ISSN 2227-9202

مجلة

بحوث جامعة حلب

سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

مجلة دورية محكمة تصدر عن جامعة حلب

العدد الخامس والسبعون لعام 2011

عام الاصدار: 2016

جميع الحقوق محفوظة ، فلا يسمح .بإعادة طباعة هذه المادة أو النقل منها أو تخزينها وبأية وسيلة كانت إلا بإذن خطي من الناشر نفسه

سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية

رئيس هيئة التحرير

أ.د كمال خضري

نائب رئيس الجامعة لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

مدير التحرير

أ.د.نوار كعدان – أ.د.أحمد زياد محبك

هيئة التحرير

أ.د. صلاح كزارة	أ.د. عيسى العاكوب	أ.د. محمد غسان دهان
أ.د. أحمد القطب	د محمد العبد الله	أ.د بلال صفي الدين

التنضيد والاخراج

م.رامة ملقي

ماورد في هذا العدد يعبر عن آراء الكتاب أنفسهم ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو سياسة جامعة حلب

التدقيق اللغوي

عائشة موسى (اللغة الاجنبية)

المحتوى

د. هيثم أبو حمود زهية الحلاق	تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المهارات الحياتية	13
د. عبد الرزاق الخشروم رائد الحاج حسن	نموذج الشخصيَّة الإيجابيَّة في الشعر الجاهليِّ شخصيَّة الكريم	33
د. فاضل حنا د. خليل موسى سعيد حمادي	الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك	45
د. أحمد زياد محبك صلاح إبراهيم الحسن	آليات التعبير الدرامي في الشعر العربي الحديث	67
د. خالد الضعيف ربى عماد المحمد	أساليب التفكير وعلاقتها بالخصائص الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي بكلية التربية (جامعة حلب)	87
د. حسان القاري حمود حمود البرهو	عقائد الصوفية اليهودية (القبالة – KABBALA) ومدى التشابه الواقع بينها وبين بعض مدارس الفكر الإسلامي	109
د. فاروق إسماعيل أمل فرداوي	الإدارة الفارسية (الأخمينية) في مصر على ضوء الوثائق الآرامية	127
د. حسين بيوض منى عبد الهادي	ملامح الجليل والمقدس في الشعر العذري في العصر العباسي الأول (المرأة القديسة نموذجاً)	145
د. يوسف سعد	فاعلية النشاط العصبي وعلاقته بالتحصيل الدراسي	161
د. محمد نجدات المحمد فاطمة جمال الدين عقاد	العملية التعليمية بين الجنسين، حكمها وضوابطها	181
د. أسماء معيكل سميرة حنّان	مفهوم تداخل الأنواع الأدبية	203
د. سحر عقاد علي اللاذقاني	أسلوب الأمر ومعانيه البلاغية (دراسة مقارنة بين العبرية والعربية)	217
د. سحر عقاد علي اللاذقاني	أسلوب الاستفهام في كتاب العهد القديم	231

د. سعد الدين كليب علياء الداية	الجمال ورمزية الاسم: عائشة في نماذج من القصة العربية	251
د. سعد الدين كليب علياء الداية	في الوعي الجمالي	263
د. وحيد صبحي كبّابة محمّد ياسر حميد البطمان	قراءة في بلاغة الكلمة المفردة (حذف الحرف في شعر أبي فراس الحمداني "أنموذجًا")	275
د. فاضل حنا د. خليل موسى سعيد حمادي	الفكر الإنساني في لزوميات المعري	295
د. أديب عقيل محمد سليمان الفارس	دراسة مقارنة لأثر البيئة الأسرية على أنماط الشخصية عند المراهقين في ريف ومدينة حماة	319

شروط نشر الأبحاث في مجلة بحوث جامعة حلب

(مجلة دورية محكمة تصدر عن جامعة حلب)

1ـ تنشر مجلة بحوث جامعة حلب بسلاسلها المختلفة البحوث الأصيلة التي تتوافر فيها شروط البحث في الإحاطة والاستقصاء ومنهج البحث العلمي وخطواته، ويشترط في البحث أن لا يكون قد قدم للنشر في أية مجلة أخرى سواءً نشرت أم لم تنشر.

حيث تصدر عن مجلة بحوث جامعة حلب سلاسل متخصصة وهي:

1. سلسلة العلوم الأساسية	**1- Basic Science Series**
2. سلسلة العلوم الهندسية (1+2)	**2- Engineering Science Series()**
3. سلسلة العلوم الطبية	**3- Medical Science Series**
4. سلسلة العلوم الزراعية	**4- Agricultural Science Series**
5. سلسلة العلوم الاقتصادية	**5- Economic Science Series**
6. سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية والتربوية	**6- Arts & Humanities Science Series**
7. سلسلة تاريخ العلوم عند العرب	**7-History of Arabic Sciences**
8. سلسلة العلوم القانونية والشرعية	**8-Law Science Series**

2. تقبل البحوث للنشر من داخل جامعة حلب وخارجها.

3ـ تعرض البحوث على محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة العالية، يتم انتقاؤهم بسرية تامة وذلك لبيان مدى أصالتها وموافقتها لشروط النشر المعمول بها في المجلة، ومن ثم مدى صلاحيتها للنشر.

4- تقدم البحوث مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنكليزية منضدة على الحاسب وفق شروط النشر في المجلة ومطبوعة على ثلاث نسخ ورقية، على وجه واحد من الورق. **وترفق معها استمارة طلب نشر البحث موقعة من رئيس القسم وعمادة الكلية**، وترسل ضمن مغلف واحد، إلى العنوان التالي:

البريد الإلكتروني:	alepuniv.rja@gmail.com	**E-mail:**
الموقع الالكتروني:	http://www.alepuniv.edu.sy	**Internet:**
هاتف:	00963-21-2643832	**Tel:**
فاكس:	00963-21-2663132	**Fax:**

كما يمكن أن يسلم البحث إلى المجلة مباشرة في جامعة حلب.

5 - يرتب البحث بحيث يحتوي على ما يلي: **ملخص، مقدمة، أهمية البحث وأهدافه، طريقة البحث، النتائج والمناقشة، الاستنتاجات، المراجع، ملخص أجنبي بملف مستقل.**

6. تعتمد الأرقام العربية في البحث (... ,1, 2, 3).

7- يجب أن يحتوي البحث على ملخص بحدود (10) أسطر باللغة الأصلية للبحث (عربي، فرنسي، إنكليزي). بالإضافة إلى ملخصٍ وافٍ باللغة الأجنبية (فرنسي أو إنكليزي) إذا كان البحث مكتوباً باللغة العربية، وملخصٍ وافٍ باللغة العربية إذا كان البحث مكتوباً باللغة الأجنبية (فرنسي أو إنكليزي).

8- يكتب في بداية البحث: **عنوان البحث، واسم الباحث ، والقسم، والكلية، والجامعة، والمدينة، والبلد،** والكلمات المفتاحية Keywords باللغتين العربية والأجنبية. وترقم العناوين الأساسية بأرقام أساسية والعناوين الفرعية بأرقام فرعية (-1-2 ,-2 ,-1-1 ,-1)

9. تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word أسفل كل صفحة حيث يرمز لها بأرقام ضمن قوسين بالشكل[1].

10. أن لا يزيد البحث عن (20) صفحة، بما فيها الملخصات والجداول والمراجع...

11- تكتب قائمة المراجع مرتبة حسب ورودها في النص وحسب كنية المؤلف في نهاية البحث. ويشار إلى المراجع ضمن النص برقم المرجع ضمن قوسين مربعين [ ] حسب قائمة المراجع في نهاية البحث.

12- يعطى صاحب البحث المنشور نسختين من العدد الذي نشر فيه بحثه بالإضافة إلى عشرين مستلة من ذلك البحث.

. كيفية كتابة المراجع:

1) إذا كان المرجع كتاباً باللغة العربية:

الكنية بخط غامق والاسم ويتبعه فاصلة . سنة النشر وتتبعها معترضة . عنوان الكتاب بخط غامق ويتبعه نقطة . الطبعة (الطبعة الأولى، الطبعة الثانية، ...) وتتبعها فاصلة . دار النشر وتتبعه فاصلة . بلد النشر تتبعه فاصلة . عدد الصفحات تتبعه نقطة.

1 ـ الأنصاري إبراهيم، 1965 ـ **الأدب في العصر الأيوبي.** الطبعة الأولى، دار المعارف بالقاهرة، مصر، 413 صفحة.

2. عبد القادر ربيع، **حداد** سالم، **صباغ** رامي، 1920 ....

2) إذا كان المرجع كتاباً باللغة الأجنبية:

الكنية بالأحرف الكبيرة والحرف الأول من الاسم ويتبعه نقطة وفاصلة . سنة النشر وتتبعها معترضة . عنوان الكتاب بخط غامق ويتبعه نقطة . دار النشر وتتبعه فاصلة . الطبعة (1st ed, 2nd ed, 3rd ed, 4th ed, …Edition) وتتبعها فاصلة . بلد النشر وتتبعه فاصلة . عدد الصفحات تتبعها نقطة (.370 Pages).

1- BESSE M., 1986 - **Méthodes et Pratiques des Manuels de Langues**. Gallimard, 2nd Ed, Paris, 350.

2- ALDERSON C.H.; HUGUES A.; BRUMFIT J., 1966- **Principles of Language Testing**. Longman, 3rd ed, London, 290.

3) إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة العربية:

الكنية بخط غامق والاسم ويتبعه فاصلة . سنة النشر وتتبعها معترضة . عنوان البحث في المجلة بخط غامق ويتبعه نقطة . اسم المجلة (دون اختصار) تتبعه فاصلة . المجلد ويتبعه فاصلة . العدد وتتبعهما فاصلة . عدد الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة وتتبعه نقطة.

عبد المنعم إحسان، 1973 . **نبذة عن الأدب في العصر الأيوبي. مجلة الدراسات العربية،** المجلد الخامس، العدد الأول، ص: 120–130.

4) إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

الكنية بالأحرف الكبيرة والحرف الأول من الاسم ويتبعه نقطة وفاصلة . سنة النشر وتتبعها معترضة . عنوان البحث في المجلة بخط غامق ويتبعه نقطة . اسم المجلة (دون اختصار) بأحرف مائلة تتبعه فاصلة– المجلد والعدد بحرف غامق (كتابة مختزلة مثل: **1(4)** وتتبعهما فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة وتتبعه نقطة.

- BRAKER D., 1989 – **Theoretical Bases of Communicative Approaches**, *Applied Linguistics*, **1(5)**, 30-50.

5) إذا كان المرجع فصلاً معيناً ضمن كتاب لعدة مؤلفين تحت إشراف رئيس تحرير:

الكنية بخط غامق والاسم ويتبعه فاصلة . سنة النشر وتتبعها معترضة . عنوان الفصل بخط غامق ويتبعه نقطة . اسم صاحب الكتاب تتبعه نقطتين وعنوان الكتاب تتبعه فاصلة . الطبعة (الطبعة الأولى، الطبعة الثانية، …) وتتبعها فاصلة . دار النشر وتتبعه فاصلة . بلد النشر تتبعه فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بهذا الفصل تتبعه نقطة.

. عبد العزيز عدنان، 1985 . **حشرات التبغ**، في كتاب عبد النور عصام: الآفات الزراعية في سورية، الدار الطبية للنشر، عمان، ص: 20-70.

- AUBERT A., 1990 – **Le diabonstic des maladies parasitaires**. In: DUBERTRET S., Ed., Traité de Pathologie Végétale, Lyon, Presses Universitaires, pp: 50-105.

خيارات الصفحة والطباعة:

خيارات:	**. الأرقام:** سياق
تنسيق الفقرة:	**. مسافة بادئة للسطر الأول:** (1.27 سم)، **المسافة بين الأسطر**: مفرد.
إعداد الصفحة:	**. الهوامش:** أعلى وأسفل (2.5 سم)، أيسر وأيمن (2.7 سم). **. حجم الورق:** العرض والارتفاع (17.5−24.5 سم). **ـ بداية المقطع:** صفحة فردية. **ـ رؤوس الصفحات وتذييلاتها:** صفحة فردية وزوجية مختلفة، رأس وتذييل الصفحة (1.5 سم).

. نوع الحرف المخصص للبحث ومتن النص والحواشي الخ...، كما يلي:

الفقرة	خط عربي	خط أجنبي	النمط
. اسم الخط	**Simplified Arabic**	**Times New Roman**	
. عنوان البحث	16	14	**غامق**
. اسم الباحث وكنيته	13	12	**غامق**
. القسم والكلية والجامعة (المدينة والبلد)	11	10	عادي
. كلمة الملخص، Résume, Abstract	14	12	**غامق**
. نص الملخص والبحث (أحرف وأرقام)	13	12	عادي
. العناوين الرئيسية في متن النص	14	13	**غامق**
. العناوين الفرعية في متن النص	13	12	**غامق**
. الحواشي (أسفل الصفحة)	10	10	عادي
. رأس الصفحة الفردية والزوجية	12	12	عادي
. أرقام الصفحات (أسفل، وسط)	13	12	عادي
.القيم داخل الجدول	10	10	عادي

مثال رأس الصفحة الفردية: تضاف للبحث في حال كان مكتوباً باللغة العربية

مجلة بحوث جامعة حلب سلسلة العلوم الأساسية العدد 38 لعام 2003

مثال رأس الصفحة الزوجية: تضاف للبحث في حال كان مكتوباً باللغة الانكليزية

د. تادفي ود. علي ود. مصري

مثال رأس الصفحة الفردية:

M. Tadfi, S. Ali & H. Masri

. نصائح تنسيقية خاصة ببرنامج Microsoft Word:

- لا يوضع فراغ قبل الرموز التالية (تكتب مباشرة بعد الكلمة السابقة): النقطة (.) والفاصلة (، ,) والفاصلة المنقوطة (؛ ;) والنقطتين (:) والقوس المغلق ( ] والنسبة المئوية (٪ %).
- لا يوضع فراغ بعد الرموز التالية (تكتب الكلمة اللاحقة مباشرة بعدها): القوس المفتوح ([وحرف العطف (و).
- تكتب الرموز والمعادلات بالأحرف الأجنبية بواسطة محرر المعادلات Microsoft Equation المضمن مع برنامج Microsoft Word، وبالنسبة للمعادلات الكيميائية فلها برامج خاصة مثل Chem Window.
- ترقم الجداول والأشكال على التوالي حسب ورودها في المخطوط، وتزود بعناوين بحجم خط (10) من النمط الغامق على أن يسبق العنوان الجدول ويليه في الاشكال

تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المهارات الحياتية

هيثم أبو حمود، زهية الحلاق*

قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة حلب

* طالبة دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

هدف البحث إلى تقويم محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي من خلال تحليله وتعرف مدى تناوله لبعض المهارات الحياتية.واتبعت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي لتحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتمّ اعتماد الفقرة كوحدة للتحليل. ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد وتحكيم قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع والمرتبطة بمادة العلوم، وعلى أساسها تمّ تصميم وتحكيم استمارة تحليل المحتوى. وقد أظهرت النتائج أنّ محتوى كتابي العلوم للصف الرابع قد تضمّن (54) مهارة حياتية من أصل (83) مهارة شملتها القائمة التي قامت الباحثة بإعدادها، وبلغت تكرارات المهارات الحياتية (504) تكراراً، وقد جاءت المهارات العلمية في المرتبة الأولى، تبعتها المهارات العملية، ثم المهارات الصحية، تليها المهارات الوقائية، ثم مهارات الوعي البيئي، في حين جاءت المهارات الغذائية في المرتبة السادسة والأخيرة. كما تبيّن أنّ الوحدة الأولى (استكشاف الأحياء) من الكتاب قد تناولت أكبر عدد من المهارات الحياتية، بينما تناولت الوحدة الرابعة (الكهرباء والمغناطيس) على أقل عدد من المهارات الحياتية، وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الباحثة إغناء محتوى الكتابين بالأنشطة المختلفة التي تسهم في تنمية كل مجال من مجالات المهارات الحياتية لدى التلاميذ بشكلٍ عملي داخل الصف وخارجه، وأن تتم مراعاة توزيعها على كافة وحدات الكتاب،

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/2/16

قبل للنشر بتاريخ 2011/4/18

كما اقترحت إجراء المزيد من الدراسات التحليلية لكتب المناهج في ضوء تنميتها للمهارات الحياتية المختلفة.

