شدة ما لحق به من رؤيته الوحي، ولم يكتفِ القرطبي بالتعليل بل حدّد قماش الثوب الذي تدثر به النبي ﷺ بأنه قطيفة^(١٢٤).

ونخلص مما تقدّم أنّ القرآن الكريم استخدم كلمة "المدثر" بدلالاتها المعروفة قبل الإسلام المتعلقة بالشخص الذي يتدثر بثوبه؛ لسبب ما، والدثار ثوب يُلبس فوق الثوب الداخلي (الشعار) ولما قرنها بالرسول ﷺ غدت صفة له، فالألفاظ التي ترتبط بالممارسات الاجتماعية أو الطقوسية تُحدث ارتباطاً بين الممارسة والألفاظ الدالة عليها كما هو الحال ههنا، فالأصل فعل يقوم به الشخص الذي يحتاج إلى ارتداء ثوب آخر طلباً للدفع، ثم يتّصف بهذه الصفة ولكنها لا تلازمه، لكن القرآن الكريم

في ندائه سيدنا محمداً ﷺ مستخدماً هذه الصفة يُشعر القارئ أنها صفة ثابتة وملزمة له، ولا يمكن إنكار العلاقة بين اللفظ والممارسة الفعلية.

ذكر بعض المفسرين دلالة مجازية للمدثر، منها: المدثر بدثار النبوة^(١٢٥)، وربط بعضهم بين المدثر بالثوب كالمختفي فيه، والمختفي عن الناس في غار حراء فرأى أن المدثر بدثار الخمول والاختفاء^(١٢٦)، فيما يرى فريق ثالث أن المدثر بأثواب العلم العظيم، والخلق الكريم، والرحمة الكاملة^(١٢٧)، ولا يخفى أنه لا يجوز إخراج اللفظ عن دلالاته الحقيقية إلى المجازية إلا بقرينة تمنع إيقاع الدلالة الحقيقية، وهي غير موجودة هنا، ويرى الباحث أن تبقى الدلالة على حقيقتها؛ لعدم وجود قرينة تؤكد الدلالة المجازية.

يرى الباحث أن دلالة المدثر في القرآن الكريم ليس فيها ملمح تمييزي واضح؛ وذلك أنها لم ترد إلا مرة واحدة بصيغة المنادى "يا أيها المدثر"، لذلك يرى الباحث أنه من المفيد للبحث استقراء بقية الآيات التي جاءت متعلقة بالمدثر؛ رغبة في الحصول على ملمح تمييزي أو أكثر.

أعمال المدثر:

معلوم أن مقاصد الشريعة تقتضي التفريق بين مقامات خطاياها، حيث إنّ منها مقام الموعظة، والترغيب والترهيب، والتبشير والتحذير، ومما لا شبهة فيه أن منها مقام التعليم، وهذا هو المقصود في الأوامر الإلهية التالية:

١- ﴿قُمْ فَأَنْذِرْ﴾: ففي (قُمْ) إلزام قيام: في إنذار الخلق وبشارتهم، على ما ينتهي إليه وسعك^(١٢٨)، و"القيام" المأمور به ليس مستعملاً في حقيقته: لأن النبي ﷺ - لم يكن حين أُوحي إليه بهذا نائماً ولا مضطجاً، ولا هو مأمور بأن ينهض على قدميه، وإنما هو مستعمل في الأمر: بالمبادرة والإقبال والتَّهَمُّم بالإنذار: مجازاً أو كناية^(١٢٩). ﴿وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ﴾: انتصب "ربك" على المفعولية لفعل (كَبَّر) قُدِّم على عامله لإفادة الاختصاص، أي لا تكبر غيره، وهو قصر إفراد، أي دون الأصنام^(١٣٠)، واختص ربك بالتكبير: وهو الوصف بالكبرياء، وأن يقال: الله أكبر^(١٣١)، ومعنى "وَرَبَّكَ فَكَبِّرْ" يعني: عظم ربك مما يقوله عبدة الأوثان^(١٣٢)، وأجبه فيما دعا إليه، وأطعه فيما أمر^(١٣٣)، وبتأمل التركيب النحوي للآية الكريمة في تقديم المفعول به على الفعل فإنه من الواجب الذي سيبدأ به حياته الدعوية الجديدة أن لا يجعل كبيراً في نفسه: قولاً ومعتقداً، وعملاً إلا ربك، ويستفاد من هذا الأمر الإلهي أن الوظيفة الأساس للمدثر هي الإنذار، وهذا أول ملمح تمييزي يمكن معرفته من الآية الكريمة.

3- ﴿وَيَا بَكَ فَطَطِّرْ﴾: المراد من الآية أنه عليه الصلاة والسلام، أمر بتطهير ثيابه من الأنجاس والأقذار^(١٣٤)؛ وذلك أنّ الناس إذا رأوا أيّ شئ في الداعية كرهوا لذلك دعوته، وعابوه، فرفضوا قبول دعوته^(١٣٥)، ولأنّ طهارة الثياب شرط في الصلاة لا تصح إلا بها، وهي الأولى والأحب في غير الصلاة^(١٣٦)، وليس غريباً أن يؤكّد الرسول ﷺ - أهمية الطهور، فقد قال: "الطُّهُورُ شَطْرُ

الإيمان^(١٣٧)، ويمكن القول إن الثوب الذي ينبغي للمدثر لبسه يجب أن يكون نظيفًا وطاهرًا، وهذا ملمح تمييزي آخر يمكن معرفته من الآية الكريمة.

4- ﴿وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ﴾: على النظام التركيبي السابق استمر العطف في تقديم المفعول به على الفعل؛ للمغزى ذاته، واختلف في دلالة الرجز ونطقها، ففي مقاييس اللغة "الراء والجيم والراء أصلٌ يدلُّ على اضطرابٍ. مِنْ ذَلِكَ الرَّجْزُ: ذَاءٌ يُصِيبُ الْإِبِلَ فِي أَعْجَازِهَا... وَمِنْ هَذَا اسْتِيقَاقُ الرَّجْزِ مِنَ الشَّعْرِ؛ لِأَنَّهُ مَقْطُوعٌ مُضْطَرِبٌ... فَأَمَّا الرَّجْزُ الَّذِي هُوَ الْعَذَابُ، وَالَّذِي هُوَ الصَّنَمُ، فِي قَوْلِهِ جَلَّ ثَنَاؤُهُ: ﴿وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ﴾، فَذَلِكَ مِنْ بَابِ الْإِنْدَالِ؛ لِأَنَّ أَصْلَهُ الدِّسْنُ^(١٣٨)، ويؤكد السيوطي أن الرجز (بكسر الراء) هو العذاب بلغة بلي^(١٣٩)، وروي عن ابن عباس قال: كُلُّ شَيْءٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ مِنْ "الرَّجْزِ" يُعْنِي بِهِ الْعَذَابُ^(١٤٠)، أمَّا الرجز فهو اسم صنم^(١٤١)، وهو العذاب بلغة هذيل^(١٤٢)، والرجز بمعنى الغضب، دخيلة من الآرامية وأصلها الرجز^(١٤٣)، ونجد هنا اشتراكًا لغويًا بين العربية والآرامية، ومما سبق يتبين وجود ثلاث كلمات من جذر واحد، تداخلت دلالتا الكلمتين (الرجز، والرجز) عند بعض المفسرين، والخلاصة التي يراها الباحث أن الكلمة الأولى: الرجز (بفتح الراء والجيم)، ومنها الرجز وهو ضرب من الشعر، ليست المقصود في الآية الكريمة، والثانية: الرجز (بكسر الراء وسكون الجيم)، وبها قرئت الآية الكريمة، وهو العذاب، والثالثة: الرجز (بضم الراء وسكون الجيم)، وفسرها النبي ﷺ بالأوثان^(١٤٤)، ومن هذا يمكن القول إن المدثر له ملمح تمييزي متعلق بالعقيدة، فكما أن الملمح السابق كان مختصًا بثوب الطاهر النظيف، فهنا أضفى القرآن الكريم ملمحًا عقديًا للمدثر.

5- ﴿وَلَا تَمْنُنْ تَسْتَكْثِرُ﴾: "المنَّ في العطية من خُلِقَ أهل الشِّرك، فلَمَّا أمره الله بهجر الرجز نهاه عن أخلاق أهل الرجز نهياً يقتضي الأمر بالصدقة والإكثار منها بطريق الكناية فكأنه قال: وتصدَّقْ وأكثِر من الصدقة ولا تمنن، أي لا تعدَّ ما أعطيته كثيرًا فتمسك عن الازدياد فيه، أو تتطرق إليك ندامة على ما أعطيت"^(١٤٥)، وهنا يمكن استنتاج ملمح تمييزي متعلق بالعمل، فمن طبيعة العامل أن يمنَّ في عمله، أو أن يشعر بالزهو في عمله، لكن القرآن الكريم بيّن هنا أن المدثر لا يتصف بصفة المنَّ ونحوها، وليكن الصبر خلقًا ملازمًا لك، ﴿وَلِرَبِّكَ فَاصْبِرْ﴾؛ وذلك أنَّ الصبر من الأمور التي يحتاجها الداعية، ولا غنى له عنه، سواء أكان صبرًا على الناس في أفعالهم وتصرفاتهم، أم كان صبرًا على الأوامر التي أمره الله بها "قم فأندر...تحتاج إلى صبر، وهذا الصبر يجب أن يكون لله تعالى فقط، لا لغيره، وفي هذه الآية إشارة إلى ما سيلقيه النبي ﷺ من التعب والمشقة أثناء الدعوة، وهذا هو الملمح الأخير الذي يمكن استنتاجه من الآية الكريمة، ويمكن تلخيص الملامح التمييزية للمدثر في القرآن الكريم بما يلي: نذير للآخرين، وثيابه نظيفة طاهرة، وعامل لا يمنَّ على عمله، وصبور في عمله، ومن حيث العقيدة فلا كبير عنده سوى الله تعالى، ويعبد الله ولا يعبد الأصنام، وصبره لله تعالى، وهذا

الصبر أوسع من الصبر في المزمّل، فصبر المزمّل مقيد بما يقولون، ولم يبيّن فيه أن يكون صبراً لله تعالى أو لغيره، أما صبر المدثر فليس مقيداً بقولهم له، وعليه أن يصبر لله تعالى. يرى الباحث أن المدثر إحدى مراحل النبوة فقد ثبت أنّ النبوة أجزاء، اعتماداً على قوله ﷺ: «الرُّؤْيَا الصَّالِحَةُ جُزْءٌ مِنْ سِتَّةٍ وَأَرْبَعِينَ جُزْءًا مِنَ النَّبُوءَةِ»^(١٤٦)، ولم يذكر النبي ﷺ من أجزائها سوى الرؤيا الصالحة، وبين ﷺ أنه لن يبقى منها بعد وفاته سوى المبشرات؛ وهي الرؤيا الصالحة: «لَمْ يَبْقَ مِنَ النَّبُوءَةِ إِلَّا الْمُبَشِّرَاتُ». قالوا: وَمَا الْمُبَشِّرَاتُ؟ قَالَ: «الرُّؤْيَا الصَّالِحَةُ»^(١٤٧)، واعتماداً على قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا﴾ وَدَاعِيًا إِلَى اللَّهِ بِإِذْنِهِ وَسِرَاجًا مُنِيرًا [الأحزاب: ٤٥-٤٦]، يتضح أن النبوة تشتمل على: الشهادة والتبشير والإنذار والدعوة إلى الله تعالى، وإذا التزمنا الترتيب المذكور في الآية، فإن الإنذار- وظيفة المدثر- جاءت في الترتيب الثالث، ومما يدلّ على أن المزمّل مهينة للمدثر أن الصبر مشترك في كليهما، لكن صبر المزمّل أقلّ ومحدد بما يقولون له "واصبر على ما يقولون" ولم يبيّن الله تعالى له لِمَ يصبر، أما المدثر "ولربك فاصبر" فالملاحظ تقديم مبرر الصبر على الصبر نفسه، وهذا كافٍ في دلالة التعلم التي حصلت، وكذلك مطلق الصبر الذي لم يُحدّد بقول أو فعلٍ منهم، أو من غيرهم، كأن يكون صبراً على الطاعات، أو على ما سيقاه من تعبٍ جسدي في القيام أو في تلقي الوحي، أو مما سيثقل عليه بأي شكل كان، فقد جاء في الحديث: "قالت عائشة رضي الله عنها: ولقد رأيته ينزل عليه الوحي في اليوم الشديد البرد، فيفصم عنه وإنّ جبينه ليتفصّد عرقاً"^(١٤٨). والله تعالى أعلم.

النداء في الآيتين:

أولاً: استعمال حرف النداء: يا

الملاحظ في الآية الكريمة استخدام حرف النداء "يا"، وهي تستعمل لنداء البعيد حَقِيقَةً أو حُكْمًا كالنائم والساهي^(١٤٩)، وتستعمل للبعيد والقريب عند المبرز^(١٥٠)، وأجمعوا على جواز نداء القريب بما للبعيد توكيداً^(١٥١)، وهي أكثر أحرف النداء استعمالاً، ولا يُقدّر عند الحذف سواها^(١٥٢)، ولم يجئ غيرها في القرآن الكريم في صيغ النداء من مثل: يا أيّها الناس، يا معشر الجنّ والإنس، يا عبادي، يا آدم، يا إبراهيم، يا أيّها النبي، يا أيّها المزمّل، يا أيّها المدثر، أمّا إذا كانت الياء مختصة بالبعيد فهذا يعني أن الله ﷻ ينزل "المزمّل" منزلة البعيد؛ وقد يكون مراعاة لمقام الربوبية الرفيع في توجيه الأوامر والنواهي والتوجيهات، ومن ناحية أخرى فالخلق جميعاً متساوون عند الله في النداء، فلا أحد بعيد ولا آخر قريب، كلهم سواء في النداء.

ثانياً: العدول عن الاسم الصريح في النداء، والنداء بهيئة المُنَادَى عليه.

لم يخاطب الله تعالى سيدنا محمّداً ﷺ - باسمه الصريح "محمّد"، في حين خاطب عدداً من أنبيائه عليهم السلام بأسمائهم الصريحة، وخاطب بعضاً منهم أكثر من مرّة، في أكثر من سورة، وعدل

الله تبارك وتعالى عن النداء بالاسم الصريح إلى الصِّفَة كما هو الحال في هذا الموضع، والأصل في النداء أن يكون باسم المنادى العَلَم إذا كان معروفاً عند المتكلم، فلا يَعدِل من الاسم العلم إلى غيره من وَصَفٍ أو إضافة إلا لغرض يقصده البلغاء، من تعظيم وتكريم نحو ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ﴾ [الأنفال: ٦٥]، أو تَلَطُّف وتَقَرُّب نحو: يا بني ويا أبت^(١٥٣)، وذلك مِن عاداتهم إذا قصدوا الملاحظة بأحد أن يُسمّوا باسم حالته كقوله -ﷺ- لعليّ بن أبي طالب-كرم الله وجهه-: قُمْ أبا تراب، وقُمْ يا نومان، فلو ناداه سبحانه في تلك الحالة باسمه، أو بالأمر المجرد لَهَالَهُ ذلك، ولكن لما بدأ به أنيس وعَلِمَ أَنَّهُ رَبُّهُ، وهو راضٍ عنه على تلك الحالة، وكان هو مطلوبه، وبه كانت تهون الشدائد عليه^(١٥٤).

ورغم شيوع الأسلوب في كلام العرب فإن الذي يطمئن إليه الباحث أن المسألة ليست متعلقة بالتحبّب والتلطّف، فما التحبّب الذي حصل عند ذكر كلمتين متعلقتين بصفيتين إحداها فيها خوف "المدثر" والأخرى فيها استعداداً للنوم؟ ثم إن هاتين الهيئتين غير دائمتين مع الشخص، فالمدثر لا يبقى متدثراً طوال اليوم، بل إنه يخلع ثوبه الذي تدثّر به بمجرد انتفاء السبب كالخوف أو البرد ونحوهما، ومثلها المزمّل، فهو لا يبقى على حالته طوال الليل، ولو سلّمنا بذلك ألا يمكن أن نتساءل؟ أيهما أفضل فيما يتعلق بالتحبّب أن يقول الله: يا أيها النبي قم فأنذر، أو يا أيها الرسول قم الليل ... ؟ ولو ناداه باسمه فما الخوف الذي سيصيبه؟ أَلَمْ يُنادِ الله تعالى أنبياءه ورسله الكرام فقال: يا آدم، يا إبراهيم، وقال: يا موسى؟ فأين الخوف الذي سيصاب به المنادى؟

يرى الباحث أن سيدنا محمداً -ﷺ- كان في بداية الدعوة ولم يَقم بأي عمل يخصّ النبوة أو الرسالة، إذ النبوة تكليف القيام بالرسالة^(١٥٥) ولم يُكَلَّف بشيء من أعمالهما، ولم يتلقَ أي تعليم ديني عنهما، فكيف يخاطبه بالنبي أو الرسول ولم يُكَلَّف بشيء منهما، أو بإحداهما؟ وبناء على هذا فإن الأنسب هو العدول عن النداء إلى هاتين الصفتين كونهما أولى مراحل النبوة والرسالة، ويؤيد ذلك أنّ "يا أيها المزمّل" اشتملت على جملة من التوجيهات التي تُرِيّ النفس وتُعَدّها إعداداً سليماً للمرحلة المقبلة، وجاءت بعدها مرحلة العمل "يا أيها المدثر قم فأنذر"، ويخلص الباحث أن النداء بهاتين الصفتين (المزمّل والمدثر) ليس متعلقاً بالتحبّب أو الخوف كما ذكر المفسرون، بل هو مرتبط بطبيعة الدعوة ومراتبها، فالمزمّل ممهد للمدثر، والمدثر ممهد للنبي، والله أعلم.

أمّا من حيث الدلالة فإن كلمة "المدثر" حصل فيها تطور رأسي في الدلالة، إذ كانت في الجاهلية تحمل صفاتٍ سلبيةً (الكسول والنائم والمأبون)، ولما استعملها القرآن غَدَتِ صفة حميدة لا يمكن أن تحمل صفة سلبية أبداً.

الخاتمة:

إن نزول القرآن الكريم باللسان العربي المبين وفق القواعد اللغوية: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، دليل أكيد على القدرة العجيبة في النظم اللغوي التي لا يمكن مجاراتها مهما بلغ المرء من

بلاغة وبيان، وإن اختيار كلماته يكسبها أحياناً بعضاً من الخصوصية الدلالية التي تخرجها عن دلالتها العامة المتعارف عليها؛ أي أنّ القرآن الكريم يُعدّ سبباً من أسباب تغير الدلالة، وما توصل إليه الباحث من نتائج يدلّ على ذلك.

النتائج:

- حصلت المماثلة في المزمّل بسبب التقارب، وفي المدثر بسبب التجانس.
- حصل تداخل لغوي بين اللغات: العربية والصفوانية والأكدية واليونانية في بعض اشتقاقات الجذر "زمل" أدى إلى تداخل الدلالة.
- حصل تطور أفقي في دلالة المزمّل تمثل في: توسيع الدلالة ونقلها.
- بعض اشتقاقات "زمل" وقعت ضمن دائرة المشترك اللغوي بسبب التداخل بين العربية والصفوانية والأكدية واليونانية.
- كلمة المدثر أصابها تطور أفقي تمثل في: توسيع الدلالة، ونقلها، وأصابها تطور رأسي بين الاستعمال اللغوي والقرآن الكريم، إذ أضفى القرآن الكريم عليها رقيّاً دلاليّاً، بدلاً من الدلالة السلبية (الانحطاط الدلالي) التي اكتسبتها في الجاهلية في بعض استعمالاتها.
- لا يمكن وقوع المزمّل محل المدثر في علاقة استبدالية في القرآن الكريم؛ لأن كل واحدة لها دلالتها الخاصة.
- التزمّل أعمّ من التدثر، فالتزمّل يكون بالثوب والغطاء وغيره، أما التدثر فبالثوب وحده.
- استخدم حرف النداء "يا" مع المزمّل والمدثر ومع مخلوقات الله تعالى؛ للمساواة في النداء.
- المزمّل مرحلة مهيأة للمدثر، مرتبطة بالليل إلى حدٍ كبير.
- المدثر مرحلة تالية للمزمّل، وهي صفة ترتبط بالنهار أكثر، وهي إحدى أجزاء النبوة.

التوصيات:

يوصي الباحث أن تُدرس بقية الصفات المتعلقة بسيدنا محمد صلى الله عليه وسلم التي ذكرت في القرآن الكريم مثل: العبد، والنبى، والرسول، ومحمد الاسم الصريح، والوقوف عند الملامح التمييزية الدقيقة لكل صفة.

المصادر والمراجع:

- إبراهيم أنيس، (ت ١٩٧٧م)، الأصوات اللغوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م (ط ٥).
- أبو نصر أحمد بن حاتم الباهلي (ت ٣٢٨هـ)، شرح ديوان ذي الرّمة، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح، جدة، مؤسسة الإيمان، ١٩٨٢م، (ط ١).
- أبو عبد الله أحمد بن حنبل بن الشيباني (ت ٢٤١هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٩م (ط ١).
- أبو الحسين أحمد بن فارس الرازي، (ت ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، ١٩٩١م، (ط ١).
- أبو الفضل أحمد بن محمد الميداني (ت ٥١٨هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، دار المعرفة، (د.ت).
- أحمد مختار عمر، (ت ١٤٢٤هـ)، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩١م (ط ١).

- أبو عمرو أحيحة بن الجلاح الأوسي (ت ١٢٩ق.هـ/٤٩٦م)، ديوان أحيحة بن الجلاح الأوسي، تحقيق: حسن محمد باجودة، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، (د.ت).
- أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت ٣٩٣هـ) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٧م (ط ٤).
- أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير (ت ٧٧٤هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ، (ط ١).
- الأعلام الشنتمري، ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: فخر الدين قباوة، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م، (ط ٣).
- أبو بشر، اليمان بن أبي اليمان البندنجي، (ت ٢٨٤هـ)، التقفية في اللغة، تحقيق: خليل إبراهيم العطية، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٧٦م، (ط ١).
- امرؤ القيس بن حجر من بني أكل المزار (ت ٥٤٥ م) ديوان امرئ القيس، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٤م، (ط ٢).
- ثابت بن جابر، المعروف بتأبط شرًا، (ت ٩٥ق.هـ/٥٢٩م)، ديوان تأبط شرًا، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، بيروت، دار المعرفة، ١٤٢٤هـ/٢٠٠٣م، (ط ١).
- حازم كمال الدين، معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠٠٨م، (ط ١).
- أبو سعيد الحسن بن الحسين السكري، (ت ٢٧٥هـ)، شرح أشعار الهذليين، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مراجعة: محمود شاكر، القاهرة، مكتبة دار العروبة- مطبعة المدني، ١٣٨٤هـ/١٩٦٥م، (ط ١).
- أبو الفضل، جمال الدين محمد ابن منظور (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، اعتناء: أمين محمد عبد الوهاب، ومحمد الصادق العبيدي، بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، ١٩٩٩م، (ط ٣).
- جوتلف برجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، أخرجه وصححه وعلق عليه: رمضان عبد التواب، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٩٤م، (ط ٢).
- أبو هلال الحسن بن عبد الله العسكري، الفروق اللغوية، تعليق: محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، (ط ١).
- خالد بن عبد الله الأزهري، المعروف بالوقاد (ت ٩٠٥هـ)، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م، (ط ١).
- الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٠هـ)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، بغداد، دار الرشيد للنشر، ١٩٨١، (ط ١).
- ربي كمال، المعجم الحديث: عربي-عربي، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٢م، (ط ٢).
- سليمان عبد الرحمن النذيب، معجم المفردات الأرامية القديمة، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، (ط ١).
- الشعراء الهذليون، ديوان الهذليين، تحقيق: أحمد الزين وآخرين، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٩٥، (ط ٢).

- عالم لغوي قديم، شرح ديوان روبة بن العجاج، تحقيق: عبد الوهاب عوض الله، مراجعة: محمد حسن عبد العزيز، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م (ط١)، الكتاب ثلاثة أجزاء، حقّق كلّ جزء عضوان من أعضاء المجمع.
- عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٤م.
- الدر المنثور في التفسير بالمأثور، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٣م، (ط ١).
- عبد العزيز نبوي، ديوان بني بكر في الجاهلية، القاهرة، دار الزهراء، ١٤١٠هـ/١٩٨٩م، (ط ١).
- عبد القادر بن عمر البغدادي، (ت ١٠٩٣هـ)، خزانة الأدب ولبّ لباب العرب، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مطبعة المدني- مكتبة الخانجي، ١٤١٨هـ/١٩٩٧م، (ط ٤).
- عبد القادر بن عمر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ)، شرح أبيات مغني اللبيب، تحقيق: عبد العزيز رباح وأحمد يوسف دقاق، بيروت، دار المأمون للتراث، ١٣٩٣هـ، (ط ١).
- أبو محمد عبد الله ابن هشام الأنصاري، (ت ٧٦١هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعراب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٩هـ/١٩٩٩م، (ط ١).
- عدي بن ربيعة، المعروف بالزير سالم (ت ٩٤ ق. هـ)، ديوان المهلهل، تحقيق: أنطوان القوّال، بيروت، دار الجيل، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م (ط ١).
- علاء الدين علي بن محمد أبو الحسن، المعروف بالخازن (ت ٧٤١هـ)، لباب التأويل في معاني التنزيل، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ، (ط ١).
- أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت ٤٥٨هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداي، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، (ط ١).
- أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت ٤٥٨هـ)، المخصص، تحقيق: خليل جفال، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤١٧هـ، (ط ١).
- أبو عثمان، عمرو بن بحر الشهير بالجاحظ (ت ٢٥٥هـ)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، حقوق الطبع محفوظة للسيد محمد فاتح الداية، د.ت (ط ٤).
- فوزي الشايب، أثر القوائين الصوتية في بناء الكلمة العربية، إربد- الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٤م (ط ١).
- ليبيد بن ربيعة العامري، (ت ٤١هـ)، شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري، تحقيق: إحسان عباس، الكويت، وزارة الإرشاد والأنباء، ١٩٦٢م (ط ١).
- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت ٨١٧هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث بدار الرسالة، إشراف محمد العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٥م، (ط ٦).
- محمد بن أحمد الأزهرى، أبو منصور (ت ٣٧٠هـ/٩٨٠م)، معجم تهذيب اللغة، تحقيق: رياض زكي قاسم، بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠١م (ط ١).
- أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت ٦٧١هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٦٤م، (ط ٢).

- محمد بن إدريس الشافعي (ت ٢٠٤هـ)، مسند الشافعي، ترتيب محمد عابد السندي، واعتنى به مجموعة من العلماء، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٣٧٠هـ (ط ١).
- أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل البخاري (ت ٢٥٦هـ)، (الجامع الصحيح) صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دمشق، دار ابن كثير- دار اليمامة، ١٤١٤هـ (ط ٥).
- محمد حسن جبل، المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠١٠م (ط ١).
- أبو بكر محمد بن الحسن بن دُرَيْد الأزدِي (ت ٣٢١هـ)، جُمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٧م، (ط ١).
- محمد داود سلّوم، معجم الكلمات الأكديّة في اللغات الشرقية القديمة، والإغريقية واللاتينية، بيروت، مكتبة لبنان، ناشرون، ٢٠٠٣م، (ط ١).
- محمد الطاهر ابن عاشور (ت ١٩٧٣م)، التحرير والتنوير، بيروت، مؤسسة التاريخ، ٢٠٠٠م، (ط ١).
- جمال الدين، محمد طاهر بن علي الصديقي الكجراتي (ت ٩٨٦هـ)، مجمع بحار الأنوار في غرائب التنزيل ولطائف الأخبار، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٩٦٧م، (ط ٣).
- أبو عبد الله محمد بن عمر الملقب بفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ، (ط ٣).
- محمد بن المبارك بن محمد بن ميمون البغدادي (ت ٥٩٧هـ)، منتهى الطلب من أشعار العرب، تحقيق: محمد نبيل طريقي، بيروت، دار صادر، ١٩٩٩م، (ط ١).
- أبو منصور محمد بن محمد، الماتريدي (ت ٣٣٣هـ)، تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، تحقيق: مجدي باسلوم، بيروت، دار الكتب العلمية ٢٠٠٥م، (ط ١).
- أبو الفيض، محمد بن محمد، الملقب بمرتضى الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، القاهرة، دار الهداية، د.ت.
- محمد بن يزيد، أبو العباس، المعروف بالمبرد (ت ٢٨٥هـ)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عظمة، بيروت، عالم الكتب، د.ط، د.ت.
- محمود بن عمر الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م، (ط ١).
- أبو القاسم محمود بن عمر الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، رتبّه وضبطه وصححه: محمد عبد السلام شاهين، بيروت، دار الكتب العلمية ١٩٩٥م، (ط ١).
- المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، معجم الدوحة التاريخي للغة العربية، الدوحة، (٢٠١٨) <https://www.dohadictionary.org>
- أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٥٥م، (ط ١).
- أبو الحسن مقاتل بن سليمان الأزدي (ت ١٥٠هـ)، تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، بيروت، دار إحياء التراث، ١٤٢٣هـ، (ط ١).

- مقبل التام عامر الأحمد، شعراء مَنذج: أخبارهم وأشعارهم في الجاهلية، صنعاء، مجمع العربية السعيدة، ٢٠١٤/١٤٣٥ م، (ط ٢).
- المهلل بن أبي ربيعة، (ت ١٣٤ ق. هـ)، المهلهل بن ربيعة، شرح: طلال حرب، القاهرة، الدار العالمية، ١٩٦٢ م (د.ت).
- يحيى عابنة، وأمنة الزعبي، معجم المشترك اللغوي العربي السامي، أبو ظبي، دار الكتب الوطنية، هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة، ٢٠١٤ م، (ط ١).

الهوامش:

- (١) سورة المدثر في القرآن الكريم: دراسة تحليلية أسلوبية. للباحثة: رقة اليمني، مقدمة إلى كلية الآداب بجامعة سونان كاليجاكا الإسلامية الحكومية جوكجاكرتا: لإتمام بعض متطلبات اللقب العالمي في علم اللغة العربية وأدبها (٢٠١٧ م). ودراسة تحليلية لغوية لسورتي: المزمّل والمدثر، فتحي علي حسانين، رسالة ماجستير في جامعة الأزهر/ أسبوط (١٩٩٣ م). والمعاني الدلالية والتأثيرية في سورة المدثر، إيناس إبراهيم الوكيل، قُدمت في مؤتمر الدراسات الإنسانية وقيم التعددية والتسامح في الفكر الإسلامي /جامعة الأزهر/ كلية الدراسات الإنسانية/٢٠٢٠ م.
- (٢) الإدغام لغة: الإدخال، واصطلاحاً: رفعك اللسان، ووضعك إياه بالحرفين دفعة واحدة بعد إدخال أحدهما في الآخر، فيجب إدغام أول المثليين الساكن أولهما، انظر: خالد بن عبد الله الأزهرى، المعروف بالوقاد (ت ٩٠٥ هـ)، شرح التصريح على التوضيح، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١/٢٠٠٠، (ط ١)، ج ٢ ص ٥٧٦، والإدغام عند القدماء مقصور على الحروف المتشابهة سواء أكانت في كلمة واحدة ويقال لها الحروف المتجانسة من مثل: شَدَّ (شَدَّ)، أم في كلمتين ويقال لها الحروف المتقاربة، من مثل: قل لي (اللام في الكلمتين). ومصطلح المماثلة هو الأنسب هنا، وسأذكر المصطلحين في المتن اتباعاً للقدماء، واعتماداً لمصطلح المحدثين.
- (٣) أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (ت ٣٢١ هـ)، جبهة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٧ م، (ط ١)، باب "الزاي" ج ٢ ص ٨٢٦.
- (٤) محمد بن أحمد الأزهرى، أبو منصور (ت ٣٧٠ هـ)، معجم تهذيب اللغة، تحقيق: رياض زكي قاسم، بيروت، دار المعرفة ٢٠٠١ م (ط ١)، مادة "زمل"، ج ٢، ص ١٥٥٧.
- (٥) انظر: أحمد مختار عمر، (ت ١٤٢٤ هـ)، دراسة الصوت اللغوي، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩١ م (ط ١)، ص ٣٨٧.
- (٦) المرجع السابق، ص ٣٨٧.
- (٧) انظر: فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، إربد- الأردن، عالم الكتب الحديث، ٢٠٠٤ م (ط ١) ص ٢٠٧، وتعتمد المماثلة بشكل عام على قانونين هما: قانون الأقوى، وقانون الاقتصاد في الجهد، المصدر نفسه، ص ١٨٩.
- (٨) تأثير الصوت الثاني وقع على الصوت الأول.
- (٩) لمزيد من التوضيح انظر: فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، ص ١٩٩-٢٠٠.
- (١٠) انظر: أحمد مختار، دراسة الصوت اللغوي، ص ٣٨٨.
- (١١) انظر: فوزي الشايب، أثر القوانين الصوتية في بناء الكلمة العربية، ص ١٩٩-٢٠٠.

- ١٢ (انظر: إبراهيم أنيس، (ت ١٩٧٧م)، الأصوات اللغوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م (ط ٥)، ص ٦١.
- ١٣ (المرجع السابق، ص ٧٤.
- ١٤ (المرجع السابق، ص ٧٦.
- ١٥ (انظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص ٣١٦.
- ١٦ (المرجع السابق، ص ٣٢٢.
- ١٧ (الأزهرى، معجم تهذيب اللغة، مادة "ذثر"، ج ٢، ص ١١٤٧.
- ١٨ (إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص ٤٨.
- ١٩ (التجانس: اتفاق الصوتين في المخرج دون جميع الصفات. التماثل: اتفاق الصوتين في المخرج والصفات معاً.
- ٢٠ (أبو الفضل، جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، اعتناء: أمين محمد عبدالوهاب، ومحمد الصادق العبيدي بيروت، دار إحياء التراث العربي ومؤسسة التاريخ العربي، ١٩٩٩م، (ط ٣)، مادة "زمل"، ج ٦ ص ٨١-٨٢.
- ٢١ (جوتهلر برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، أخرجه وصححه وعلّق عليه: رمضان عبد التواب، القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٩٩٤م، (ط ٢)، ص ٢١٨-٢١٩.
- ٢٢ (ابن دريد، جمهرة اللغة، مادة "زمل"، ج ٢ ص ٨٢٦.
- ٢٣ (ابن منظور، لسان العرب، مادة "زمل"، ج ٦ ص ٨٣.
- ٢٤ (يحيى عباينة، وأمنة الزعي، معجم المشترك اللغوي العربي السامي، أبو ظبي، دار الكتب الوطنية، هيئة أبو ظبي للسياحة والثقافة، ٢٠١٤، (ط ١)، حرف الزاي، ص ٤٥٦.
- ٢٥ (أحمد بن فارس الرازي، أبو الحسين (ت ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، دار الجيل، ١٩٩١م، (ط ١)، مادة "زمل" ج ٣ ص ٢٥.
- ٢٦ (الأزهرى، تهذيب اللغة، "زمل" ج ١٣ ص ١٥٣.
- ٢٧ (محمد داود سلوم، معجم الكلمات الأكديّة في اللغات الشرقية القديمة، والإغريقية واللاتينية، بيروت، مكتبة لبنان، ناشرون، ٢٠٠٣، (ط ١)، ص ١٣٠.
- ٢٨ (جوتهلر برجستراسر، التطور النحوي للغة العربية، ص ٢٢٨.
- ٢٩ (ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة "زمل" ج ٣ ص ٢٥، وردّ ابن فارس دلالة الجذر إلى أصلين أحدهما الثقل والآخر: الصوت، ويلاحظ من هذا عدم ردّ الدالتين إلى أصل واحد.
- ٣٠ (المرجع السابق.
- ٣١ (الأعلام الشنتمري، ديوان زهير بن أبي سلمى، تحقيق: فخر الدين قباوة، بيروت، دار الآفاق الجديدة، ١٩٨٠/١٤٠٠، (ط ٣)، ص ٨٤، وكانت وفاة زهير قبل بعثة النبي صلى الله عليه وسلم بسنة واحدة.
- ٣٢ (الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت ١٧٠هـ)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، وإبراهيم السامرائي، بغداد، دار الرشيد للنشر، ١٩٨١، (ط ١)، مادة "زمل"، ج ٧ ص ٣٧١.
- ٣٣ (السابق، مادة "زَم"، ج ٧ ص ٣٥٤.
- ٣٤ (الخليل بن أحمد، كتاب العين، مادة "زمل"، ج ٧ ص ٣٧١.

- ٣٥) مقبل التام عامر الأحمد، شعراء مذجج: أخبارهم وأشعارهم في الجاهلية، صنعاء، مجمع العربية السعيدة، ١٤٣٥هـ/٢٠١٤م، (ط ٢)، ص ٤٧٨، (ت ٩٤ق.هـ/٥٣٠م)، انظر: معجم الدوحة التاريخي، مادة "زمل".
- ٣٦) أبو سعيد الحسن بن الحسين السكري، (ت ٢٧٥هـ)، شرح أشعار الهذليين، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، مراجعة: محمود شاكر، القاهرة، مكتبة دارالعروبة- مطبعة المدني، ١٣٨٤هـ/١٩٦٥، (ط ١)، ج ٣ ص ١٠٣٧.
- ٣٧) أحمد مختار عمر (ت ١٤٢٤هـ)، معجم اللغة العربية المعاصرة، القاهرة، عالم الكتب، ٢٠٠٨، (ط ١)، زمل، ج ٢ ص ٩٩٦.
- ٣٨) المرجع السابق.
- ٣٩) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة "زمل" ج ٣ ص ٢٥، هذا هو الأصل الثاني الذي ذكره - رحمه الله تعالى.
- ٤٠) الخليل بن أحمد، العين، مادة "زمل"، ج ٧ ص ٣٧١: الأزهرى، تهذيب اللغة، "زمل" ج ١٣ ص ١٥٣.
- ٤١) الأزهرى، تهذيب اللغة، "زمل" ج ١٣ ص ١٥٣.
- ٤٢) الشعراء الهذليون، ديوان الهذليين، تحقيق: أحمد الزين وآخرين، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٩٥، (ط ٢)، ج ٣ ص ٣٣، قال يصف وتراً يُظهر وتراً المشدود عضلات ذراع من يشده. (ت أبو قلابة نحو ١٤٦ق.هـ).
- ٤٣) عبد القادر بن عمر البغدادي، (ت ١٠٩٣هـ)، خزنة الأدب ولب لباب العرب، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة، مطبعة المدني/ مكتبة الخانجي، ١٩٩٧هـ/١٤١٨، (ط ٤)، ج ٧ ص ٤٦، (ت ٨٦ ق.هـ).
- ٤٤) ابن منظور، لسان العرب، مادة "زمل"، ج ٦ ص ٣٠٩.
- ٤٥) بناء على ما ورد في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية: وذلك أنه معجم يعنى بتأصيل الكلمة العربية، ويقربها بغيرها من اللغات السامية إن كانت مشتركة مع أيٍّ منها.
- ٤٦) ليبد بن ربيعة العامري، (ت ٤١هـ)، شرح ديوان ليبد بن ربيعة العامري، تحقيق: إحسان عباس، الكويت، وزارة الإرشاد والأنباء، ١٩٦٢ (ط ١)، ص ١٨٩.
- ٤٧) بناء على ما ورد في معجم الدوحة التاريخي للغة العربية.
- ٤٨) المهلهل بن أبي ربيعة، (ت ١٣٤ ق.هـ)، المهلهل بن ربيعة، شرح: طلال حرب، القاهرة، الدار العالمية، ١٩٦٢ (د.ت)، ص ٨٤، والمتزمل هنا المتضرع بالدم، من باب المشابهة بالغطاء.
- ٤٩) أبو عمرو أحيدة بن الجلاح الأوسي (ت ١٢٩ق هـ/٤٩٦م)، ديوان أحيدة بن الجلاح الأوسي، تحقيق: حسن محمد باجودة، الطائف، مطبوعات نادي الطائف الأدبي، (د. ت) ص ٣٩، ومزمله بالهاء ص ٦٦.
- ٥٠) امرؤ القيس بن حجر من بني أكل المزار (ت ٥٤٥ م) ديوان امرئ القيس، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي بيروت، دار المعرفة، ٢٠٠٤م، (ط ٢)، البيت في المعلقة ص ٦٧، تبيير: اسم جبل، الويل: المطر، والويل أوسع المطر قطراً، والبجاد: كساء مخطط فيه سواد وبياض.
- ٥١) أبو عبد الله، محمد بن إسماعيل البخاري (ت ٢٥٦ هـ)، (الجامع الصحيح) صحيح البخاري، تحقيق: مصطفى ديب البغا، دمشق، دار ابن كثير، دار اليمامة، ١٤١٤هـ (ط ٥)، ج ٤ ص ١٨٩٤، رقم الحديث ٤٦٧٠.
- ٥٢) محمد بن إدريس الشافعي (ت ٢٠٤هـ)، مسند الشافعي، ترتيب محمد عابد السندي، واعتنى به مجموعة من العلماء، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٣٧٠هـ (ط ١)، ج ١ ص ٢٠٤، رقم الحديث: ٥٦٧.
- ٥٣) ابن دريد، جمهرة اللغة، مادة "زمل"، ج ٢ ص ٨٢٦؛ ابن منظور، لسان العرب، مادة "زمل"، ج ٦ ص ٣٠٩.

- ٥٤ (أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت ٤٥٨هـ)، **المخصص**، تحقيق: خليل جفال، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤١٧هـ، (ط ١)، ج ١ ص ٤٠١.
- ٥٥ (الأزهرى، تهذيب اللغة، "زمل" ج ١٣ ص ١٥٣.
- ٥٦ (ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "زمل"، ج ٦ ص ٣٠٩.
- ٥٧ (أحمد مختار عمر، **معجم اللغة العربية المعاصرة**، مادة "زمل" ج ٢ ص ٩٩٦.
- ٥٨ (المرجع السابق.
- ٥٩ (ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "زمل"، ج ٦ ص ٣٠٩.
- ٦٠ (المصدر السابق.
- ٦١ (ثابت بن جابر، المعروف بـ **تأبط شرًا**، (ت ٩٥٠ق.هـ/٥٢٩م)، **ديوان تأبط شرًا**، اعتنى به: عبد الرحمن المصطاوي، بيروت، دار المعرفة، ١٤٢٤-٢٠٠٣، (ط ١) ص ٤٨.
- ٦٢ (عالم لغوي قديم، **شرح ديوان رؤية بن العجاج**، تحقيق: عبد الوهاب عوض الله، ومراجعة محمد حسن عبد العزيز، القاهرة، **مجمع اللغة العربية**، ١٤٢٩هـ/٢٠٠٨م، (ط ١)، ج ٢ ص ٣٤٠.
- ٦٣ (على سبيل المثال لا الحصر: يحيى عباينة، **معجم المشترك اللغوي العربي السامي**: حازم كمال الدين، **معجم مفردات المشترك السامي في اللغة العربية**، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠٠٨، (ط ١)؛ ربحي كمال، **المعجم الحديث: عبري - عربي**، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٩٢م، (ط ٢)؛ سليمان عبد الرحمن النذيب، **معجم المفردات الأرامية القديمة**، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ١٤٢٧هـ/٢٠٠٦م، (ط ١).
- ٦٤ (الأصوات في اللغات السامية وفق الترتيب الأبجدي لا تتعدي اثنين وعشرين حرفًا (أبجد هوز حطي كلمن سعفص قرشت)، أما العربية فتزيد على تلكم الأحرف (ث خ ذ ض ظ غ).
- ٦٥ (ربحي كمال، **المعجم الحديث**: ص ٢٣-٢٥.
- ٦٦ (ينظر صفحة (١٨) من هذا البحث عند الحديث على الدلالة المركزية الثالثة.
- ٦٧ (عبد العزيز نبوي، **ديوان بني بكر في الجاهلية**، القاهرة، دار الزهراء، ١٤١٠هـ/١٩٨٩، (ط ١)، ص ٦٤٤، (ت الشاعر نحو ٨٦ ق.هـ/٥٣٨م).
- ٦٨ (امرؤ القيس، **ديوان امرئ القيس**، الشاهد: كلمة دثار وهو اسم راعي إبل امرئ القيس، القواعل: الجبال الصغيرة.
- ٦٩ (ابن دريد الأزدي (ت ٣٢١هـ)، **جمهرة اللغة**، باب "الراء" ص ٣٨٩.
- ٧٠ (أبو الحسن علي بن إسماعيل بن سيده (ت ٤٥٨هـ)، **المحكم والمحيط الأعظم**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١-٢٠٠٠، (ط ١)، مادة "دثر" ج ٩ ص ٢٩٣.
- ٧١ (البخاري (الجامع الصحيح) **صحيح البخاري**، ج ٤ ص ١٨٧٤، رقم الحديث: ٤٦٣٨.
- ٧٢ (الخليل، **كتاب العين**، مادة "دثر" ج ٨ ص ١٨.
- ٧٣ (ابن دريد **جمهرة اللغة**، باب "الراء" ص ٣٨٩.
- ٧٤ (أبو بشر، اليمان بن أبي اليمان البندني، (ت ٢٨٤هـ)، **التقفية في اللغة**، تحقيق: خليل إبراهيم العطية، بغداد، مطبعة العاني، ١٩٧٦م، (ط ١)، مادة "دثر" ج ١ ص ٤١٩.
- ٧٥ (ابن منظور، **لسان العرب**، مادة "دثر" ج ٤ ص ٢٩٠.
- ٧٦ (ابن دريد، **جمهرة اللغة**، مادة "دثر" ج ١ ص ٤١٩.

- (٧٧) البخاري، (الجامع الصحيح) صحيح البخاري، ج ٥، ٢٣٣١، رقم الحديث: ٥٩٧٠.
- (٧٨) ابن فارس معجم مقاييس اللغة، مادة "دثر" ج ٢ ص ٣٢٨.
- (٧٩) الفراهيدي، كتاب العين، مادة "دثر" ج ٨ ص ١٨.
- (٨٠) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة "دثر" ج ٢ ص ٣٢٨.
- (٨١) عدي بن ربيعة، المعروف بالزير سالم (ت ٩٤ ق. هـ)، ديوان المهلهل، تحقيق: أنطوان القوّال، بيروت، دار الجيل، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م (ط ١)، ص ٢٧، قد يحصل لبس بينه وبين المهلهل بن ربيعة التغلبي (ت ١٣٤ ق. هـ)، الذي ورد في ديوانه كلمة (دائرته) وليست (دائرته) ص ٣٧، أمّا الشاهد فهو من شعر الزير سالم أبي ليلى المهلهل التغلبي، انظر أيضاً: معجم الدوحة التاريخي مادة "دائر" <https://www.dohadictionary.org/dictionary>
- (٨٢) أبو نصر أحمد بن حاتم الباهلي (ت ٣٢٨هـ)، شرح ديوان ذي الرّمة، تحقيق: عبد القدوس أبو صالح، جدة، مؤسسة الإيمان، ١٩٨٢م، (ط ١)، ج ٣ ص ١٦٦٥.
- (٨٣) انظر: مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي (ت ٨١٧هـ)، القاموس المحيط، تحقيق: مكتب تحقيق التراث بدار الرسالة، إشراف محمد العرقسوسي، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٥م، (ط ٦)، مادة "دثر" ص ٣٩٠.
- (٨٤) محمد حسن جبل، المعجم الاشتقاقي المؤصل لألفاظ القرآن الكريم، القاهرة، مكتبة الآداب، ٢٠١٠ (ط ١)، مادة "دثر" ج ٢ ص ٦٣١.
- (٨٥) انظر: الفيروز آبادي، القاموس المحيط، مادة "دثر" ص ٣٩٠.
- (٨٦) أبو نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت ٣٩٣هـ) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور العطار، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٧ (ط ٤) دثر، ج ٢ ص ٦٥٥.
- (٨٧) الأزهرى، معجم تهذيب اللغة، مادة "دثر"، ج ٢، ص ١١٤٧.
- (٨٨) المصدر السابق.
- (٨٩) أبو الفيض، محمد بن محمد، الملقب بمرتضى الزبيدي (ت ١٢٠٥هـ)، تاج العروس من جواهر القاموس، القاهرة، دار الهداية، د.ت، مادة "دثر" ج ١١ ص ٢٧٢.
- (٩٠) ابن دريد، جمهرة اللغة، مادة "دثر" ج ١ ص ٤١٩.
- (٩١) ابن سيده، المحكم والمحيط الأعظم، مادة "دثر" ج ٩ ص ٢٩٢.
- (٩٢) عبد القادر بن عمر البغدادي (ت ١٠٩٣هـ)، شرح أبيات مغني اللبيب، تحقيق: عبد العزيز رباح وأحمد يوسف دقاق، بيروت، دار المأمون للتراث، ١٣٩٣هـ، (ط ١)، ج ٧٩ ص ٣٤٣.
- (٩٣) محمد بن المبارك بن محمد بن ميمون البغدادي (ت ٥٩٧هـ)، منتهى الطلب من أشعار العرب، تحقيق: محمد نبيل طريفي، بيروت، دار صادر، ١٩٩٩م، (ط ١)، ج ٢ ص ٢٧٨.
- (٩٤) أبو عبد الله أحمد بن حنبل بن الشيباني (ت ٢٤١هـ)، مسند الإمام أحمد بن حنبل، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، بيروت، مؤسسة الرسالة، ٢٠٠٩ (ط ١)، ج ٢١ ص ١٩٤، رقم الحديث: ١٣٥٧٤.
- (٩٥) أبو عثمان، عمرو بن بحر الشهير بالجاحظ (ت ٢٥٥هـ)، البيان والتبيين، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، حقوق الطبع محفوظة للسيد محمد فاتح الداية، د.ت (ط ٤)، ج ٢ ص ١٣١.
- (٩٦) أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني (ت ٥١٨هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، بيروت، دار المعرفة، د.ت، ج ٢ ص ٤٠٠، يُضرب المثل للمُخْتَصِّ بك العالم بِدِخْلَةِ أُمْرِكْ.

- (٩٧) ابن منظور، لسان العرب، مادة "دثر" ج ٤ ص ٢٧٦.
- (٩٨) ابن منظور، لسان العرب، مادة "دثر" ج ٤ ص ٢٧٦.
- (٩٩) ابن سيده (ت ٤٥٨هـ)، المحكم والمحيط الأعظم، مادة "دثر" ج ٩ ص ٢٩٢.
- (١٠٠) ابن منظور، لسان العرب، مادة "دثر" ج ٤ ص ٢٧٦.
- (١٠١) الزمخشري، محمود بن عمر (ت ٥٣٨هـ)، أساس البلاغة، تحقيق: محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م، (ط ١)، مادة "دثر"، ج ١، ص ٢٧٩.
- (١٠٢) لم تكن الصفة في الجاهلية سلبية أو سيئة، ويؤكد رقي الدلالة استعمال القرآن الكريم لها إذ جعلها صفة إيجابية وأذهب عنها السلبية، وهذا ما سيتضح في البحث.
- (١٠٣) انظر: الأزهري، تهذيب اللغة، مادة "دثر"، الفيروز ابادي، القاموس المحيط، مادة "دثر"، الزبيدي، تاج العروس، مادة "دثر".
- (١٠٤) الأزهري، تهذيب اللغة، باب العين والقاف (برقع)، ج ٣ ص ١٨٨.
- (١٠٥) ابن منظور، لسان العرب، مادة "جيس" ج ٦ ص ٣٥.
- (١٠٦) المصدر السابق، مادة "دثر" ج ٤ ص ٢٧٦.
- (١٠٧) أبو عبد الله محمد بن عمر الملقب بفخر الدين الرازي (ت ٦٠٦هـ)، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٠هـ، (ط ٣)، ج ٣٠ ص ٦٨١.
- (١٠٨) أبو القاسم محمود بن عمر، الزمخشري (ت ٥٣٨هـ)، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، رتبته وضبطه وصححه: محمد عبد السلام شاهين، بيروت، دار الكتب العلمية ١٩٩٥م، (ط ١)، ج ٤ ص ٦٣٤؛ أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير (ت ٧٧٤هـ)، تفسير القرآن العظيم، تحقيق: محمد حسين شمس الدين، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٩هـ، (ط ١)، ج ٨، ص ٢٧١.
- (١٠٩) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٦ ص ٢٥٦.
- (١١٠) أبو منصور، محمد بن محمد، الماتريدي (ت ٣٣٣هـ)، تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، تحقيق: مجدي باسلوم، بيروت، دار الكتب العلمية ٢٠٠٥م، (ط ١)، ج ١٠ ص ٢٦٨؛ الفخر الرازي، مفاتيح الغيب، ج ٤ ص ١٣٧.
- (١١١) الزمخشري، الكشف عن حقائق غوامض التنزيل، ج ٤ ص ٦٣٦.
- (١١٢) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٦ ص ٢٥٦.
- (١١٣) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٩، ص ٢٦٤.
- (١١٤) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٩، ص ٢٦٤.
- (١١٥) فخر الدين الرازي، مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ج ٣٠ ص ٦٨٩.
- (١١٦) المصدر السابق.
- (١١٧) البخاري، (الجامع الصحيح) صحيح البخاري، ج ١ ص ٤، رقم الحديث ٣.
- (١١٨) هي السورة الثالثة أو الرابعة في الزول، وهي الأولى عند بعض المفسرين.

- (١١٩) انظر على سبيل المثال لا الحصر: أبو الحسن مقاتل بن سليمان الأزدی (ت ١٥٠هـ)، تفسير مقاتل بن سليمان، تحقيق: عبد الله محمود شحاته، بيروت، دار إحياء التراث، ١٤٢٣هـ، (ط ١)، ج ٤، ص ٤٨٩؛ فخر الدين الرازي مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ج ٣٠ ص ٦٩٦.
- (١٢٠) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ج ٨، ص ٢٧١.
- (١٢١) الرازي مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ج ٣٠ ص ٦٩٦.
- (١٢٢) علاء الدين علي بن محمد أبو الحسن، المعروف بالخازن (ت ٧٤١هـ)، لباب التأويل في معاني التنزيل، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ، (ط ١)، ج ٤ ص ٣٦٢.
- (١٢٣) أبو عبد الله، محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (ت ٦٧١هـ)، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش، القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٩٦٤م، (ط ٢)، ج ١٩، ص ٥١.
- (١٢٤) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ج ١٩، ص ٦١، والقطيفة ثوب من القطن أو الحرير.
- (١٢٥) الرازي مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، ج ٣٠ ص ٦٩٧.
- (١٢٦) المصدر السابق.
- (١٢٧) المصدر السابق.
- (١٢٨) الماتريدي، تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، ج ١٠ ص ٣٠٠.
- (١٢٩) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٩، ص ٢٩٤.
- (١٣٠) المرجع السابق، ج ٢٩، ص ٢٩٥.
- (١٣١) الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج ٤ ص ٦٣٣.
- (١٣٢) انظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ج ٣٠ ص ٦٩٧.
- (١٣٣) الماتريدي، تفسير الماتريدي (تأويلات أهل السنة)، ج ١٠ ص ٣٠٠.
- (١٣٤) انظر: الرازي، مفاتيح الغيب، ج ٣٠ ص ٦٩٨.
- (١٣٥) سعيد محمد حوى، الأساس في التفسير، ج ١١، ص ٦٢٣٠.
- (١٣٦) الزمخشري، الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل، ج ٤ ص ٦٣٣.
- (١٣٧) أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري (ت ٢٦١هـ)، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، القاهرة، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٩٥٥، (ط ١)، حديث رقم: ٢٢٣، ج ١ ص ٢٠٣.
- (١٣٨) ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، مادة "رجز" ج ٢ ص ٤٩٠.
- (١٣٩) عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، الإتقان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٤م، ج ٢ ص ١٢٢، إحدى القبائل القضاعية التي تقطن ساحل البحر الأحمر جنوب مدينة تبوك ويعرف أبناءها ب (بلوي) و(بلاونة).
- (١٤٠) المصدر السابق، ج ٢ ص ١٦١.
- (١٤١) المصدر السابق، ج ٤ ص ٨٤.
- (١٤٢) المصدر السابق، ج ٢ ص ١١٠.
- (١٤٣) برجشتراسر، التطور النحوي للغة العربية، ص ٢٢٥.