المقدمة:

تأخذ المناهج التربوية في مرحلة التعليم الأساسي على عاتقها مهمة إعداد التلاميذ للحياة، وذلك من خلال إكسابهم قدراً مناسباً من المعارف والمهارات، والقيم والاتجاهات التي يحتاجون إليها إضافةً إلى أدوات التعلّم الأساسية [1]، وإذا كانت الحاجة إلى إكساب المهارات الحياتية تركز في إعطاء الفرد الفرصة لأن يعيش حياته بشكلٍ أفضل فإن هذه الحاجة أصبحت أكثر إلحاحاً من ذي قبل لما يتسم به هذا العصر من انفجارٍ معرفي ومعلوماتي مطرد وتغيرات تكنولوجية متلاحقة في كافة المجالات، تعتمد في مواجهتها على المعرفة المتقدمة والاستخدام الأمثل للمعلومات، وتلعب المناهج الدراسية دوراً مهماً في توعية التلاميذ وتدريبهم على العديد من المهارات الحياتية بما يمكنهم من مواجهة تلك المتغيرات بنجاح [2].

وقد حظيت مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في سورية مؤخراً باهتمام واضح حيث أعدت وزارة التربية خططاً وبرامج لتطويرها، وتوسعت باستثمار التكنولوجيا بالتعليم بما يمكن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على تذليل الصعوبات ومواجهة التحديات ومواكبة التطورات المعاصرة [3].

أولاً . مشكلة البحث وتساؤلاته:

أشارت الدراسات التي أجريت في وزارة التربية والجامعات السورية، إضافةً إلى تقارير التوجيه التربوي والتوجيه الاختصاصي في المحافظات السورية التي تناولت محتوى المناهج إلى أن المعارف والمهارات والقيم المكتسبة غير موظفة في حياة المتعلم بشكل فعال، وهي بحاجة إلى التحديث وإلى مزيد من الترابط والتكامل فيما بينها، وإلى افتقارها إلى الأنشطة والتدريبات التي تطبق هذه المعارف وتعمل على تنمية المهارات العقلية والعملية (دراسة عمار2009، بشارة 2009، صليبي2007)، مما دعا وزارة التربية إلى تطوير العديد من مناهج التعليم العام بدءاً من مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى [4-6] ويأتي هذا البحث كدراسة تحليلية لمحتوى كتابي العلوم

لتلاميذ الصف الرابع في ضوء بعض المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، وذلك كخطوة أولى على طريق تقويم المنهاج الجديد الذي تم تطبيقه للمرة الأولى في العام الدراسي 2010-2011، بغية الاستفادة من النتائج في إجراء التعديلات المناسبة عليها.

وتتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما مدى تناول محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي لبعض المهارات الحياتية؟ ويتفرع عنه السؤالين التاليين:

1. ما المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي والمرتبطة بمادة العلوم؟
2. ما نسبة تضمين هذه المهارات في محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي؟
3. ما المقترحات في ضوء نتائج البحث؟

ثانياً- أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من النقاط التالية:

1. يأتي هذا البحث تلبيةً للاتجاهات التربوية الحديثة التي أوصت بها المنظمات العربية والدولية المعنية بالشأن التربوي في مجال تجويد نوعية التعليم وضرورة إكساب المهارات الحياتية للمتعلمين من خلال دمجها في المناهج والأنشطة.
2. يسلط البحث الضوء من خلال الدراسة التحليلية الكمية على نسبة تناول كتابي العلوم لبعض المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، والمرتبطة بمادة العلوم.
3. إمكانية الاستفادة من نتائج هذا البحث في تقويم منهاج العلوم الجديد للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي والذي تم تقديمه للتلاميذ للمرة الأولى في العام الدراسي 2010-2011، ليصبح أكثر ارتباطاً بحياة التلاميذ في هذه المرحلة.

ثالثاً- أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث فيما يلي:

1. إعداد قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، والمرتبطة بمادة العلوم.
2. تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع للكشف عن مدى تناولهما للمهارات الحياتية المحددة بالقائمة.
3. تحديد نسبة المهارات الحياتية المتضمنة في وحدات كتابي العلوم في كل مجال من مجالات المهارات الحياتية الواردة في القائمة.
4. تقديم جملة من المقترحات في ضوء نتائج الدراسة التحليلية لكتابي العلوم.

رابعاً- مصطلحات البحث:

- تحليل المحتوى: طريقة علمية تستهدف الوصف الموضوعي الكمي للمحتوى الظاهر لمادة التفاهم سواء أكانت مقروءة أو مرئية أو مسموعة.
- المهارات الحياتية: تعرفها الباحثة بأنها: القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلات حياتية شخصية أو اجتماعية، أو مواجهة تحديات حياته اليومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياته، وهذه المهارات تضم: المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، مهارات الوعي البيئي، المهارات العلمية، المهارات العملية.
- مرحلة التعليم الأساسي: مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات، تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية، وتنقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى تمتد من الصف الأول وحتى الصف الرابع والحلقة الثانية تمتد من الصف الخامس وحتى الصف التاسع [7].

خامساً- الإطار النظري:

5-1- مفهوم المهارات الحياتية:

مفهوم المهارات الحياتية مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمينات نظرية وعملية عديدة، وقد تعددت تعريفات المهارات الحياتية بتعدد وجهات نظر الباحثين في هذا المجال، فقد حدد خليل والباز ثلاث مداخل لتعريف المهارات الحياتية:

المدخل الأول: يعرف المهارات الحياتية على أنها الأداءات التي تسبب الراحة والسعادة، والمدخل الثاني:يعرف المهارات الحياتية على أنها قدرات عقلية وحسية تحقق أهداف معينة، والمدخل الثالث: يعرف المهارات الحياتية على أنها إجراءات تمكن الفرد من حل مشكلاته أو مواجهة تحدياته [8].

وعرفها مسعود بأنها: "المهارات التي تساعد الفرد في إدارة حياته، والتعايش مع متطلباتها، ومواجهة التحديات التي يفرضها العصر، والاتصال الفاعل مع الآخرين" [9]. أما السيد فعرفها بأنها: "قدرة الفرد على التعامل بإيجابية مع مشكلات الحياتية شخصية أو اجتماعية، وتشمل مهارات إدارة الوقت، الاتصال الاجتماعي، حسن استخدام الموارد، التفاعل بإيجابية مع الآخرين، احترام العمل" [10]. وقد توصلت الباحثة للتعريف الإجرائي التالي للمهارات الحياتية:هي القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل مشكلات أو مواجهة تحديات حياته اليومية، أو إجراء تعديلات وتحسينات على أسلوب حياته، وتضم المهارات المرتبطة بالعلوم المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، مهارات الوعي البيئي، المهارات العملية، المهارات العلمية.

5-2- أهمية المهارات الحياتية:

تبرز أهمية اكتساب المهارات الحياتية في أنها:

1. تساعد الفرد على بناء قدراته الاجتماعية والنفسية بما توفر له من دعم خلال المواقف التي يمر بها.
2. تؤهل الطلبة لتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات من خلال التعامل مع المواقف الحياتية المختلفة.
3. تحقيق التكامل بين المدرسة والمجتمع من خلال ربط حاجات المتعلمين ومواقف الحياة باحتياجات المجتمع.
4. تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال بسهولة ويسر كما تكسبه ميلاً إلى العلم والتعمق في دراسته، وتمكنه من وضع خطط لحياته وتفسير كثير من الظواهر الطبيعية.

5. تمكن الفرد من العيش بشكل أفضل وتحسين أسلوب ونوعية حياته [11].

5-3- تصنيف المهارات الحياتية:

تتعدد قوائم وتصنيفات المهارات الحياتية وذلك باختلاف المجتمعات والثقافات والاحتياجات وفي ما يلي عرض لبعض التصنيفات التي أوردتها الدراسات في مجال المهارات الحياتية:

1. صنفت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) المهارات الحياتية على موقعها على شبكة الانترنت كما يلي:- مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، وتشمل: مهارات التفاوض والرفض، مهارات تفهم الآخر والتعاطف معه، مهارات التعاون والعمل في فريق، مهارات الدعوة لكسب التأييد،- مهارات صنع القرار والتفكير الناقد، وتشمل: مهارات صنع القرار وحل المشكلات، مهارات التفكير الناقد،- مهارات التعامل وإدارة الذات، وتشمل: مهارات لزيادة المركز الباطني للسيطرة، مهارة إدارة المشاعر، مهارات إدارة التعامل مع الضغوط [12].
2. أكدت منظمة الصحة العالمية على ضرورة تنمية جملة من المهارات الحياتية وهي: مهارة اتخاذ القرار، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة الاتصال الفاعل، مهارة الوعي بالذات، مهارة التعايش مع الانفعالات، مهارة حل المشكلات، مهارة التفكير الناقد، مهارة العلاقات بين الأفراد، مهارة التعاطف، مهارة التعايش مع الضغوط [13].
3. تبنى مكتب التربية العربي لدول الخليج التصنيف التالي للمهارات الحياتية: مهارات التفكير، مهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي، مهارات العمل اليدوي واستخدام التقنية، مهارات المحافظة على الصحة العامة [14].
4. تصنيف شنيه (Chinapah): والذي اعتمد على الاحتياجات اليومية للتلاميذ واليافعين، وذلك بتقسيم المهارات إلى أربعة مجالات:

- مهارات المحافظة على الذات، وتشمل: الصحة الجسمية والنفسية، الإسعافات الأولية، العادات الغذائية، الأخطار البيئية، اتباع قواعد المرور.

- مهارات اجتماعية، وتشمل: العادات الحسنة، رعاية الآخرين، المشاركة في الأنشطة الاجتماعية، اعتناق القيم الإيجابية.
- المهارات الدراسية، وتشمل: المعرفة ومصادر التعلم، تحديد المعلومات والمواد المعرفية، استخدام القاموس والمراجع، إدارة الوقت بفاعلية.
- المهارات اليدوية، وتشمل: استخدام الأدوات المنزلية المتنوعة، إنتاج النماذج والعينات [15].

5-4- دور المناهج الدراسية في تنمية المهارات الحياتية:

إن المهارات الحياتية متجددة على الدوام، وبالتالي فالمناهج في حاجة دائمة لرصد كل ما يستجد من مهارات للعمل على تضمينها وفق احتياجات كل مرحلة تعليمية، ويمكن القول بأن تنمية المهارات الحياتية من خلال المناهج الدراسية تتم وفق مدخلين:

- المدخل المباشر: ويقوم على أساس إعداد مناهج مستقلة قائمة بذاتها لتنمية المهارات الحياتية، وتأخذ بهذا المدخل العديد من دول العالم كما تم تطبيقه في بعض الدول العربية مثل عمان والإمارات العربية المتحدة.
- المدخل غير المباشر: وفي هذا المدخل يتم إعداد المهارات الحياتية كجزء من المنهج القائم كوسيلة للتأكيد على أهمية المعلومات والأنشطة الأكاديمية بما يؤدي لتحقيق وظيفية تلك المناهج.

ويرى البعض أن تضمين المهارات الحياتية في المنهاج الدراسي يكون على طريقتين: 1. الزيادة: حيث يتم تحديد المهارات الحياتية اللازمة للطلاب والمرتبطة بالموضوعات المتضمنة في المنهج الدراسي، ويتم تدريس تلك المهارات عن طريق تخصيص جزء من كل حصة، أو تخصيص حصة كل أسبوع.

2. الدمج: حيث يتم تحديد المهارات الحياتية اللازمة للطلاب ودمجها بموضوعات المنهج، وبذلك تدرس المهارات الحياتية مع المنهاج بدون تخصيص وقت محدد من الحصص. وقد أوصت العديد من الدراسات باستخدام أسلوب الدمج في تنمية المهارات الحياتية، وضرورة وفاعلية تدريس المهارات الحياتية من خلال المنهاج

الدراسي في كل المجالات الأكاديمية [16]، وهو ما أخذت به خطط تطوير مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في سورية.

سادساً- الدراسات السابقة:

اطّلعت الباحثة على العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تبحث في موضوع المهارات الحياتية، وأوردت الدراسات الأكثر صلة بموضوع البحث الحالي كالتالي:

هدفت دراسة (Dawson,1993): إلى تحديد المهارات الحياتية الواجب توافرها في مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية من خلال تحليل محتوى تلك المناهج والتعرف على احتياجات التلاميذ في هذه المرحلة، وتوصلت الدراسة إلى تحديد المهارات الحياتية بالمهارات الصحية والبيئية واليدوية والغذائية والأمانية [17].

وأجرت دراسة (عبده وفوده،1997) تقويماً لمناهج العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التربية الوقائية حيث تم تحديد متطلبات التربية الأمانية والتربية الصحية ومواجهة الكوارث الطبيعية والصناعية وذلك من خلال تحليل مناهج العلوم بالصفين الرابع والخامس لتحديد مدى وفائها بهذه المتطلبات والذي ظهر قصورها في هذه المتطلبات كما ظهر من نتائج الدراسة تدني مستوى وعي التلاميذ بمتطلبات التربية الوقائية [18].

وجاءت دراسة (خليل والباز،1999): لتعرف دور مناهج العلوم بالصفين الرابع و الخامس في تنمية المهارات الحياتية الضرورية لتلاميذ تلك المرحلة، والتعرف على آراء موجهي ومعلمي العلوم في ذلك، وقام الباحثان بإعداد أداة تحليل المحتوى لمنهجي العلوم للصفين الرابع والخامس الابتدائي، واستبانه لمعرفة آراء كما تم إعداد استبانه للتعرف على آراء الموجهين ومعلمي العلوم، وتم إعداد اختبار للمهارات الحياتية للصف الرابع واختبار للمهارات الحياتية للصف الخامس لقياس مستوى امتلاك تلاميذ الصفين للمهارات الحياتية. وتوصلت الدراسة إلى عدم تضمين يتضمن محتوى منهاج العلوم أياً من المهارات الغذائية والصحية والوقائية، وتبين أن مستوى

امتلاك تلاميذ الصف الرابع للمهارات الحياتية أقل من المتوسط، ومستوى امتلاك تلاميذ الصف الخامس للمهارات الحياتية في حدود المنخفض [8].

وهدفت دراسة (اللولو، 2005) تحليل المهارات الحياتية في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين واستخدمت أداة تحليل المحتوى في بناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها في محتوى مناهج العلوم للصفين الأول والثاني، وتوصلت الدراسة إلى توفر المهارات الصحية واليدوية والبيئية بشكل مناسب أما المهارات الوقائية والغذائية لم يتم تناولها في محتوى المنهجين بالطريقة الملائمة للمرحلة النمائية التي يمر بها التلاميذ [16].

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في الهدف العام وهو تحليل محتوى منهاج العلوم في ضوء بعض المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، إلا أنه يختلف عنها في سعيه لبناء قائمة المهارات الحياتية اللازمة أولاً من خلال استطلاع آراء الخبراء واحتياجات التلاميذ ومن ثمّ تحليل محتوى منهاج العلوم لتلاميذ الصف الرابع في ضوئها، وقد تضمنت تلك القائمة مجالاً جديداً من مجالات المهارات الحياتية لم تتطرق له أياً من الدراسات السابقة المذكورة بالرغم من أهميته وخصوصاً بالنسبة لمنهاج العلوم وهو مجال المهارات العلمية، وكذلك يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في عينة التحليل وهي كتابي العلوم لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في سورية والتي تم تطبيقها للمرة الأولى في العام الدراسي 2010-2011، وقد استفادت الباحثة من دراسة (خليل والباز، 1999) ودراسة (اللولو، 2005) في إعداد قائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة والمرتبطة بمادة العلوم، وفي تصميم استمارة تحليل المحتوى. أما من حيث النتائج فقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (اللولو، 2005) في عدم تضمين منهاج العلوم للمهارات الغذائية بالطريقة الملائمة للمرحلة النمائية التي يمر بها التلاميذ، وأضافت إلى دراسة (Dawson,1993) محوراً جديداً للمهارات الحياتية المرتبطة بمادة العلوم وهو محور المهارات العلمية

سابعاً- منهجية البحث وإجراءاته:

7-1- منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التحليلي الوصفي، وذلك لتحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع باستخدام أسلوب تحليل المحتوى.