- (١٤٤) عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، الدر المنثور في التفسير بالمأثور، بيروت، دار الفكر، ١٩٨٣، (ط ١)، ج ٨ ص ٣٢٧.
- (١٤٥) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٩، ص ٢٩٦.
- (١٤٦) البخاري، صحيح البخاري، ج ٦، ص ٢٥٦٤، رقم الحديث: ٦٥٨٨.
- (١٤٧) المصدر السابق، رقم الحديث: ٦٥٨٩.
- (١٤٨) البخاري، صحيح البخاري، ج ١، ص ٤، رقم الحديث: ٢.
- (١٤٩) أبو محمد عبد الله ابن هشام الأنصاري، (ت ٧٦١هـ)، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٩-١٩٩٩، (ط ١)، ج ٢ ص ٤٢٩.
- (١٥٠) محمد بن يزيد، أبو العباس، المعروف بالمررد (ت ٢٨٥هـ)، المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عزيمة، بيروت، عالم الكتب، د.ط، د.ت، ج ٤، ص ٢٣٥.
- (١٥١) خالد الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح أو التصريح بمضمون التوضيح في النحو، ج ٢، ص ٢٠٦.
- (١٥٢) ابن هشام مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ج ٢ ص ٤٢٩.
- (١٥٣) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ج ٢٩، ص ٢٣٨.
- (١٥٤) انظر: جمال الدين، محمد طاهر بن علي الصديقي الكجراتي (ت ٩٨٦هـ)، مجمع بحار الأنوار في غرائب التنزيل ولطائف الأخبار، مطبعة مجلس دائرة المعارف العثمانية، ١٩٦٧، (ط ٣)، مادة "دثر"، ج ٥، ص ٤١٦-٤١٧.
- (١٥٥) العسكري، أبو هلال الحسن بن عبد الله، الفروق اللغوية، تعليق: محمد باسل عيون السود، بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ/٢٠٠٠م، (ط ١)، ص ٣٠٠.

خطاب السخرية في المقامة التبريزية للحريري

د. أحمد علي جودة*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٥/٢١ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/٨/٢ م

الملخص

تناولت هذه الدراسة خطاب السخرية في المقامة التبريزية، وهي إحدى المقامات الأدبية في كتابه المقامات الأدبية؛ للكشف عن الدلالات العميقة للنص الساخر والرسائل الخفية التي وضعها الحريري في هذه المقامة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ومنها أن السخرية رافقت المقامة منذ اختيار شكل الحيلة والقاضي الهدف للوقوع في شباك البطل، ومكنت المؤلف من تعرية الواقع ونقد الظواهر السلبية في المجتمع بقصد علاجها، ضمن قصة أحداثها تذخر بالسخرية بين تصريح وتلميح لتظهر أكثر إقناعاً وتأثيراً في المتلقي بلغة مجازية مواربة. واستعانت الدراسة بالمنهج التداولي للكشف عن المعاني المضمرة للسخرية في المقامة ودورها في تشكيل عناصر السرد فيها. الكلمات المفتاحية: السخرية، المقامة التبريزية، الحريري، التداولية.

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

Speech of irony in the Tabrizi Maqamah of Hariri

Abstract

This study deals with the discourse of sarcasm in the Tabrizi maqamah, which is one of al-Hariri's maqamat in his book "The Literary Maqamat." To reveal the deep connotations of the satirical text and the hidden messages that Hariri placed in this maqamah.

The study reached a set of results, including that irony accompanied the erected since choosing the form of the trick and the judge aimed at falling into the hero's net, and enabled the author to expose reality and criticize negative phenomena in society with the intention of treating them, within a story that its events replete with irony between a statement and a hint to appear more convincing and influential in the recipient in equivocal figurative language.

The research used the deliberative approach to reveal the implicit meanings of irony in the maqamah and its role in shaping the narrative elements in it.

Keywords: irony, Tabrizi maqamah, Hariri, pragmatics.

نالت المقامة منذ القرن الرابع الهجري وحتى القرن العشرين شهرة واسعة في الأدب العربي، كونها حكايات تعليمية ثقافية يقوم بكتابتها مُبدع لوصف مظاهر الحياة الاجتماعية والسياسية والكشف عن العيوب بغرض علاجها. وعالجت موضوع الكدية والاستجداء الذي انتشر في العصر العباسي لشيوع الفقر من جهة، وكساد مهنة الأدب من جهة ثانية، مما اضطرَّ الأدباء بعد أن كسدت مهنة الأدب إلى الاحتيال لكسب لقمة العيش. وقد استخدم كاتب المقامة السخرية اللفظية موظفاً فيها البلاغة والمجاز كلغة تواصل بينه وبين المتلقي للتأثير فيه، ولإيصال أفكاره ومقاصده وتحصيل اللذة الفنية بالكشف عن هذه الدلالات المخفية، وزاوج في مقاماته بين النثر الفني والشعر؛ للتخليق في الدلالة بهدف الإبلّغ والتوصيل، وكشف النقاب عن نفسيات النماذج التي اختارها للاحتيال عليها،

وكشف بواطنها وسلوكياتها وأفعالها لإدانة العصر الذي تنتمي إليه هذه الشخصيات وهو القرن الخامس الهجري.

تتصف هذه الدراسة بميزة تتوافق مع مشكلات العصر: فقد ساد في العصر العباسي ولعلها في معظم العصور بعض الأمراض الاجتماعية التي يعاني منها الأفراد والجماعات، ومنها الاحتيال والخدعة، وعدم العدالة، وغيرها الكثير، وجاءت المقامات بصورة عامة لتؤثر على هذه العيوب، والدعوة إلى معالجتها، وتسهم هذه الدراسة في الكشف عن تلك الأمراض من خلال تقنيات السخرية والإضحاك، بتسليط الضوء على مواطن الخلل وبيان تلك الأمراض وطرق الوقاية منها ووضع الحلول اللازمة لها.

الدراسات السابقة: بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تعرضت للسخرية في المقامات الأدبية، نذكر منها على سبيل المثل لا الحصر:

١. المقامات الأدبية - دراسة سيميائية: المقامة التفليسيّة نموذجاً، لهدى معزي الشمري.
٢. غواية السرد: قراءة في المقامة البغدادية للحري لحسن بن أحمد النعني.
٣. النموذج العاملي في المقامة الصنعانية للحري: دراسة سيميائية سردية لسعيد بن سليم الصلبي.

٤. الحري وتطوير فن المقامات لسعاد محمد علي عوض الكريم.

ولكننا لم نجد من الدراسات السابقة من تتناول السخرية من منظور المنهج التداولي. وحاولت

الدراسة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تُظهر السخرية ودلالاتها:

- ما اللغة المستخدمة لإظهار السخرية ودلالاتها في المقامة؟

- ما أنماط السخرية التي تظهر في المقامة؟

- ما الأبعاد الحجاجية المستخدمة لإشاعة السخرية في المقامة؟

- ما أثر السخرية المستخدمة في بنية السرد في المقامة؟

هدف الدراسة: تهدف الدراسة إلى بيان السخرية ودورها في كشف العيوب الاجتماعية بُغية علاجها في المقامة التبريزية للحري.

مشكلة الدراسة: تكمن مشكلة البحث في القصور المسبق للهدف من المقامة عند المتلقين، إذ يظنونها نصوصاً تعليمية تثقيفية وخاصة عند الحري، أو أنّها كُتبت للفكاهة والتسلية كما نرى من درسها في الكتب الأدبية. وجاء هذا البحث لتسليط الضوء على جانب السخرية النقدية لعيوب المجتمع فيها بهدف علاجها.

منهج الدراسة: استخدم الباحث في دراسته المنهج التداولي، لقدرته على إبراز المقاصد التداولية والحجاجية مستفيداً من مجموعة من المناهج والنظريات والمعلومات العلمية كالفلسفة والمنطق،

والعلوم الاجتماعية كعلم النفس وعلم الاجتماع؛ لمعرفة كل ما يُفكر فيه الآخر (النموذج المسخور منه) مُستعيناً بلغته وسلوكياته للكشف عن نفسيته.

ولقد قام البحث على تمهيد وثلاثة مباحث، أمّا في التمهيد فقد تحدثت الدراسة عن مفهوم السخرية لغةً واصطلاحاً، وعرضت في المبحث الأول أنماط السخرية، وفي المبحث الثاني الأبعاد الحجاجية للسخرية، وفي المبحث الثالث البنية السردية والتفاعل بينها وبين السخرية في المقامة. التمهيد: وسنبدأ الحديث عن مفهوم السخرية لغةً واصطلاحاً:

السخرية (لغة):

دلّت مادة (سَخِرَ) في المعاجم العربية على معنى الخضوع والاستهزاء. يقول ابن منظور: "سَخِرَ منه وبه سَخِرًا وسَخَرًا وسُخِرًا بالضم، وسُخِرَةً وسِخْرِيَةً: هَزَأَ به... وفي الحديث: أَنَسَخِرَ مِنِّي... أي أَتَسَهَزَى بي، ورجل سُخْرَةٍ: يَسْخَرُ من الناس... ويُقال: سَخَّرْتُهُ أي قَهَرْتُهُ وَذَلَّلْتُهُ"^(١) ووردت عند ابن فارس: "السين والخاء والراء أصل مُطَرِد مُسْتَقِيم، يدل على احتقار واستدلال"^(٢). وجاءت اللفظة عند الفيروزآبادي بمعنى الهزاء وأيضاً التسخير، بقهر المسخور منه وتكليفه ما لا يُطيق^(٣). فمادة (سَخِرَ) تتضمن دلالات الخضوع والدُّل وإخضاع الآخر أي أَنَّ الساخر يشعر بالقوة والأفضلية والمسخور منه بالدُّل والخضوع للساخر.

السخرية اصطلاحاً:

بعد البحث في مفهوم جامع للسخرية مع العدد الكبير من التعريفات في المراجع والدراسات التي تُعرِّف السخرية اصطلاحاً وجد الدارس أَنَّ هناك غموضاً في المصطلح يعود لسببين: الأول: تداخل معنى السخرية مع الكثير من مفاهيم الفكاهة التي ترتبط به، فـ "الفكاهة من الكلمات التي حار الباحثون في وضع تعريف دقيق لها، والسبب في ذلك كثرة الأنواع التي تتضمنها واختلافها فيما بينها، إذ تشمل السخرية واللدع والتهكم والهجاء والنادرة والدعابة والمزاح والنكتة (والقفش) والتورية والهزل والتصوير الساخر (الكاريكاتوري)"^(٤).

وثانياً: اختلاف دلالاته باختلاف المفاهيم التي تتشابه معه والنصوص التي تضم أكثر من نوع من أنواع السخرية.

ومن تعريفات مصطلح السخرية الحديثة التي جمعت الكثير من التعريفات العربية والغربية فيه، نجد تعريف فاطمة العفيف إذ تقول: السخرية: "طريقة من طرق التعبير، يستعمل فيها الشخص ألفاظاً تقلب المعنى إلى عكس ما يقصده المُتَكَلِّم، وهي صورة من صور الفكاهة تعرض السلوك المُعَوَّج أو الأخطاء التي إنْ فطن إليها وعرفها فنان موهوب تمام المعرفة، وأحسن عرضها، تكون حينئذٍ في يده سلاحاً مُمَيَّتاً"^(٥). فهي أسلوب في التعبير تعرض العيوب وتبرزها ويستخدمها الأديب للتخلُّص من العيوب وليلح محلها الصفات الإيجابية التي تحقق الأهداف المأمولة سواء الفردية منها أو الجماعية.

وتكون كالسلاح المميت للخصوم إنْ عرف كيف يوظفها. أمّا علاقة السخرية مع المصطلحات أخرى التي يجمع بينها مصطلح الفكاهة فقد تتقارب وتتباعد بحسب الغرض منها، فإنْ كانت للإضحاك فيستخدم الكاتب المزاح والنكتة والدعابة وإنْ كانت للاستهزاء والاحتقار فيستخدم الكاتب التهمك والهجاء واللدع وإنْ كانت لتبيين العيوب بغرض الإصلاح فيستخدم الكاتب السخرية لما فيها من إظهار العيوب وتكبيرها بهدف علاجها "بطريقة غير مباشرة"^(٦). كالتعريض مثلاً.

ويرى ابن رشيّق أنّ السخرية لها تأثير شديد، ويرى أنّ التعريض أهجى من التصريح ويُعلّل ذلك "باتساع الظنّ في التعريض، وشدة تعلّق النفس به، والبحث عن معرفته وطلب حقيقته. فإذا كان الهجاء تصريحاً أحاطت به النفس علماً، وقبلته يقيناً في أوّل وهلة، فكان كل يوم في نقصان لنسيان أو ملل"^(٧). فدائماً التلميح أبلغ من المباشرة في السخرية الشعرية؛ لأنّها تنم عن رؤية فكرية عند الشاعر (الأديب) لواقع مرير لن يتغير بالشعر المباشر، وإنّما باستخدام لغة مجازية بلاغية فيها من التلميح والغموض ما يجعل المتلقي يشعر بالانتصار حال كشف غموضها وإدراك مراميها.

وتعود أهمية السخرية في أنّها "من أكثر أشكال الفكاهة أهميّة، وهدفها عموماً مهاجمة الوضع الراهن في الأخلاق والسياسة والتفكير، وبالطبع فإنّ هذا الوضع الراهن لا بُدّ من أن يكون محصلة لممارسات عدة خاطئة سابقة، مما يُنذر بأخطار ينبغي التحذير منها، ويكون الأدب الساخر عموماً إحدى علامات هذا التحذير"^(٨). وبما أنّ السخرية في النص خطاب للمتلقى فهي تستخدم لغة مجازية لأسباب كثيرة يلجأ إليها الساخر كخوفه من السلطات أو لهدف تنافسي؛ لإثبات جدارته بتغليب سخريته ببعض الغموض. فباستخدام اللعب باللغة والذي يظهر على شكل قلب دلالي أو تضاد أو مفارقة، تُكوّن معنيين: أحدهما سطحياً ظاهراً، والآخر عميقاً مخفياً وهو المقصود من الكلام يختبر فيه المتلقي؛ لإبانة الغموض وفك شيفرته للوصول إلى الدلالة الحقيقية من السخرية.

وتعد المقامات الأدبية من الحكايات التي "تقوم على حدث ظريف مغزاه مفارقة أدبية أو مسألة دينية أو مُغايرة مُضحكة تحمل في داخلها لوناً من ألوان النقد أو الثورة أو السخرية، وضعت في إطار من الصنعة اللفظية والبلاغية"^(٩)، لذا عند دراسة هذه المقامات والتّبريز في دلالاتها نجدها تبرز العيوب الاجتماعية في المجتمع العباسي بهدف علاجها؛ لتحقيق العدالة الاجتماعية المفقودة بحرمان العامة وفقهم مقارنة بترف الحكام وأهل السلطان ونعيمهم.

فقد "تمحورت المقامات الأدبية على نحو رئيس حول رؤيته الذاتية الشمولية لجوانب الحياة الاجتماعية والحياتية، ورصده لكل مكان من الفساد والخلل الذي كان يُعانيها المجتمع بأسلوب درامي"^(١٠)، "وكان موضوع الكدية فيها" كأثر من آثار الاضطراب الاجتماعي السياسي الذي ساد العالم الإسلامي في ذلك الوقت"^(١١). فالفقر أدّى إلى الاحتياج لتوفير لقمة العيش عند كثير من الناس. وكان

الحريري في مقاماته شاهداً حقيقياً على عصره في كثير من طبائع أهله وطريقة عيشهم ومسلكتهم وقدراتهم ومذاهبهم الفكرية^(١٢).

والمتمثل في المقامة التبريزية يجد الشتائم والتهاجي أو المهارشة يتخللها الهجاء المقتدع الذي يهاجم كل من الزوجين به الآخر، " فقد استخدم الحريري مجون الحكاية وإقذاعها إقذاعاً شديداً قد يُبعدها عن تناول الأدب الجاد لأنها لا تتوصل كغيرها من أدب الفحش والمجون، بقضايا جادة تكون مدخلاً إلى أبواب الولاة والقضاة"^(١٣)، لذا كان الاهتمام منصباً عليها كعمل مكتوب فذاع صيتها وتناقلها العلماء والأدباء في العصور التالية لعصره ومدحوها وقلدوها في المشرق والمغرب.

المبحث الأول: أنماط السخرية:

تظهر السخرية في المقامة التبريزية على أنماط ثلاثة، نوضحها بحسب كل نمط جاءت عليه:

١. السخرية اللفظية:

اللغة هي الوعاء للنص وصورته الشكلية، وعلى ذلك فهي الأساس في تشكيل وصياغة النص، ومن خلالها يتم " التعبير عن أفكار الشخصيات بواسطة الكلمات "^(١٤). واللغة الساخرة لغة انزياحية تحمل أكثر من دلالة، وعلى المتلقي فحص السخرية اللفظية في سياقاتها المختلفة لفهم المفارقة المرتبطة بها، والتي هي "من أشكال القول يُساق فيه المعنى، في حين يُقصد منه معنى آخر، يُخالف - غالباً- المعنى السطحي الظاهر"^(١٥).

وتأتي السخرية على أشكال متنوعة في المقامة التبريزية - موضوع الدراسة- للحريري^(١٦). فقد جاءت واضحة مباشرة كما في قول زوجة السروجي لزوجها: "وَأَنْتَ تَعْلَمُ أَنَّكَ أَحَقُّ مِنْ قُلَامَةٍ وَأَعْيَبُ مِنْ بَغْلَةٍ

أَبِي دُلَامَةٍ. وَأَفْضَحُ مِنْ حَبَقَةٍ. فِي حَلَقَةٍ. وَأَحْيَرُ مِنْ بَقَةٍ فِي حَقَّةٍ!"^(١٧) فالألفاظ التي استخدمتها الزوجة لتسخر من زوجها وإذلاله واحتقاره والتفوق عليه بتصغير شأنه بدلالات مباشرة كثيرة إذ شبهته بقلامة الظفر التي تُقص وتُرمى، ووصفته بأنه أكثر عيباً من بغلة أبي دلامة والتي كانت كثيرة العيوب، وشبهته بأنه أكثر فضيحة من ضرطة في جماعة أي يفضح صاحبه. وكذلك فهو كالنبته التي لا فائدة منها يجرفها السيل، وكذلك كالبقة في الظهر احتقاراً وإقلالاً من شأنه.

فقد كثر في المقامة ذكر أسماء لشخصيات من التراث رموزاً تراثية للمبالغة في السخرية كقول السروجي: " أَكْذَبُ مِنْ سُجَّاحٍ "^(١٨) وهي التي ادّعت النبوة وتزوجها مسيلمة الكذاب. ورد زوجة السروجي عليه: " لَأَكْذَبُ مِنْ أَبِي ثُمَامَةٍ، حِينَ مَخَرَّقِي بِالْيِمَامَةِ "^(١٩) وأبو ثُمَامَةَ مُسَيْلِمَةُ الْكَذَابِ الَّذِي ادّعى النبوة كذباً بعد وفاة الرسول في اليمامة للمبالغة في كذبه.

كما ورد في المقامة أسماء للحيوانات والطيور التي لها صفات سلبية وصف بها أحد الزوجين الآخر سخرية به، كقول السروجي ساخراً من زوجته: " أَقْبَحُ مِنْ قَرْدَةٍ "^(٢٠) وهو من أمثال المولدين،

فقد سخر منها لبشاعتها بوصفها أبشع من القردة وفيه مفارقة: لأن الراوي ذكر بأن جمالها باهر. وكقول الزوجة تصف زوجها: "أجن من صافر" ^(٢١) وهو ما يصفر من الطير لكثرة جبنه ويبقى طول الليل يصفر كي لا ينام على الغصن خوفاً على نفسه من أن تأخذه الجوارح.

ولما كانت السخرية تعريضاً كما قال ابن رشيق فيرى الدارس أن كل هذه الصفات التي وصفت الزوجة بها زوجها السُّروجي ذكرتها من باب التعريض بالقاضي، فقد ظهر للمتلقى بأن هذا الهجاء تسخر به من زوجها وهذا المعنى الظاهر، ولو تعمقنا في الدلالة الخفية والمعنى المضمحل كانت كل هذه الصفات هي صفات للقاضي الفاسد الذي سخرت منه في نهاية المقامة، وأظهرت النواقص التي يوصف بها وأظهرت مع زوجها أنه المسخور منه.

وقد زخرت المقامة بالسخرية بتشبيه الساخر للمسخور منه بشخص أو حيوان التي تعتمد على الإساءة من الأشخاص في صفاتهم وشكلهم الخارجي وغيوبهم، ويراها البعض من باب التنازع أو المناداة بالألقاب "وهو من أقدم الصور السهلة الساذجة في السخرية وتُستعمل فيها أسماء الحيوانات كألقاب كقولهم للسمين: يا درفيل" ^(٢٢)، ويظهر في المقامة تبادل السخرية والهجاء المقذع والتركيز على المبالغة فيها والإغراب مع الإيقاع الداخلي من المحسنات البديعية اللفظية كالسجع والجناس والطباق؛ ليقنعا القاضي بسلطة لسانهما مع ثقافتهما ليحتالا على القاضي. إذ تندرج هذه المقامة تحت ما يُسمّى بالسخرية المضادة والتي يُهاجم كلا الزوجين بالسخرية الآخر، ولو أخذنا كل اسم من الأسماء التي هجت به الزوجة زوجها لاعتبرناه رمزاً له مرجعية تراثية يقوم على السخرية. وتأتي السخرية اللفظية كـ "استعمال مُراوغ كالذم بأسلوب المدح أو المدح بأسلوب الذم" ^(٢٣)، كقول الزوجة شعراً بدم القاضي ^(٢٤):

ما فيه من عيب سوى أنه

يوم الندى قسّمته ضيّري

فقد مدحته في الشطر الأول بأنه يخلو من العيوب، وذمته في الشطر الثاني بأن حكمه ناقص ومُتَحَيِّز وغير عادل من باب المدح في معرض الذم.

وقد تظهر السخرية اللفظية بشكل مخفي وتكون في ظاهرها نيتها حسنة طيبة، وفي باطنها السخرية والتهكم الذي يختفي خلف دلالات السياق، كقول السروجي مُعْتَرِفاً بجرمه ومُضْطَرّاً إلى فعله بسبب شدة الفقر والجوع ^(٢٥):

ولا عدتْ سُقْيَايَ أَرْضَ غَرْسِي
لَكِنَّا مِنْدُ لَيَالِ خُمُسِ
نُصْبِحُ فِي ثَوْبِ الطَّوَى وَنُمْسِي
لا نَعْرِفُ الْمَضْعَ وَلَا التَّحْسِي
حتى كَأَنَّا لَخَفَوْتَ النَّفْسِ
أَشْبَاحُ مَوْتِي تُشِرُوا مِنْ رُفْسِ
فَجِئَ عَزَّ الصَّبْرُ وَالتَّأْسِي
وَشَقْنَا الضَّرَّ الْأَلِيمَ الْمَسَّ
فَمُنَّا لِسَعْدِ الْجَدِّ أَوْ لِلتَّحْسِ
هَذَا الْمَقَامَ لاجْتِلَابِ فَلْسِ
وَالْفَقْرُ يُلْجِي الْحَزَّ حِينَ يُرْسِي
إِلَى التَّحَلِّي فِي لِبَاسِ اللَّبْسِ

فقد اعترف بأن ما دعاه لفعل ما فعل مع زوجته هي مخاطرة أقدمها عليا كي يقدم لهما القاضي مالا ليأكلا به، أو يسجنهما إن فشلا بجعله يشفق عليهما، وهذه هي النية الحسنة، لكنها ليست المقصودة. والمعنى الخفي الذي خطط إليه السروجي مع زوجته هو الاحتيال على القاضي ليأخذ منه مالا، فقد اتخذ السروجي في المقامات الأدبية من الكُدِيَة (الحيلة) موضوعاً لمقاماته. أضف إلى ذلك أن الاحتيال لا يقع صدفة، بل يُخَطِّط له البطل بعناية ويختار الشخصية النموذج الذي يريد الاحتيال عليها والطريقة المناسبة والحوار الناجع الذي يُسَوِّق أدبه ويقنعه وهنا يكون المتلقي مُتلقِيَانِ الأول الشخصية التي يؤثر بها السروجي بأدبه وبلاغته فيحتال عليه، والآخر المتلقين كون هذه المقامات مكتوبة يقرأها المتلقون في الأزمان التي تلي صناعة المقامة. ويظهر كل ذلك جلياً إن أمعن المتلقي بكلام الراوي في بداية المقامة عندما أوما لبخل هذا القاضي بقوله: " فلما حضر القاضي وكان ممن يرى فضل الإمساك. ويضنُّ بنفائَةِ السَّوَالِكِ " (٢٦). للمبالغة في بخله، وكذلك وصف أفعال وسلوك القاضي بعد أن طالبت الزوجة بعطائها وتبين بخله وانطلاء الحيلة عليه، كقول القاضي مُظهراً بخله: " أُرْسَقُ فِي مَوْقِفٍ بِسَهْمَيْنِ. أُلْزَمُ فِي قَضِيَّةٍ بِمَغْرَمَيْنِ. أَطْلِقُ أَنْ أَرْضِيَ الْخَصْمَيْنِ. وَمَنْ أَيْنَ وَمِنْ أَيْنَ؟ ... النَّحِيبُ " (٢٧)، وقول الراوي في آخر المقامة:

" وَهَضَا وَقَدْ حَظِلَا بِدِينَارَيْنِ. وَأَصْلِيَا قَلْبَ الْقَاضِي نَارَيْنِ " (٢٨). فقد وظَّف " تعبيرات هازئة متلبسة كي تتضمن إدانة أو تحقيراً أو تقليلاً مستتراً من شأن الشخص أو الموضوع أو كليهما معاً " (٢٩). لقد سخرا من القاضي فاستغلَّ السروجي ذريعة الجوع ليعطيه القاضي ديناراً، واستغلت الزوجة جرائها وسلطانها لسانها لتحظى بدينار آخر، كون القاضي يظنُّ نفسه عادلاً ومن عدله أن يُعطي الزوجة

كزوجها ولا يحرمها حتى لا تكون قسمته ضيزى (ناقصة)، ويكون مُتَحَيِّزاً للرجل على المرأة. فقد أضفى بهذا المنطق المزيد من الإقناع للمتلقى لاختيار القاضي ليكون نموذجاً للشخصية المسخور منها. وظهرت الدلالة المخفية عندما كشفها الحاجب وقام بمدحهما مُصدراً حكماً: "أشهدُ أنكما لأخيلُ الثقلين"^(٣٠). وهذا يُدْكَرُنا بما كان يفعله النابغة الذبياني في سوق عكاظ - في العصر الجاهلي - يستمع للشعراء ويحكم بينهم مُصدراً عبارة مشابهة وهي (أنت أشعر الإنس والجن)^(٣١)، من باب المبالغة في إتقان الحيلة ونجاح الخطة على النموذج (القاضي).

٢. السخرية الصورية

"وهي المرتبطة بالشكل المادي للشخصيات؛ وذلك من خلال إبراز التضاد بين الشكل الخارجي للشخصية ومضمونها"^(٣٢). وقد قدّم الحري في المقامة مجموعة من الصور التي تعبّر عن المشاهد الساخرة، فقد كان يقدّم بعض الصور بشكل إيجابي لائق ثمّ يقوم بإفراغها من محتواها، حيث خالف الشكل المضمون الذي يجب أن يتحلّى به. كصورة القاضي بحسب قول الزوجة^(٣٣):

يا أهلَ تبريزَ لَكُمْ حَاكِمٌ

أوفى على الحُكَّامِ تبريزا

ما فيه من عيبٍ سوى أنه

يومَ الندى قِسْمَتُهُ ضِيزَى

قصَدْتُهُ والشيخُ نبغي جَنَى

عودُ لَهُ ما زال مهزوزا

فسرَّحَ الشيخَ وقد نالَ مَنْ

جدّواهُ تَخْصِيصاً وتمييزا

وردّني أخيبَ مَنْ شائِمِ

برَقاً خفا في شهرِ تمّوزا

فقد صورت القاضي بصورة تختلف عن الصورة الواقعية للقاضي، فالقاضي عادل يحكم بالعدل، ويُرضي المظلوم، ولكنها وصفته -هنا- بالقاضي الذي لا يعدل ويُنقص الحق، ويُميّز بين الرجال والنساء في الحكم، ولا يُساوي بينهما كما جاء في الإسلام. فقامت بإفراغ صفة القاضي العادل من محتواها، عندما جعلته لا يحكم بالعدل ويتحيز للرجال، فقامت بتهديده بأنّها لو أرادت جعلت منه أضحوكة في المدينة. وهذا الوصف المُشوّه لهذا القاضي إدانة للفساد في تعيين القضاة وكأنّها تقول بأنّه لا يستحق هذا المنصب الديني الذي نصّب فيه. من أهداف السخرية إظهار العيوب المجتمعية التي تظهر في المجتمع في وقت كتابة النص الساخر، لدلالة على ما كان في العصر العباسي

من فساد في القضاء بوضع قضاة جهلاء في القضاء والأحكام الظالمة العاجلة التي تصدر عنهم لعدم تحليلهم بصفات القاضي المعروفة عند الناس.

كذلك رسم صورة السروجي لزوجته صورة بشعة ساخرة بتسليط الضوء على عيوبها الجسمية، كقوله: "إِنَّ مَطِيَّتِي هَذِهِ أَيْبَةُ الْقِيَادِ. كَثِيرَةُ الشَّرَادِ"^(٣٤). لقد كَتَّى زوجته بالمطِيَّة وهي الدَّابة، وهي تخالفه وتعصيه وتفعل ما تفعل الدابة فيه من عدم مُطاوعته والهروب منه، وهذه الصورة لزوجته مُفرغة من معناها، لأنَّ الزوجة في الواقع طائعة لزوجها لا تُخالفه، مُنقادة له تفعل ما يطلبه منها. لقد رسم لها صورة تُخالف واقعها كزوجة صالحة.

٣. السخرية السلوكية:

وتصوّر هذه السخرية السلوك المناقض للشخصية، ويعتمد على المفارقات السلوكية و"على رسم السلوك الحركي، الغريب في دوافعه، ومسبباته، رسماً لغوياً حصيلته صورة تتكئ على الدلالة الثانية، المعنى غير المباشر، الذي يتضاد مع حقيقة الشيء وأصله، فينتج عن ذلك معنى الاستهزاء والسُّخرية"^(٣٥). لقد تجسدت السخرية بشخصية القاضي، فرصد الحريري حركاته وسلوكه، وأبدى سلوكيات تناقض سلوك القضاة، وهدفه - من ذلك - تعرية سلوكيات هذه الشريحة الاجتماعية التي أصابها الفساد. كوصف الحريري للقاضي: "فَطْلَسَمَ وَطَرَسَمَ. وَاخْرُنْطَمَ وَبِرْطَمَ. وَهَمْهَمَ وَغَمْهَمَ. ثُمَّ التَفَّتْ يَمَنَةً وَشَامَةً. وَتَمَلَّمَلْ كَابَةً وَنَدَامَةً. وَأَخَذَ يَذُمُّ الْقَضَاءَ وَمَتَاعِبَهُ. وَيَعْدُّ شَوَائِبَهُ وَنَوَائِبَهُ. وَيَقْنُدُ طَالِبَهُ وَخَاطِبَهُ. ثُمَّ تَنَفَّسَ كَمَا يَتَنَفَّسُ الْحَرِيبُ. وَانْتَحَبَ حَتَّى كَادَ يَفْضَحُهُ النَّحِيبُ"^(٣٦)، فالقاضي العادل الذي يستحق منصب القاضي يوصف بالحزم والفتنة والصبر والهيبة والوقار والزهد والكرم والتعفف والشجاعة، ولكن قاضي تبريز خلا من كل هذه الصفات حتى بدا عجولاً في الرد وغير فطن وقليل الصبر ليس له هيبة ويوصف بالبخل ويصاب بالهلع من الخوف، وعندما احتال عليه السروجي وزوجته ذهب وقاره وأصبح سلوكه كالمجنون يبكي ويُحدِّث نفسه، ويُبرطم ويُغمغم ثُمَّ انتحب كالنساء وأوقف مجلس القضاء بعد ما حدث له. ويظهر ذلك بكلام الحاجب الذي يعلم نفسية القاضي وصفاته عندما نصح السروجي بقوله: "لَكِنْ اخْرَمَا مَجَالِسَ الْحُكَّامِ. وَاجْتَنِبَا فِيهَا فُحْشَ الْكَلَامِ. فَمَا كُلُّ قَاضٍ قَاضٍ تَبْرِيزَ. وَلَا كُلُّ وَقْتٍ تُسْمَعُ الْأَرَاغِيْزُ"^(٣٧)، ومما يدلُّ على أنَّ هذا القاضي لا يشبه القضاة لفساده وبخله وضعفه وتسرع، مما دعا الحريري أن يختم المقامة بقوله: "وَهَذَا وَقَدْ حَظِيَا بِدِينَارَيْنِ. وَأَصْلِيَا قُلُوبَ الْقَاضِي نَارَيْنِ"^(٣٨). وبهذه الخاتمة من قول الحاجب وقول الراوي ما يزيد من السخرية حيث هوى القاضي من القمة بمنصبه الديني كونه القاضي إلى القاع بسلوكه غير السوي الذي أثر في حكمه. فالصورة التي رسمها الحريري للقاضي صورة كاريكاتورية ساخرة فهو زيادة على انخداعه لحيل السروجي وزوجته فهو يفتقر إلى ما يجب أن يتَّصف به القضاة الحقيقيون.

المبحث الثاني: البعد الحجاجي للسخرية في المقامة التبريزية

يوظف الأديب السخرية كألية مُختفية يبحث عنها الأديب ويشعر بلذة الفوز باستنطاقها، حيث إنَّ " السخرية تقتضي إدراكاً نقدياً، يتم التعبير عنه بخطاب متعدد المعاني"^(٣٩)، وتكون " السخرية نادرة أو خبيراً موحياً في مناسبة أو أقصوصة صغيرة ترمز إلى عيب من العيوب أو تصوره سواء كان منصباً على فرد، أو طائفة، أو عادة اجتماعية معينة، أو ظاهرة خلقية ثابتة، أو طائفة"^(٤٠). فالسخرية آلية دفاعية لغوية لإقناع المتلقي، فغاية الحجاج عند الأديب الإقناع، وتمتد السخرية في المقامات الأدبية على طول المقامة، والغرض منها إصلاح المجتمع عن طريق توظيف الحجاج فيها بهدف الإقناع؛ لأنَّ المقامة مبنية على السرد والحوار، والحواريُستخدم للحجاج وإقناع المتلقي وأيضاً تكبير العيوب بغرض إظهارها، لكي تتم مُعالجتها. فالأديب "يقوم على تكبير جوانب الضعف أو القبح في شيء ما فيبالغ فيها بقصد استغلال الطبيعة في بيان عنصر التشويه، فتكون باعثاً على الضحك في الوقت الذي تؤدي فيه غرضاً اجتماعياً وإنسانياً عظيماً"^(٤١).

وهي بالنسبة للأديب أداة تنفيسية وتفرغ لما يجده من عيوب في مجتمعه فيعمل على تصويرها بشكلٍ ساخر تفرغاً للهموم "ويأتي الأدب الساخر خير سلاح يوجهه الكاتب إلى من شاء بالألفاظ المضحكة، مُعتمداً على الحجج القوية للرد على الخصوم"^(٤٢).

ويُفنع الأديب المتلقي فيلجأ إلى القسم ليؤكد به كلامه في الحوار، كون القسم من وسائل الإقناع الشفوية على صدق خبر أو تعديل سلوك. "وقد استعمل الحري أسلوب القسم لتأكيد ذلك"^(٤٣)، لإقناع المستمع والمتلقي بما يقول أو يفعل أو سيفعل على لسان كل من السروجي وزوجته والقاضي أيضاً. ففي قول السروجي: "إنها ومُرسل الرياح. لأكذبُ من سَجاح!"، وقول زوجة السروجي: بل هو ومن طوقَ الحمامة. وجَنَحَ النعام. لأكذبُ من أبي ثمامة"^(٤٤). وقولها أيضاً: "أظنني أرضاك إماماً لمُخراي. وخُساماً لقراي؟ لا والله ولا بواباً لبابي. ولا عصاً لجراي"^(٤٥). وكقول السروجي: "فحلف أبو زريد بالمُحَرَّجَاتِ الثلاث"^(٤٦)، أي أقسم بالله والله وتالله. ثم أقسم القاضي: "وايم الله لقد أخطأت استئكما الحفرة"^(٤٧). والحلف بغير الله كقول القاضي "وَحَقَّ نِعْمَتِهِ التي أَلَحَّتْني هذا المَحَلَّ. وملكتني العَقْدَ والحَلَّ. لئن لم تُوضِّحْ لي جليئة خَطْبُكُما. وخبيئة خَبْكُما"^(٤٨). فقد أدان بذلك القاضي، ففي الوقت الذي يحلف به عامة الناس بالله نجد القاضي الذي عليه ألا يحلف بغير الله يحلف بنعم الخليفة عليه فالحلف (القسم) أصبحت حجة على فساد القاضي من خلال انحرافه بالحلف الصحيح والعدول عنه.

وهناك أنواع أخرى للحجج التي تقنع المتلقي غير القسم تتمثل في الحجج الجاهزة من الشواهد القرآنية والسنة والشعر والأمثال من المرجعيات التراثية وهي حجج قوية تؤكد الحجاج " فهي تملو الكلام العادي درجة، مما يجعلها ترقى في السلم الحجاجي إلى ما هو أرفع"^(٤٩).

وهذه الأنواع من الحجج الجاهزة لها سلطة وقوة على المتلقي تمنح النص سلطة مُستمدة من سلطتها وتؤثر على المتلقين، فتجعل عملية الإقناع والتأثر أسهل وأقوى. وينقل الكاتب من خلالها الأفكار والأقوال وتقوم مقامه في عملية الإقناع مُختفياً وراءها كونها لا يمكن الشك في مصداقيتها أو مُعارضتها لقدسيتهما أو لأنها ثرائية أثرت في الفكر والثقافة وأصبحت من الوعي الفكري للأُمَّة. وفي المقامة التبريزية الكثير من الحجج الجاهزة وظَّفها الحريري خدمة للهدف الرئيس من صناعتها وهو الإقناع للتغيير. فقد لجأ إلى القرآن الكريم، والأمثال العربية، والأشعار المصنوعة.

الحجاج بالقرآن:

يُعدُّ القرآن الكريم من الحجج الجاهزة التي لا يمكن تكذيبها ويخضع لها المتلقي لسلطته عليه "لأنَّ من شرف الاستشهاد بالقرآن إقامة الحجة وقطع النزاع وإذعان الخصم"^(٥٠). ومن الاستشهاد بالقرآن الكريم قول القاضي يصف ما تقوم به الزوجة من نشوز لزوجها السروجي: "فقال لها القاضي: ونحك! أما علمت أنَّ النُّشُوزَ يُغَضِبُ الرَّبَّ. وَيُوجِبُ الضَّرْبَ؟"^(٥١)، وهذا فيه تناص مع قوله تعالى: ﴿وَاللَّائِي تَخَافُونَ ذُنُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاصْرَبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ﴾ [النساء: ٣٤]. وقد جاء حكم القاضي على زوجة السروجي مُتسرعاً قبل أن يستمع للطرف الثاني، لأنَّ من عدالة القاضي ووضعه في هذا المنصب أن يستمع للطرفين ويفهم المشكلة ليُقَدِّمَ الحكم بالعدل ويبين الظالم من المظلوم، ولكن الحريري من بداية المقامة أظهر عدم صلاحية هذا القاضي للحكم، إذ كلما قال أحد الطرفين شيئاً أصدر حكماً عجولاً دون الاستماع للطرف الآخر. وقد يكون الحريري يُلجِّح بهذا الرد إلى أنَّ الأحكام القضائية في عصره أحكام ذكورية تقديم مصلحة الرجل وحاجاته على مصالح المرأة فيضم حقها. وكذلك استشهد القاضي بالقرآن بتهديده الزوجين في قوله: (لَئِنْ لَمْ تُؤْضِحَا لِي جَلِيَّةَ خَطِيئَتِكُمَا. وَخَبِيَّةَ خَبْكُمَا. لَأُنْذِرَنَّ بِكُمَا فِي الْأَمْصَارِ. وَلَأَجْعَلَنَّكُمَا عِبْرَةً لِأُولِي الْأَبْصَارِ)^(٥٢)، تناصاً مع قوله تعالى: ﴿يُقَلِّبُ اللَّهُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ: إِنَّ فِي ذَلِكَ لَعِبْرَةً لِّأُولِي الْأَبْصَارِ﴾ [النور: ٤٤]، وعبارة التهديد التي استخدمها القاضي للزوجين استشهداً من القرآن الكريم لقبول الحجة بقول الحقيقة حتى لا يُعاقبهما عقاباً يأخذ به عبرة كل مَنْ يتجرأ على الهجاء والإقذاع في مجلس القضاء.

فبعد الاستماع إلى الزوجين وجد القاضي بأنَّ الموضوع ليس النشوز الذي دعاهما إلى القدوم عليه، وقام بتهديدهما ليُخبراه بالسبب الحقيقي، وتوقع أنَّ ما سيخبرانه به هو الفقر من باب الافتراضات الجاهزة التي استقاها من طلبات الزوجة للكف عن سباب وهجاء زوجها بالكسوة والطعام، وحلفان زوجها بأنَّه لا يملك سوى ملابسه المهترئة. ففي دخيلته يقول: لو اعترفوا بذلك سأعطيهم ديناراً فينصرفوا فرحين، ولم يدر في خُلده أنَّ ما يقومان به من سخرية هو حيلة وهو المقصود بها، وظنَّ عندما أخبره السروجي بما كان يتوقعه القاضي بأنَّه انتصر فوعده بجبر كسره،

ولكنه لم يتوقع قول الزوجة القاسي أمام الحضور بعدم عدالته وتمييزه بين الذكور والإناث، وتهديده بجعله أضحوكة وسخرية المدينة كلها. فأجبرته على دفع دينارين، لتظهر نفسية القاضي وخوفه وبخله من خلال فقدان السيطرة على نفسه والتحدث مع نفسه كالمجانين وتباكيه ونحيبه.

١. الحجاج بالأمثال:

تُعدُّ الأمثال الشعبية من مصادر الحجج الجاهزة التي استقرت في وعي الشعوب منذ قرون سحيقة

توارثوها ووظفوها في كل شؤون حياتهم، فاكتسبت بذلك سلطة حجاجية مباشرة وهي أعلى من الكلام العادي ولها أهمية يستخدمها الكاتب لتقوية حججه والتأثير بها على المتلقي، والتذكير بها في مواقف مُشابهة لما قيلت به يُعدُّ حجة وسنداً لقبولها. وفي العصر الحديث " ركزت الدراسات الحديثة على قدرة التمثيل في الاضطلاع بأدوار استدلالية مهمة، فهو يتجه أساساً إلى عقل المخاطب، ثم يُخاطب عقله وعواطفه بقصد التأثير فيه واستثارتته بتحفيظه لاستقبال المعنى والاقتناع به" (٥٥).

لقد أدرك الحري أهمية الأمثال وقدرتها على التعبير والتأثير والإقناع والحالة التي يُستخدم فيها المثل "فهو نهاية البلاغة، وإذا وُضِعَ الكلام مثلاً كان أوضح للمنطق، وأنق للسمع، وأوسع لشعوب الحديث" (٥٦)، لذا أكثر من استخدام الأمثال وجعل دورها استدلالياً وحجاجياً؛ لإقناع المتلقي. وفي المقامة التبريزية الكثير من الأمثال أوردها على ألسنة أبطال المقامة (السروجي وزوجته) والقاضي. ومن الأمثال التي وردت على لسان القاضي: "أراكما شناً وطبقة. وجدأةً وبندقة" (٥٧). فالقاضي هنا يستخدم المثل لوصف حالة الزوجين في الهجاء والشتم المُقذع أمامه، فأراد به أن كل منهما كفاء لصاحبه ومقاوم له، فالمثل الأول: وافق شنُّ طبقة. يُستخدم لتكافؤ الزوجين بالعقل والعلم. والمثل الثاني: وجدأة ورائك بندقة، يُضرب بمن يُبلى بعدو هو نظيره بالقوة (٥٨).

ومن الأمثلة التي وردت على لسان السروجي: "ألفيتك أقبح من قِرْدَةٍ" (٥٩)، وهو من الأمثال المولدة التي تصف بشاعة المرأة حيث قام السروجي بإفراغ حال الزوجة التي تتصف بالجمال الباهر كما ذكر الراوي في بداية المقامة حيث قال: "فأومأ إلى امرأةٍ منهْنةٍ باهية السفور" (٦٠). فسخرته منها مخالف لواقعها مما يؤكد على أن السخرية موجهة للقاضي وليس للزوجة تعريضاً. ومن الأمثلة التي ساقها زوجة السروجي للسخرية من زوجها: "يا ألام من مَديرٍ وأشام من قاشِرٍ. وأجبن من صافِرٍ. وأطيش من طامِرٍ" (٦١)، حيث كانت السخرية بالمناداة بها بِ (يا) للتنبيه، ونسبت شدة اللؤم بالمثل الأول من مادر الذي عمل حوضاً لسقي إبله ثم طمره حتى لا يُفيد غيره لؤماً، والشؤم في المثل الثاني للعام المجذب وسعي قاشراً لأنه يقشر النبات على وجه الأرض والمقصود أنه لا خير فيه، وأمَّا الثالث فتنسب الجبن للطير الذي يخاف كثيراً فيظل يصفر طوال الليل حتى لا ينام فتأكله الجوارح إذا نام وأمَّا الرابع فقد نسبت الطيش له أكثر من طيش البرغوث لكثرة وثوبه. ومع أن هذه الأمثلة موجهة

للسروجي في الظاهر لكن المتتبع لما عليه القاضي من بخل لبكائه عند دفع الدينارين للزوجين وتسرع في أخذ القرارات وطيشه من بداية الحوار مع السروجي وزوجته وفزعه بعد أن قالت الزوجة فيه شعراً تصفه بعدم العدل وتمييز الرجال على النساء بالحكم والمعاملة مما يدل على ذلك سلوكه الذي وصفه به الراوي "فطْلَسَمَ وطْرَسَمَ. واخْرُطَمَ وبَرْطَمَ. وهمَّهمَ وغمَّهمَ. ثمَّ التَفَّتَ يَمَنَّهُ وشامَةً. وتَمَلَّمَلْ كَأَبَهُ وَندامَةً. وأخذ يذُمُّ القضاءَ ومَتاعِبَهُ. وَيَعُدُّ شَوَائِبَهُ ونَوَائِبَهُ. وَيَقْنَدُ طَالِبَهُ وخَاطِبَهُ. ثمَّ تنَقَّسَ كما يَتَنَقَّسُ الحَرِيبُ. وانتَحَبَ حتى كَادَ يَفْضَحُهُ النَّحِيبُ"^(٦٢) مما يدل ذلك على أنَّ السخرية كلها التي قالها الزوجة تعريض، هو وصف للقاضي وسلوكه وصفاته وهو المسخور منه، فكانت الأمثال تدعم السخرية منه و"يستدلُّ بواسطة التمثيل للمرور إلى واقع جديد، واقع يؤسسه، ويفرضه لإثبات وجهة نظر أو تدعيم قول أو نفي آخر، فهو استدلال بتأسيس على علاقة تشابه بين بئى مُتشابهة من عوالم مختلفة، إذ إنَّه استدراج للمُخاطَب لتوريطه في إثبات نتيجة مُقررة سلفاً، ويكون ذلك باستثارة مُخيلته، واستدعاء خبراته، فيشارك في تقرير النتيجة والوصول إليها، وذلك أدعى للاقتناع بها وتبنيها"^(٦٣). وعلى ذلك "فأسلوب السخرية يكون المعنى الذي يريده المتكلم هو المعنى الحرفي لما يتلفظ به، ولكن هذا المعنى الحرفي ليس لإيصال الفكرة التي تدور في ذهن المتكلم، وإنَّما هي ألفاظ يذكرها المتكلم لغاية التهكم والازدراء، وهنا يكون على المتلقي أن يُعيد فهم المعنى الحرفي للألفاظ مع سلوك المتكلم تجاه المعنى"^(٦٤)، وأيضاً قال الراوي مثلاً للدلالة على بخل القاضي: "يَضُنُّ بُفَائَةِ السَّوَالِكِ"^(٦٥)، وهذه إشارة لا يمكن دحضها لإثارة السخرية المتوجهة صوب القاضي، "فالمثل يُقال للشيء التافه، يُقال لوسألتني نفائة سِوَاكَ ما أعطيتك"^(٦٦). والنفائة ما يُطرح بعد الاستيالك من السوالك.

فبعد التأمل في الأمثلة نجد أنَّها تؤكد الحجج على عدم أحقية القاضي لمنصبه، لما يظهر عليه من أفعال وصفات وسلوك يُناقض صفة القاضي العادل التي يراها الحريري، فاستخدم لغة مواربة تقيه من المساءلة والعقوبة وتقنع المتلقي بما يود إخباره به دون مباشرة.

٢. الحجاج بالشعر

يعد الشعر من الحجج القوية الجاهزة في الخطاب الساخر؛ لأنَّه "يتحول من كونه خطاباً حجاجياً إلى كونه قولاً مأثوراً وشاهداً يدخل في تركيب الخطاب الحجاجي بوصف الشعر هو الشاهد والحجة"^(٦٧)، لقد أدرك الحريري دور الشعر في الحجاج وقدرته على التأثير بالمتلقي، لذا لم تخلُ مقامة من مقاماته منه، ونجد في المقامة التبريزية الكثير من الأبيات الشعرية التي كان لها دور كبير في خدمة سخرية الحريري من القاضي أو قل من القضاء في عصره، إذ كان لهذا الشعر وظيفة إقناعية إلى جانب الوظيفة الشعرية الانفعالية إذا تناسب الشعر مع غرض السياق وموضوعه. ولعلَّ توظيف الشعر عند الحريري؛ لأنَّه يعلم تأثر العرب بالكلام البليغ الذي يؤثّر بالمتلقي وكأنَّه السحر.

وبدأ السروجي يقول شعراً موجّهاً خطابه للقاضي ومُعترفاً بأن كل ما فعله هو وزوجته تمثيلاً لا أكثر، وأنّ السبب الحقيقي وراء مثولهما أمامه: لأنهما يُعانيان الفقر والجوع، فقال^(٦٨):

أنا السَّروجي وهندي عِرسي

وليسَ كُفُو البدرِ غيرَ الشَّمسِ

وما تنافى أنسها وأنسي

ولا تنأى دبرها عن قسّي

ولا عدتْ سُقيّاي أرضَ عِرسي

لكنّا منذُ ليالٍ خمسِ

نُصبحُ في ثوبِ الطوى ونُمسي

لا نعرفُ المَضغَ ولا التَّحسي

حتى كأنّا لخُفوتِ النَّفسي

أشباحُ مَوْتى نُشِروا من رَمسي

فحينَ عزَّ الصَّبْرُ والتَّأسي

وشَقْنَا الضُّرَّ الأليمَ المَسّ

فُمنّا لسَعْدِ الجَدِّ أو للتلّخي

هذا المَقامَ لاجتِلابِ قَلبي

وأُمُرُ بجَبري إنْ تشأَ أو حبّسي

ففي يَدَيْكَ صَحْتي ونُكّسي

فباعتراف السروجي وأنّ قدومه للقاضي من أجل السعي والجد، فإنّما فاز منه بفلس ليأكل بعد أن حُرّم هو وزوجته الطعام لمدة خمسة أيام، أم بالحبس. فما كان من القاضي مع شدة بخله إلّا أن وعده بالعطاء، وهذا ما أثار حفيظة زوجة السروجي وقامت بالسخرية منه بآليات السخرية المباشرة وتهديده، فقالت^(٦٩):

يا أهلَ تبريزَ لَكُم حاكِمٌ

أوفى على الحُكّامِ تَبريزا

ما فيه من عيبٍ سوى أنه

يومَ النّدى قِسَمَتُهُ ضِيزي

قصَدَتُهُ والشيخُ نَبغي جَنى

عودٍ لَهُ ما زال مَهزوزا

فسرّحَ الشيخَ وقد نالَ منْ

جَدَّوَاهُ تَخْصِيصاً وَتَمْيِيزاً

وَرَدَّنِي أَخْيَبَ مِنْ شَائِمٍ

بَرْقاً خَفَا فِي شَهْرِ تَمَّوْزَا

فقد قامت بتوظيف الشعر كأداة حجاجية للتأثير في المتلقي، لدور الشعر الانفعالي وحب المتعلمين لسماعه والتأثر به. تقول الزوجة^(٧٠):

يَا أَهْلَ تَبْرِيزَ لَكُمْ حَاكِمٌ

أَوْفَى عَلَى الْحُكَّامِ تَبْرِيزَا

مَا فِيهِ مِنْ عَيْبٍ سِوَى أَنَّهُ

يَوْمَ النَّدَى قِسَمْتُهِ ضِيْزَى

فقد استخدمت الزوجة التلميح باستخدام أسلوب المدح في معرض الذم، فالقاضي عندها لا عيوب له إلا أن قسمته ضيزى أي يبخس الناس حقهم ويُنقصه وهي صفة لا تتفق مع القاضي الذي يتصف بالعدل. والكلمة وردت في القرآن الكريم قال تعالى: ﴿ تِلْكَ إِذْ أَسْمَتُ ضِيْزَى ﴾ [النجم: ٢٢]، أي: ناقصة.

وأنه عند العطاء يميز بين الرجال والنساء، والتمييز وتقديم الرجل بالعطاء ومنعه عن الأنثى من الأدلة على السخرية المباشرة بعدم صلاحيته لهذا المنصب لعدم عدله. فهذه الأحكام المتسعة والتي تميز بين المتخاصمين من عيوب القضاء ودلالة على فساده.

لقد أكدت زوجة السروجي هذه الأبيات التي قالها السخرية من القاضي بعدم عدله في الحكم وتمييزه بين الرجال والنساء في الحكم عندما قالت^(٧٢):

قَصَدْتُهِ وَالشَّيْخُ نَبْغِي جَنَى

عَوْدَ لَهُ مَا زَالِ مَهْزُوزَا

فَسَرَّحَ الشَّيْخَ وَقَدْ نَالَ مِنْ

جَدَّوَاهُ تَخْصِيصاً وَتَمْيِيزَا

وتعترف الزوجة بأن كل الحوار والشعر الذي قاله السروجي هي ما علمته إياه، فهي أديبة شاعرة تستحق التقديم والعطاء أيضاً. وقالت^(٧٣):

كَأَنَّهُ لَمْ يَدِرْ أَنِي الَّتِي

لَقَنْتُ ذَا الشَّيْخِ الْأَرَاكِيزَا

وقامت بتهديد القاضي بأنها ستجعله أضحوكة تبريز، إذا لم يعطها مالاً، حين قالت^(٧٤):

وَأَتْنِي إِنْ شِئْتُ غَادَرْتُهُ

أُضْحَوَكَةً فِي أَهْلِ تَبْرِيزَا

ولمّا كانت صفة الجبن مقرونة بصفة البخل كما عند النقاد القدماء - وخاصة عند قدماء بن جعفر في كتابه نقد الشعر - ظهرت لنا صفتا الجبن والبخل عند القاضي وظهر سلوكه الذي يتنافى مع منصبه الديني، فظهر بخل القاضي الذي من خلاله فعل سلوكاً يُشبه سلوك بخلاء الجاحظ وباطن نفسياتهم في تباكهم على الدرهم والدينار. وظهر جبنه كما يقول الراوي: " فلماً رأى القاضي اجترأ جنائهما. وانصلاّت لِسَانِهما. عِلِمَ أَنَّهُ قَدْ مُنِيَ مِنْهُمَا بِالْءَاءِ الْعِيَاءِ. وَالدَاهِيَةِ الدَّهْيَاءِ" (٧٥).

لقد استخدم الحري ركائز أساسية لإشاعة خطاب السخرية، باستعمال الحجج المباشرة من قرآن وأمثال وشعر. واستعمل السخرية وهي حجة غير مباشرة اعتمدها الحري في المقامة التبريزية بهدف إقناع المتلقي بوجود الفساد في القضاء كما في المجتمع والسياسة والدين أيضاً، وإقناع المتلقين بإصلاح هذا الفساد والظلم. فهذه المقامات هي خطاب في الظاهر لأجل المتعة والتعليم بلغة مصنوعة مُتكلفة تُبهر المتلقي بصياغتها، وتحمل رسائل خفية مُظهرة عيوب المجتمع وفساده.

المبحث الثالث: المكونات السردية الساخرة

تقوم الدراسة على تسليط الضوء على أثر النزعة الساخرة في المكونات السردية ومدى التفاعل فيما بينها لإقناع المتلقي والتأثير عليه.