7-2- حدود البحث:

تتمثل محددات البحث في الآتي:

1. اقتصاره على عينة محددة هي كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في سورية (كتاب التلميذ، كتاب الأنشطة والتدريبات) للعام الدراسي 2010-2011.
2. اقتصاره على المهارات الحياتية ذات الصلة بمادة العلوم والمحددة في القائمة التي قامت الباحثة بإعدادها.

7-3 - أداة البحث:

قامت الباحثة بإعداد استمارة تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء تناولها للمهارات الحياتية التالية: المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، مهارات الوعي البيئي، المهارات العلمية، المهارات العملية.

7-4 – إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث، تم اتباع الإجراءات التالية:

7-4-1- تحديد المهارات الحياتية: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، حددت الباحثة المهارات الحياتية الضرورية لتلاميذ الصف الرابع وذات الصلة بمادة العلوم، من خلال الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من قائمة المهارات الحياتية: تحدد الهدف من قائمة المهارات الحياتية في تحديد المهارات الحياتية التي يستخدمها تلاميذ الصف الرابع في حياتهم اليومية والمرتبطة بمادة العلوم التي يدرسها في المدرسة.

- اشتقاق المهارات: تم اشتقاق المهارات الحياتية من عدة مصادر هي: الإطار النظري للبحث وكتابات المراجع العلمية المتخصصة، الدراسات والبحوث السابقة وما توصلت إليه من نتائج، تحليل البرامج والمشروعات العالمية لتدريس العلوم أو لتنمية المهارات الحياتية من خلال تدريس العلوم، استطلاع آراء العاملين بميدان تدريس العلوم وخبراء التربية وعلم النفس حول المهارات الحياتية الضرورية لتلاميذ الصف الرابع وذات الصلة بمادة العلوم.
- وضع الصورة الأولية لقائمة المهارات: تضمنت الصورة الأولية للقائمة عدداً من المهارات ، تم تصنيفها إلى مهارات رئيسة تضم مهارات فرعية، حيث بلغ عدد المهارات الرئيسة ست مهارات شملت (86) مهارة فرعية.
- ضبط القائمة: عُرضت القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء الرأي في مدى انتماء المهارات الفرعية للمهارة الرئيسة، ومناسبة المهارات وطريقة صياغتها لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، ومدى ارتباطها بمادة العلوم للصف الرابع. وقد أسفرت عملية التحكيم عن حذف بعض المهارات وتعديل صياغة بعضها الآخر.
- الصورة النهائية للقائمة: بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وصلت قائمة المهارات الحياتية إلى صورتها النهائية حيث تضمنت ستاً من المهارات الحياتية الرئيسة اشتملت على (83) مهارة فرعية.

7-4-2- تحديد مدى تناول محتوى كتابي العلوم للصف الرابع للمهارات الحياتية المحددة بالقائمة: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، قامت الباحثة بتحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع لتحديد مدى تناولهما للمهارات الحياتية المحددة بالقائمة وفقاً للخطوات التالية:

- إعداد أداة التحليل: تم إعداد استمارة تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع وفقاً لما يلي:

- تحديد الهدف من التحليل: استهدفت استمارة التحليل الحكم على مدى تناول كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي للمهارات الحياتية المحددة بالقائمة.

- الصورة الأولية لاستمارة التحليل: تكونت الصورة الأولية لاستمارة التحليل من صفحة المقدمة وتشمل بيانات كتابي العلوم عينة التحليل، ثم فئات التحليل والمتمثلة بالمهارات الحياتية كما وردت بالصورة النهائية لقائمة المهارات الحياتية التي سبق تحديدها.

- ضبط استمارة التحليل: تم ضبط الصورة الأولية لاستمارة التحليل من خلال التأكد من صدق استمارة التحليل بعرضها حيث تم عرضها على المحكمين وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبتها، وقد أشار المحكمون إلى صلاحيتها، كما تم حساب ثبات الاستمارة بالاعتماد على ثبات القائمين بالتحليل، إذ قامت الباحثة باستخدام استمارة التحليل في تحليل كتابي العلوم للصف الرابع مرتين متتاليتين بفارق زمني قدره شهر واحد ثم قامت بحساب معامل الثبات عن طريق نسبة الاتفاق بين مرتي التحليل (معامل ثبات استمارة التحليل)، والتي بلغت 0,86، 0,88 وهذه القيم تدل على ثبات أداة التحليل وصلاحيتها.

7-4-3- إجراءات التحليل:

- تحديد عينة التحليل: تحددت العينة في جميع الوحدات الواردة في كتاب العلوم (كتاب التلميذ) للصف الرابع، وجميع الأنشطة والتدريبات الواردة في كتاب الأنشطة والتدريبات للعام الدراسي 2010-2011.

- تحديد وحدات التحليل: تحددت وحدات التحليل بجميع الوحدات المتضمنة في كتاب العلوم (كتاب التلميذ) للصف الرابع، متضمنةً الأنشطة والتدريبات الخاصة بها من كتاب (الأنشطة والتدريبات).

- تحديد فئات التحليل: تحددت فئات التحليل بالمهارات الحياتية الواردة باستمارة التحليل وعددها (83) فئة.

- محددات التحليل: اعتبرت محددات التحليل في المحتوى العلمي: الأنشطة والتجارب، الأشكال والرسوم التوضيحية، الصور، التدريبات.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة البحث.

ثامناً- نتائج البحث وتفسيرها:

الإجابة عن السؤال الأول للبحث: توصلت الباحثة إلى أهم المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي، والمرتبطة بمادة العلوم. وهذه المهارات هي: المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، مهارات الوعي البيئي، المهارات العلمية، المهارات العملية.

وتضم كل مجموعة من المهارات السابقة عدة مهارات فرعية تم تضمينها باستمارة تحليل محتوى كتابي العلوم للصف الرابع.

الإجابة عن السؤال الثاني للبحث: استخدمت الباحثة استمارة تحليل المحتوى التي تضمنت المهارات الحياتية التي سبق تحديدها في القائمة من أجل تحديد مدى تناول محتوى كتابي العلوم للصف الرابع لتلك المهارات. والجدولين التاليين يوضحان نتائج تحليل المحتوى:

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية للمهارات الحياتية المتضمنة بمحتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي

المهارات الحياتية وحدات الكتاب	المهارات الغذائية	المهارات الصحية	المهارات الوقائية	مهارات الوعي البيئي	المهارات العملية	المهارات العلمية	المجموع
استكشاف الأحياء	3	38	10	1	24	154	230
البيئة وتكيّف الأحياء	-	-	2	2	8	64	76
الأرض والفضاء	-	-	7	14	20	87	128
الكهرباء والمغناطيس	-	-	3	-	19	48	70
مجموع تكرارات المهارات الحياتية	3	38	22	17	71	353	504
النسبة المئوية لتكرارات المهارات الحياتية	%0,59	%7,53	%4,36	%3,37	%14,08	%70,03	-

يتبين من النتائج في الجدول رقم (1) أن عينة البحث تضمنت (504) تكراراً للمهارات، وقد جاءت المهارات العلمية في المرتبة الأولى من بين مجموعة المهارات الأخرى حيث حصلت على تكرار مقداره (353) بنسبة مئوية مقدارها (70,03%) تبعتها المهارات العملية بتكرار مقداره (71) وبنسبة مئوية (14,08%)، ثم المهارات الصحية حيث حصلت على تكرار مقداره (38) بنسبة مئوية (7,53%)، تليها المهارات الوقائية بتكرار مقداره (22) وبنسبة مئوية مقدارها (4,36%)، فمهارات الوعي البيئي بتكرار مقداره (17) وبنسبة مئوية (3,37%)، بينما حلت المهارات الغذائية في المرتبة الأخيرة بتكرار مقدراه (3) وبنسبة مئوية (0,59)، وقد انحصرت بمهارة واحدة هي: مهارة اختيار الأطعمة المغذية الغنية بالبروتينات والفيتامينات والأملاح المعدنية وتناولها. كما تبين أن الوحدة الأولى (استكشاف الأحياء) قد حصلت على أكبر عدد من المهارات بتكرار مقداره (237)، بينما تضمنت الوحدة الرابعة (الكهرباء والمغناطيس) أقل عدد من المهارات بتكرار مقداره (70).

جدول(2) المهارات الحياتية الواردة في القائمة والمهارات التي تم تضمينها منها في المحتوى

المهارات الحياتية	عدد المهارات الواردة في القائمة	عدد المهارات المتضمنة في المحتوى	النسبة المئوية
المهارات الغذائية	13	1	%7,692
المهارات الصحية	24	21	%87,5
المهارات الوقائية	17	7	%41,176
مهارات الوعي البيئي	10	7	%70
المهارات العلمية	10	10	%100
المهارات العملية	8	8	%100
مجموع المهارات	83	54	%65,06

يلاحظ من الجدول تناول محتوى كتابي العلوم للصف الرابع (54) مهارة حياتية من جملة المهارات الحياتية المتضمنة باستمارة التحليل والبالغ عددها (83) مهارة، أي ما يعادل 65%

تحليل النتائج ومناقشتها:

باستقراء ما سبق من النتائج يمكن التوصل إلى ما يلي:

بلغ عدد المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي والمرتبطة بمادة العلوم (83) مهارة حياتية موزعة على ست مجالات: المهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، مهارات الوعي البيئي، المهارات العملية، المهارات العلمية. وقد تضمن محتوى كتابي العلوم للصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي على (54) مهارة حياتية أي ما يعادل 65% من جملة المهارات اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة، وقد جاءت المهارات العلمية في المرتبة الأولى من حيث عد تكراراتها، تبعتها المهارات العملية، ثم المهارات الصحية، تليها المهارات الوقائية، ثم مهارات الوعي البيئي، في حين جاءت المهارات الغذائية في المرتبة الأخيرة. فبالنسبة لـ:

***المهارات الحياتية الغذائية:**

رغم أهمية هذه المهارات لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي فقد تضمن محتوى كتابي العلوم مهارة واحدة فقط هي مهارة اختيار الأطعمة المغذية الغنية بالبروتينات والفيتامينات والأملاح المعدنية وتناولها، والتي تكررت (3) مرات أي بنسبة 0,59% من مجموع التكرارات الكلية للمهارات الحياتية المتضمنة في الكتابين، وهذا يدل على فقر محتوى كتابي العلوم بالمهارات الحياتية الغذائية اللازمة في هذه المرحلة.

***المهارات الحياتية الصحية:**

بلغت تكرارات ورود المهارات الحياتية الصحية في محتوى كتابي العلوم للصف الرابع (38) تكراراً أي بنسبة 7,53% من مجموع التكرارات الكلية للمهارات الحياتية المتضمنة في الكتابين، وهي نسبة غير كافية لتنمية المهارات الحياتية الصحية لدى تلاميذ هذه المرحلة. وقد حازت مهارة ممارسة الرياضة على أكبر عدد من التكرارات (خمس تكرارات) من بين المهارات الحياتية الصحية.

***المهارات الحياتية الوقائية:**

تضمن محتوى كتابي العلوم للصف الرابع سبع مهارات حياتية وقائية فقط من أصل سبع عشرة مهارة واردة في قائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة،

تكررت (22) تكراراً أي بنسبة 4,36% من مجموع التكرارات الكلية للمهارات الحياتية المتضمنة في الكتابين، مما يدل على فقر محتوى الكتابين بالمهارات الحياتية الوقائية لتلاميذ هذه المرحلة.وقد حازت مهارة تجنب مصادر تلوث البيئة على أكبر عدد من التكرارات (ستة تكرارات) من بين المهارات الحياتية الوقائية.

***مهارات الوعي البيئي:**

بلغت تكرارات ورود مهارات الوعي البيئي في محتوى كتابي العلوم للصف الرابع (17) تكراراً أي بنسبة 3,37% من مجموع التكرارات الكلية للمهارات الحياتية المتضمنة في الكتابين، وهي نسبة ضئيلة وغير كافية لتنمية مهارات الوعي البيئي لدى تلاميذ هذه المرحلة. وقد حازت مهارة المحافظة على نظافة البيئة على أكبر عدد من التكرارات (تسع تكرارات) من بين مهارات الوعي البيئي.

***المهارات الحياتية العملية:**

بالرغم من تضمين محتوى كتابي العلوم لجميع مهارات الوعي البيئي الواردة في قائمة المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة إلا أن تكراراتها قد بلغت (71) تكراراً أي بنسبة 14,08% فقط من مجموع التكرارات الكلية للمهارات الحياتية المتضمنة في الكتابين، مما يشير إلى ضعف محتوى كتابي العلوم بالمهارات العملية اللازمة لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي.وقد حازت مهارة جراء بعض التجارب لاكتشاف بعض المفاهيم والحقائق العلمية على أكبر عدد من التكرارات (25 تكراراً) من بين المهارات الحياتية العملية.

***المهارات الحياتية العلمية:**

تضمن محتوى كتابي العلوم جميع المهارات الحياتية العلمية الواردة في القائمة، وبلغت تكراراتها (237) تكراراً أي بنسبة 70,03% من مجموع التكرارات الكلية للمهارات الحياتية المتضمنة في الكتابين، مما يشير إلى ارتفاع تضمين محتوى الكتابين للمهارات العلمية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة. وقد حازت مهارة الملاحظة المقصودة للظواهر باستخدام أكبر عدد ممكن من الحواس على أكبر عدد من التكرارات (102 تكراراً) من بين المهارات الحياتية العلمية.

مقترحات البحث:

1. تضمين مناهج العلوم بمراحل التعليم المختلفة للمهارات الحياتية الضرورية لتلاميذ كل مرحلة.
2. إغناء كتابي العلوم لتلاميذ الصف الرابع من مرحلة التعليم الأساسي بالأنشطة المختلفة التي تتيح للتلاميذ تنمية مهاراتهم الحياتية داخل وخارج الصف بشكلٍ عملي.
3. توزيع المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ هذه المرحلة على كافة وحدات الكتاب وعدم تركزها في وحدات دون أخرى.
4. إجراء المزيد من الدراسات التقويمية التحليلية للمناهج الجديدة في ضوء تنميتها للمهارات الحياتية اللازمة لكل مرحلة تعليمية كخطوة أولى من أجل تعديلها وتحسينها.

المراجع

1. UNESCO., 1990- World Conference On Education For All, *Meeting Basic Learning Needs*, 5-9 march, Jomtien, Thailand, final report.75
2. **إبراهيم** منال، **إسماعيل** محمد،2005– أثر برنامج مقترح من الأنشطة المسرحية في تنمية المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. ندوة علاقة المسرح بالتربية وتنمية الذائقة الفنية من الطفولة حتى الشباب، دمشق من (21–22 تشرين الثاني 2005)، 475–500.
3. **وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية** – المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، المجلد الأول،365.
4. **عمار** سام، 2009– إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي(التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر أنموذجاً)، جامعة السلطان قابوس، عمان.
5. **بشارة** جبرائيل، 2009– إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم(الحوار وإكساب التلاميذ مهاراته الحياتية)، مؤتمر "نحو استثمار أفضل

للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر"(25-27 أكتوبر)، كلية التربية، جامعة دمشق.1-25.