١. الزمن السردى:

يعد الزمن في المقامة من العناصر الرئيسية في البناء القصصي وهو " الخيط المتحرك الذي يُحرِّك الأحداث" (٧٦). تبدأ المقامة التبريزية للحري بالسرد للزمن الماضي، فقد وقعت هذه القصة سابقاً ويقوم الراوي بفعل الاستدكار الزمني لها، يقول: "أخبر الحارث بن همام.."(٧٧)، وهذا الإخبار وقع في الماضي، فقد بدأ القصة باستدكار المشهد، فقد قدّم تلخيصاً لأحداث القصة وعرض البداية برؤيته للسروجي مع مجموعة من النساء تحيط به... وهي أحداث وقعت وانتهت، ثمّ قام الراوي بإمداد المتلقي بمعلومات حول ماضي الشخصيات واستعان برسم صورة البداية عندما سأل السروجي عن حاله، فأخبره بأن زوجته تعانده وتُحيل حياته إلى جحيم وأنه ذاهب للقاضي لمعاقبة الظالم أو الطلاق. ثمّ يُقدِّم لنا الراوي معلومة للدلالة على أنّ هذه القصة وقعت في الماضي وأنه يرويها من ذاكرته وهو من أنواع الرواة (كُلِّي العلم بالأحداث) فقدّم لنا معلومة عن شدة بخل القاضي مُهيئاً المتلقي بأول دليل لفظي على سخرية المقامة. ثمّ يبدأ الراوي بمشهد لقاء السروجي وزوجته للقاضي وبداية عرض القضية من السروجي بنشوز زوجته. ثمّ يظهر دليل آخر على عجلة القاضي بالحكم بعد الاستماع للطرف الأول، ثمّ يقوم بتغيير حكمه المتسرع، لينقلب على السروجي بعد أن تحدثت زوجته. وهكذا يبقى السرد يُظهر الدلالات على عدم صلاحية القاضي للمنصب حتى

تقوم الزوجة بتهديده في شعرها، وتقديّم للمتلقّي دليلاً على أنّ الحكاية كلها مفتعلة لإبراز عيوب هذا القاضي بالتحديد في قولها شعراً تخبرنا بأنّها من حبكت القصة وألّفت الأشعار لتظهر عيوب القاضي وأنّ زوجها نقد ما طلبته منه وحفظ ما لقنته إيّاه. لقولها^(٧٨):

كأنّه لم يدّر أنّي التي

لقنّْتُ ذا الشَّيخ الأراجيزا

فبيكي القاضي وينتحب ويُعطيها ما تريده ليظهر من خلال الاستذكار النهاية الساخرة باحتراق قلب القاضي بالدينارين اللذين أخذهما السروجي وزوجته بالحيلة؛ ويكشف لنا الراوي على مستوى الدلالة عن مجموعة من الأفكار والمبادئ الفاسدة في عصر الحري، أراد أن يُظهرها في مؤسسة القضاء بتنصيب من لا يستحق المنصب لقضاة فاسدين عندهم معتقدات فاسدة كالبلخ وأحكامهم متسرعة ظالمة، يحكمون لطرف على آخر قبل سماع الطرفين ويُميّزون بين الرجل والمرأة في أحكامهم فيقلبون العدل ظلاماً.

٢. المكان السردى:

يُعدُّ المكان من ركائز العمل القصصي الذي لا غنى عنه، وفي المقامات يبرز مكانان، الأول العام وهو المدينة التي وقعت فيها القصة حيث تُسمّى المقامة باسم مكانها كالمقامة البصرية والبغدادية والعمانية ومقامتنا التبريزية - موضوع الدراسة - نسبة إلى تبريز إحدى مدن خراسان. وأظنّ أنّ اختيار تبريز إحدى مدن خراسان لهذا الموضوع وهو البخل عند القاضي أتى على قصد من الحري كون خراسان كان يسكنها الشعوبيون، وصفة البخل كما وردت في كتاب البخله للجاحظ كانت صفة مُلازمة لهم، يختلفون بذلك عن العرب أصحاب الكرم. والثاني المكان الخاص وهو الذي حدث فيه مشهد المقامة وكان مجلس القضاء.

ويظهر أثر المكان في السخرية كاشفاً عن جوانب مخفية، فكل مكان له آداب يجب مراعاتها، وفي المقامة التبريزية كان المكان له حضور في القصة وأحداثها، وكيف لا وهو مجلس القضاء وعلى من يدخل هذا المكان أن يلتزم بآداب المجلس وأدب الحديث فيه؛ مراعاة لهيبة القاضي ووقاره، وحذراً من عقابه لمن يتجرأ ويُخالفه. ولكن في المقامة التبريزية أُعيد بناء المكان وفقاً لصفة القاضي، ليتناسب مع النسق الثقافي الجديد، فعلى حين كان مجلس القضاء له قداسته مراعاة لهيبة ووقار القاضي أصبح المكان كالشارع أو السوق عندما فقد القاضي هيئته ووقاره، وأصبح من يدخله يسب ويشتم ويهجو ويُقذع في الكلام. فعندما تشوّه القاضي ودبّ الفساد في القضاة تشوّه المكان (مجلس القضاء). ومن الأدلة على ذلك قول القاضي للسروجي وزوجته: "ألم يكفكما التّسافه في مجلس الحكم، والإقدام على هذا الجُرم. حتى تراقبتيما من فُحش المُقَادَعَةِ إلى خُبث المُخَادَعَةِ؟"^(٧٩)، وكذلك يؤكد الحاجب في نهاية المقامة للسروجي وزوجته تغبّر صفة القاضي في تبريز عن القاضي وهيئته

ووقاره في مدن أخرى في قوله: "أشهد أنكما لأخيل الثقلين. لكن احترما مجالس الحكام. واجتنب فيها فحش الكلام. فما كل قاضي قاضي تبريز. ولا كل وقت تسمع الأراجيز"^(٨٠)، ففساد القاضي مدعاة إلى تكدي السروجي وزوجته، ولو كان يستحق منصبه لما تجرأ السروجي أو زوجته على استباحة مجلسه أو الاحتيال عليه، كما نرى في المقامة الشامية لبديع الزمان الهمذاني.

عندما يصبح المكان يعج بالفساد لا يطيق الأدباء وأصحاب القيم البقاء فيه، وهم نوعان أحدهما: الراوي الذي أخبرنا منذ بداية المقامة أنه عزم ترك تبريز بقوله: "أزمت التبريز من تبريز، حين نبث بالدليل والعزير، وخلصت من المجير والمجيز"^(٨١)، والمراد هنا أنها مدينة فاسدة صارت لا تصلح للإقامة فهو سيهرها. وأما الآخر: فهو البطل في المقامة وهو لا يستسلم ويهجر المكان الفاسد، بل يستخدم أدبه وحيله لكشف الفساد وتصويب الأوضاع كما فعل السروجي بكشف فساد القضاء متمثل بكشف القاضي المسخور منه.

٣. الشخصية الساخرة

إن الشخصية تصنع الأحداث في السرد، وتبنى الدلالة عليه، ويسير بالأحداث ليتجاوز الدلالة الحقيقية إلى دلالات مخفية تأويلية. والشخصية وثيقة الصلة بالواقع الذي تعيش فيه، "فالمتلقي لا يستطيع إدراك هذه الشخصية ومعرفة أسرارها إلا من خلال المخزون الثقافي"^(٨٢)، وتشغل الشخصية في المقامة التبريزية حيزاً كبيراً لإظهار السخرية وبناء الأحداث للوصول إلى الدلالات الخفية التي بنى الحري مقامته عليها. ويحدد ملامح الشخصية كل من الراوي بما يسرده من معلومات غير مباشرة للكشف عن دلائلها، وأيضاً ما تُخبر به الشخصية نفسها أو السلوك الذي تقوم به، فتخبرنا بصفتها أو تخبر به شخصية ثانوية عن الشخصية المسخور منها والتي تُشكّل عيباً وشكلاً من أشكال الفساد في المجتمع.

- الشخصيات المحورية في المقامة التبريزية:

أ- الراوي (الحارث بن همام)، وهو الراوي لكل المقامات الأدبية، ودوره في كل المقامات ينحصر بنقل القصة وتصوير الأحداث والزمان والمكان، وفي المقامة قام الحارث بسرد الأحداث من بدايتها فقد نوى الرحيل من تبريز؛ لأنها أصبحت مكاناً لا تصلح للإقامة بها وقبل الشروع بالقصة قدّم لنا دليلاً آخر لتوجيه الدلالة المطلوبة وهي صفة الشح والبخل عند القاضي "فلما حضر القاضي وكان ممن يرى فضل الإمساك. ويضنّ بنفائسة السّوالك"^(٨٣). والراوي شخصية كثيرة السفر والتنقل، وكلما دخل مدينة يرى بطله يقوم بالكدية والاحتيال على نماذج من الناس فيها، ويُحاول البطل أن يتخفى حتى لا يعرفه أحد، ولكن الراوي يعرفه، وقد يقع بينهما مُحاورات ويقدم نقداً لاذعاً للبطل، وفي المقامة التبريزية يكتفي بسرد الوقائع ويكون مُتفرجاً. ويقوم بالتحليل النفسي للشخصيات وقد يختم المقامة بحكمة أو إضاءة للهدف من السخرية فيها أو

دلالة مخفية للسخرية عندما أكد على سخرية السروجي وزوجته من القاضي في آخر المقامة بقوله: " ونهضا وقد حظيا بدينارين، وأصليا قلبَ القاضي نارين" ^(٨٤)، فقد انطلت السخرية على القاضي ونجحت حيلة السروجي وزوجته وكشفت عن عيوب القاضي.

ب- البطل (أبو زيد السروجي)، وهو البطل المكدي في كل المقامات الأدبية، حيث يقوم بصنع الأحداث وتحريكها وينتقل من مكان لآخر للاحتيال على نماذج من الناس والسخرية منهم، وهو صاحب أدب وبلاغة ويقول شعراً يصف فيه الأحداث ويُخلص فيه القصة، ويوصف بالكر، والخداع، والابتزاز، والاحتيال. وفي المقامة التبريزية تعاون السروجي مع زوجته للسخرية من القاضي والاحتيال عليه وكشف فساد ههدف الإصلاح.

ج- زوجة السروجي، وهي بطلة المقامة التبريزية، والشخصية التي فاقت السروجي وأوقعت القاضي في شباكها، فقامت بتعريضه من خلال سلاطة لسانها وجرائها، وتتميز بأنها أظهرت عيوب القاضي كلها وسخرت منه واحتالت عليه وأخذت منه المال عنوة وأظهرت بخله بتباكيه وهددته بجعله أضحوكة مما استسلم لها حين قالت ^(٨٥):
وَأَتِي إِنْ شِئْتُ غَادَرْتُهُ

أضحوكة في أهل تبريزا

ومن الملاحظ عند الحريري عدم اهتمامه بذكر اسمها ورکز على كلامها وسلوكها وقدرتها على فضح الواقع لإظهار عيوبه من أجل علاجه. فتجريدتها من الاسم والإبقاء على الوضع الاجتماعي يعني "أن الشخصيات الفردية تذوب في الأنماط الإنسانية" ^(٨٦)، فلكل شخصية صفة إنسانية تتحول إلى رموز لأشخاص واقعية لتحريك الأحداث وتأزمها للكشف عن السخرية.

أ- القاضي (نموذج السخرية، المسخور منه)، فالحريري يستخدم الأبطال في المقامة للاحتيال على شخصيات ونماذج تسخر منها وتحتال عليها، والقاضي في المقامة التبريزية هو المسخور منه إذ أظهرت القصة أن البطل في المقامة يقوم باختيار نموذج السخرية، ويقوم بعملية جمع معلومات حول صفاته وسلوكه ومن ثم يختار طريقة السخرية والاحتيال عليه ويقوم بتأليف شعر هادف يختصر القصة ويُعطي عبرة ودائماً ينجح البطل في الاحتيال ويسخر من الشخصية الهدف. فقد أخبر الراوي بداية عن فساد تبريز، ثم أخبر عن بخل القاضي، ثم بدأ السروجي الحوار مع القاضي فشكا زوجته التي تعصيه فكشف تسرعه وعجلته في الحكم، ثم قامت زوجة السروجي بكشف كل العيوب والنواقص في القاضي وأجبرته على أن يدفع لها مثل زوجها بالتهديد شعراً، وجعلته يبكي وينتحب وفي النهاية أحرق الزوجان قلب القاضي بأخذ المال منه؛ لتنجح خطتهما ويحتالا على القاضي صاحب الشخصية النمطية الذي يتصف بصفات وسلوك يُخبر المتلقي بأنها المسخور منه، وتصبح عيوبه ونواقصه مادة غنية للسخرية والتهكم والضحك وتكشف عن

عيوب المجتمع بغرض إصلاحه. فقد اغتاط مما حدث له في النهاية واستسلم مرغماً ووصف الراوي سلوك هذا القاضي:

"فَطْلَسَمَ وَطَرَسَمَ. وَخَرْنَطَمَ وَبِرْطَمَ. وَهَمَّهَمَ وَغَمَّهَمَ. ثُمَّ التَفَّتَ يَمَنَهُ وَشَامَهُ. وَتَمَلَّمَلَ كَأَبَهُ وَنَدَامَهُ. وَأَخَذَ يَذُمُّ الْقَضَاءَ وَمَتَاعِيَهُ. وَيَعُدُّ شَوَائِبَهُ وَنَوَائِبَهُ. وَيَقْنُدُ طَالِبَهُ وَخَاطِبَهُ. ثُمَّ تَنَفَّسَ كَمَا يَتَنَفَّسُ الْخَرِيبُ. وَانْتَحَبَ حَتَّى كَادَ يَفْضَحُهُ النَّحِيبُ"^(٨٧). وهذه الصورة الهزلية التي رسمها الحري للقاضي البخيل تخلق الدهشة والمفاجأة ويتحوّل فيها إلى نمط مسخور منه، "فالسخرية باعتبارها نوعاً من الرؤية إلى العالم، لا تتستر على النقص وتداريه، بل هي تفضح الاعوجاج وتُرمغه على الظهور بصراحة... فالفضح كآلية من آليات إنتاج السخرية يبغي الإبحار عبر عاهات الإنسان ونزواته ومتهاتاته الشخصية لدفعه إلى اكتشاف مفارقاته"^(٨٨). فهدف السخرية تتبع العيوب وفضحها بغرض إصلاحها. "ويصل المتلقي إلى المعنى الضمني المقصود عن طريق المرجعية المشتركة التي تجمع بينه وبين المتكلم. حينئذ يبدأ ذهن المتلقي الذي اكتشف وجود ألفاظ ساخرة بالبحث في تلك المرجعية عن مفاتيح للوصول إلى المعنى الضمني المقصود. ووجود هذه المرجعية أمرٌ حتمي"^(٨٩). ومن قرأ المقامات وبحث عن السخرية مُحدداً أبعاد الشخصيات يدرك السخرية التي اعتمدها الحري في مقاماته؛ لكشف العيوب عن طريق نقد النماذج الشخصية الفاسدة؛ لإصلاح المجتمع والتخلص منها.

٤. الحوار الساخر

تُبنى المقامة على الحوار، فهو التواصل اللفظي وغير اللفظي بين الشخصيات، فبه تظهر صفات الشخصيات، ويعود إليه استخدام الحجج التي تُقنع المتلقي بواقعية الحدث ودلالات السخرية، ولذلك "يُعدُّ الحوار مُكوّناً أساسياً من مكونات السخرية والحجاج، ويفسح المجال لعرض الأفكار والحجج، أو دحض أفكار الخصم عبر تفخيخ الخطاب"^(٩٠)، والحوار في المقامة التبريزية يقوم على خمس مراحل:

- أ- الافتتاح: وهو التمهيد والإعلان عما سيأتي، وفي المقامة التبريزية بدأ الحوار بين الراوي والبطل وأخبره البطل بذهابه للقاضي ليحكم بينه وبين زوجته التي تعصيه.
- ب- المواجهة: وهو عرض الأحداث والوقائع من قبل السروجي وزوجته حول النزاع وإخبار القاضي بالتفاصيل. وهجاء بعضهما أمام القاضي بطريقة تخلو من الأدب وحوار مُقذع. وتأثر القاضي من شكواهما من بعضهما. "إننا أمام ثنائية صراعية ولدت الحركة في النص، وأظهرت تنافس القيم المتضادة"^(٩١)، سواء بين الزوجين المتخاصمين أو بين السلطة وفسادها وبين المجتمع المسحوق المُضطهد.

ج-التدليل والحجة: يحاور القاضي السروجي بعد أن كشف تمثيليهما، ويهدده بالتنكيل بهما إذا لم يُخبره بحقيقة نزاعهما، فيجيبه السروجي شعراً بأنَّ علاقته مع زوجته غير ما ظهر من هجاء، ولكن سبب الوقوف في مجلسه الفقر والجوع، فطمأنه القاضي وأخبره بتقديم العطاء له.

د- التحوُّل: بعد أن قالت الزوجة شعراً تُظهر عيوب القاضي وعدم حكمه بالعدل، تحوُّل القاضي وتغيَّر سلوكه، فطوراً يُحاور نفسه كالمجنون وطوراً يبكي وينتحب كبغلاء الجاحظ. فأمر حاجبه بإعطائهما دينارين للتخلُّص من شرهما.

هـ- الختم والإغلاق: الحوار بين الحاجب والسروجي وزوجته وجاء مُفاجئاً ويحمل دلالات عميقة. إذ أصدر حكماً بأنَّهما أحيل الثقلين، وقَدَّم الحاجب نصيحة لهما "لَكِنْ اخْتَرِمَا مَجَالِسَ الْحُكَّامِ. وَاجْتَنِبَا فِيهَا فُحْشَ الْكَلَامِ. فَمَا كُلُّ قَاضٍ قَاضِي تَبْرِيزَ. وَلَا كُلُّ وَقْتٍ تُسَمَّعُ الْأَرَاغِيْرُ"^(٩٢). دلالة على علم الحاجب بعدم صلاحية هذا القاضي للمنصب الذي يتقلَّده، وكان رمزاً من رموز الفساد في تبريز.

الخاتمة:

ظهرت السخرية في المقامة التبريزية للحريري؛ لتكشف عن عيوب المجتمع وفساده عن طريق تعرية الواقع وفضح العيوب بغرض التوعية للتغيير والإصلاح، فكانت المقامة قصة لها واقعان، واقع ظاهر يتحدث عن قصة وقعت وفيها حيلة وسخرية، وواقع آخر مخفي داخل القصة نثر الحريري فيها بعض الأدلة التي تحيل المتلقي إلى مقصده الحقيقي، وهو نقد المجتمع وكشف العيوب بهدف إصلاحها، وتمير نقده السياسي والديني والاجتماعي عبره.

والسخرية في المقامة التبريزية رافقت المقامة منذ بدايتها بلغة مجازية بلاغية، اعتمد الحريري فيها على اللغة المباشرة حيناً وعلى التلميح والرمز والغموض أحياناً؛ لإثارة الدهشة عند المتلقي عند الكشف عن دلالاتها المقصودة المخفية.

اعتمد الحريري في المقامة على ثلاثة أنماط كشف من خلالها أشكال السخرية الظاهرة والمخفية وهي السخرية اللفظية التي تُظهر المعاني والدلالات الخفية والسخرية الصورية التي من خلالها يُظهر التناقض بين الشكل والمضمون وتقديمه لنموذج الشخصية المسخور منها في صورة ساخرة كاريكاتورية مُفرغة من واقعها، والسخرية السلوكية والتي يُظهر الشكل المخفي للشخصيات وخاصة شخصية القاضي بسلوكه عند الغضب المخالف لشكل القاضي في الواقع.

ووقفت الدراسة على أبعاد الحجاج في المقامة التبريزية باستخدام الحريري لحجج جاهزة للإقناع من باب التناس مع القرآن الكريم والأمثال الشعبية وتوظيف الشعور ودور هذه الحجج بما لها من سلطة على المتلقي؛ لإقناعه بكل ما طرحه من أفكار أراد استمالته والتأثير عليه بها.

وبعد تتبع لمكونات السرد البنائي للسخرية في المقامة من زمان ومكان وشخصية وحوار وتفاعلها وامتزاجها لإظهار السخرية في عمل إبداعي مميز هو المقامة التبريزية لمبدع حاز على كل تقدير وتأثر بمقاماته الأدباء في الشرق والغرب وترجمت إلى لغات عدة.

فالمقامات الأدبية تعبر عن واقع حياتي يحمل في طياته بعضاً من المعاناة التي يكتوي بنارها المجتمع العباسي، وعلى وجه الخصوص تلك الأساليب الخادعة والحيل التي انتشرت آنذاك، ويأتي الأدب حاملاً رسائل توجيهية؛ للتنبيه على تلك العيوب وذلك الخلل؛ لمعالجتها قبل استفحالها وتمدها وانتشارها.

التوصيات: أدعو الباحثين والدارسين إلى ضرورة تتبع المقامات لإبراز الظاهرة الحجاجية ولا سيما التناص مع القرآن الكريم والسنة النبوية، أو الموروث الأدبي من جهتي الشعر والنثر والأمثال.

الهوامش:

١. ابن منظور، محمد بن علي أبو الفضل جمال الدين (ت ٧١١هـ)، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة (سخر)، ص ١٩٦٣
٢. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (ت ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة الحلبي، مصر، ط ٣، ١٩٨٠، ص ١٤٤
٣. انظر: الفيروز أبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي (ت ٨١٧هـ)، القاموس المحيط، قدّم له وعلّق على حواشيه أبو الوفا نصر الهوري الشافعي، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط ٣، ٢٠٠٩، ص ٤٣٠
٤. ضيف، شوقي، الفكاهة في مصر، دار المعارف، مصر، ٢٠٠٤، ط ٣، ص ١٠
٥. العفيف، فاطمة حسين، السخرية في الشعر العربي المعاصر - محمد الماغوط ومحمود درويش وأحمد مطر نماذج، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط ١، ٢٠١٧، ص ١٦
٦. الشمري، هدى معزي، المقامات الأدبية - دراسة سيميائية: المقامة التفليسيّة نموذجاً مجلة الأندلس، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، الجزائر، ٢٠١٩، ص ١٤٥
٧. ابن رشيق، أبي علي الحسن القيرواني (ت ٤٥٦هـ)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، تحقيق محمد معي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، ط ٤، ١٩٧٢، ج ٢، ص ١٧٢-١٧٣
٨. عبد الحميد، شاكِر، الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٣، ص ٥
٩. عوض، يوسف نور، من المقامات بين المشرق والمغرب، دار القلم، بيروت، ١٩٧٩، ص ٨٠٩
١٠. الشمري، هدى معزي، المقامات الأدبية - دراسة سيميائية: المقامة التفليسيّة نموذجاً، ص ٤٣
١١. الباججي، بشار نديم أحمد، نقد المجتمع في المقامات اللزومية للسرقسطي، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانيّة، جامعة كركوك، العراق، مج ٩، عدد ١، ٢٠١٤، ص ١٨٨
١٢. انظر: قميحة، جابر، التقليديّة والدرامية في المقامات الأدبية، مطبعة الشباب الحر ومكتبتها، القاهرة، ١٩٨٥، ص ٣٥-٤٠
١٣. السعافين، إبراهيم، أصول المقامات، دار المناهل، عمان، ١٩٨٧، ص ٤٢٢-٤٢٣
١٤. أرسطو (أرسطوطاليس: ت ٣٨٤هـ)، فن الشعر، ترجمة: إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ٢٠١٩، ص ١١٥
١٥. العبد، محمد، المفارقة القرآنية - دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦، ص ٥٤
١٦. الحريري، أبي محمد القاسم بن علي بن محمد الحريري البصري (ت: ٥١٠هـ)، المقامات الأدبية، دار الكتب العلميّة، بيروت، ط ١، ١٩٩٢، ص ٤٢٠-٤٣٠
١٧. الحريري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٤
١٨. الحريري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٢

١٩. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٢
٢٠. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٢
٢١. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٤
٢٢. طه، نعمان محمد أمين، السخرية في الأدب العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دار التوفيقية للطباعة، القاهرة، ط ١، ١٩٧٨، ص ٣٧-٣٨
٢٣. ذاكر، عبد النبي، استراتيجيات السخرية في رواية (إميشيل)، مجلة فصول، القاهرة، مج ١٢، عدد ٢، صيف ١٩٩٣، ص ٣٠٩
٢٤. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٨
٢٥. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٦
٢٦. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢١
٢٧. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٩
٢٨. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠
٢٩. أنقار، محمد أحمد، بلاغة المقامة، مجلة فكر العربية- المركز الدولي للأبحاث والدراسات العربية، جمعية مدرسي اللغة العربية للتنمية الثقافية والاجتماعية، سنة ١، عدد ٢، ٢٠١٦، ص ٩٨
٣٠. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠
٣١. الشنقيطي، أحمد أمين، المعلقات العشر وأخبار شعرائها، دار النص للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت، ص ٥٦
٣٢. الحمادي، لطيفة عبد الله، السخرية في المقامة الصورية لليازجي: دراسة تداولية، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة دمار، عدد ١٢، ٢٠٢١، ص ٤١٠
٣٣. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٨
٣٤. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢١
٣٥. العبد، المفارقة القرآنية، ص ٢٠٢
٣٦. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٩
٣٧. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠
٣٨. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠
٣٩. عبد الفتاح، عوض، السخرية في روايات بايستير - دراسة لغوية سيكولوجية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط ١، ٢٠٠١، ص ٤٢
٤٠. الهؤال، حامد عبده، السخرية في أدب المازني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٨٢، ص ١٧
٤١. الهوال، السخرية في أدب المازني، ص ١٨
٤٢. المولى، باسم ناظر، سيكولوجية الفكاهة في مقامات بديع الزمان الهمذاني، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠١٢، ص ٨٥
٤٣. المقامات الأدبية- دراسة سيميائية، ص ١٥٢

٤٤. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٢٤
٤٥. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٥٤
٤٦. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٥٤
٤٧. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٦٤
٤٨. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٦٤
٤٩. الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص ٤٤٥
٥٠. الشهري، عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، ط ١، ٢٠٠٤، ص ١٢٦
٥١. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٢٤
٥٢. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٨٤
٥٣. الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري (ت ٥١٨هـ)، مجمع الأمثال، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د.ت، مج ١، ص ٧
٥٤. الحري، المقامات الأدبية هامش صفحة ٢٥٤
٥٥. الحري، المقامات الأدبية هامش صفحة ٢٢٤
٥٦. انظر الحري، المقامات الأدبية هامش صفحة ٢٦٤
٥٧. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٠٤
٥٨. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٠٤
٥٩. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٩٤
٦٠. الغامدي، الحجاج في قصص الأمثال العربية، ص ١٩٨
٦١. الموسى، مشاري عبد العزيز، أسلوب السخرية نظرياته وإشكالياته، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر - بسكرة - الجزائر، مج ١٣، عدد ٢، ٢٠٢٠، ص ٢٠٢
٦٢. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢١٤
٦٣. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢١٤
٦٤. انظر الحري، المقامات الأدبية، هامش ص ٢١٤
٦٥. الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، ص ٥٤٠
٦٦. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٦٤-٢٧٤
٦٧. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٨٤
٦٨. الغامدي، عادل، الحجاج في قصص الأمثال العربية - مقارنة سردية تداولية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط ١، ٢٠١٦، ص ٢٠٠
٦٩. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٨٤
٧٠. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٨٤
٧١. الحري، المقامات الأدبية، ص ٢٨٤

٧٢. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٨
٧٣. مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٨، ص ٢٠٠
٧٤. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٠
٧٥. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٨
٧٦. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٦
٧٧. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠
٧٨. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٠
٧٩. بنكراد، سعيد، سيكولوجية الشخصيات السردية، رواية " الشراع والعاصفة" لحنا مينة نموذجاً، دار مجدلوي للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٣، ص ٦٠
٨٠. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٠
٨١. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠
٨٢. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٨
٨٣. كليطو، عبد الفتاح، الأدب والغربة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٧، ص ٧٦
٨٤. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٢٩
٨٥. الكنوسي، سميرة، بلاغة السخرية في المثل الشعبي المغربي الحديث، مجلة فكر ونقد، المغرب، ع ٣٥، ٢٠٠١، ص ٣٥
٨٦. مشاري عبد العزيز الموسى، أسلوب السخرية نظرياته وإشكالياته، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر، مج ١٣، ع ٢٠، ٢٠٢٠، ص ٢١٤
٨٧. أبو الطوف، أحمد، بلاغة الخطاب الحكائي، استراتيجيات الحجاج في كلية ودمنة، عالم الكتب الحديث، للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٤، ص ٦٨
٨٨. الشمري، المقامات الأدبية - دراسة سيميائية: المقامة التفليسية نموذجاً، ص ١٥٦
٨٩. الحري، المقامات الأدبية، ص ٤٣٠

٩. المصادر والمراجع:

١. القرآن الكريم
٢. أبو الطوف، أحمد، بلاغة الخطاب الحكائي، استراتيجيات الحجاج في كلية ودمنة، عالم الكتب الحديث، للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٤
٣. أرسطو (أرسطوطاليس: ت ٣٨٤هـ)، فن الشعر، ترجمة: إبراهيم حمادة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، ٢٠١٩
٤. ابن رشيق، أبي علي الحسن القيرواني (ت ٤٥٦هـ)، العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده، ج ٢، تحقيق محمد محي الدين عبد الحميد، دار الجيل للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، ط ٤، ١٩٧٢
٥. ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي (ت ٣٩٥هـ)، معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام هارون، مطبعة الحلبي، مصر، ط ٣، ١٩٨٠

- ٦.بنكراد، سعيد، سيكولوجية الشخصيات السردية، رواية " الشراع والعاصفة" لحنا مينة نموذجاً، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ٢٠٠٣
- ٧.ابن منظور، محمد بن علي أبو الفضل جمال الدين(ت٧١١هـ)، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، د.ت، مادة (سخر)
- ٨.الحريري، أبي محمد القاسم بن علي بن محمد الحريري البصري (ت: ٥١٠هـ)، المقامات الأدبية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٢
- ٩.السعافين، إبراهيم، أصول المقامات، دار المناهل، عمان، ١٩٨٧
- ١٠.الشنقيطي، أحمد أمين، المعلقات العشر وأخبار شعرائها، دار النَّصْر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت
- ١١.الشهري، عبد الهادي، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتب الجديدة المتحدة، بيروت، ط١، ٢٠٠٤
- ١٢.ضيف، شوقي، الفكاهة في مصر، دارالمعارف، مصر، ط١، ٢٠٠٤
- ١٣.طه، نعمان محمد أمين، السخرية في الأدب العربي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، دار التوفيقية للطباعة، القاهرة، ط١، ١٩٧٨
- ١٤.عبد الفتاح، عوض، السخرية في روايات بايستير – دراسة لغوية سيكولوجية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، ط١، ٢٠٠١
- ١٥.العفيف، فاطمة حسين، السخرية في الشعر العربي المعاصر- محمد الماغوط ومحمود درويش وأحمد مطر نماذج، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط١، ٢٠١٧
- ١٦.العبد، محمد، المفارقة القرآنية – دراسة في بنية الدلالة، مكتبة الآداب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠٠٦
- ١٧.عوض، يوسف نور، من المقامات بين المشرق والمغرب، دار القلم، بيروت، ١٩٧٩
- ١٨.الغامدي، عادل، الحجاج في قصص الأمثال العربية – مقارنة سردية تداولية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ٢٠١٦
- ١٩.الفيروزأبادي، أبو طاهر مجد الدين محمد بن يعقوب بن محمد بن إبراهيم الشيرازي (ت٨١٧هـ)، القاموس المحيط، قدّم له وعلّق على حواشيه أبو الوفا نصر الهوريني الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٣، ٢٠٠٩
- ٢٠.قميحة، جابر، التقليدية والدرامية في المقامات الأدبية، مطبعة الشباب الحر ومكتبها، القاهرة، ١٩٨٥
- ٢١.كليطو، عبد الفتاح، الأدب والغربة، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٩٧
- ٢٢.المولى، باسم ناظر، سيكولوجية الفكاهة في مقامات بديع الزمان الهمداني، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ٢٠١٢
- ٢٣.الميداني، أبو الفضل أحمد بن محمد بن إبراهيم الميداني النيسابوري (ت ٥١٨هـ)، مجمع الأمثال، مج١، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار المعرفة، بيروت، د.ت
- ٢٤.الهؤال، حامد عبده، السخرية في أدب المازني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ١٩٨٢

المجلات العلمية:

١. أنقار، محمد أحمد، بلاغة المقامة، مجلة فكر العربية- المركز الدولي للأبحاث والدراسات العربية، جمعية مدرسي اللغة العربية للتنمية الثقافية والاجتماعية، سنة ١، عدد ٢، ٢٠١٦
٢. الباجي، بشار نديم أحمد، نقد المجتمع في المقامات اللزومية للسرقسطي، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، جامعة كركوك، العراق، مج ٩، عدد ١، ٢٠١٤
٣. الحمادي، لطيفة عبد الله، السخرية في المقامة الصورية لليازجي: دراسة تداولية، مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، جامعة ذمار، عدد ١٢، ٢٠٢١
٤. ذاكر، عبد النبي، استراتيجيات السخرية في رواية (إميشيل)، مجلة فصول، القاهرة، مج ١٢، عدد ٢، صيف ١٩٩٣
٥. الشمري، هدى معزي، المقامات الأدبية - دراسة سيميائية: المقامة التفليسية نموذجاً مجلة الأندلس، جامعة حسيبة بن بو علي، الشلف، الجزائر، ٢٠١٩
٦. عبد الحميد، شاكر، الفكاهة والضحك، رؤية جديدة، عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٣
٧. الكنوسي، سميرة، بلاغة السخرية في المثل الشعبي المغربي الحديث، مجلة فكر ونقد، المغرب، ع ٣٥، ٢٠٠١
٨. مرتاض، عبد الملك، في نظرية الرواية، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٨
٩. مشاري عبد العزيز الموسى، أسلوب السخرية نظرياته وإشكالياته، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر، مج ١٣، ع ٢، ٢٠٢٠
١٠. الموسى، مشاري عبد العزيز، أسلوب السخرية نظرياته وإشكالياته، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر- بسكرة- الجزائر، مج ١٣، عدد ٢، ٢٠٢٠

أثر القيادة التربوية الأخلاقية في دافعية المعلمين نحو العمل وفق متطلبات بناء
مجتمع المعرفة الأردني من وجهة نظر المعلمين.

شادية نايف الفواعير*

تاريخ وصول البحث: ٢٠٢٢/٦/٤ م تاريخ قبول البحث: ٢٠٢٢/١٠/١٧ م

ملخص

هدف الدراسة الحالية التعرف إلى واقع ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية وأثرها في دافعية المعلمين نحو العمل وفق متطلبات بناء مجتمع المعرفة الأردني من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء الجامعة/عمان، الأردن، باستخدام منهج البحث الوصفي المسحي بأسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط إحصائياً. بتصميم وتطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية بلغت (٢١٣) معلماً ومعلمة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مديري المدارس يمارسون القيادة التربوية الأخلاقية بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين على المستوى الكلي للأداة؛ وأن دافعية المعلمين الأردنيين نحو العمل جاء بدرجة متوسطة على المستوى الكلي. كما بينت نتائج الدراسة أن القيادة التربوية الأخلاقية تؤثر إيجابياً في دافعية المعلمين نحو العمل. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بأهمية ممارسة مديري المدارس الأردنية للقيادة الأخلاقية في دفع المعلمين نحو العمل وفق متطلبات بناء مجتمع المعرفة.

الكلمات المفتاحية: القيادة التربوية الأخلاقية، دافعية المعلمين، مجتمع المعرفة.

* باحثة، وزارة التربية والتعليم.

The Impact of Ethical Educational Leadership on Teachers' Motivation towards Working in accordance with the Requirements of Building the Jordanian Knowledge Society from the Teachers' Point of View.

Abstract

The aim of the current study is to identify the reality of practicing ethical educational leadership and its impact on teachers' motivation towards work according to the requirements of establishing Jordanian knowledge society from the teacher's point of view of public secondary schools in the Directorate of Education, University District - Amman, Jordan. The study used the descriptive survey research method, with the method of statistically simple regression analysis, by designing and applying a questionnaire to a stratified random sample of (213) male and female teachers. The results of the study indicated that school principals practice ethical educational leadership as a high degree from the teachers' point of view at the total level of the tool, and that the motivation of Jordanian teachers towards work came a medium degree at the total level, and the results of the study showed that ethical educational leadership affects positively the teachers' motivation towards work. In light of the results, the study recommended the importance of Jordanian school principals practicing ethical leadership in pushing teachers to work according to knowledge establishing requirements.

Keywords: Ethical educational leadership, Teacher motivation, Knowledge society.

مقدمة:

تعتبر القيادة التربوية في التنظيم المدرسي من أهم المقومات المحورية التي يتوقف عليها نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها وبلوغ تطلعاتها الإستراتيجية بكفاءة وفاعلية، في ضوء متطلبات وتحديات المستقبل، ولا سيما تحدي تكوين وبناء مجتمعات المعرفة، باعتباره يمثل أبرز الوظائف العصرية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية تنموية حيوية.

حيث إن القيادة التربوية للمدرسة، تعتبر السلطة الوظيفية العليا لإدارة المدرسة، لأن واقع وصول المدرسة إلى قرارات وإستراتيجيات وخطط تطويرية فاعلة تمكّنها من التميز والمنافسة المحلية والاقليمية، يرتبط بواقع وطبيعة أداء القيادة التربوية القائمة على المدرسة.

فالقيادة التربوية يعبر عنها بأنها عبارة عن مدى قدرة القائد التربوي على التأثير في المعلمين والموظفين بالمدرسة، بما ينعكس إيجاباً على مناخ العمل المدرسي وثقافة وولاء المعلمين، وكذا ما هو الأهم التعزيز والتحفيز المستمر في دافعية المعلمين نحو تحسين وتطوير أدائهم التربوي والفني في إطار تحقيق أهداف المدرسة ووظائفها العصرية المتعلقة بتحقيق دور وطني تنموي حيوي نحو المجتمع في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة.

حيث أضحت المدرسة كمؤسسة تربوية تعليمية، وفق مفهومها الحديث، معنية ومسؤولة عن تحسين وتطوير أداء معلمها في ضوء متطلبات بناء وتكوين مجتمعات المعرفة، كأحد تحديات التحول العصرية التي يفترض أن تحققها دول العالم بشكل عام وبلدان العالم العربي بشكل خاص، لما تعانيه من أزمات اقتصادية متعاقبة، وما تتمتع به من مقومات بشرية كبيرة.

ولكي تكون القيادة التربوية بالمستوى المواكب الذي يجعلها جديرة وفاعلة، في التأثير الإيجابي على دافعية المعلمين نحو العمل على ضوء متطلبات تكوين وبناء مجتمعات المعرفة؛ فإن ذلك يتطلب تمثيل مديري المدارس لنمط/نموذج قيادي تربوي فاعل ومناسب، يواكب وظيفة ودور المدرسة العصري المفترض.

بناءً على ذلك، وبعد مراجعتنا لأدبيات فكر القيادة التربوية الحديث ومستجداته النظرية، المتعلقة بأنماط واساليب القيادة التربوية المستجدة، وبما يتوافق وفكرنا الإسلامي العربي بشكل عام؛ فقد تكون لدينا تصور نظري أولي مفاده:

"أن القيادة التربوية الأخلاقية يمثل النموذج النظري الأمثل الذي يمكننا الاعتماد عليه كأسلوب/نمط قيادي تربوي أمثل وفاعل ينبغي امتثاله وممارسته من قبل مديري المدارس في بيئتنا المحلية، لكي يتمكنوا من التأثير الإيجابي على دافعية المعلمين نحو أدائهم التربوي والفني بالمدرسة بما يتوافق مع متطلبات بناء مجتمع المعرفة الأردني في المستقبل القريب".

وفي ضوء ما سبق تأتي هذه الدراسة للتعرف على أثر القيادة التربوية الأخلاقية لدى مديري المدارس على دافعية المعلمين نحو العمل في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة من وجهة نظر المعلمين بالمدارس الحكومية الأردنية في لواء الجامعة.

الخلفية النظرية.

القيادة التربوية الأخلاقية.

والقيادة في مفهومها العام تعني القدرات والمهارات التي يتمتع بها القائد وتمنحه التأثير في المرؤوسين وتوجيههم بطريقة يكسب من خلالها ودهم واحترامهم وطاعتهم له وولاءهم وانتماءهم للمؤسسة وجعلهم يعملون ضمن فريق متعاون لتحقيق الأهداف المنشودة. ولهذا يعرفها البعض القيادة بأنها عملية التأثير والإقناع والإبداع والتغيير والتوافق بين طموحات القائد وطموحات المرؤوسين (عسكر، ٢٠١٦، ١٤). وتعرف القيادة أيضًا "بأنها القدرة على التأثير في سلوك التابعين والتي تمكن من توجيههم التوجيه الصحيح ودفعهم لتحقيق الأهداف المشتركة والمنشودة" (المطيري، ٢٠١٥: ١٤).

ويكمن جوهر القيادة في المدرسة بإشعار المعلمين وجعلهم يحسون بجو من التفاهم والتعاطف والإسهام الحقيقي والانتماء الفعلي للمدرسة بفعاليتها ويتطلب ذلك قادة مدارس يمتازون بخصائص نوعية تختلف جوهريًا عما كان متوقعًا من القادة، وذلك ليصبحوا أكثر انسجامًا مع هذا العصر (العرايضة، ٢٠١٢، ٣٨).

ونظرًا لأهمية القيادة في الإدارة؛ فقد حظيت بالكثير من الدراسات والبحوث العلمية التي سعت إلى تحليلها وتحديدها، ولا سيما في حقل التربية وعلم النفس؛ وقد أشار "وشاح" (٢٠١٥: ١٨) إلى مجموعة من نظريات القيادة أهمها ما يلي:

- **نظرية الرجل العظيم:** تقوم النظرية على أساس أن القائد يولد ولا يصنع من خلال توافر صفات جسيمة فسيولوجية مثل الصوت والحجم والوسامة.

- **نظرية السمات:** القائد هو من تحققت لديه مجموعة من السمات الشخصية مثل: الذكاء والحماس والتعاون والشجاعة والقُدوة الحسنة؛ وهذه السمات لا يمكن اكتسابها في وقت قصير وتحتاج فترة للتدريب.

- **النظرية الموقفية:** تدور هذه النظرية حول أن الخصائص القيادية لا ترتبط نهائيًا بالسمات الشخصية للفرد بل إنها ترتبط بصفات معينة حول كيفية التعامل مع موقف قيادي معين، والشئ الوحيد الذي يحرك هذه السمات هو المواقف التي تحدث داخل المنظمة. لذا فإن القائد يظهر بناءً على هذه النظرية اعتمادًا على وجود المشكلات وطريقة تعامله معها.

- النظرية التفاعلية: تقوم هذه النظرية على الجمع بين نظرية السمات والنظرية الموقفية واعتبرت هذه النظرية أن القيادة تقوم على التفاعل بين السمات الشخصية التي يتمتع بها القائد وبين الظروف الموقفية التي تحدث داخل المنظمة.

- نظرية السلوك القيادي: تؤكد فلسفة نظرية القيادة السلوكية على قوة القائد من خلال عدة جوانب منها: توجيه المرؤوسين وإرشادهم من دون مشاركتهم في اتخاذ القرارات، وأن يتعامل مع مرؤوسيه كأصدقاء، ويهتم بمشكلاتهم وإشباع حاجاتهم كما يقوم القائد بالاهتمام بمشاركة مرؤوسيه وأخذ رأيهم قبل اتخاذ القرارات، ويهتم القائد بناءً على هذه النظرية بالإنجاز من خلال تحقيق أهداف واضحة طموحه وتشجيعهم على تحقيق هذه الأهداف.

- نظرية القيادة التبادلية: يمارس القائد في هذه النظرية عملية تبادلية بين المنظمة وأعضائها وتقوم على بعدين أساسيين هما: الاهتمام بالإنتاج وتحقيق الأهداف الموضوعية، والعمل على إشباع حاجات الأفراد ورغباتهم.

- نظرية القيادة التحويلية: اعتبرت القيادة التحويلية نظرية حديثة نسبياً حيث أضافت أفكاراً جديدة إلى دراسات السابقة منها التأكيد على الجاذبية الشخصية للقائد وقدرته على تحقيق الأهداف، وخلق روح الدافعية لدى المرؤوسين وتوجيههم كي يكونوا قادة في المستقبل. وإذا ما نظرنا إلى النظريات المفسرة للقيادة، فسنجد أنها جميعها تؤكد على البعد القيمي كشرط أساسي في القيادة التربوية. ومن هنا فقد كان من الطبيعي أن تظهر القيادة التربوية الأخلاقية كأحد النماذج النظرية الحديثة.

مفهوم القيادة التربوية الأخلاقية.

الأخلاق جمع خُلُق وهو ما خُلِقَ عليه من الطَّبَع والمروءة والدين ويقال فلان خَلِيق أي حسن خُلُقُه وتمّ، مصطفى والزيات وعبد القادر والنجار (٢٠١١: ٢٦١). ولكلمة الأخلاق في الأجنبية مفردتين "Ethics" وهي يونانية وتعني عادة أو عرف، والكلمة "Morals" وهي لاتينية وتشير إلى سلوك البشر القويم (Engel، 2013، 43). ولذلك يميل المعنى اليوناني للأخلاق إلى القيم الاجتماعية، ويميل معناها اللاتيني إلى القيم الفردية (المعموري، ٢٠١٠، ٦).

وأما تعريف الأخلاق اصطلاحاً فهي كما يعرفها البعض مجموعة القيم والسلوكيات والتصرفات التي تصدر عن الفرد ويتقبلها المجتمع: بحيث لا تتعارض مع عاداته وتقاليده وفلسفته ومعتقداته الدينية والفكرية (حمادنة، ٢٠١٢، ٣٠). وتعرف بأنها مجموعة من المبادئ والمعايير التي تحكم السلوك الإنساني للأفراد والجماعات (حسان والعجي، ٢٠٠٧، ٢٠٨).

ويعرف برنامج التعليم (Québec) الأخلاق بمجموعة المعايير والمحظورات والالتزامات والحقوق والقوانين والقيم والمبادئ والمثل المميزة بين الخير والشر (Lusenge ، ٢٠١٠ ، ١٨). ولهذا تُعرّف القيادة الأخلاقية بأنها قدرات تمكين الناس لممارسة القيادة بفعالية في أي نشاط يسعون إليه وليس لمهنة معينة، وعلاوة على ذلك تتضمن القيادة الأخلاقية خدمة الآخرين، بدلاً من السيطرة عليهم (Sue & McGregor، 2010 ، 3-4).

والقيادة الأخلاقية كما يعرفها علماء الإدارة تعني "القيادة التي تفترض بأن مركز القرار في القيادة يجب أن يكون منشقاً من قيم وأخلاق القادة أنفسهم، وأن تستمد السلطة والنفوذ من المفاهيم التي تدافع عما هو صحيح أو جيد (Gongera et al ، 2013: 15). ولهذا يُعدّ مدير المدرسة القائد المكلف بالأعباء الوظيفية في المدرسة، يساعده في ذلك المعلمون، لينتج من ذلك صياغة شخصية علمية قيّمة تتمتع بالخلق القويم، وترسخ فيها القيم السامية، لذا فمدير المدرسة له الدور الكبير في صلاح أو فساد المدرسة.

القائد التربوي الأخلاقي (خصائصه/صفاته/ممارساته):

ويعد التزام القائد التربوي بأخلاقيات المهنة عاملاً مهماً وأساسياً في نجاح المؤسسات التربوية وتعزيز إنتاجيتها، وتحسين جودة مخرجاتها، حيث إن أخلاقيات القائد تقود إلى بذل الجهد وتأدية العمل بأمانة ومسؤولية.

حيث خلصت البحوث العلمية حول القيادة التربوية الحديثة، من حيث أنماطها ونماذجها إلى عدة نتائج غير أن من أهمها كما أشارت دراسة "ديفيس" (Davis ، ٢٠٠٨) ما يلي:

- أن كل قيادة حقيقية وصحيحة هي قيادة أخلاقية.

- أن أي شخص يزعم أنه قائد، يجب أن يكون قائداً أخلاقياً أولاً.

- أن القيادة الأخلاقية تشمل القيادة التشاركية التي تتسم باستخدام طريقة إدارة الفريق.

- وجود تنافر وظيفي في المدرسة تغلب عليه عن طريق الأخلاق الروحية التي وجدت في هيئة التدريس المستوحاة من الكتاب المقدس والذي ولّد لديهم قوة كبيرة ومستويات عالية من الحماس والالتزام والتضحية.

وذكر الحبسية (2012، 100-103) للقائد التربوي الأخلاقي خصائص أهمها:

- توضيح وتجسيد غرض وقيم المنظمة.

- التركيز على النجاح التنظيمي بدلاً من الأنا الشخصي.

- اكتشاف أفضل الناس وتطويرهم.

- استخدام مصطلحات الأخلاق والقيم في محادثات مع الأعضاء.

- إيجاد آليات للمعارضة.
- الاستفادة من قيم الآخرين.
- إجراء اتصالات حاسمة وإبداعية.
- معرفة حدود القيم والمبادئ الأخلاقية التي يعاصرونها.
- العمل في إطار الشروط الأخلاقية.
- إيصال القيم الأساسية لدعم المستخدمين.
- وقد بين كل من فوكس وكريغر وبوتريل وباوك (Fox, Crigger, Bottrell & Bauck ، 24 :)
- أن من الصفات والممارسات المميزة للقائد التربوي الأخلاقي ما يلي:
- يمتلك مهارة ومسؤولية لإدارة المنظمة في كل الأوقات.
- يختار أفضل الطرائق في تعامله مع الآخرين.
- يُظهر الاحترام والاعتبار للآخرين، ولا يستخدم لغة وكلمات سيئة في مخاطبتهم.
- صادق ومباشر وجدير بالثقة، وفي بالوعود والالتزامات.
- يتعامل مع كل شخص بعدالة وإنصاف، ويظل هادئًا ومتزنًا حتى في أوقات الأزمات.
- قادر على ضبط النفس وصبور، ولا يستخدم لغة التهديد في تعامله مع العاملين.
- لا يتعامل بعدوانية مع الآخرين، ولا يوبخ العاملين بقسوة أمام زملائهم.
- لا يغضب ويصرخ في وجه الآخرين، وينصت جيدًا لهم.
- لا يسيطر على المحادثات، ولا يُسكت المتحدثين ويعطيهم المجال لإكمال حديثهم.

دافعية المعلمين نحو العمل.

الدافعية في اللغة من الفعل دفع، وتعني حرك، يقال دفعه فاندفع (الرازي، ١٩٨٦، ٨٧). وفي الإنجليزية (Motivtion) أي حالة داخل الشخص تؤثر على استعداد له بدء أو مواصلة أي نشاط أو أنشطة متسلسلة (42، ٢٠٠٧، Robinson). ويعرفها قاموس علم النفس بأنها صيرورة فسيولوجية ونفسية مسؤولة عن تحرير وصيانة وتوقف سلوك ما إضافة إلى قيمة الإشباع أو النفور المكتسب إلى مكونات الوسط الذي يمارس عليه السلوك (العلاوي، ٢٠١٢، ٤٧).

وتعرف الدافعية أيضًا بأنها حالة داخلية معقدة لا تلاحظ مباشرة بل يتم لمس مترتباتها على السلوك البشري (الطويل، ٢٠٠١، ٣٠٣). والدافعية هي القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بأهميتها (الدبحي، ٢٠٠٩، ٣١).

وتعرف دافعية المعلمين من وجهة نظر بعض الباحثين بأنها مجموعة العوامل والدوافع النفسية الداخلية التي تؤثر على أدائهم الوظيفي للعمل (التربوي والتعليمي) الفردي بما يحقق أهداف المدرسة وأهدافهم (Gongera et al, 2013: 15).

القيادة وعلاقتها بالدافعية نحو العمل:

لقد طور فريدريك هيرزبرغ (Frederick Herzberg) نظرية المتغيرين بناء على الأبحاث التي إجراها على مجموعة من الموظفين؛ بأن العوامل المؤثرة في بيئة العمل التي تؤدي إلى القناعة والرضا بالعمل ليست نفس عوامل عدم الرضا (حسان والعجوي، ٢٠٠٧، ٣٨٩).

حيث قسّم العوامل الدافعة للعمل إلى عاملين منفصلين هما:

عوامل الدافعية الداخلية نحو العمل: وهي العوامل التي تقع ضمن العمل وتكمن غالباً بداخله العوامل الآتية: الشعور بالإنجاز في العمل، الشعور بالتقدير والاحترام، أهمية الدور في التنظيم، الرغبة في تحمل المسؤولية وتحكم الشخص في وظيفته، أهمية العمل وكونه إبداعياً وفيه نوع من التحدي، إمكانيات التقدم في الوظيفة، التطور والنمو الشخصي (لوكاشة، ٢٠٠٨: ٤٣).

عوامل وقائية/صحية: إن توافر مثل هذه العوامل يؤدي إلى القناعة والرضا عن العمل فالراتب مثلاً يساعد في التخفيض من الاستياء الوظيفي لكنه لا يشجع النمو النفسي، إلا أنه قد يؤثر قليلاً في زيادة دافعتهم، وتوفر هذه العوامل يؤدي إلى الرضا الوظيفي لكن لا يؤدي إلى تحسين دافعية العمل، فالتحفيز المعنوي أكثر فعالية من هذه العوامل (McKinney, 2000, 34).

وقد أُطلق على هذه العوامل عوامل وقائية لكونها ضرورية لضمان أدنى درجة إشباع للحاجات، وقد حددت بعشرة عوامل وقائية وهي: سياسات الشركات مع المرؤوسين، العلاقات مع المرؤوسين، ظروف العمل، العلاقات مع الزملاء، الحياة الشخصية، العلاقات التبادلية مع المشرف، الاستقرار في العمل، الإشراف الفني، الراتب، المركز والمكانة (حريم، ٢٠٠٩: ١١٢).

ولهذا نلاحظ أن العوامل الحافزة في نظرية هيرزبرغ مركزة حول العمل بمعنى أنها تتعلق بماهية العمل وإنجاز الفرد لذلك العمل وتحمل مسؤولياته والاعتراف الذي يحصل عليه الفرد من خلال تأديته لذلك العمل، بينما عوامل الوقاية ليست عائدة إلى جوهر العمل وإنما تتعلق بالظروف والعوامل الخارجية للعمل.

القيادة التربوية الأخلاقية وعلاقتها بالدافعية نحو العمل.

إن نجاح أي منظمة أو مؤسسة إدارية، ولا سيما مؤسسات التربية والتعليم، يتطلب اندماج الإداريين وتفاعلهم مع العاملين في مؤسساتهم بهدف تفهيمهم وإرشادهم وتوثيق العرى معهم،

وإشعارهم بأن عملهم موضع متابعة وتقييم، ومثل هذا التناول الإداري يحتاج إلى قيادة تتسم بالذكاء والحنكة بحيث يجمع القائد بين احترامه للعاملين وبين إشعارهم بأن للمؤسسة أهدافاً يسعون إلى تحقيقها (الطويل، ٢٠٠١، ٣٠٥، ٣٠٦).

والقيادة المدرسية الناجحة تعمل على توفير مناخ صحي يشعر كل فرد فيه بالارتياح والرضا، فضلاً عن رفع الروح المعنوية لدى العاملين وزيادة دافعيتهم للعمل وتعمل في الوقت ذاته على توفير النظام والاستقرار (العرايضة، ٢٠١٢، ٣٨).

وفي ظل العصر الحديث وتحدياته وما فرضته من أدوار جديدة للمدرسة ترتبط أهمها بتعزيز دورها في تحقيق التنمية الاجتماعية وفق متطلبات بناء وتكوين مجتمع المعرفة، فقد برزت الحاجة إلى أن يتبنى القادة التربويون ولا سيما مديرو المدارس نموذج ونمط القيادة الأخلاقية باعتباره من النماذج التي يمكن أن تسهم بفاعلية في حفز المعلمين لأداء وظائفهم ومهامهم التربوية وفق متطلبات بناء مجتمعات المعرفة.

فالتحدي المستمر بالنسبة للمديرين التربويين يتمثل في مدى الاستفادة من سلوك القيادات التي لديهم والتي لها التأثير الأعظم في تحسين دافعية المعلمين وهم يدركون بأن من بين المسؤوليات الكثيرة والمهام لمديري المدارس والتي يجب أن يؤديها هي تحفيز المعلمين، حيث تحتاج جميع المدارس إلى هذه النصيحة الضرورية، فمديرو المدارس بحاجة إلى أن يدمجوا مهارات القيادة في ممارساتهم، وتشجيع ودعم وتحفيز المعلمين حتى يؤديوا مهامهم في عملية التعليم والتعلم بكل نشاط (Castro, Alessandro, Ray & Vereline, 2004: 2).

كما أن اهتمام القادة بدافعية العاملين يعني تمييز وإدراك الطاقة الداخلية الكامنة لديهم وهي الدافع من الطاقة خارجية المنشأ وهي الحافز وهما على علاقة ارتباطية إيجابية أو سلبية. فالحوافز هي الإمكانيات التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد وهذه الإمكانيات تعمل على زيادة الدافع أو تحجيمه والحوافز منها مادية ومنها معنوية، والحوافز هي الدعامة التي تشكل استمرار الدافع أو توقفه والقيادي الحاذق هو الذي يستطيع أن يدرك الفروق الفردية بين العاملين معه، وتفاوت دافعيتهم بهدف تحديد الحوافز المحركة لكل منهم، فبعضهم معنيون بالحافز المادي والبعض معنيون بالحافز المعنوي (الطويل، ٢٠٠١، ٣٠٥، ٣٠٦).