6. **صليبي** محمد،2007- اكتساب مهارة الحوار لدى طلبة الصف الأول الثانوي وعلاقته بالتحصيل في مادة العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
7. **وزارة التربية، الجمهورية العربية السورية**، 2004-2005- النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي،22.
8. **أبو الفتوح** حامد محمد خليل محمد، **الباز** صلاح خالد علي،1999- دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية-مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين، المجلد الأول، أبو سلطان في الفترة من 25 - 28 يوليو،81-108.
9. **مسعود** رضا هندي،2002- فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد80، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة، 64-88.
10. **السيد** أحمد جابر،2001- استخدام برنامج قائم على التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد73،الجمعية العلمية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، القاهرة،98-132.
11. **عياد** فؤاد، **سعد الدين** هدى،2010- فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين، مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد 14، العدد الأول، 174-218.
12. **موقع منظمة اليونسكو**:www.unesco.org/ar/home
13. **موقع منظمة الصحة العالمية**: www.who.int/ar

14. **موقع مكتب التربية العربي لدول الخليج:**
www.abegs.org/Aportal/default.aspx

15. **الجديبي** رأفت محمد علي،2010- تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، 380.

16. **اللولو** فتحية صبحي،2005- المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسيين، المؤتمر التربوي الثاني كلية التربية، "الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع والطموح"(22-23 نوفمبر)، ج2، الجامعة الإسلامية، فلسطين،122-145.

17. DAWSON G., 1993- Life skills based videodisc curriculum, *social science Record*. **29(2).**55

18. **عبده** فايز محمد، **فوده** إبراهيم محمد،1998- تقويم مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات التربية الوقائية، المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للتربية العلمية للقرن الحادي والعشرين، الإسكندرية في الفترة من 10-13 أغسطس، 72-101.

نموذج الشخصيَّة الإيجابيَّة في الشعر الجاهليِّ
شخصيَّة الكريم

عبد الرزاق الخشروم، رائد الحاج حسن*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

*طالب دراسات عليا (دكتوراه)

الملخّص

يهدف هذا البحث إلى إبراز دور العناصر الدراميّة في بناء القصيدة الجاهليّة، وهو ينطلق من فرضيَّة أنّ المناهج النقديّة الحديثة تؤكِّد تقلُّص الحدود التي تفصل بين الأجناس الأدبيّة والفنِّيَّة، وهذا ما جعل النقاد يبحثون عن تقانات السرد في الشعر، وعن الشعريَّة في السرد، وعن الدراميّة في الشعر والموسيقا.

ويحاول هذا البحث أن يدرس شخصيَّة الكريم كنموذجٍ للشخصيَّات الإيجابيّة في القصيدة الجاهليّة، فالشاعر الجاهليّ عرض لها شخصيّةٍ دراميَّةٍ تواجه صراعاً مع عوامل الطبيعة التي أدَّت إلى حالةٍ من العوز، لا يمكن التغلُّب عليها إلا بالكرم. وقد برزت في الشعر الجاهليّ بوصفها الفضيلة الأهمّ، وهي من الصفات التي يجب على البطل في التصوُّر الجاهليّ أن يتحلَّى بها.

شخصيَّة الكريم:

كان للبيئة الصحراويّة بخصائصها المناخية والإقليمية أثرٌ كبير في توجيه حياة العربي وأسلوب فكره، فهذه البيئة بما فيها من جدبٍ وجفافٍ ووعورة حياة فرضت على العربي الهجرة والارتحال من مكانٍ إلى آخر بحثاً عن مواطن الكلأ، ومنابت العشب، وآبار المياه ومسايلها، فهو يقيم في المكان حتى إذا جفّ نباته، وغاض ماؤه، وأشرف على الهلاك، بدأ الارتحال من جديد إلى مكانٍ آخر من أجل البقاء والحفاظ على الحياة.

ورد البحث للمجلّة بتاريخ ا2010/8/10

قبل للنشر بتاريخ ا2011/4/20

وقد ولدت حياة الصحراء القاسية ذات الوجه العابس واجباً مقدّساً هو واجب الضيافة والنجدة، وبذل العون، وإغاثة الملهوف، ومجالدة الحياة، ففي هذه الأرض الصحراوية الممتدة الواسعة، عندما تضيق بجفافها ووعورتها وجدبها بأحدٍ من هؤلاء البدو، لا يعدم أن يجد العون والجوار وحسن الضيافة عند الجميع، وكان هذا الخلق شيئاً عامَّاً ولّدته الطبيعة، بل لقد كان الإخلال به فضيحة وعاراً، يتنافى مع الخلق العربيِّ، ولهذا اشتهر العرب بالكرم، ولم تكن خصلة عندهم تفوق خصلة الكرم، وغالباً ما نجد التفاخر والتمدّح بالكرم والكرماء في قصائد المدح والفخر القبليّ والفردي، بينما كانوا يذمون البخل والبخلاء في قصائد الهجاء. ويحاول الدكتور محمد فؤاد نعناع تحديد أسباب الكرم بقوله: ((إنَّ الأسباب الأصيلة التي دعت إلى وجود الضيافة والجود لدى القبائل البدويَّة العربيّة القديمة متعلّقة بالبيئة الخارجيَّة والبنية الاجتماعيّة للمجتمع القبليّ، والحالة الاقتصاديّة، لأنّ ظروف مجتمع ما هي التي تحدّد فضائله وعيوبه))[1].

وبلغ من كرمهم أنهم كانوا يوقدون النار على الكثبان والجبال ليهتدي إليها الضالون ذوو الحاجة، فإذا وفدوا عليهم أمنوهم وأكرموهم، حتى لو كانوا من أعدائهم، وكلابهم لا تنبح الأضياف لتعوُّدها على كثرة الغادين والرائحين، وقد صوَّر ذلك عوف بن الأحوص إذ قال:

ومُستنبحٍ يخشى القَواءَ ودونَهُ ... من الليلِ بابا ظُلمةٍ وسُتُورُها
رفعْتُ له ناري فلمّا اهتدى بها ... زجرْتُ كلابي أن يهِرَّ عَقُورُها
فلا تسأليني واسألي عن خليقَتي ... إذا ردّ عافي القِدْرِ من يستعيرُها
وكانوا قُعوداً حولَها يرقُبُونَها ... وكانتْ فتاةُ الحيِّ ممَّن ينيرُها
تريْ أنّ قدري لاتزالُ كأنَّها ... لذي الفَروةِ المقرورِ أمٌّ يزورها
مُبَرَّزَةٌ لا يجعل السِّترُ دونَها ... إذا أُخْمِدَ النيرانُ لاحَ بشيرها
إذا الشّولُ راحَتْ ثمَّ لم تفدِ لحمَها ... بألبانِها ذاقَ السِّنانَ عقيرُها[2]

بل إنّ الواحد منهم كان يسرُّ ويتهلّل وجهه إذا جاءه من يطلب منه حاجة، كأنما هو الذي أصاب المعروف، لا الذي أعطاه، على حدّ قول زهير بن أبي سلمى

في هرم بن سنان المرّيِّ:

وأبـــيضَ فيَّـــاضٍ يـــداهُ غمامـــةٌ ... علـــى معتفيـــهِ مـــا تُغِـــبُّ فواضِـــلُهْ
بكـــرْتُ عليـــهِ غُـــدوةً فرأيْتُـــهُ ... قُعـــوداً لَدَيـــهِ بالصَّـــريم عواذِلُـــهْ
تـــراهُ إذا مـــا جئتَـــهُ مـــتهلّلاً ... كأنَّـــك تعطيـــه الـــذي أنـــتَ ســـائلُهْ[3]

إنّ غريزة التغلّب على الحياة، ومقاومة قسوتها، كانت المحرك الأساسي وراء هذا الكرم، بل إنّنا لا نذهب بعيداً إذا قلنا إنها كانت وراء تصرفاته وسلوكه، والدافع الأصيل الذي يختفي وراءه كل مظهرٍ من مظاهر نشاطاته المختلفة، فبذل العون للمحتاج، وإغاثة الملهوف، واستجارة المستجير عملٌ من أعمال البطولة المجيدة، إذ إنّها تنتشل هؤلاء من قسوة الحياة، ومن هلاك محقّق، ويصوِّر لنا ذلك أوس بن حجر في رثائه فضالة بن كلدة:

أبـــا دُلَيْجَـــةَ مـــن يُوصَـــى بأرملَـــةٍ ... أم مـــن لأشـــعثَ ذي طمـــرين طمـــلالِ
فرَّجـــت غمَّهُـــمُ وكنـــت غَيْـــثَهُمُ ... حتَّـــى اســـتقرَّ نـــواهم بعـــد تـــزوالِ
أبـــا دُلَيْجَـــةَ مـــن يكفـــي العشـــيرةَ إذ ... أمسَـــوا مـــن الأمـــرِ فـــي لَـــبسٍ وبَلْبـــالِ
أمْ مـــن لأهـــلِ لَـــوِيٍّ فـــي مُسَـــكَّعةٍ ... فـــي أمـــرهم خـــالطوا حقّـــاً بإبطـــالِ
ومـــا خلـــيجٌ مـــن المَـــرُّوتِ ذو حَـــدَبٍ ... يرمـــي الضريرَ بخُشْـــبِ الطَّلْـــحِ والضَّـــالِ
يومـــاً بـــأجودَ منـــه حـــين تســـألُهُ ... ولا مُغِـــبٌّ بِبَـــرْجٍ بـــين أشـــبالِ[4]

فالشاعر يذكر خصائل فضالة الحميدة وأهمها: مدّ يد العون للمحتاجين من الأرامل واليتامى والفقراء، وتجنيبهم ويلات الفقر، وقسوة الحياة، وإعادة الطمأنينة والاستقرار إليهم، وقد صوَّر في هذا الكرم النهر في حال تدفقه وفيضانه. ويمكن أن نقول: إنّ صفة الكرم صفةٌ مقدّسَةٌ في حياة العربيّ الجاهليّ، تردّد ذكرها بصورة واسعة في الشعر الجاهلي، وكثر حديث الشعراء عنها، مؤكدينها في شكل إيجابيٍّ دقيق ومباشر، يقول عمرو بن الأهتم:

ذرينـــي فـــإنَّ البخـــلَ يـــا أمَّ هيـــثمٍ ... لصـــالحِ أخـــلاقِ الرجـــالِ سَـــروقُ
ذرينـــي وحُطِّـــي فـــي هـــوايَ فـــإنَّني ... علـــى الحَسَـــبِ الزاكـــي الرَّفيـــعِ شـــفيقُ

وإنِّـــي كـــريمٌ ذو عيـــالٍ تَهِمُّنـــي نوائـــبُ يَغْشَـــى رُزْؤُهـــا وحُقـــوقُ[5]

ويقول عبد يغوث بن وقاص الحارثيّ –وهو شاعرٌ جاهليٌّ أسر يوم الكلاب الثاني وقتل[6]– مضيفاً إلى صفة الكرم صفات أخرى تتصل بالقدرة على اختراق الصحراء والنفاذ إلى أعماقها البعيدة، حيث لا حياة ولا أحياء، ولا يشغله إلا اللهو بين الخمر والغناء:

وقد كنتُ نحَّارَ الجَزُورِ ومُعْمِلَ الـ مَطِيِّ وأمضي حيثُ لا حيَّ ماضيا
وأنحـــرُ للشَّـــرْبِ الكِـــرامِ مَطِيَّتـــي وأصـــدَعُ بـــينَ القَينتَـــيْن رِدائيـــا[7]

ويكثر لذلك عرض المشاهد المختلفة التي تتجسد فيها صفة الكرم هذه بعيداً عن ذلك التوكيد المباشر، ومن هذه المشاهد بذل المال وإهانته، كما في قول ذي الإصبع العدوانيّ الذي فخر على صاحبيه بسعة نفسه وحلمه، وأنه يكرم النديم، ولا يقرب السوء، وبأنَّه وإن علت به السنُّ ما هو بالبخيل ولا الجبان، وإنَّما يكرم نفسه ببذل ماله:

إنْ يَزْعُمـــا أنَّنـــي كَبِـــرْتُ فلـــم أُلْـــفَ بخـــيلاً نكْسَـــاً ولا وَرَعَـــا
أجعـــلُ مـــالي دون الـــدَّنَا غَرَضـــاً ومـــا وَهـــى مِلأُمـــورِ فانصـــدعا[8]

وهذا لبيد بن ربيعة يصوّر لنا كرمه في حومة قسوة الحياة، فيقول:

وجَـــزورِ أيْســـارٍ دعَـــوتُ لحتفِهـــا بمغـــــالقٍ متشـــــابهٍ أجســـــامُها
أدعـــو بهـــنَّ لعـــاقرٍ أو مُطفِـــلٍ بُـــذِلَتْ لجيـــرانِ الجميـــعِ لحامُهـــا
فالضـــيفُ والجـــارُ الجنيـــبُ كأنَّمـــا هبطـــا تبالَـــةَ مخصـــباً أهضـــامُها
تـــأوي إلـــى الأطنـــابِ كـــلُّ رذيَّـــةٍ مثـــلُ البَلِيَّـــةِ قـــالصّ أهـــدامُها
ويُكَلِّلـــونَ إذا الريـــاحُ تناوَحَـــتْ خُلُجَـــاً يَمُـــدُّ شـــوارعاً أيتامُهـــا[9]

فلبيد يرى أنّ الجيران والأضياف والغرباء وذوي الحاجة من المساكين والضعفاء يأتون إلى داره، حيث يجدون جفاناً كثيرةً ممتدةً ومملوءةً بالمرق والثريد، ومكلّلة بقطع اللحم تقدّم للفقراء إذا ما تقابلت الرياح وتناوحت، واشتدّ البرد والصقيع، ولقد أفاض الشاعر في التعبير عن كرمه وسعة باله في البذل والإنفاق، عندما جعل

هذه الجفان لكثرة مرقها أنهاراً يخوض فيها الأيتام والمساكين، ثم ينهلون من خيرها. ولا يفوتنا أن نشير –كذلك– إلى ما تتضمنه أبيات الكرم من شهامة صاحبها الذي لا يدّخر وسعاً في اختيار أكرم الذبائح وأنفسها، ولا يبخل بها، بل يعمد إليها دون غيرها، فينحرها لأضيافه، فهذه الجزور التي يختارها أصحاب الميسر دون سائر الإبل ليتراهنوا عليها يدعو هو بالقداح لنحرها للفقراء، كما أنّ الذي ينحره من الإبل هي العاقر التي لا تلد لأنها أسمن من غيرها، والمطفل التي معها ولدها لأنها أنفس من غيرها. وهكذا نجد لبيداً يرتفع إلى قمَّة الشرف والسيادة، عندما يعرض علينا صورة هذه الوفود الكثيرة التي تزدحم على داره واجدةً ما لم تجده من الخير والرخاء، حتى لكأنَّهم حين نزلوا بيته قد نزلوا وادياً خصيباً لا يمتنع عنه الرزق، ولا ينقطع عنه الرخاء. ولبيدٌ بهذا يكشف عن شخصيّةٍ عربيّةٍ أصيلة بكل ما فيها من معاني السيادة والشرف والنضال من أجل تحقيق حياةٍ أفضل محتملة للخطوب.

إن ظروف البيئة القاسية الجافّة ذات الوجه العابس العنيد قد أصَّلت في نفوس غير قليلٍ من العرب حبَّ العطاء والكرم لمواجهة قسوة الحياة، والسعي نحو حياةٍ أفضل لدرجة أن هؤلاء كانوا يؤثرون غيرهم بما في أيديهم رغم حاجتهم الشديدة إليه، ولعل حادث الحطيئة مع ضيفه الذي سجَّله في قصيدته المشهورة أبلغ دليل على تأصُّل الكرم في بعضهم، وفيها يقول:

وطاوي ثلاثٍ عاصبِ البطنِ مُرمِلٍ ... ببيداءَ لم يعرف بها ساكنٌ رسْما
أخي جفوَةٍ فيه من الإنْسِ وَحشَةٌ ... يرى البؤسَ فيها من شراسَتِهِ نُعمى
وأفردَ في شِعْبٍ عجوزاً إزاءَها ... ثلاثةُ أشباحٍ تخالُهُمُ بَهْما
حفاةٌ عُراةٌ ما اغتذوا خُبزَ مَلَّةٍ ... ولا عرفوا للبُرِّ مذ خُلِقوا طَعْما
رأى شبحاً وسْطَ الظَّلامِ فراعَهُ ... فلمَّا بدا ضيفاً تسوَّر واهتمَّا
فقال ابنُه لمَّا رآهُ بحيْرَةٍ ... أيا أبتِ اذبحني ويسِّرْ له طُعما
ولا تعتذرْ بالعُدْمِ علَّ الذي طَرا ... يظنُّ لنا مالاً فيوسِعَنا ذمَّا
فروَّى قليلاً ثمَّ أحجَمَ بُرْهَةً ... وإن هو لم يذبحْ فتاهُ فقد همَّا
وقال: هيا ربّاهُ ضيفٌ ولا قرى! ... بحقَّكَ لا تحرِمْهُ تا الليلةَ اللحما

فبيناهمـا عنَّـتْ علـى البعـدِ عانَـةٌ قد انتظمتْ من خلفِ مِسْحَلِها نَظما
عطاشـاً تريـد المـاء فانسـابَ نحوهـا علـى أنَّـهُ منْهـا إلـى دمهـا أظمـا
فأمهلَهـا حتَّـى تـروت عطاشُـها فأرسـلَ فيهـا مـن كنانَتـهِ سـهما
فخـرَّتْ نحـوصٌ ذاتُ جحـشٍ سَـمينةٌ قـد اكتنـزتْ لحمـاً وقـد طُبِّقَـت شَـحما
فيـا بِشـرَ إذ جرَّهـا نحـو قومِـهِ ويـا بِشـرَهم لمَّـا رأَوْا كَلْمَهـا يَـدمى
فبـاتوا كرامـاً قـد قَضَـوا حـقَّ ضـيفِهِم فلـم يغرمـوا غُرمـاً وقـد غَنِمـوا غُنْمـا
وبـاتَ أبـوهم مـن بشاشَـتِهِ أبَـاً لضـيفِهِمْ والأمُّ مـن بِشـرِها أمَّـا[10]

تشير الأبيات إلى أن الأعرابيَّ الجواد وأولاده لم يذوقوا طعاماً منذ ثلاث ليالٍ، ولم يعرفوا للخبز المصنوع من القمح طعماً منذ خروجهم إلى هذه الحياة، وقد عصب الأب بطنه من الجوع، وهو ببيداء موحشة ليس بها أنيس. وهو هنا يحدد المكان الذي تجري فيه أحداث هذه القصة، وقد كان يرى في هذا المكان نعيماً وسعادةً لشدَّة نفوره من الخلق، ولكنَّه الآن وبعد أن رأى شبح الضيف من بعيد كثر همّه وحزنه، ولم يعد يفكر في نفسه وأولاده، وكيف يحتال لهم، بل أخذ يفكر في ضيفه هذا، ويناجي ربّه علّه يرزقه بما يقري به ضيفه.

وهنا تظهر شخصيّة الابن في حواره مع أبيه، فهذا الابن على حداثة سنّه، وما به من سغب ونصب فاجأ أباه بعرضه الذي قدَّمه طالباً من أبيه أن يذبحه بدلاً من الاعتذار للضيف، خشية أن يحدِّث أحياء العرب ببخل هذا الرجل، والحوار الذي يدور بينهما يكسب الشعر عنصراً دراميًّا، فيزداد حيويَّةً ونشاطاً لقدرة الحوار في الشعر على توصيل الإحساس وربطه بالواقع والأشخاص في لحظات محدَّدة. ففي القصيدة الدراميَّة تتقلَّص النزعة الغنائيَّة، والسمة الخطابيَّة، فالشاعر لا يحدِّثنا عن نفسه ومشاعره، بل يقتصر على التحدُّث عن أبطال دراميَّته وشخوصها دون غيرهم.وللحوار مستوياتٌ وطبقاتٌ من خلالها يتمكَّن الشاعر من أن يكسر طوق الرتابة، وإيقاظ التوتُّر والتجاذب حسب متطلَّبات الموقف، فالاستفهام والتعجُّب والنداء تجعل القارئ في حالة يقظةٍ دائمة، وانتباهٍ مستمر، وكلها من الوسائل الدراميَّة في الإثارة، ووسائل لغويَّة

تسهم إلى حدٍّ بعيد في تعزيز سيادة النزعة الدراميَّة، وهي أداةٌ أوليَّة لبناء الموقف الحواري[11].

ولقد تعجب بعد هذا لموقف الحطيئة، فإنّه همَّ بذبح ابنه إكراماً لضيفه لولا أن رأى قطيعاً من الأتن الوحشيّة العطشى التي قصدت مورد الماء، وكأن العقدة الدراميّة بدأت بالحل، فقد انتظر قليلاً كي ترتوي هذه الأتن، فهو متلهِّفٌ إلى دمها أكثر من تلهفها على الماء، ثم أطلق سهمه باتجاهها، وكم كانت فرحته عظيمة عندما أوقع أتاناً ممتلئةً باللحم والشحم! وانظر إليه إلى أي حدٍّ بلغ في العناية بالضيف، وتقديمه على الأهل والولد، وذلك لأنه لا يأتيهم إلا وهو محتاجٌ قد عضَّه الجوع، واشتدّ به السَّغب، وانقطعت به السُّبُل، وأولادهم وأهلوهم يقدِّرون ما هم فيه من ضنكٍ وضيق يد، لكنّ هذا الغريب لا يعرف أمرهم على حقيقته، وقد يظنّ بهم بخلاً فيوسعهم ذمَّاً، لأنهم انتهكوا قانون الصحراء، وواجب الرفد والضيافة لا من أجل حياةٍ أفضل، بل من أجل البقاء وحفظ الحياة[12].

ويصوِّر لنا عمرو بن الأهتم إكرامه لضيفه، والاحتفاء به، وبذل العطاء له في لوحةٍ قصصيّةٍ لمشهد الكرم غنيّة بالتفاصيل:

ومستنبحٍ بعد الهدوءِ دعوتُهُ ... وقد حانَ من نجمِ الشتاءِ خفوقُ
يعالج عرنيناً من الليلِ بارداً ... تَلُفُّ رياحٌ ثوبَهُ وبُروقُ
تألّقَ في عينٍ من المُزنِ وادقٍ ... له هيدبٌ داني السَّحاب دفوقُ
أضفتُ فلم أفحِشْ عليه ولم أقلْ ... لأحرمَهُ إنَّ المكانَ مَضيقُ
فقلت له: أهلاً وسهلاً ومرحباً ... فهذا صبوحٌ راهنٌ وصديقُ
وقمتُ إلى البَرْكِ الهواجدِ فابتّقتْ ... مَقاحيدُ كومٍ كالمجادلِ روقُ
بأدماءَ مِرباع النتاجِ كأنّها ... إذا عرضت دون العِشارِ فنيقُ
بضربة ساقٍ أو بنجلاءَ ثرَّةٍ ... لها من أمامِ المَنْكِبَينِ فتيقُ
وقامَ إليها الجازران فأوْفَدا ... يُطيران عنها الجلدَ وهي تفوقُ
فجُرَّ إلينا ضرعُها وسنامُها ... وأزهَرُ يحبو للقيام عتيقُ
بَقيرٌ جلا بالسيفِ عنه غشاءَهُ ... أخٌ بإخاء الصالحين رفيقُ

فبـــاتَ لنـــا منهـــا وللضـــيف موهنـــاً شِـــواءٌ ســـمينٌ زاهِـــقٌ وغَبـــوقُ
وبـــات لـــه دون الصَّـــبا وهـــي قَـــرَّةٌ لِحَـــافٌ ومصـــقولُ الكِســـاءِ رقيـــقُ[13]

تجري أحداث القصَّة التي يعرضها الشاعر في فصل الشتاء، وتبرز فيها شخصيتان أساسيتان هما شخصيَّة الشاعر وشخصيَّة الضيف، ومكانها في الصحراء، أما زمانها فشتاء قارس البرد، لأن استقبال الضيف في الشتاء أصعب من استقباله في الفصول الأخرى. ((طالما باهى العرب بكرمهم في أيام الجدب والفقر والخصاصة التي تعمُّ أكثر الناس، وليس أشدّ من زمن الشتاء في بلادهم حاجة إلى السخاء ورعاية الفقراء، ولا سيَّما إذا كسا الجليد الأرض، واشتدَّ البرد؛ لأنَّ خيرات الأرض لم تنبت بعد))[14]. وإلى هذا الرأي يميل الدكتور نعناع في قوله: ((يرمز الشتاء عند العرب إلى أصعب أوقات الحاجة، لذلك فإنَّ الضيافة في هذا الوقت من أعظم الصفات، وأفضل الأعمال، لأنَّه يتوجَّب على الناس في الشتاء أن يهتموا بأمورهم الخاصة أكثر من اهتمامهم بالآخرين))[15].

ويبدأ الشاعر قصّته بالحديث عن هذا الضيف الذي ضلَّ طريقه، واستنبح الكلاب كي يهتدي إلى مكان وجود البشر، فهو يصوِّر لنا ليلةَ شتويَّةً باردةً، ورياحاً قويّةً يقاومها الضيف، ويحاول ردَّها بصعوبة عن نفسه، والبرق يلتف من حوله، وهذا يعني أنّ المطر القادم سيكون شديداً، ويوضِّح الشاعر من خلال هذه الإضافات قسوة الشتاء، وحالة الصراع التي يعانيها الضيف في مواجهة الطبيعة، كما أنَّها تبرز من جانب آخر أهميَّة الضيافة في هذا الوقت، فالشاعر مستعدٌّ لها، وقدوم الضيف في الوقت غير المناسب لم يمنع الشاعر من استقباله أو إحسان ضيافته، ولم يقل له إنَّ المكان ضيِّقٌ مع أن الحقيقة تبدو كذلك، بل إنّه سارع في توجيه عبارات الترحيب إليه، ولم يكتف بذلك إذ توجَّه إلى نوقه واختار أسمنها، فذبحها، والعادة هي أن يذبح الذكر لأن النوق ولاّدة، وهذه الناقة التي ذبحها لم يمض على ولادتها وقتٌ طويل. وهذا يدلُّ على شدة كرم الشاعر وحسن ضيافته.

ثم يصف لنا الشاعر عمليَّة ذبحها حيث طعنها بضربة سيف نجلاء، وهنا تظهر شخصيتان ثانويتان هما الجازران اللذان فصلا الجلد عن الناقة، وقطعا لحمها،

ثم يذكر الشاعر أن ما قدمه للضيف كان اللحم المشويَّ، فأكلا وشربا، وقضى هذا الضيف ليلته عند الشاعرسعيداً بما أصاب من كرمه. ويختم الشاعر قصَّته بالحكمة في قوله:

وكــلُّ كــريمٍ يتَّقــي الــذَّمَّ بــالقِرى وللخيــرِ بــين الصَّــالحينَ طريــقُ
لعَمْــرُكَ مــا ضــاقت بــلادٌ بأهلِهــا ولكــنَّ أخــلاقَ الرِّجــالِ تضــيقُ[16]

فالشاعر يضرب مثلاً للآخرين، وهو أنَّ الكريم يتَّقي ذمَّ نفسه، ويكسب سمعةً رفيعةً من خلال كرمه ومروءته ونجدته ومساعدته للناس، والناس جميعهم يستطيعون أن يقدموا ما باستطاعتهم، ولكن مكارمهم وسجاياهم تختلف من شخصٍ إلى آخر، فهناك من يملك الكثير، ولا يستطيع أن يقدِّم القليل مما يملك، وهناك من يملك القليل ويجود به بكلِّ رضا وطواعية.ولعلَّنا لاحظنا ما ذهب إليه الدكتور نوري القيسي عندما قال: ((وتأخذ مقدّمات قصائد الأضياف جانباً واضحاً من الحوار القصصي، وهو جانبٌ يتمثَّل بالضيف الذي يلجئه الضلال عن الطريق ليلاً، وجهد المسير إلى أن يتكلَّف نباح الكلاب وحكايته، لتجاوبه كلاب الحيِّ فيهتدي إليه بصياحها، ويستعين على ضرِّه وحيرته))[17].

الخاتمة والنتائج:

إنَّ تسلسل هذه الحكايات واتفاق صيغها، وحرص الشعراء على أداء المعنى وفق ما يقتضيه البناء، يشكِّل التزاماً قصصيَّاً واضحاً، وحواراً لحكايات كانت أحداثها تدور في نفس الشاعر، ووقائعها تتجلى له في حياته التي يمارسها في كل وقت، ويؤكد وجود صيغٍ أدبيَّة مرسومةٍ، وأطرٍ أدبيَّة واضحة، وهذا يعني أنَّ الشعراء كانوا يلتزمون نمطاً قصصيَّاً متشابهاً أو معيَّناً، ويستخدمون شكلاً فنِّيَّاً متشابهاً، ويميلون إلى استخدام صيغٍ لفظيَّة مألوفة من أجل الوصول إلى الغاية التي يتم بموجبها الكرم. حيث برزت شخصية الكريم وهي تؤدي دورها الإيجابيّ في هذا السرد، وهو سردٌ متناسقٌ من حيث التوجيه، ويبرز فيه التمهيد والتقويم، ثم ينتقل الشاعر إلى الوقوف عند أحداث القصَّة، وما يقدِّمه للضيف، والطريقة التي ينتهي بها ذبح الذبيحة، وما يعقب ذلك من وقائع وأحداث.

المصادر المراجع

1- **ابن أبي سلمى** زهير، 1996- شرح شعر زهير بن أبي سلمى، صنعة أبي العباس ثعلب، تحقيق د. فخر الدين قباوة، دار الفكر المعاصر، بيروت، دار الفكر، دمشق، إعادة الطبعة الأولى.

2- **ابن حجر** أوس، 1979- ديوان أوس بن حجر، تحقيق د. محمد يوسف نجم، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة.

3- **ابن ربيعة** لبيد، 1962- شرح ديوان لبيد، تحقيق د. إحسان عبَّاس، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت.

4- **إسماعيل** عز الدين، د- ت- الشعر العربي المعاصر؛ قضاياه وظواهره الفنِّيَّة والمعنويَّة، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.

5- **الأصفهاني** أبو الفرج، 1959- كتاب الأغاني، تحقيق عبد الستار فرَّاج، دار الثقافة، بيروت.

6- **الحطيئة**، 1987- ديوان الحطيئة، برواية وشرح ابن السكِّيت، تحقيق د. محمد نعمان أمين طه، الناشر: مكتبة الخانجي بالقاهرة، الطبعة الأولى.

7- **الحوفي** أحمد محمد، 1958- أغاني الطبيعة في الشعر الجاهلي، مكتبة نهضة مصر بالفجالة.

8- **الدسوقي** عمر، 1959- الفتوة عند العرب، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، الطبعة الثالثة.

9- **القيسي** نوري، 1980- لمحات من الشعر القصصيِّ في الأدب العربيّ، دار الجاحظ للنشر، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد.

10- **المفضَّل الضبي**، 1983، المفضليات، تحقيق وشرح أحمد محمد شاكر وعبد السلام هارون، دار المعارف بمصر، الطبعة السابعة.

11- **نعناع** محمد فؤاد، 1994- الجود والبخل في الشعر الجاهلي، دار طلاس، دمشق، الطبعة الأولى.

1 الجود والبخل في الشعر الجاهلي: ص20.

2 المفضليات: ص176–177. المستنبح: الرجل الذي يضل الطريق ليلاً فينبح لتجيبه الكلاب حتى يتبع أصواتها ويهتدي إلى الحي الذي صدر نباح الكلاب منه، وهي عادة جاهليّة فرضتها عليهم حياة الصحراء. القواء: الفلاة. يهرّ: ينبح نبحاً خفيفاً. العقور: العاصي. عافي القدر: مستعيرها، كانوا في الجدب إذا استعار أحدهم قدراً ردَّ فيه شيئاً من طبيخ، فالعافي ما يبقونه فيها. ذو الفروة: السائل. المقرور: الذي اشتدّ به البرد. لاح بشيرها: ظهر ضوؤ000ها. الشول: الإبل العظيمة التي لا تحلب. راحت: إذا رجعت الإبل من المرعى عقرها لأهل الحي والضيفان.