ولهذا يتضح أن القيادة التربوية من حيث نمطها وطبيعتها يمكن أن تلعب دوراً كبيراً في تعزيز أو تثبيت دافعية المعلمين نحو العمل، لا سيما في ظل عصر مجتمع المعرفة وتحدياته، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية وعمق هذه العلاقة والأثر المحتمل.

حيث يرى الخبير التربوي "لاين" (Lane, 2013، 1) من خلال ممارسته للقيادة الأخلاقية كمدير لإحدى المدارس الأمريكية أن مدير المدرسة يستطيع أن يحل المشاكل المدرسية ولا سيما الاجتماعية،

من خلال تطبيقه لمبادئ القيادة الأخلاقية المتمثلة في الاهتمام بالآخرين والنقد الأخلاقي والعدالة الأخلاقية لـ(ستارت) وأخلاقيات التعامل مع المجتمع لـ(فورمان) وأخلاقيات المهنة التي وضعها (شاير وستيف كوفيش)؛ وقد أكد "لاين" أن أخلاقيات الاهتمام بالآخرين والعدالة والنقد والمجتمع والمهنة، تمتد مدير المدرسة بإطار عمل مفيد لتأملاته الأخلاقية، ولهذا فإن مدير المدرسة كقائد أخلاقي يجب أن يوظف هدفه أخلاقياً، من خلال تطبيق ومنهج القيادة المدرسية بالرحمة والعدالة لكي ينشأ مجتمع مدرسي تعاوني وتآزري يعمل من أجل طلبة متميزين، يمثلون رأس المال البشري لبناء وتكوين مجتمع المعرفة.

فهناك علاقة إيجابية كبيرة بين سلوكيات مديري المدارس القيادية، ورضا المعلمين الوظيفي ومستويات الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين (Sancar, 2013, 1). كما أكدت نتائج الدراسة التي أجراها كلٌّ من جونجيرا وآخرون (Gongera et al, 2013). على أن مواقف مديري المدارس السلبية المتمثل في عدم إعطاء أي اعتبار لمقترحات المعلمين عند اتخاذ القرارات المدرسية يجعل المعلمين يفقدون الاهتمام بعملهم، ولهذا يجب على مديري المدارس أن يكونوا قادرين على العمل مع الآخرين لتبني رؤية واحدة في العمليات المدرسية، ويجب أن يكون المديرون قادرين على إيصال رؤية كيف يجب أن تكون المدرسة.

والقيادة المدرسية الناجحة هي التي تحقق النظام والاستقرار في البيئة المدرسية، ولهذا فإن القيادة لا بد من أن تعمل على توفير مناخ صحي يشعر كل فرد فيه بالارتياح والرضا، فضلاً عن رفع الروح المعنوية لدى العاملين وزيادة دافعيتهم للعمل، لا سيما في ضوء تحديات ومتطلبات تمكن المدرسة من الإسهام الفاعل في بناء مجتمع المعرفة (العرايضة، ٢٠١٢، ٣٨).

وترى الباحثة أن تقدير القائد التربوي لجهود العاملين وملاحظتهم ومكافأاتهم يعزز لديهم بُعد الانتماء للعمل ويوصلهم إلى مرحلة متقدمة من الرضا عن أنفسهم ويدعم تقديرهم الإيجابي عن ذواتهم مما يعمق دافعيتهم للاستمرار في العمل والعطاء وعدم التوقف أو التراجع.

الدراسات السابقة.

— دراسة رولاند (Rowland, ٢٠٠٨) وهدفت إلى معرفة العلاقة بين القيادة الرئيسية والروح المعنوية للمعلم. واستخدمت المنهج الوصفي، على عينة من سبع مدارس متوسطة في العاصمة أتلانتا بتطبيق الدراسة استبانتيين الأولى: لقياس ممارسات القيادة والثانية لقياس الروح المعنوية للمعلمين. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة ارتباطية كبيرة بين الأسلوب القيادي للمديرين والروح المعنوية للمعلمين. وأن الأسلوب الذي يمكن الآخرين من العمل كان له الارتباط الأقوى بروح المعلمين المعنوية.

- دراسة عابدين وشعيبات وحليبة (٢٠١٠) وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس". واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت على عينة من (٣٣٩) معلمًا، واستخدمت أداة استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن ممارسة القيادة الأخلاقية كما يقدرها المعلمون جاءت بدرجة مرتفعة.
- دراسة الشريفي والتنع (٢٠١١) وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلم ومعلمة يعملون في المدارس الثانوية الخاصة، استخدمت الدراسة أداة لجمع البيانات مكونة من استبانة لقياس درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية، واستبانة لقياس درجة تمكين المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية وكذا درجة تمكين المعلمين كانتا بمستوى متوسط من وجهة نظر المعلمين. وتبين وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين درجات القيادة الأخلاقية وتمكين المعلمين.
- دراسة العريضة (٢٠١٢) وهدفت إلى معرفة مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥١) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الباحثة أداة استبانة لقياس القيادة الأخلاقية واستبانة أورغان لقياس سلوك المواطنة التنظيمية. وأظهرت نتائج الدراسة: وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية ومستوى ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية.
- دراسة دواني والشريفي (٢٠١٢) وهدفت إلى التعرف على مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحويلي وعلاقته بمستوى دافعتهم للعمل. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) مدير ومديرة يعملون في المدارس الثانوية، استخدمت الدراسة استبانتي الأولى: استبانة التقدير الذاتي لصنع القرار والثانية: استبانة دافعية المديرين للعمل. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية لعملية صنع القرار التحويلي كان متوسطًا. وأن مستوى الدافعية للعمل لدى المديرين كان مرتفعًا. وتبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مستوى ممارسة المديرين لعملية صنع القرار التحويلي ومستوى دافعتهم للعمل.
- دراسة جونجيرا وآخرون (Gongera et al, 2013) وهدفت إلى تقصي آثار أساليب القيادة على الأداء الوظيفي للمعلمين والرضا وما إذا كانت أساليب القيادة للمديري قد أثرت في الإنجاز

الوظيفي. وتحديد أساليب قيادة مديري المدارس مستخدمي القيادة التحويلية والنماذج التفاعلية وأثر ذلك على دافعية المعلمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت طريقة دراسة الحالة. وتكون عينة الدراسة من (٢١) مدرسة، وطبقت أداة الاستبيان وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن المعلمين الذين يفتقرون إلى الحماس غير قادرين على التدريس الفعال. وأن مواقف المديرين المتمثل في عدم إعطاء أي اعتبار لمقترحات المعلمين عند اتخاذ القرارات المدرسية يجعل المعلمين يفقدون الاهتمام بعملهم.

— دراسة القريناوي (٢٠١٣) وهدفت إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بدرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٤) معلمًا ومعلمة، واستخدمت استبانتان إحداهما لقياس السلوك الأخلاقي، والأخرى لقياس العدالة التنظيمية. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية للسلوك الأخلاقي وللعادلة التنظيمية كانت مرتفعة. وتبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارستهم للسلوك الأخلاقي ودرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية.

— دراسة سانكار (٢٠١٣، Sancar) وهدفت إلى التعرف على سلوكيات مديري المدارس الحكومية القيادية المدركة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي مدارس اللغة الإنجليزية والمواد الأخرى في جمهورية شمال قبرص التركية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتطبيق استبيان (Mohrman) لقياس السلوك القيادي لمديري المدارس ومقياس (LBDQ) لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين، وتم اختيار عينة بلغت (٨٣٧) معلمًا. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود علاقة إيجابية كبيرة بين سلوكيات مديري المدارس القيادية، ورضا المعلمين الوظيفي ومستويات الدوافع الداخلية والخارجية للمعلمين.

— دراسة المراني (٢٠١٥) وهدفت إلى التعرف على نوع العلاقة بين ممارسة القيادات الإدارية للقيادة الأخلاقية ومستوى الانتماء التنظيمي لدى الموظفين في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت الاستبانة من محورين: محور للقيادة الأخلاقية. ومحور للانتماء التنظيمي وبلغ حجم العينة (٢٩٧) فردًا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة القيادات الإدارية للقيادة الأخلاقية متوسط، وأن مستوى الانتماء التنظيمي لدى الموظفين عالٍ؛ وتبين وجود علاقة موجبة طردية متوسطة بين مستوى ممارسة القيادات الإدارية للقيادة الأخلاقية ومستوى الانتماء التنظيمي لدى موظفي جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.

- دراسة الوزله (٢٠١٩) وهدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي كما أستخدم الباحث أداة الاستبانة ووزعت على مجتمع البحث البالغ عددهم (١٣٥) عضو هيئة تدريس. وتوصلت الدراسة إلى أن النمط القيادي السائد لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس هو النمط الديمقراطي ويمارس بدرجة عالية. كما تبين من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين النمط القيادي الأوتوقراطي لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين.
 - دراسة ناشر (٢٠٢٠) وهدفت إلى التعرف على دور القيادة الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة ذمار، باستخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وبلغت العينة (١٧٧) عضو هيئة تدريس. وتم تطبيق استبانة لقياس دور القيادات الأكاديمية في جامعة ذمار في
 - تحقيق الميزة التنافسية للجامعة. وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية لجامعة ذمار في مجالات الأداة ككل (متوسطة).
- التعليق العام على الدراسات السابقة.**
- يتضح مما سبق أن أغلب الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية، من حيث منهجية البحث وأساليبه وأدواته، المتمثلة في المنهج الوصفي المسحي الارتباطي واستخدام أداة استبيان، ولكن الدراسة الحالية قد اختلفت عن أغلب الدراسات السابقة في بيئته المحلية، وبإضافتها لمتغير متطلبات مجتمع المعرفة كمتغير وسيط لتحديد متغير دافعية المعلمين نحو العمل. ولهذا فإن الدراسة قد استفادت من بعض الدراسات السابقة في كتابة إطارها النظري، وفي تصميم وبناء أدواتها المتعلقة بمهارات القيادة الأخلاقية.
- وبناءً على ما سبق تتميز الدراسة عن الدراسات السابقة، في موضوعها وحدود مشكلتها المتمثلة في تناول متغيري القيادة التربوية الأخلاقية والدافعية نحو العمل في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة في الأردن، وهو ما لم تنطرق إليه أي دراسة سابقة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها.

لقد أشارت نتائج وتوصيات ومقترحات الكثير من الدراسات السابقة ذات الصلة؛ كدراسات (الشريفي والتنج، ٢٠١١؛ والعرايضة، ٢٠١٢؛ والعتيبي، ٢٠١٣؛ ودراسة Sancer، 2013، وكذا دراسة (Gongera، Wanjiru & Okoth، 2013)؛ إلى التأكيد على أهمية وجدوى الوقوف على واقع القيادة التربوية الأخلاقية في المدارس واستكشاف واقع علاقتها وطبيعة أثرها في تعزيز دافعية المعلمين نحو العمل.

برغم ذلك فإننا ومن خلال بحثنا على شبكة الإنترنت وفي المكتبات الأردنية؛ نجد أن هناك ندرة في الدراسات والأبحاث المحلية التي ركزت على القيادة التربوية الأخلاقية وعلاقتها بالدافعية لدى المعلمين نحو العمل وخاصة في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة.

حيث لم نجد دراسة محلية قد سلطت الضوء على الموضوع بمتغيره، في البيئة الأردنية؛ وهو ما أثار لدى الباحثة إحساسًا بالمشكلة وبضرورة الوقوف عليها.

وفي ضوء ما سبق، فقد تحددت مشكلة الدراسة، في الأسئلة التالية:

أسئلة الدراسة:

-السؤال الأول: ما مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في الأردن؟

-السؤال الثاني: ما مستوى الدافعية نحو العمل في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة لدى معلمي المدارس الثانوية في الأردن في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظرهم؟

-السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين درجات مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجات مستوى دافعية المعلمين نحو العمل؟

أهداف الدراسة.

-معرفة درجات مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس لواء الجامعة/عمان.

-معرفة درجات مستوى دافعية المعلمين نحو العمل بلواء الجامعة/عمان الأردن في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة.

-الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند $(\alpha \geq 0.05)$ بين درجات مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجات مستوى دافعية المعلمين نحو العمل.

أهمية الدراسة.

تحظى الدراسة بأهمية نظرية وعملية يمكننا إبرازها في النقاط الآتية:

-أهمية موضوع القيادة التربوية الأخلاقية باعتباره من النماذج الحديثة في القيادة التربوية.

-أهمية موضوع دافعية المعلمين نحو العمل المدرسي، باعتبار المعلمين محور ارتكاز المدرسة في أداء وظيفتها التربوية والتنموية نحو المجتمع.

-تبني الدراسة لمتطلبات بناء مجتمع المعرفة، كإطار مرجعي لتحديد مؤشرات دافعية المعلمين نحو العمل، باعتباره يتوافق مع التوجه الوطني الحالي نحو تنمية المجتمع.

-ستمثل الدراسة إضافة علمية للمكتبات، يمكن أن تستفيد الجهات التربوية والتعليمية الإشرافية والإدارية من نتائجها كإطار مرجعي للتطوير المستقبلي.

-ستفيد نتائج هذه الدراسة الباحثين وطلبة الدراسات العليا كدراسة سابقة يهتدى بها.
حدود الدراسة ومحدداتها.

-الحد المكاني: المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة، عمان، الأردن.

-الحد البشري: معلمو المرحلة الثانوية.

-الحد الزمني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ م.

وأما محددات الدراسة فقد تحدد تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء صدق وثبات أداة الدراسة، ودقة وموضوعية أفراد عينة الدراسة عند إجابتهم على فقراتها.
التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

-القيادة الأخلاقية/ يقصد بها مجموعة القيم التربوية الأخلاقية التي تتوافر لدى مديري المدارس الثانوية الأردنية ويمارسونها خلال علاقتهم بمرؤوسهم داخل المدرسة. وستقاس بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على الاستبانة التي أعدت لأغراض هذه الدراسة.

-دافعية المعلمين/ يقصد بها مجموعة العوامل النفسية الداخلية التي يمثلها المعلمون وتشكل لديهم مصادر قوة ذاتية تدفعهم نحو العمل على ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. وستقاس بالدرجة التي سيحصل عليها المعلم على الاستبانة التي أعدت لأغراض الدراسة.

-مجتمع المعرفة/ يقصد به المجتمع الذي يعتمد المعرفة في جميع مجالات الحياة، كمصدر للثروة ورأس المال الاجتماعي للتحويل إلى مجتمعات واقتصادات قائمة على المعرفة.
منهج الدراسة.

تم استخدام منهج البحث الوصفي التحليلي القائم على جمع المعلومات والبيانات من أفراد البحث ميدانيًا، وتحليلها إحصائيًا لاستخراج النتائج المطلوبة لإجابة أسئلة البحث.

مجتمع الدراسة وعينتها.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية بلواء الجامعة/عمان بالأردن، البالغ عددهم (٢٠٨٥) معلمًا ومعلمة، حيث بلغ الذكور (٧٤٧) بنسبة (٣٥,٣٨%)، فيما بلغ عدد الملمات الإناث (١٣٣٨) بنسبة (٦٤,١٧%) من المجتمع الكلي. وتألّفت عينة الدراسة من (٢١٣) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا، يمثلون (١٠,٢%) من المجتمع.
أداة الدراسة.

تم استخدام أداة استبانة صممها الباحثة، بناءً على الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة؛ حيث تكونت في صورتها النهائية بعد تحكيمها من (٣٠) فقرة موزعة على محورين، اشتمل المحور الأول (١٥) فقرة ويقاس درجات ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس، والمحور الثاني (١٥) فقرة تقيس درجات مستوى دافعية المعلمين نحو العمل وفق متطلبات مجتمع المعرفة.

صدق وثبات الأداة:

للتأكد من صدق الأداة ظاهريًا، تم عرضها على (٤) من أساتذة الإدارة والتخطيط التربوي بالجامعات الأردنية، لغرض تحكيمها علميًا، للاستفادة من مقترحاتهم لضبط منهجية ومحتوى الاستبانة في صورتها الأولية قبل التطبيق.

ولاختبار صدق (الاستبانة) وثباتها علميًا، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من (٣٠) معلمًا ومعلمة من مجتمع البحث، وتم استخدام معاملات ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كورمباخ للثبات.

حيث تبين أن ارتباط جميع الفقرات بمحورها دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، مما يدل على أن الأداة تتمتع بصدق اتساق داخلي. وقد كانت جميع قيم معاملات بيرسون للارتباط للفقرات أكبر من القيمة (٠,٣) ليدل على أن ارتباط الفقرات بمحاورها ارتباط موجب ومقبول.

كما تبين أن قيم معامل ألفا كورمباخ للمحور الأول (٠,٨٨) وللمحور الثاني (٠,٨٩) وأن قيم معامل الثبات لجميع الفقرات أعلى من (٠,٨٠) مما يدل على أن الأداة تتمتع بثبات عالٍ جدًا، على مستوى محاورها وعلى مستوى فقراتها.

إجراءات الدراسة:

لقد مرت عملية الدراسة بالخطوات الإجرائية التالية:

- تصميم أداة الدراسة في ضوء مراجعة الأدب السابق.
- التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين.
- تجهيز نسخة الاستبانة إلكترونياً لإرسالها إلكترونياً لمن أمكن التطبيق عليهم بهذا الطريقة، كما تم تجهيز وتصوير عدد (٢٥٠) نسخة ورقية.
- النزول الميداني لتوزيع الاستبانة على المعلمين المتواجدين في المدارس أثناء وقت الدوام خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢١/٢٠٢٢ م.
- توزيع (٢٠٤) استبانة ورقياً استعيدت (١٩٧) وبعد مراجعتها تبين أن (٣) غير صالحة للتحليل، فكان إجمالي الاستبانات التي أجيب عنها ورقياً هي (١٩٤) استبانة.

- تم تجميع الردود الإلكترونية المكتملة إجاباتها وتفرغها ورقياً حيث بلغ عددها (١٩) استبانة، وبالتالي أصبح إجمالي الاستبانة الصالحة للتحليل (٢١٣) استبانة.

- تم تفرغ الاستجابات إلكترونياً إلى الحاسوب باستخدام برنامج الأكسيل، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) تم استخراج النتائج المطلوبة، بتطبيق الأساليب والاختبارات الإحصائية المناسبة، وهي على النحو التالي:

الأساليب الإحصائية.

- التكرارات والنسب، لحساب حجم العينة وتوزيعها وفق المتغيرات.

- معامل بيرسون (Pearson) لإيجاد صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لحساب ثبات الأداة.

- المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والأوزان المئوية والرتب والتقديرات، للحصول على الدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة البحث حول الفقرات والمحاور ككل.

- اختبار كولموغوروف وسميرنوف (Kolmogorov-Smirnova) و شابيرو وويلك (Shapiro-Wilk) للتحقق من نوع التوزيع للبيانات الخام.

المقياس الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

- الفقرات الحاصلة على متوسط بين: (١,٠٠ - ٢,٣٣)، درجة تقدير ضعيفة.

- الفقرات الحاصلة على متوسط بين: (٢,٣٤ - ٣,٦٧)، درجة تقدير متوسطة.

- الفقرات الحاصلة على متوسط بين: (٣,٦٨ - ٥,٠٠)، درجة تقدير عالية.

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{الحد الأعلى للمقياس (٥) - الحد الأدنى للمقياس (١)} // \text{عدد الفئات المطلوبة (٣)} = (٥ - ١) / ٣$$

$$= ١,٣٣$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه:

ما مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية بلواء الجامعة/عمان الأردن؟

وللإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين وانحرافاتها المعيارية وأوزانها المئوية، والرتب والتقدير، على فقرات المحور الأول، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) النتائج المتعلقة بممارسة القيادة التربوية الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بلواء الجامعة/عمان من وجهة نظر المعلمين									
٥	٤	٣	٢	١	الدرجة	النسبة %	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	البيان
1	X_1	إتاحة الاتصال لجميع الموظفين دون حواجز، أو معوقات بما يضمن حرية طرح الآراء والمقترحات من قبل الموظفين الذكور أو الإناث	3.35	0.65	67.0 %	15	متوسط	3.35	إتاحة الاتصال لجميع الموظفين دون حواجز، أو معوقات بما يضمن حرية طرح الآراء والمقترحات من قبل الموظفين الذكور أو الإناث
2	X_2	تبني خطط مدرسية واضحة تقدم المصالح العامة على الخاصة	3.80	0.93	76.1 %	7	عالية	3.80	تبني خطط مدرسية واضحة تقدم المصالح العامة على الخاصة
3	X_3	التأكيد المتواصل على الجودة الشاملة في الأداء المدرسي	3.96	0.98	79.2 %	4	عالية	3.96	التأكيد المتواصل على الجودة الشاملة في الأداء المدرسي
4	X_4	توزيع الموظفين على الوظائف بحسب التخصص والأولوية بما يضمن تعيين الموظف المناسب في المكان المناسب دون محاباة أو تمييز	3.55	0.82	71.1 %	14	متوسط	3.55	توزيع الموظفين على الوظائف بحسب التخصص والأولوية بما يضمن تعيين الموظف المناسب في المكان المناسب دون محاباة أو تمييز
5	X_5	إرساء مبادئ الحوكمة الإدارية والسعي إلى تطبيقها فعلياً في بيئة العمل التربوي والإداري داخل المدرسة.	3.60	0.92	71.9 %	13	متوسط	3.60	إرساء مبادئ الحوكمة الإدارية والسعي إلى تطبيقها فعلياً في بيئة العمل التربوي والإداري داخل المدرسة.
6	X_6	إعلان كافة قراراته المدرسية لجميع الموظفين دون غموض	3.78	0.90	75.7 %	8	عالية	3.78	إعلان كافة قراراته المدرسية لجميع الموظفين دون غموض
7	X_7	تبني رؤية تربوية ذات بعد تنموي مستدام للمدرسة.	3.85	0.94	76.9 %	6	عالية	3.85	تبني رؤية تربوية ذات بعد تنموي مستدام للمدرسة.
8	X_8	التأكيد المستمر على المعلمين بتطبيق مبادئ وأسس التقييم التربوي العادل في الاختبارات المدرسية للطلبة.	3.98	0.83	79.6 %	3	عالية	3.98	التأكيد المستمر على المعلمين بتطبيق مبادئ وأسس التقييم التربوي العادل في الاختبارات المدرسية للطلبة.
9	X_9	تبني رسالة تربوية تعليمية واضحة تتوافق مع رؤيتها.	3.89	0.87	77.8 %	5	عالية	3.89	تبني رسالة تربوية تعليمية واضحة تتوافق مع رؤيتها.
10	X_10	الوقوف مع الموظفين في المشكلات والأزمات الشخصية الاجتماعية التي يتعرضون لها داخل أو خارج المدرسة.	3.62	0.85	72.5 %	12	متوسط	3.62	الوقوف مع الموظفين في المشكلات والأزمات الشخصية الاجتماعية التي يتعرضون لها داخل أو خارج المدرسة.
11	X_11	تصريف الموازنة المالية السنوية للمدرسة وفق أبوابها وبندوها بكل شفافية ونزاهة بما يخدم أهداف المدرسة.	3.70	0.77	74.0 %	11	عالية	3.70	تصريف الموازنة المالية السنوية للمدرسة وفق أبوابها وبندوها بكل شفافية ونزاهة بما يخدم أهداف المدرسة.
12	X_12	التمسك بقيم ومبادئ العقيدة الإسلامية والوطنية في إدارته للمدرسة	4.13	0.84	82.5 %	1	عالية	4.13	التمسك بقيم ومبادئ العقيدة الإسلامية والوطنية في إدارته للمدرسة
13	X_13	إشراك جميع الموظفين بالمدرسة في صناعة القرارات المدرسية التي تتعلق بتنمية الموارد البشرية	3.77	0.91	75.5 %	9	عالية	3.77	إشراك جميع الموظفين بالمدرسة في صناعة القرارات المدرسية التي تتعلق بتنمية الموارد البشرية
14	X_14	تبني برامج دورية فاعلة لتنمية وتطوير مهارات وقدرات موظفي المدرسة بشكل عادل يتيح للجميع إمكانية تنمية قدراتهم.	3.72	0.78	74.5 %	10	عالية	3.72	تبني برامج دورية فاعلة لتنمية وتطوير مهارات وقدرات موظفي المدرسة بشكل عادل يتيح للجميع إمكانية تنمية قدراتهم.
15	X_15	الابتعاد عن الألفاظ غير الأخلاقية في مواقف الغضب والخلاف مع	3.99	0.81	79.7 %	2	عالية	3.99	الابتعاد عن الألفاظ غير الأخلاقية في مواقف الغضب والخلاف مع

جدول (٢) النتائج المتعلقة بممارسة القيادة التربوية الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية بلواء الجامعة/عمان من وجهة نظر المعلمين						
١	٢	الفقرات	يترجم مدير مدرستك التي تقوم بالتدريس حالياً فيها بممارسات الأخلاقيات التربوية التالية داخل المدرسة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
١	٢	الفقرات	يترجم مدير مدرستك التي تقوم بالتدريس حالياً فيها بممارسات الأخلاقيات التربوية التالية داخل المدرسة:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %
			المقصرون.			%
			الكلية للمحور الأول: القيادة الأخلاقية (X)	3.78	0.48	75.6 %
						عالي

وقد تبين أن مستوى ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية لدى مديري المدارس بلواء الجامعة/عمان بالأردن، من وجهة نظر المعلمين، يتقدر بدرجة ممارسة (عالية)، بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٨) بانحراف معياري (٠,٤٨) وبنسبة ممارسة كلية بلغ وزنها المثنوي (٧٥,٦%) على المستوى الكلي للأداة.

حيث قدر المعلمون مستوى ممارسة مديري مدارس لواء الجامعة/عمان بالأردن، لعدد (٤) فقرات بدرجة متوسطة، وهي الفقرات (٤، ٥، ١٠، ١) فيما حصلت باقي الفقرات وعددها (١١) فقرة على درجة ممارسة عالية.

حيث حصلت الفقرة رقم ١ "إتاحة الاتصال لجميع الموظفين دون حواجز، أو معوقات بما يضمن حرية طرح الآراء والمقترحات من قبل الموظفين الذكور أو الإناث". على أقل درجة متوسط حسابي بلغ نسبتها (٦٧%) وهي أقل فقرة بين فقرات المحور.

وحصلت الفقرة رقم ١٢: "التمسك بقيم ومبادئ العقيدة الإسلامية والوطنية في إدارته للمدرسة" على أعلى درجة متوسط حسابي، إذ بلغت نسبة ممارستها (٨٢,٥%).