3 شرح شعر زهير بن أبي سلمى: ص 111–113.المعتفون: الذين يأتونه يطلبون ما عنده. فواضله: عطاياه. الصريم: جمع صريمة، وهي القطعة من الرمل. متهللاً: مستبشراً.

4 ديوان أوس بن حجر: ص103–105. الطملال: الفقير. الطمر: الثوب البالي. تزوال: أي بعد زوال. اللبس: الاختلاط. البلبال: الفوضى والاضطراب. المسكَّعة: المضللة المودرة من المصائب التي لا يهتدى فيها لوجه من الأمر. المروت: أرضٌ بعينها بها نبات ومسايل، وهي من الأرض العالية. الحدب: ارتفاع الماء وتعاليه في النهر. الضرير: جانب الوادي. المغب: الأسد الذي يفترس يوماً ويترك يومًا. ترج: موضع في بيشة وهي مأسدة من بلاد خثعم.

5 المفضليات: ص 125– 126.

6 انظر: كتاب الأغاني المجلد السادس عشر، ص 254–261.

7 المفضليَّات: ص 158. أصدع: أشق، يريد أنّه يعطي كلاًّ من المغنّيتين شطر ردائه إعجاباً بهما.

8 المفضليات: ص 154. النكس: الرديء. الورع: الجبان أو الضعيف. الدَّنا: العيب والدنيّة. الغرض: الهدف، يريد أنه يجعل ماله وقايةً لعرضه. ملأمور: من الأمور. انصدع: انشقّ. حطَّ في هواه: إذا تابعه ولم يعصه في كلِّ ما أمره به. الزاكي: النامي الكثير. تهمني: تحزنني وتقلقني.

9 شرح ديوان لبيد بن ربيعة العامري: ص 318–319. جزور أيسار: الناقة التي تذبح للعب الميسر. المغالق: سهام الميسر. العاقر: التي لا تلد. المطفل: التي معها ولدها. الجنيب: الغريب. تبالة: واد مخصب من أودية اليمن. الهضيم: المطمئنّ من الأرض. الأطناب: حبال البيت. الرذيّة. الناقة الكليلة الهزيلة. البلية: الناقة التي تشد على قبر صاحبها لا تطعم ولا تسقى حتى تموت. القالص: القصير. الأهدام: الأخلاق من الثياب. يكللون: ينضدون اللحم بعضه فوق بعض. تناوحت: تقابلت. الخلج: جمع خليج، وهو النهر الصغير. شوارعاً: شارعةً.

10 ديوان الحطيئة: ص 337–338. الطاوي: الجائع. ثلاث: ثلاث ليال. العاصب: الذي يتعصّب بالخرق ويشدها على بطنه من الجوع. مرمل: محتاج. الرسم: مابقي من الأرض من آثار الدار. الجفوة: غلظ الطبع. البهم: جمع بهمة ولد الضأن والماعز. العدم: الفقر. طرا: نزل بنا. روى: فكر. أحجم: امتنع. همّ: كاد يذبحه. عنت:عرضت. العانة:الأتان.المسحل: الحمار الوحشيّ. انتظامها من خلفه: انضمامها إليه وقربها منه. الكنانة: جعبة السهام التي توضع فيها. التحوص: الأتان الوحشية. اكتنزت: امتلأت.

11 انظر: الشعر العربي المعاصر؛ قضاياه وظواهره الفنّيّة والمعنويّة: ص285.

[12] انظر: الفتوة عند العرب: ص 69–71.

13 المفضليات: ص 126–127. العرنين: الأنف، يريد به هنا أوّل الليل. العين: مطر أيّامٍ لا يقلع. الوادق: القريب من الأرض. المزن: السحاب الأبيض. الهيدب: شيءٌ يتدلّى من السحاب مثل الهدب من ريِّه. الصبوح: شرب الخمر في الصباح. الراهن: الدائم الثابت. البرك: الإبل. الهواجد: النيام. المقاحيد: الإبل العظيمة الأسنمة، ومثلها الكوم. المجادل: القصور. الروق: المختارة. الأدماء: البيضاء. مرباع النتاج: التي يكون نتاجها في أول الربيع، وذلك أقوى لولدها. العشار: النوق مضى على حملها عشرة أشهر. الفنيق: الفحل من الإبل. النجلاء: الطعنة الواسعة. ثرّة: غزيرة الدم. تفوق: تجود بنفسها. أوفدا: ارتفعا. تفوق: تجود بنفسها. الأزهر: الأبيض، يعني ولدها. العتيق: الكريم. بقير: مشقوق عنه غشاؤه. زاهق: الذي ليس بعد سمنه سمن. الغبوق: شراب العشيّ. قرَّة: باردة.

14 أغاني الطبيعة في الشعر الجاهلي: ص 46.

15 الجود والبخل في الشعر الجاهلي: ص92.

[16] المفضليات: ص 127.

[17] لمحات من الشعر القصصيِّ في الأدب العربيّ: ص26.

الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك

فاضل حنا، خليل موسى، سعيد حمادي*

قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق

* طالب دراسات عليا (دكتوراه)

الملخص

اختلف الصعاليك في أسلوبهم، وسلوكهم الحياتي. إلا أنهم تمسكوا بنهج واحد وهو أخذ مال الأغنياء وتوزيعه على الفقراء والمحتاجين. من منطلق تربوي عفوي اجتماعي وخلقي إنساني وسعوا إلى تحقيق العدالة الاجتماعية، والتوازن الاقتصادي بين طبقتي الأغنياء والفقراء في المجتمع. وقد خلص هذا البحث إلى النتائج التالية وهي الحفاظ على حسن الجوار. الإيثار وتفضيل الغير على النفس، الكرم والجود والعطاء، والسيادة بالفعال لا بالمال، الثورة على المجتمع الظالم والنفور منه، تفضيل العيش مع الوحوش على الإنسان، المعاملة بالمثل، الشركة الإنسانية، الحفاظ على الصديق، إغاثة الملهوف، ومساعدة الضعيف حق الفقير واجب إنساني، المغامرة في تحصيل الرزق، احترام الضعيف وخدمته، احترام المرأة، رفض الخرافة.

وهذه النتائج كلها تنضوي تحت عنوان الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك وهو موضوع الدراسة والبحث.

1 – المشكلة، تحديدها، منهج دراستها

يقع على عاتق التربية عبء كبير في حياة الأمم، ولاسيما في فتراتها الحرجة. ففي مثل هذه الفترات التي يعتري فيها الوطن الاضطرابات والقلق، ينظر إلى التربية بصفتها مرشداً وموجهاً، وبقدر ما تتطور الأمة. تزداد الحاجة إلى جهود المربين لصيانة المجتمع، وجعله مجتمعاً متطوراً. وذلك ينطبق بالطبع على وطننا ومجتمعنا العربيين. والتجدد لا يأتي من العدم، ولكنه يستند إلى جهود المصلحين

ورد البحث للمجلة بتاريخ 9/12/2010

قبل للنشر بتاريخ 20/4/2011

الذين أعطوا وطنهم، وعملوا بكل إيمان وصبر لتطويره، وبالعودة إلى إنتاج الكتاب العرب وشعرائهم منذ العصر الجاهلي وحتى الوقت الحاضر.

لقد أخذ الباحث الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك باعتباره جانباً من جوانب التربية الاجتماعية والخلقية والإنسانية وهذه الجوانب وردت في شعرهم وبنسب متفاوتة، وبطريقة غير مباشرة فالشجاعة والكرم والمروءة وإغاثة الملهوف ورعاية الفقير ومساعدته والعطف على الضعيف وعزة النفس والترفع على الدنايا وما في معناه كل ذلك سلوك تربوي اجتماعي أخلاقي إنساني. وإن لم يكن صريحاً.

2 – مشكلة البحث.

على الرغم من اهتمام بعض الدارسين بشعر الصعاليك في العصر الجاهلي. فإن النظرة تشير إلى إهمال دراسة الجوانب التربوية في هذا الشعر والجانب الإنساني منه بشكل خاص، واقتصرت هذه الدراسات على شرح شعرهم، وأسباب تصعلكهم. إلا أنها لم تأت على الجانب الإنساني. إلا ما كان من عرض لاحتجاج الصعاليك على الفوارق الطبقية والمطالبة بتحقيق العدالة الاجتماعية. دون التفصيل في اتجاهات أخرى.

وتتحدد مشكلة البحث في إهمال الجوانب التربوية الإنسانية في الشعر الجاهلي على أهميتها، ورغبة الباحث في تعرف مظاهر وجود الفكر الإنساني التربوي في شعر الصعاليك، وهذا يقتضي الإجابة عنه. والسؤال الرئيسي الآتي: ما مدى توافر مظاهر أو جوانب الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك ويتفرع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية.

3 – الأسئلة التي يجيب عنها البحث:

1. من هم الشعراء الصعاليك ؟ وكيف عاشوا ؟، وكيف كانت شخصية كل منهم ؟
2. ما العوامل والأحداث التي سادت عصرهم، وأثرت في فكر كل منهم ؟
3. ما جدوى دراسة الجانب التربوي الإنساني في إنتاجهم ؟
4. ما معالم الإنسانية التي نادى بها كل منهم ؟
5. ما مدى توافر الاتجاه التربوي الإنساني في شعر الصعاليك.

4 – أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من الحاجة إلى دراسة الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك في العصر الجاهلي.

1 – إن دراسة شعر الصعاليك ضرورة هامة، والحاجة إليها تظهر بصورة أوضح في الوطن العربي لأن دراسة شعر الصعاليك، واستخلاص الفكر الإنساني فيه يعمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الشعر لدى المستفيدين من هذه الدراسات من طلاب ومعلمين.

2 – إفادة باحثين آخرين من معطيات هذا البحث لندرة البحوث التي تستخلص الجانب التربوي الإنساني في الشعر الجاهلي عامة وشعر الصعاليك خاصة ولدراسة هذه الجوانب في عصور الشعر الأخرى وتسليط الضوء عليها.

5 – أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

1. بيان جوانب الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك:
2. دراسة جوانب الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك (موضوع البحث):
3. دراسة حياة كل منهم، وإنتاجه وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، لاستخلاص السلوك التربوي الإنساني في شعرهم.
4. تحديد الأسباب الموضوعية لإنتاج كل منهم، وتحديد الجانب التربوي الإنساني فيه.
5. يتم البحث من خلال العام الدراسي 2010 / 2011

6 – منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج التاريخي والوصفي التحليلي، حيث يتناول بالدراسة والنقد شعر الصعاليك، ويستقرئ أفكارهم التربوية الإنسانية، ويستخلص الفكر التربوي الإنساني لديهم من خلال تحليل مضمون هذا الشعر ووصفه كمياً ونوعياً (كيفياً).

7 – عينة البحث والدراسة:

1. إن عينة البحث الأساسية هي دواوين الشعراء الصعاليك. وقد تم اختيارهم، لأنهم ثاروا على الظلم والتسلط والاستغلال، ونصروا الضعيف والفقير والمحتاج، وأغاثوا الملهوف.
2. تناول هذه الدواوين بالدراسة والنقد والتحليل والمقارنة لاستخلاص الفكر التربوي الإنساني عند كل منهم.
3. يقتصر البحث على دراسة الكتب الآتية:
   - ديوان عروة بن الورد.
   - ديوان تأبط شراً.
   - ديوان الشنفرى.
   - ديوان السليك بن السلكة.
   - ديوان عمرو بن براقة.
   - مقطوعة لأبي النشناش النهشلي.
   - مقطوعة للأحيمر السعدي.

8 – التعريفات الإجرائية:

1 – شعر الصعاليك: تنضوي تحت اسم الصعاليك فئات كثيرة غير متجانسة. تجمع بينها صراخات الجوع، وآهات الألم، وهبَّات التمرد. وأول ما يطالعنا في حياة هؤلاء الصعاليك جميعاً. فقرهم وجوعهم. والجوع حليف ملازم للصعاليك. لذلك كثر الحديث عنه في شعرهم وأخبارهم.

2 – الفكر التربوي الإنساني: هو نزعة تربوية إنسانية، أو فكرة تقوم على التربية الإنسانية التي تدعو من خلال الشعر إلى التعامل الأخوي بين الناس. فلا أبيض ولا أسود ولا شرقي ولا غربي. فتذوب كل عنصرية وعصبية، ويصبح الناس أخوة في نطاق واسع من الإنسانية. لا تحده غير السماء والأرض [7].

3 – العصر الجاهلي:

يقصد بالعصر الجاهلي. الفترة الزمنية من تاريخ العرب قبل الإسلام. وقد اصطلح مؤرخو العرب على تسميتها بعصر الجاهلية، أو بالعصر الجاهلي استناداً

إلى كلمة الجاهلية التي ورد ذكرها في القرآن بمعنى الحقبة من الزمن السابقة للإسلام [2] ولفظة الجاهلية هذه ليست مشتقة من الجهل أو الجهالة نقيضي العلم أو المعرفة، لكنها مشتقة من الجهل الأخلاقي. أي السفه، والغضب والأنفة والحمية والعصبية والمفاخرة. وكلها صفات تناقض صفات الحلم من قوله تعالى: " إذ جعل الذين كفروا في قلوبهم الحمية حمية الجاهلية " [10]

9 – بعض الدراسات السابقة التي تناولت شعر الصعاليك:

1. دراسة يوسف خليف. (1959) [5].

تعرض الباحث لأسباب بروز ظاهرة الصعلكة في الجزيرة العربية في العصر الجاهلي، فالبيئة القاسية، والتسلط الاجتماعي، وانعدام المساواة بين الغني والفقير، والاضطهاد العرقي كلها أسباب جعلت من بعض أفراد المجتمع يحقدون عليه ويثورون، وينتزعون حقهم بالقوة، ثم تعرض الباحث لكل صعلوك، وقصة حياته، وأسباب تصعلكه، ومن الصعاليك الذين ذكرهم في هذه الدراسة: عروة بن الورد والشنفرى وتأبط شراً والسليك بن السلكة وعمرو بن براقة وغيرهم.

2. دراسة شوقي ضيف، (1967) [7].

عرف الباحث الصعلوك قائلاً: الصعلوك في اللغة الفقير الذي لا يملك من المال ما يعينه على أعباء الحياة ولم تقف هذه اللفظة في الجاهلية عند دلالتها اللغوية الخالصة، فقد أخذت تدل على من يتجردون للغارات وقطع الطرق، ثم تعرض الباحث لبعض الصعاليك وسير حياتهم وغزواتهم، ثم ميز ثلاث فئات من الصعاليك. مجموعة الخلعاء الذين تخلت عنهم قبائلهم لكثرة جرائرهم، ومجموعة من أبناء الحبشيات السود ممن نبذهم آباؤهم كالسليك ابن السلكة وتأبط شراً والشنفرى. وهم أغربة العرب، ومجموعة احترفت الصعلكة احترافاً كعروة بن الورد.

3. دراسة حسن عطوان) [9].

تعرض الباحث لتضاؤل حركة الصعلكة في صدر الإسلام، لأن الإسلام وضع الحول لكل المشكلات التي صادفت الصعاليك في العصر الجاهلي وحملتهم على الثورة والتمرد، ثم ظهرت حركة الصعاليك بوضوح في العصر الأموي، حيث

استشعر الصعاليك الظلم الاقتصادي فثاروا على الواقع وعلى المجتمع

4. دراسة عبد المعين الملوحي (1996) [12]

تعرض الباحث لشعر الصعاليك وحياتهم، فهي حياة تشرد ومغامرة، وثورة على المجتمع الذي لا يحقق العدالة بين أبنائه، ولكنها فردية لا تبدل من الواقع – المؤلم شيئاً.

وهناك إشارات إلى أن بعض المستشرقين قد أشاروا عرضياً إلى الصعاليك في دراساتهم، مثل نولدكة وميرز، وغوستاف لوبون، وكتبهم مترجمة إلى العربية.

5. دراسة محمد النفاخ (1998) [13].