وترى الباحثة أن حصول القيادة التربوية الأخلاقية على درجة ممارسة عالية لدى مديري المدارس الثانوية الأردنية، تعتبر نتيجة طبيعية لخصوصية المهنة والوظيفة التربوية التي يشغلونها والمسؤولية الاجتماعية والأخلاق الإسلامية التي تفرض عليهم هذه الممارسات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه:

"ما مستوى الدافعية نحو العمل في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة لدى معلمي المدارس

الثانوية في الأردن في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة على السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين وانحرافاتها المعيارية وأوزانها المثنوية، والرتب والتقدير، على فقرات المحور الثاني، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) النتائج المتعلقة بمستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين الأردنيين بالمدارس الثانوية الحكومية بلواء الجامعة/عمان من وجهة نظرهم						
٦	٥	البيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة %	الرتبة
16	y_1	أحاول جاهداً أن أتمكن من اكتشاف مواهب وإبداعات طلابي ومساندتهم في أن يحولوها إلى مشاريع وطنية مستقبلاً.	4.00	0.91	80.0%	1 عالية
17	y_2	أهتم جداً بتجويد أدائي التدريسي بما يلبي تحقيق مخرجات منافسة للدول المتقدمة التي أصبحت مجتمعات قائمة على المعرفة.	3.49	1.06	69.8%	5 متوسطة
18	y_3	أشعر بالفخر والاعتزاز بوظيفتي لكونها الوظيفة الأكثر توافقاً لرؤية المملكة وتطلعاتها نحو التنمية الاجتماعية الشاملة.	2.90	0.30	58.0%	9 متوسطة
19	y_4	أحرص دائماً على استخدام وسائل تدريس عصرية تنمي لدى طلابي مهارات التواصل والحوار الإيجابي.	2.84	0.37	56.7%	14 متوسطة
20	y_5	أتمسك بمهنتي كمعلم أكثر لقناعتي التامة بأن الطلبة هم أساس بناء مجتمع المعرفة الأردني مستقبلاً	2.92	0.27	58.4%	8 متوسطة
21	y_6	أشارك باستمرار في أي برامج وأنشطة خدمية تقيمها المدرسة بهدف تنمية ثقافة ووعي الطلبة والمجتمع حول المعرفة ومكانتها العصرية	2.90	0.30	58.0%	10 متوسطة
22	y_7	لا أمانع عن أداء أي مهام ووظائف تربوية وتعليمية إضافية إذا ما كان ذلك يصب في إثراء وتنمية معارف وقدرات طلابي...	2.97	0.30	59.3%	7 متوسطة
23	y_8	أقوم بين الفينة والأخرى بتقديم رؤى وأفكار جديدة إلى إدارة المدرسة بهدف الإسهام في التحسين والتطوير المستمر للأداء التدريسي	2.90	0.30	58.0%	11 متوسطة
24	y_9	ليس لدي قناعة بأن أقوم بأي أعمال وظيفية خاصة (غير التدريس) في ساعات المساء أو خلال أوقات الصيف.	2.84	0.37	56.8%	13 متوسطة
25	y_10	لدي استعداد كبير نحو تنفيذ دروس تقوية للطلبة الضعاف دراسياً.	2.98	0.14	59.6%	6 متوسطة
26	y_11	أهتم جداً بتنمية صحة طلابي ذهنياً وجسدياً.	2.82	0.38	56.4%	15 متوسطة
27	y_12	أحرص جاهداً على ربط دروس المنهج بواقع حياة الطلبة وتحويلها إلى مهارات وقدرات عملية تساعد في الاعتماد على ذاتهم مستقبلاً	3.86	0.91	77.2%	4 عالية
28	y_13	أسعى دائماً إلى تنمية ذاتي مهنيًا في مجال طرق وأساليب التدريس لكي أكون قادراً وكفواً في إكساب طلابي مهارات القرن الواحد والعشرين.	3.96	0.91	79.2%	2 عالية
29	y_14	لدي طموح مستمر بأن أتأهل إلى أعلى مستويات التأهيل العلمي في مجال تخصصي ومهنتي التربوية.	3.96	0.92	79.2%	3 عالية
30	y_15	أشعر بميل كبير في أوقات الصيف والإجازات الطويلة عن التدريس.	2.89	0.31	57.8%	12 متوسطة
		الكلّي للمحور الثاني: الدافعية نحو العمل.	3.22	0.26	64.3%	متوسطة

حيث تبين أن الدافعية نحو العمل لدى المعلمين الأردنيين بالمدارس الحكومية في لواء الجامعة/عمان من وجهة نظرهم، تقدرت بدرجة (متوسطة)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٢٦) ووزن نسبي بلغ (٦٤,٣%) على المستوى الكلي للأداة. حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لفقرات مقياس الدافعية بين المتوسط (٢,٨٢) كأدنى قيمة، والمتوسط (٤,٠٠) كأعلى قيمة. ما يعني أن مستوى دافعية المعلمين الأردنيين بمدارس لواء الجامعة/عمان على مستوى فقرات مقياس الدافعية، يتراوح بين (عالية ومتوسطة). وبالنظر إلى فقرات مقياس الدافعية، نجد أن الفقرة رقم ١٦ والتي تنص على: "أحاول جاهداً أن أتمكن من اكتشاف مواهب وإبداعات طلابي ومساندتهم في أن يحولوها إلى مشاريع وطنية مستقبلاً"، قد حصلت على الرتبة الأولى بدرجة كلية بلغ وزنها النسبي (٨٠,٠%) وهي أعلى درجة بين فقرات مقياس الدافعية ككل.

فيما حصلت الفقرة رقم ٢٦، والتي تنص على: "اهتم جداً بتنمية صحة طلابي ذهنياً وجسدياً"، على الرتبة الأخيرة بدرجة كلية بلغ وزنها النسبي (٥٦,٤%) وهي أقل درجة بين فقرات مقياس الدافعية ككل.

حيث يمكن عزو حصول مستوى دافعية المعلمين نحو العمل الوظيفي المتمثل في مهنة التدريس، على درجة متوسطة، إلى عدة أسباب تتعلق بالبيئة العصرية لسوق العمل وطبيعة الوظيفة، إذ أصبحت مهنة التدريس مهنة مقيدة لا تتيح للمعلمين الانخراط في شغل وظائف إضافية، كغيرها من الوظائف، علاوة عن أن الكثير من الوظائف الأخرى كالوظائف الطبية والوظائف الهندسية والوظائف التقنية أصبحت مربحة ومغرية أكثر في ظل التحديات والمتغيرات المتسارعة في تكاليف المعيشة.

ثالثاً نتائج الإجابة على السؤال الثالث والذي نصه.

هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين درجات مستوى ممارسة القيادة الأخلاقية ودرجات مستوى دافعية المعلمين نحو العمل؟

وللاجابة على هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل الانحدار الخطي البسيط بطريقة المربعات الصغرى، لدرجات المتوسطات الحسابية الكلية للمحور الأول كمتغير مستقل، والمحور الثاني كمتغير تابع، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) نتائج اختبار العلاقة بين المتغيرين وتحديد معامل الأثر ومعنويته وفق رتب المتوسطات الحسابية لمستوى ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية ومؤشرات مستوى دافعية المعلمين نحو العمل في المدارس الثانوية الحكومية الأردنية بلواء الجامعة/عمان من وجهة نظر المعلمين										
(ب) نتائج اختبار المعنوية/الدلالة الإحصائية لمعامل تحديد الأثر الإحصائي (ANOVA)						(أ) نتائج اختبار صحة الفرضية الإحصائية				
						Model Summary			Correlations	
Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	المعاملات	Std. Error	Adjusted R Square	R Square	م. الدلالة Sig	معامل الارتباط (R)
0.00	226	25.4	1	25	Regression	0.3355	0.5146	0.5169	0.00	0.72
		0.1	211	24	Residual	المتغير المستقل (القيادة التربوية الأخلاقية)				
			212	49	Total	المتغير التابع (دافعية المعلمين نحو العمل)				

وقد تبين أن معامل ارتباط بيرسون بين المتغير المستقل والمتغير التابع بلغ (٠,٧٢)، وبلغ مستوى دلالتة (٠,٠٠)، أي أن هذه المعامل يؤكد بنسبة ثقة (٩٩%) أن هناك علاقة إحصائية حقيقية بين المتغير المستقل والتابع.

وقد بلغ معامل التحديد المعدل للحجم أثر المتغير المستقل في التابع R (٠,٥١) بخطأ معياري (٠,٣٣)، ما يعني أن المتغير المستقل (ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية) يستطيع أن يفسر التغير الحادث في المتغير التابع (دافعية المعلمين نحو العمل) في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة) بنسبة (٥١,٤٦%).

ومن نتائج تحليل التباين في الجدول نفسه وفق اختبار (ANOVA) تبين أن معامل التحديد حقيقي وهو دال إحصائيًا وحقيقي، بنسبة ثقة ٩٩% حيث بلغ مستوى دلالة F وفق اختبار ANOVA (٠,٠٠) وهي أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠١).

ومن أجل تقدير نموذج العلاقة والأثر للمتغير المستقل (ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية) على المتغير التابع (دافعية المعلمين نحو العمل) رياضياً، تم تطبيق منهجية تحليل الانحدار الخطي حيث كانت النتائج كما يلي:

جدول (٤) نتائج الانحدار الخطي البسيط لتقدير النموذج الرياضي لعلاقة وأثر القيادة التربوية الأخلاقية على دافعية المعلمين نحو العمل في مدارس لواء الجامعة/عمان بالأردن						
اختبار معنوية المعامل ودلالته Standardized Coefficients			الثابت العام ونسبة الخطأ المعياري المسموح به Unstandardized Coefficients			
Sig.	t	قيمة المعامل (Beta)	الخطأ (Er. Std)	قيمة الثابت (B)	البيان	الطريقة (Model)
0.07	-1.83		0.29	-0.53	الثابت العام/ (Constant)	المربعات الصغرى
0.00	15.03	0.72	0.09	1.34	المتغير التابع/ Y_totl	
Dependent Variable: X_totl					A	

حيث تبين أن قيمة الثابت العام (B) بلغت (-٠,٥٣) وتبين أن قيمة مستوى الدلالة لاختبار معنويته Sig للثبات العام وفق اختبار t بلغت (٠,٠٧) وهي أكبر من (٠,٠٥) ما يعني أن قيمة الثابت العام غير دال إحصائيًا (غير حقيقي) في النموذج، فيما تبين أن قيمة المعامل (Beta) بلغ (٠,٧٢) وأن قيمة مستوى الدلالة Sig لاختبار معنويته وفق اختبار t بلغت (٠,٠٠) وهي أصغر من (٠,٠١) ما يعني أن قيمة المعامل Beta دالة إحصائيًا أي أن هذه المعامل حقيقي في العلاقة.

وبناءً على النتائج السابقة يتضح أن ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية (X) تؤثر في رفع مستوى الدافعية نحو العمل لدى المعلمين (Y) وفق علاقة رياضية خطية، تم تقدير أفضل نموذج نظري رياضية لهذه العلاقة التأثيرية في النموذج القياسي التالي:

$$Y = 0.72X - 0.62$$

وتعني أنه كلما زادت ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية الأخلاقية في مدارس لواء الجامعة/عمان بالأردن، بمقدار درجة واحدة، سيؤدي ذلك إلى زيادة قدرها (٧٢%) في مستوى دافعية المعلمين نحو العمل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. وبذلك فقد تبين أن العلاقة طردية موجبة وقوية، بين المتغيرين وفق نتائج تقديرات المعلمين بالمدارس.

وبناءً على هذه النتيجة، فإن الباحثة ترى أنها نتيجة منطقية تتوافق مع الأدب النظري، ذلك لأن الدافعية نحو العمل تتأثر بالعوامل التنظيمية إيجاباً وفق نتائج الدراسات السابقة، لا سيما طبيعة القيادة التربوية لمدير المدرسة.

مناقشة النتائج والتوصيات والمقترحات.

مناقشة النتائج.

من خلال عرض نتائج الدراسة سابقاً، يتضح أن مستوى ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية بلواء الجامعة/عمان بالأردن، من وجهة نظر المعلمين، يتقدر بدرجة ممارسة (عالية)، كما تبين أيضاً أن هذه الدراسة توصلت إلى أن مستوى دافعية المعلمين بمدارس لواء الجامعة/عمان من وجهة نظرهم، نحو العمل تقدرت بدرجة دافعية (متوسطة). حيث تبين أن هذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، التي توصلت إلى أن ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية جاءت بدرجة عالية، كدراسة عابدين وشعيبات وحليبة (٢٠١٠)، ودراسة القريناوي (٢٠١٣)، ولكنها تختلف مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي كشفت أن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية جاء بدرجة أقل من عالية، كدراسة الشريفي والتنع (٢٠١١)، دراسة المراني (٢٠١٥).

وقد تبين أيضاً من خلال نتائج هذه الدراسة، أن هناك علاقة وأثراً دالاً إحصائياً بين ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية الأخلاقية ودافعية المعلمين نحو العمل، وأن هذه العلاقة طردية

موجبة بحيث إنه كلما ارتفع مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة التربوية الأخلاقية فإن ذلك يؤدي أيضاً إلى ارتفاع في مستوى دافعية المعلمين نحو العمل. وقد تبين أن هذه الدراسة اتفقت مع أغلب الدراسات السابقة، حول وجود علاقات ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين القيادة الأخلاقية لمدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو العمل؛ كدراسة رولاند (Rowland ، ٢٠٠٨)؛ ودراسة الشريفي والتنج (٢٠١١)؛ ودراسة جونجيرا وآخرون (Gongera et al ، 2013)، ودراسة سانكار (Sancar ، ٢٠١٣)، دراسة المراني (٢٠١٥). حيث أثبتت نتائج هذه الدراسات أجمع وجود علاقة دالة إحصائياً بين القيادة التربوية الأخلاقية لدى مدير المدرسة ودافعية المعلمين نحو العمل. فيما لا وجود لدراسة سابقة وصلت إلى نتيجة مختلفة فيما يتعلق بعلاقة القيادة الأخلاقية بدافعية المعلمين نحو العمل.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث، توصي الباحثة بما يلي:
- تدريب مديري المدارس الحكومية الأردنية بلواء الجامعة/عمان، على مهارات القيادة التربوية الأخلاقية من خلال برامج تدريبية فاعلة.
- تبني برامج وطنية فاعلة في مجال تثقيف معلمي المدارس الأردنية بلواء الجامعة/عمان، في مجال مفاهيم ومبادئ مجتمع المعرفة وأهميته العصرية.
- تشجيع وتمكين مديري المدارس الأردنية بلواء الجامعة/عمان، على ممارسة القيادة التربوية الأخلاقية كنموذج قيادي تربوي أساسي في قيادة وتوجيه الموظفين والمعلمين نحو العمل بروح الفريق وقيم التعاون والإخلاص.

المقترحات:

- تعزيزاً لنتائج البحث واستكمالاً له، تقترح الباحثة ما يلي:
- إجراء دراسات مماثلة بالتطبيق على المناطق التعليمية الأخرى.
- تنفيذ دراسة مماثلة في نفس المنطقة ولكن من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الأردنية.

المصادر والمراجع:

- ١) أبو الفضل ، جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٣) لسان العرب ، بيروت ، لبنان.
- ٢) الجبسية، رضية (٢٠١٢). القيادة الأخلاقية، ط١، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٣) حريم، حسين (٢٠٠٩). السلوك التنظيمي سلوك الأفراد والجماعات في منظمات الأعمال. دار الحامد، الأردن.
- ٤) حسان، حسن والعجي، محمد (٢٠٠٧). الإدارة التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ٥) حمادنة، أديب (٢٠١٢). درجة التزام معلمي اللغة العربية ومعلماتها بأخلاقيات مهنة التعليم من وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق. المجلة الأردنية في العلوم التربوية المجلد ٩ العدد ١، ٢٠١٣، الأردن.
- ٦) الدلبي، ضيف الله (٢٠٠٩). الأمن النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز في العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية العامة بنين بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- ٧) دواني، كمال والشريفي، عباس (٢٠١٢). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في محافظة عمان لعملية صنع القرار التحولي وعلاقته بمستوى دافعيتهم للعمل. المجلة الأردنية في العلوم التربوية مج ٨ ع ٢٤، الأردن.
- ٨) الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (١٩٨٦). مختار الصحاح، دائرة المعاجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان.
- ٩) الشرايعه ، أميرة عبدالجليل صياح (٢٠١٥) مستوى السلوك القيادي لرؤساء الأقسام في الجامعات الأردنية وعلاقته بمستوى عملهم الإداري (رسالة ماجستير غير منشورة) ، جامعة الشرق الأوسط الأردن.
- ١٠) الشريفي، عباس والتنج، منال (٢٠١١). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٢ ع ٣، البحرين.
- ١١) الطويل، هاني (٢٠٠١). الإدارة التعليمية مفاهيم وآفاق، ط٢، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- ١٢) عابدين وآخرون (٢٠١٢). درجة ممارسة المديرين للقيادة الأخلاقية كما يقدروها معلمي المدارس الحكومية في محافظة القدس، دراسة بحثية، مجلة جامعة القدس، العدد ٢٨، القدس، فلسطين.
- ١٣) العتيبي، أحمد (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمتهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- ١٤) العرايضة، رائدة (٢٠١٢). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- ١٥) عسكر، عبدالعزيز (٢٠١٢) القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجه نظر المعلمين (رسالة ماجستير) ، جامعة الأزهر، غزة .
- ١٦) عسكر، عبدالعزيز (٢٠١٢) القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الثانوية بمحافظة غزة من وجه نظر المعلمين (رسالة ماجستير) ، جامعة الأزهر، غزة .
- ١٧) العلاوي، عماد (٢٠١٢). مفهوم العمل لدى العمال وعلاقته بدافعيتهم في العمل الصناعي من خلال إشباع الحوافز المادية (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الأخوة منتوري، قسنطينة، الجزائر.
- ١٨) القريناوي، بسام (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الأساسية في وكالة الغوث الدولية في الأردن للسلوك الأخلاقي وعلاقتها بدرجة ممارستهم للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، الأردن.

- ١٩) لو كاشة، باسمه (٢٠٠٨). العلاقة بين فاعلية السلوك القيادي لمديري المؤسسات التعليمية لذوي الإعاقات العقلية ودافعية معلمهم نحو العمل في الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- ٢٠) مصطفى، إبراهيم والزيات، أحمد وعبد القادر، حامد والنجار، محمد (٢٠١١). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط ٣، مطابع الدار الهندسية، القاهرة، مصر.
- ٢١) المراني، يحيى (٢٠١٥). القيادة الأخلاقية للقيادات الإدارية وعلاقتها بالانتماء التنظيمي لدى الموظفين في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا. (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة صنعاء، اليمن.
- ٢٢) المطيري، بندر عبد المحسن. (٢٠١٥) "درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة حفر الباطن للقيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين" (رسالة ماجستير)، جامعة أم القرى، السعودية.
- ٢٣) المعموري، محاسن (٢٠١٠). دور القيم الأخلاقية في تنمية الموارد البشرية أثر الفعل الأخلاقي في اتخاذ القرار (رسالة ماجستير غير منشورة) الجامعة الافتراضية الدولية، المملكة المتحدة.
- ٢٤) ناشر، سليم (٢٠٢٠). "دور القيادات الأكاديمية في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة ذمار"، رسالة ماجستير.
- ٢٥) نسيم، خدير (٢٠١٥). مساهمة أخلاقيات القيادة الإدارية في ريادة المنظمات الاقتصادية الجزائرية (أطروحة دكتوراه غير منشورة) جامعة بومرداس، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية، الجزائر.
- ٢٦) الوزله، أكرم محمد أحمد (٢٠١٩) الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة ذمار وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ذمار، اليمن.
- ٢٧) وشاح، مؤيد أحمد محمد (٢٠١٥) درجة ممارسة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كليات التمريض في الجامعات الأردنية للقيادة التحويلية وعلاقتها بمستوى الصحة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- 28) Alessandro, S. Castro, M. Ray, S. Vereline, S. (2004). An Examination of Leadership Styles and Teacher Motivation. St. John's University
- 29) Cemaloglu, N. Sezgin, f. Kilinc, A. (2012) EXAMINING THE RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL PRINCIPALS TRANSFORMATIONAL AND ANSACTIONAL LEADERSHIP STYLES AND TEACHERS' ORGANIZATIONAL COMMITMENT. The Online Journal Of New Horizons In Education - April 2012.
- 30) Davis, A, J. (2008). Moral Leadership: The Leadership of the Future An Exploratory Study in a Bahai-inspired Faith School. Thesis Doctor of Education. Leicester University.
- 31) Engel, E. P. (2013) Polysemy, Plurality, & Paradigms The Quixotic Quest for Commensurability of Ethics and Professionalism in the Practices of Law. USA; University of South Florida. College of Arts and Sciences.
- 32) Fox, E. Crigger, B, J. Bottrell, M. Bauck, P. Ethical Leadership Fostering an Ethical Environment and Culture. National Center for Ethics in Health Care. USA Washington. www.ethics.va.gov/IntegratedEthics.
- 33) Lane, J, F. (2013). The Man Behind the Mask: A Principal's Search For a Moral Leadership Purpose. University of South Florida.
- 34) Lusenga, Richard (2010). SCHOOL LEADERS' MORAL UNDERSTANDIN AND MORAL REASONING. Faculty of Education, University of Pretoria.

- 35) McKinney , P , A. (2000) **A study To Assess The relationships Among Student Achievement Teacher Motivation , and Incentive Pay**. Blacksburg , Virginia: the Faculty of the Virginia.
- 36)Gongera , E , Wanjiru , J , Okoth , O. (2013). Analysis of the impediments influencing the management of special needs education in inclusive settings in primary schools in embu county , kenya. **Journal of Education and Practice** , 4(4): 109–115.
- 37)Robinson , Vickie(2007).**Leadership Behaviors that Contribute to Teacher Morale**. Georgia Southern University. STATESBORO , GEORGIA.
- 38)Rowland , k .a.(2008). **The Relationship of Principal Leadership and Teacher Morale**. Holland: Liberty University. the Faculty of the School of Education.
- 39)Sancar ,M.(2013). **State School Principals' Perceived Leadership Behaviors in Relation to English Language and Other Subject Area Teachers' Job Satisfaction in TRNC**. Gazimağusa , North Cyprus. Eastern Mediterranean University.
- 40)Sharif. N.M(2011)**critical study at the behavior of administration and faculties of the Islamic university** alcslt press sing aboye.
- 41)Sue L.T.McGregor.(2010)**Consumer MoralLeadership** .Sense Publishers :The Netherlands.

ملحق رقم ١ (أداة البحث في صورتها النهائية للتطبيق).

الأستاذ/ة الأكرم

تحية طيبة وبعد:

نقوم بإعداد بحث بعنوان:

القيادة التربوية الأخلاقية وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل في ضوء متطلبات بناء مجتمع المعرفة الأردني من وجهة نظر المعلمين

ولكونك أستاذنا أحد المعلمين بمدارس لواء الجامعة/عمان الأردن، فإننا نأمل منك التكرم بالمشاركة في الإجابة على فقرات الأداة، بحسب ما هو مطلوب، وفق ما تراه منطبق من وجهة نظرك على الواقع وذلك لما فيه مصلحة البحث العلمي، حيث إن بياناتكم واستجاباتكم لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي،،، شاكرين لكم تعاونكم سلفاً..

والله ولي الهداية والتوفيق وهو نعم المولى ونعم النصير،،،،

الباحثة.

أولاً : نرجو منك وضع الإشارة على ما ينطبق عليكم:

المتغير	الإجابة
النوع الاجتماعي	(.....) ذكر. (.....) أنثى
المؤهل	(.....) أقل من بكالوريوس . (.....) أعلى من بكالوريوس
التخصص	(.....) انساني . (.....) علمي

محاور وفقرات الأداة

المحور الأول: مقياس القيادة التربوية الأخلاقية.	
م	الفقرات
X_1	إتاحة الاتصال لجميع الموظفين دون حواجز، أو معوقات بما يضمن حرية طرح الآراء والمقترحات من قبل الموظفين الذكور أو الإناث
X_2	تبني خطط مدرسية واضحة تقدم المصالح العامة على الخاصة
X_3	التأكيد المتواصل على الجودة الشاملة في الأداء المدرسي
X_4	توزيع الموظفين على الوظائف بحسب التخصص والأولوية بما يضمن تعيين الموظف المناسب في المكان المناسب دون محاباة أو تمييز
X_5	إرساء مبادئ الحوكمة الإدارية والسعي إلى تطبيقها فعلياً في بيئة العمل التربوي والإداري داخل المدرسة.
X_6	إعلان كافة قراراته المدرسية لجميع الموظفين دون غموض
X_7	تبني رؤية تربوية ذات بعد تنموي مستدام للمدرسة.
X_8	التأكيد المستمر على المعلمين بتطبيق مبادئ وأسس التقويم التربوي العادل في الاختبارات المدرسية للطلبة.
X_9	تبني رسالة تربوية تعليمية واضحة تتوافق مع رؤيتها.
X_10	الوقوف مع الموظفين في المشكلات والأزمات الشخصية الاجتماعية التي يتعرضون لها داخل أو خارج المدرسة.

المحور الأول: مقياس القيادة التربوية الأخلاقية.	
م	الفقرات
X_11	تصريف الموازنة المالية السنوية للمدرسة وفق أبوابها وبنودها بكل شفافية ونزاهة بما يخدم أهداف المدرسة .
X_12	التمسك بقيم ومبادئ العقيدة الإسلامية والوطنية في إدارته للمدرسة .
X_13	إشراك جميع الموظفين بالمدرسة في صناعة القرارات المدرسية التي تتعلق بتنمية الموارد البشرية .
X_14	تبني برامج دورية فاعلة لتنمية وتطوير مهارات وقدرات موظفي المدرسة بشكل عادل يتيح للجميع امكانية تنمية قدراتهم.
X_15	الابتعاد عن الألفاظ غير الأخلاقية في مواقف الغضب والخلاف مع الموظفين المقصرين.
المحور الثاني: مقياس الدافعية نحو العمل	
م	الفقرات
Y_1	أحاول جاهداً أن أتمكن من اكتشاف مواهب وإبداعات طلابي ومساندتهم في أن يحولوها إلى مشاريع وطنية مستقبلاً.
Y_2	أهتم جداً بتجويد أدائي التدريسي بما يلي تحقيق مخرجات منافسة للدول المتقدمة التي أصبحت مجتمعات قائمة على المعرفة.
Y_3	أشعر بالفخر والاعتزاز بوظيفتي لكونها الوظيفة الأكثر توافقاً لرؤية المملكة وتطلعاتها نحو التنمية الاجتماعية الشاملة.
Y_4	أحرص دائماً على استخدام وسائل تدريس عصرية تنمي لدى طلابي مهارات التواصل والحوار الإيجابي.
Y_5	أتمسك بمهنتي كمعلم أكثر لقناعتي التامة بأن الطلبة هم أساس بناء مجتمع المعرفة الأردني مستقبلاً.
Y_6	أشارك باستمرار في أي برامج وأنشطة خدمية تقيمها المدرسة بهدف تنمية ثقافة ووعي الطلبة والمجتمع حول المعرفة ومكانتها العصرية
Y_7	لا أمانع عن أداء أي مهام ووظائف تربوية وتعليمية اضافية إذا ما كان ذلك يصب في إثراء وتنمية معارف وقدرات طلابي..
Y_8	أقوم بين الفينة والأخرى بتقديم رؤى وأفكار جديدة إلى إدارة المدرسة بهدف الإسهام في التحسين والتطوير المستمر للأداء المدرسي
Y_9	ليس لدي قناعة بأن أقوم بأي أعمال وظيفية خاصة (غير التدريس) في ساعات المساء أو خلال أوقات الصيف.
Y_10	لدي استعداد كبير نحو تنفيذ دروس تقوية للطلبة الضعاف دراسياً.
Y_11	أهتم جداً بتنمية صحة طلابي ذهنياً وجسدياً.
Y_12	أحرص جاهداً على ربط دروس المنهج بواقع حياة الطلبة وتحويلها إلى مهارات وقدرات عملية تساعد في الاعتماد على ذاتهم مستقبلاً
Y_13	أسعى دائماً إلى تنمية ذاتي مهنيًا في مجال طرق وأساليب التدريس لكي أكون قادرًا وكفؤًا في إكساب طلابي مهارات القرن الواحد والعشرين.
Y_14	لدي طموح مستمر بأن أتأهل إلى أعلى مستويات التأهيل العلمي في مجال تخصصي ومهنتي التربوية.
Y_15	أشعر بممل كبير في أوقات الصيف والإجازات الطويلة عن التدريس.



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

Al-Mishkat

For Humanities & Social Studies

An International Research and Refereed Journal

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

E-ISSN 2789-6579



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. 2013, 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 (10), Number (1), Ramadan 1444, April 2023

Editor in Chief

Prof. Ahmad Ghaleb AL khresheh

Editorial Staff

Professor Hamdi Soliman ALqubilat	The World Islamic Science & Education University
Professor Alia mohammed AL-Oweidi	The World Islamic Science & Education University
Professor Abdullah AL-Anbar	The University OF Jordan
Professor Rada Al-Mawadeh	Zarqa University
Professor Mohammed Saleem Al-Shura	The World Islamic Science & Education University
Professor Omer Al-Momani	The World Islamic Science & Education University
Professor Adnan Abdulla Obeidat	The World Islamic Science & Education University
Professor Mohammed Khalil ALnwihi	The World Islamic Science & Education University
Dr. Ibtehaj Radi Ahmad	The World Islamic Science & Education University
Dr. Salem Ibnean	The World Islamic Science & Education University

Advisory Editorial Board

Prof. Fawaz Abd al-Haq	President of the Hashemite University
Prof. Abd AL-Salam AL-Masdi	Minister of Higher Education- Tunisia
Prof. Mohammed AL-Qurashi	Tikrit University- Iraq
Prof.Suliman AL-Qadree	Al al-Bayt University
Prof.Hasan AL-Malkh	Al Qasimia University
Prof.Abd AlQader Rabaie	Yarmouk University
Prof.Naser Al-KHawaldeh	The University OF Jordan

English Language Editor
Dr.Sanaa Jara



Arabic Language Editor
Dr.Ahmad Eneizat

Designer: Shaimaa khasawneh