تعرض الباحث لشعر الصعاليك في العصر الجاهلي. وبين طريقة كل منهم في الحياة وأسلوبه، وتعامله مع المجتمع، ومولده، ونشأته، وأورد بعضاً من شعر كل منهم، ومزايا هذا الشعر الفنية. – وعلى ضوء ما تقدم من الدراسات السابقة التي تناولت شعر الصعاليك بالدراسة وجد الباحث أن الدراسات التي تناولت شعر الصعاليك بالبحث والدرس لم تبحث في الموضوع الذي تعرض له الباحث وهو الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك. إذ لم يتناول أيٌّ من الباحثين هذا الموضوع بالدراسة والتحليل.

لقد لاحظ الباحث أن هذه الدراسات اكتفت بالتعليق على أسباب بروز ظاهرة الصعلكة في الجزيرة العربية، وعرفت الصعلوك بأنه الفقير، ثم قسمت الصعاليك إلى فئات ومجموعات وقد بحثت في أغراض شعرهم ومغامراتهم، وأسلوب كل منهم في الحياة دون ذكر نزعتهم التربوية الإنسانية. في كرههم للجشع والظلم والقهر وعطفهم على الفقير البائس ومناداتهم بالمساواة بين الناس، ومطالبتهم بالعدالة الاجتماعية. مما حدا بالباحث أن يدرس الجانب التربوي الإنساني في شعرهم.

10 – فئات الصعاليك:

صنف المجتمع الجاهلي الصعاليك في ثلاث فئات: [8]

أ – مجموعة من الخلعاء الذين تخلت عنهم قبائلهم لكثرة جرائرهم.

ب – مجموعة من أبناء الحبشيات السود. ممن نبذهم آباؤهم فالسليك بن السلكة وتأبط شراً والشنفرى. كانوا يشركون أمهاتهم في سوادهم، فسموا أغربة العرب.

ج – مجموعة احترفت الصعلكة احترافاً، قد تكون أفراداً مثل عروة بن الورد. وقد تكون قبيلة برمتها مثل هزيل وفهم اللتين كانتا تنزلان بالقرب من مكة والطائف. وكانت عند عروة بن الورد نزعة إنسانية نبيلة، وضريبة يدفعها القوي للضعيف والغني للفقير، وفكرة اشتراكية تشرك الفقراء في مال الأغنياء، وتجعل لهم فيها نصيباً بل حقاً يغتصبونه. إن لم يؤدَّ لهم، وتهدف إلى تحقيق لون من ألوان العدالة الاجتماعية، والتوازن الاقتصادي بين طبقتي المجتمع المتباعدتين: طبقة الأغنياء، وطبقة الفقراء.

أسباب بروز ظاهرة الصعلكة في المجتمعات القبلية العربية في العصر الجاهلي والإسلامي.

– العامل الجغرافي:

جاء في كتاب الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي ليوسف خليف: " ومن أشد ما تقاسيه البادية العربية احتباس المطر، فمتى احتبس أصبحت غير قابلة للسكنى، فقد حل الجفاف وما يتبعه من نفوق القطعان وهلاك الرعاء، وأجدب البدو وضاقت أمامهم سبل الحياة ولم يعد أمامهم إلا أن يرحلوا عن مواطنهم. ينتجعون مواطن الكلأ والماء. حتى قد يدفعهم الجدب إلى مغادرة البادية العربية كلها إلى تلال اليمن والشام أو إلى سهول النيل والفراتين.

ومما يزيد من قسوة الحياة في فترات الجفاف اقترانها في الغالب بريح السموم، تلك الريح المهلكة التي تشوي بها الصحراء [5].

– العامل الاجتماعي:

كانت القبيلة الوحدة الاجتماعية التي عرفها المجتمع الجاهلي في باديته ومدنه وأساس تكوين القبيلة (الأسرة)، وكانت الأسرة أساس الوحدة الاجتماعية. وكانوا حريصين على أن تظل هذه الوحدة قائمة نقية، يخرجون منها ما يرونه شوائب فيها ولا يسمحون لغريب أن يدخل في مجموعها إلا بشروط خاصة، وكانت هذه المسألة من أسباب بروز ظاهرة الصعلكة [5].

– العامل الاقتصادي:

كانت القوافل التجارية مصحوبة برجال يحمونها، وكانت هذه مشكلة كبرى أمام حركة الصعاليك للإغارة على القوافل التجارية والأسواق، بالإضافة إلى ازدحام هذه الأسواق بالناس من مختلف الطبقات ازدحاماً يفسد على الصعاليك خططهم الحربية التي تعتمد على التربص والحذر ثم المفاجأة الخاطفة. فالفرار السريع من أجل الإغارة والسلامة. كانت الإغارة على القوافل أسهل فوقفوا يترصدون التجار في مقدمهم إلى الأسواق وفي منصرفهم عنها يقطعون عليهم الطرق، وينهبون ما تصل إليه أيديهم من تجاراتهم. وقد أمدت تجارة الرقيق حركة الصعلكة بمجموعة كبيرة من صعاليك العرب، وكذلك كانت تجري في هذه الأسواق.

الفكر التربوي الإنساني في شعر الصعاليك:

كان الصعاليك في مجتمعاتهم رجالاً أسوياء، يتصرفون في الحياة كما يتصرف سواهم من الناس، ولكن المجتمع حرمهم كل وسيلة من وسائل الكسب والعمل والعيش فذاقوا مرارة الجوع والحرمان، ولكنهم رفضوا الضيم وثاروا على المجتمع وعشقوا الحرية، وكانوا كرماء، فظاهرة الكرم كانت عامة عند العرب وفي حياة الصعاليك على الخصوص، وهي لون من ألوان التعاطف الإنساني العميق ولون من ألوان الاشتراكية يعتمد المشاركة الفعلية في تصوير آلام الناس الجائعين، والسعي إلى تخفيفها. وكان عروة بن الورد يسمي هذا الكرم شركة ويمكن تناول جوانب الفكر التربوي الإنساني عند بعض الصعاليك الذين كانت لهم شهرة على صعيد الجزيرة العربية ومنهم عروة بن الورد العبسي، المتوفى سنة 616 ميلادية.

في أبيات له سبقت وقد تمنى الخليفة عبد الملك بن مروان أن يكون أبوه عروة، وقال كيف يسند الناس الكرم إلى حاتم، وعروة بن الورد أكرم منه.وقد اتخذ من صعلكته باباً من أبواب المروءة والتعاون الاجتماعي والتعاطف الإنساني، عرف عروة بسمو أخلاقه وجليل أعماله حتى ذكر أن معاوية بن أبي سفيان ود لو كان له صهراً، وكان عروة بن الورد يكره الفقر، ويحفظ العهد ويرعى الإخوان بتعاطف إنساني، قال [11]:

" فلا أتركُ الإخوانَ ما عشتُ للردى كما أنه لا يتركُ الماءَ شاربُهْ "

كما أنه يحفظ حقوق الجار من منطلق وخلق إنساني قال [11]:

" ولا يستضامُ الدهرَ جاري كمن باتَ تسري للصديقِ عقاربهْ "

ويحفظ جارته ويغض طرفه عن رؤيتها في بيتها، فقال [11]:

وإن جارتي ألوتْ رياحٌ ببيتِها تغافلت حتى يستترَ البيتَ جانبُهْ

والشنفرى: ثابت بن أوس الأزدي، من الشعراء الصعاليك، والشنفرى لقب غلب عليه لعظم شفتيه، وكل ما عرف عنه أنه أحد أغربة العرب، اتصل بتأبط شراً وتصعلك.

وتأبط شراً: هو ثابت بن جابر بن سفيان شعره يدل على أصالة ويعبر عن حياة الصعاليك امتاز شعره برؤيا حيوية للوجود فائرة بنزعات إنسانية

والسليك بن عمرو، والسلكة أمه، وربما كان السواد سبباً مباشراً لتصعلكه.

وعمرو بن براقة، وبراقة أمه عاش حتى خلافة عمر بن الخطاب ووفد عليه.

وهو صعلوك بائس وكان صديقاً لتأبط شراً والشنفرى

لقد اشترك الصعاليك في نزعتهم التربوية الإنسانية:

1 – حق الجار من حقوق الإنسان على أخيه الإنسان وهو نوع من الكرم والتعامل الاجتماعي الإنساني:

تحدث عروة بن الورد عن زوجته أم وهب لأنها باتت تبكي وتصيح لأنه منح جاره الفقير ناقة وشيئاً من سمن. وذلك بعض حقه وإن بكاءها لن يثنيه عن المضي في فعله فهو ضرب من الإنسانية والخلق الحسن والتربية الاجتماعية السليمة؛ فقال [11]:

" أفي نابٍ منحناها فقيرا لـه بطنابِنا طنبٌ مصيتُ *

وفضلةِ سمنةٍ ذهبتْ إليهِ وأكثر حقهِ ما لا يفوتُ

تبيتُ على المرافقِ أمُّ وهب وقد نامَ العيونُ، لها كتيتُ *

* مصيت: أي يسمع صوته في القرب .

* الكتيت: الصياح اللين ، الطنب: البيت

وفي منحى الكرم وعزة النفس والترفع عن الدنايا والقناعة وتفضيل الغير على النفس يتحدث الشنفرى عن عزة نفسه وقناعته فيقول [1]:

" أديـمُ مطـالَ الجـوعِ حتـى أميتُـه وأضـربُ عنـه الـذكرَ صـفحاً فأذهـلُ
وأسـتفُّ تـربَ الأرضِ كـيلا يـرى لـه علـيَّ مـن الطـولِ امـرؤٌ متطـولُ
ولـولا اجتنـابُ الـذامِ لـم يُلـفَ مشـربٌ يقـاسُ بـه إلا لـديَّ ومأكـلُ *
ولكـنَّ نفسـاً مـرةً لا تقـيمُ بـي علـى الـذام إلا ريثمـا أتحـولُ "

ويتحدث تأبط شراً عن غزواته ومغانمه، وما تلقاه من مشاق ليغنم ثم يعطي هذا المغنم للفقراء من منطلق إنساني، ويرد على من يأمره بالبخل والتقتير قائلاً [4]:

" يقـول أهلكـتَ مـالاً لـو قنعـتَ بـه من ثوبِ صدقٍ ومن بزٍّ وأعلاقِ
عـاذلتي إن بعـضَ اللـومِ معنفـة وهـل متـاعٌ وإن أبقيتَـه بـاقِ
سـدد خلالـكَ مـن مـالٍ تجمِّعـه حتى تلاقي الذي كلُّ امرئٍ لاقِ
لتقـرعنَّ علـيَّ السـنَّ مـن نـدمٍ إذا تذكرتَ يوماً بعضَ أخلاقي "

ويفاخر السليك بن السلكة بكرمه وجوده، حيث إنه ينحر لقومه ناقته السريعة القوية ويطعمهم إذا جاعوا. فقال [2]:

أذا أرملوا زاداً عقرتُ مطيةً تجرُّ برجليها السريحَ المخدَّما *

2 – السيادة بالأعمال الحسنة والإيثار لأبناء المجتمع والجار والفقير والمحتاج لا بالمال.

بلغ عروة عن رجل من بني كنانة بن خزيمة بخيل وهو من أبخل الناس وأكثرهم مالاً فبعث إليه عيوناً فأتوه بخبره فشد على إبله فاستاقها ثم قسمها على الفقراء المحتاجين من منطلق إنساني في العطف على الفقراء والجائعين والمستضعفين، وهو سلوك تربوي اجتماعي يعكس التعاطف والتراحم بين أفراد المجتمع، ووقوفهم أمام سطوة الجشع والاستغلال المادي، فقال [11]:

" مـا بـالثراءِ يسـودُ كـلُّ مسـودٍ مثـرٍ، ولكـن بالفعـالِ يسـودُ

* الذام: العار . أعلاق. مفردة العلق: النفيس

* السريح: السير الذي تشد به . المخدم: موقع الخلخال أسفل القدم . أرملوا: افتقروا

بـــل لا أكـــاثر صـــاحبي فـــي يســـرهِ وأصـــدُّ إذ فـــي عيشـــهِ تصـــديدُ
فـــإذا غنيـــتُ، فـــإن جـــاري نيلـــهُ مـــن نـــائلي، وميســـري معهـــودُ
وإن افتقـــرتُ، فلـــنْ أرى متخشـــفا لأخـــي غنـــى، معروفُـــه مكـــدودُ * "

ويكره الشنفرى أهله وأبناء مجتمعه لبخلهم، ولسوء تعاملهم، ويرى أن سلوكهم هذا غير إنساني، فسلوكهم يؤدي إلى التفكك الاجتماعي، وزرع الكره والتناحر، فشد الرحال للابتعاد عنهم، وما رحيله إلا لاعتراضه على سلوكهم اللاإنساني. فقال [1]:

" أقيموا بني أمي صدورَ مطيكم فقد فـإني إلـى قـومٍ سـواكم لأميـلُ
حمـــت الحاجـــات والليـــل مقمـــرُ وشـــدتْ لطيـــاتٍ مطايـــا وأرحـــلُ "

لقد رأى الشنفرى أن في الأرض متسعاً للإنسان النبيل الشريف، يعصمه من أذى المجتمع المتسلط المتحيز للغني في سلوك لا أخلاقي، فقال [1]:

" وفـي الأرضِ منـأى للكـريمِ عـن الأذى وفيهـا لمـن خـافَ القلـى متعـزلُ
لعمركَ مـا فـي الأرضِ ضـيقٌ علـى امرئ سـرى راغبـاً أو راهبـاً وهـو يعقـلُ *

ويفضـل الشـنفرى الحيـاة مـع الوحـوش عـن الحيـاة مـع النـاس المنحـرفين اللاإنسانيين في سلوك تربوي اجتماعي خلقي إنساني، فيقول [1]:

" ولـــي دونكـــم أهلـــونَ ســـيدٌ عملـــسٌ وأرقـــط ذهلـــولٌ وعرفـــاءُ جيـــالُ
هـــم الـــرهطُ لا مســـتودعُ الســـرِّ ذائـــعٌ لـديهم ولا الجـاني بمـا جـرَّ يُخـذلُ *

ويتحدث تأبط شراً عن حبه لجاره ولأبناء مجتمعه وإيثاره وتفضيله لهم على نفسه، وموقفه هذا سلوك يؤدي إلى التماسك الاجتماعي والمحبة فيما بينهم. وهذا ما يريده في سلوك تربوي اجتماعي خلقي. ففي سلوكه قناعة وكرم وحب الآخرين. فقال [4]:

* متخشف: طالب العطاء .

* منأى: موضع بعيد . القلى: البغض . متعزل: الموضع الذي يعتزل فيه . راهباً: خائفاً

* السيد: الذئب . العملس: القوي الشديد السير . الأرقط: النمر . الزهلول: الأملس . العرفاء: صفة الضبع العرفاء: صفة الضبع . جيأل: من أسماء الضبع

" قليـــلُ ادخـــارِ الـــزادِ إلا تعلـــةً فقد نشزَ الشرسوفُ والتصقَ المعا*
يبيـتُ بمغنـى الـوحشِ حتـى ألفنـهُ ويصبحُ لا يحمـي لهـا الـدهرَ مرتعا
علـى غـرةٍ أو نهـزة مـن مكـانسٍ أطـالَ نـزالَ القـومِ حتـى تسعسـعا*
رأيـن فتًـى لا صـيدَ وحـشٍ يهمـهُ فلـو صـافحتْ إنسـاً لصـافحنَه معـا "

وينحو تأبط شراً منحى الشنفرى في كرهه للبخل، ويرى أن هذا البخل يسبب الكره والتباغض والتفكك الاجتماعي والانحلال الأخلاقي. فعد سلوك البخلاء لا إنسانياً. فقال [4]:

" شـنئتُ العقـرَ عقـرَ بنـي شـليلٍ إذا هبـت لقاريهـا الريـاحُ*
كرهـتُ بنـي جزيمـةَ إذ ثرونـا قفـا السـلفينِ وانتسـبوا فبـاحوا

وعد السليك بن السلكة التسامح والعفو عند المقدرة سلوكاً إنسانياً اجتماعياً خلقياً حيث أخذ رجلاً من بني كنانة من تميم يقال له النعمان بن عقبان، ثم أطلقه. فقال شعراً يبين فيه مدى سماحته، وعفوه عند المقدرة [2]:

" سـمعت بجمعهـم فرضـخت فـيهم بنعمـان بـن عقبـان بـن عمـرو
فـإن تكفـر فـإني لا أبـالي وإن تشـكر فـإني لسـت أدري

ويرى عمرو بن براقة أن تماسك القبيلة نوع من السلوك الاجتماعي الإنساني وبالضرورة فيه نوع من التربية الخلقية والسلوك الإنساني، فقال [3]:

* التعلة: ما يتعلل به من طعام وغيره . الشرسوف: الطرف اللين من الضلع مما يلي البطن .
* المكانس: مكان إيواء الظبي بين الشجر . تسعسعا: مشى .
* شنئت: بغضت بغضاً شديداً وتجنبت / العقر: المنزلة وعقر القوم: محلتهم . القاري الطاعن بالرمح والقاري: ساكن القرية . ثرونا: كنا أكثر منهم . السلفين: موضع.

" وكنـــتُ إذا قـــومٌ غزونـــي غـــزوتهم فهـــل أنـــا فـــي ذا يـــالِ همـــدانَ ظـــالمُ
فـــلا صـــلحَ حتـــى تقـــرعَ الخيـــلَ بالقنـــا وتُضـــربُ بـــالبيضِ الخفـــافِ الجمـــاجمُ
ولا أمـــنَ حتـــى تغشـــمَ الحـــربُ جهـــرةً عبيـــدةَ يومـــاً والحـــروبُ غواشـــمُ
أمســـتبطئٌ عمـــرو بـــنُ نعمـــانَ غـــارتي ومـــا يشـــبهُ اليقظـــانَ مـــن هـــو نـــائمُ
إذا جـــرَّ مولانـــا علينـــا جريـــرةً صـــبرنا لهـــا إنـــا كـــرامٌ دعـــائمُ
وننصـــرُ مولانـــا ونعلـــمُ أنـــه كمـــا النـــاسُ مجـــرومٌ عليـــه وجـــارم "

3 – الشركة الإنسانية:

رأى عروة بن الورد أن الناس يشتركون فيما تنتجه الأرض، وما ترسله السماء. فالإنسان من حقه أن يأكل ويشرب ويعيش بكرامة. وقد عمل على تحقيق هذا الهدف من خلال سلوكه الإنساني فلم يمنع أحداً من طعامه وشرابه. بل سعى إلى مساعدة الناس. مما جعله فقيراً لا يملك قوت يومه وجعل الآخرين يعيرونه بفقره كما فعل قيس بن زهير. فرد عليه عروة بن الورد قائلاً [11]:

" إنـــي امـــرؤٌ عـــافي إنـــائي شـــركةٌ وأنـــتَ امـــرؤٌ عـــافي إنائـــكَ واحـــدُ *
أتهـــزأُ منـــي أن ســـمنتَ وأن تـــرى بـــوجهي شـــحوبَ الحـــقِّ والحـــقُ جاهـــدُ
أقســـمُ جســـمي فـــي جســـومٍ كثيـــرة وأحســـو قـــراحَ المـــاءِ، والمـــاءُ بـــاردُ

أي يأتيني من يشركني في طعامي، فأقدمه له، وأنت امرؤ تستأثر وحدك دون أضيافك، فتشبع و يجوعون، وأنا أهزل وأضيافي يسمنون.

ويلوم عروة بن الورد زوجته التي تلومه بشكل دائم على ما يقوم به من عمل خير وعلى مغامراته الدائمة. فيجيبها بأنه يحتقر كل رجل مستسلم للذل والهوان، يرضى بالفقر والجوع، فقال [11]:

" لحـــى الله صـــعلوكاً إذا جـــن ليلـــه مضى في المشاش، آلفا كل مجزرِ *

* العافي: طالب المعروف .

* المشاش: العظم ، المجزر: مكان الذبح .

فيلقي باللوم على صعلوك يفضل الأكل على المغامرة، حيث يرتاد أماكن الذبح فيأخذ العظام ويرضى ويقنع. ويجد أن غناه جاء من الهبات والعطايا، وفي هذا يقول [11]:

" يعدُّ الغنى من نفسهِ كلَّ ليلةٍ أصابَ قراها من صديقٍ ميسرِ إذا
قليلَ التماسِ الزادِ إلا لنفسهِ هو أمسى كالعريشِ المجورِ
يعينُ نساءَ الحيِّ، مايستعنَّه ويمسي طليحاً، كالبعيرِ المحسَّرِ *

ويتابع عروة بن الورد مقارناً بين هذا الصعلوك الجبان، وبين صعلوك مقدام شجاع فيقول[11]:

ولكنَّ صعلوكاً، صحيفةُ وجههِ مطلاً على كضوءِ شهابِ القابسِ المتنورِ
أعدائِه يزجرونهُ إذا بساحتهم زجرَ المنيحِ المشهرِ*
بعدو لا يأمنونَ اقترابَه فذلك تشوُّفَ أهلِ الغائبِ المتنظَّرِ
إن يلقَ المنيةَ يلقَها حميداً، وإن يستغنِ يوماً، فأجدرِ

يريد أن هذا الصعلوك يغامر كي يفوز، ويغنم، فيمارس الكرم والعطاء على الفقراء والمحتاجين بدافع التكافل الاجتماعي والحس الإنساني النبيل.

ويرى عروة بن الورد أن الابتسامة في وجه الضيف ذروة الكرم والخلق الحسن والتماسك الاجتماعي، وأعلى درجات الإنسانية فيقول [11]:

" سلي الطارقَ المعترَّ يا أمَّ مالكٍ إذا ما أتاني بينَ قدري ومجزري *
أيسفرُ وجهي، إنهُ أولُ القرى وأبذلُ معروفي له دونَ منكري "

وقد كره الشنفرى التقتير وعده نوعاً من التباعد الإنساني والاجتماعي والخلقي. لقد أشار إلى التقتير ومضاره ولو أنه نوع من الادخار للنكبات والظروف الطارئة. لقد كان الشنفرى على حلف وصداقة مع الصعاليك الآخرين أمثال تأبط شراً الذي كان يتولى أمر الطعام. فيقلل لهم خوفاً من نفاذ الطعام قبل أن يصيبوا المغنم،

* العريش: الخيمة . الطليح المحسر: البعير المنهوك من السفر.
* المنيح: قدح الفوز .
* المعتر من الرجال: الغليظ الكثير اللحم.

وكان هذا الموقف لا يعجب الشنفرى فيشبه تأبط شراً بأم بخيلة مقترة في مداعبة وموقف إنساني رائع. قال [1]:

" وأمِّ عيـــالٍ قـــد شـــهدتُ تقـــوتُهم إذا أطعمـــتْهم أوتحـــتْ وأقلَّـــتِ *
تخـــافُ علينـــا العيـــلَ إن هـــي أكثـــرتْ ونحـــنُ جيـــاعٌ، أي آلٍ تألـــتِ
ومـــا إن بهـــا ضـــنٌّ بمـــا فـــي وعائهـــا ولكنهـــا مـــن خيفـــة الجـــوع أبقـــتِ
مصـــعلكة لا يقصـــرُ الســـترُ دونهـــا ولا تُرتجـــى للبيـــتِ إن لـــم تبيَّـــتِ "

ويتحدث الشنفرى عن إيثاره، وتفضيله الآخرين على نفسه، في نهج وسلوك من القناعة والرضا بالقليل. ويرى أنه ليس في حاجة إلى صداقة المقتر البخيل. لأنه لا نفع منه للآخرين ويتحدث عنه في أسلوب تقريري إذ لا حاجة له به لأنه لا ينفع المجتمع بشيء ولا يسلك السلوك الإنساني فقال[1]:

" وكـــلُّ أبـــيٍّ باســـلٌ غيـــرَ أننـــي إذا عرضـــتْ أولـــى الطرائـــدِ أبســـلُ
وإن مـــدتِ الأيـــدي إلـــى الـــزادِ لـــم أكـــن بـــأعجلِهم إذ أجشـــعُ القـــومِ أعجـــلُ
ومـــا ذاكَ إلا بســـطة عـــن تفضـــلٍ علـــيهم وكـــانَ الأفضـــلُ المتفضـــلُ
وإنـــي كفـــاني فقـــدُ مـــن لـــيسَ جازيـــاً بحســـنى ولا فـــي قربـــه متعلـــلُ "

يحرص تأبط شراً على وحدة المجتمع وتماسكه في سلوك تربوي اجتماعي إنساني في حرصه على الصداقة والتمسك بها. ويرى أن الصداقة والحفاظ على الصديق سلوك إنساني واتجاه اجتماعي سليم يعمل على تماسك المجتمع وتكاتفه وتلاحمه. فقال [4]:

ومـــا كنـــتُ أبَّـــاءً علـــى الخـــلِّ إذ دعـــا ولا المـــرءُ يـــدعوني ممـــراً مـــداهِنا *
وكـــــري إذا أكرهـــــتُ رهطـــــاً وأهلـــــهُ وأرضـــاً يكـــونُ العـــوص فيهـــا عجاهنـــا

ويعد السليك أن التضحية من أجل الآخرين نوعاً من التكاتف الاجتماعي والخلق النبيل والسلوك الإنساني لقد خرج السليك مع جماعة للغزو، فتركه بعضهم،

* أوتحت: بخلت . العيل: الجوع . أي آل تألت:أي سياسة اتبعت . مصعلكة: هي صعلوك لا يصلح لعمل البيت ويقصد تأبط شراً.

* الممر: المر . العوص: النفس: ويريد بني العوص . العجاهن: الخادم.

وظل معه فتيان من بني مقاعس، ولما دنوا من بلاد خثعم ضلت ناقة لرجل من صحبه يقال له صرد، ما إن خرج يطلبها حتى أسروه، فهاجهم السليك، وقهرهم، وأنقذ صاحبه من الأسر، فقال [2]:

" بكى صردٌ لما رأى الحيَّ أعرضتْ تهامه رملٍ دونهم وشهوبُ
فقلت له لا تبكِ عينُك إنها قضيةُ ما يقضى لها فتنوبُ
سيكفيكَ فقدُ الحيِّ لحمٌ معرضٌ وماءُ قدورٍ في الجفانِ مشوبُ وطورانِ
ألم ترَ أنَّ الدهرَ لونانِ لونُه بشرٌ مرةً وكذوبُ
فما خيرُ من لا يرتجي خيرَ أوبة ويُخشى عليه مريةٌ وحروبُ
رددتُ عليهِ نفسَه فكأنما تلاقى عليهِ منسَرٌ وسروبُ *

ويعد عمرو بن براقة التمسك بالحق، والدفاع عنه نوعاً من التماسك الاجتماعي والسلوك الإنساني النبيل، فيقول [3]:

متى تجمعُ القلبَ الذكيَّ وصارما وأنفاً أبياً تجتنبكَ المظالمُ
ومن يطلبِ المالَ الممنعَ بالقنا يعشْ مثرياً أو تخترمهُ المخارمُ "

4- الفقر عدو الإنسانية، وحق الفقير واجب إنساني:

يصور عروة بن الورد موقف المجتمع من الفقير. فالمجتمع قد ظلم الفقير إلى درجة كبيرة، ولم يعره أي اهتمام بل احتقره وأهانه، ومقياس المجتمع الظالم للفرد غناه أو فقره فالغني يحترمه أبناء المجتمع الظالم والفقير يهينوه. وما على الفقير إلا أن يسعى ليتخلص من سيطرة هذا المجتمع وينتزع له مكانة تليق به، ولا يكون هذا إلا بالسعي والكسب. وقد وصف عروة الفقير، وما يلقى من ظلم، والغنى وما يلقى من إجلال. وهذه مواقف اجتماعية ظالمة، وغير إنسانية. يقول مخاطباً زوجته[11]:

" دعيني للغنى أسعى فإني رأيتُ الناسَ شرُّهم الفقيرُ
وأبعدُهم وأهوِنُهم عليهمْ وإن أمسى له حسبٌ وخيرُ*
ويقصيهِ النديُّ وتزدريهِ ويلفى حليلتُه وينهرُه الصغيرُ

* المنسر: القطعة من الجيش . السروب: القطعة من الغنم .
* وخير: كرم .

ذو الغنى وله جلالٌ قليلٌ ذنبهُ يكـــادُ فـــؤادُ صـــاحبهِ يطيـــرُ
والـــــــــــذنبُ جـــــــــــمٌّ ولكـــنْ للغنـــى ربٌّ غفـــورُ "

ويؤكد عروة بن الورد على أنه إذا لم يبادر الإنسان إلى صنع مكانته بنفسه فإن المجتمع الظالم يمعن في إهانته وظلمه ؛ فالمبادرة إلى تسوية مكانته في مجتمعه نوع من السلوك الاجتماعي الصحيح والخلق النبيل والإنسانية الحقة، قال [11]:

إذا المـــرءُ لـــم يطلـــبْ معاشـــاً لنفسِـــه شـكا الفقـرَ، أو لامَ الصـديقَ فـأكثرا
وصـــارَ علـــى الأدنـــينِ كـــلاً، وأوشـــكتْ صـــلاتُ ذوي القربـــى لـــه أن تتنكَّـــرا
ومـــا طالـــبُ الحاجـــاتِ، مـــن كـــلِّ وجهـــةٍ مـــن النـــاسِ إلا مـــن أجـــدَّ وشـــمَّرا
فســـرْ فـــي بـــلادِ الله، والـــتمسِ الغنـــى تعـــشْ ذا يســـارٍ أو تمـــوتَ فتعـــذرا

والحديث مع الضيف نوع من التواصل الاجتماعي والسلوك الإنساني، فليس الكرم في إطعام الضيف، بل الكرم في استقباله استقبالاً يقوم على الحديث والمحاورة والترحيب ليضعه في جو مريح وكأنه في بيته، فقال[11]:

" فراشي فراشُ الضيفِ والبيتُ بيتُه أحدثُه ولـــم يلهِنـــي عنـــهُ غـــزالٌ مقنـــعُ *
إن الحـــــــديثَ مـــــــن القِـــــــرى وتعلـــمُ نفســـي أنـــه ســـوفَ يهجـــعُ "

وكان الشنفرى عزيز النفس على الرغم من فقره، إذ كان يثور ضد المجتمع الظالم، وكان يقف من رفض المجتمع له وانتقاصه من كرامته موقفاً مدافعاً ومحاوراً ومعتزاً بحسبه ونسبه. ومبطلاً زعم المجتمع ضده. ويعد الشنفرى هذا الموقف الدفاعي نوعاً من السلوك الإنساني والاجتماعي السليم، فقال[1]:

" ألا ليـــت شـــعري والتلهـــفُ ضـــلةٌ بمـــا ضـــربتْ كـــفُّ الفتـــاةِ هجينهـــا*
ولـــو علمـــتْ قعســـوسُ أنســـابَ والـــدي ووالـــدَها ظلـــت تقاصـــرُ دونهـــا
أنـــا ابـــن خيـــارِ الحجـــرِ بيتـــاً ومنصـــباً وأمـــي ابنـــةُ الأحـــرارِ لـــو تعرفينهـــا "

نرى أن الشنفرى يقف موقفاً مواجهاً للسلوك غير الإنساني في مجتمعه وينتزع مكانته وكرامته بعمله ومواجهته لهذا المجتمع الظالم.

* الغزال المقنع: امرأة جميلة.
* ضلة: حيرة . قعسوس: اسم امرأة .

وعلى الرغم من تعامل المجتمع غير الإنساني لتأبط شراً، والظلم الذي تعرض له في حياته ولما لاقاه من مهانة وانتقاص. فهو لا يريد الشر ولا يتسبب فيه، فالشر عمل لا إنساني فقال [4]:

" ولا أتمنَّى الشرَّ والشرُّ تاركي ولكن متى أحملْ على الشرِّ أركبِ
ولستُ بمفراحٍ إذا الدهرُ سرني ولا جازعٍ من صرفهِ المتقلبِ "

5 – رفض الخرافة والأباطيل والشعوذة قيمة إنسانية وسلوك اجتماعي سوي وصحيح.

كان اليهود يقولون من دخل خيبر، ونهق عشر مرات لم تضره الحمى، وخيبر أرض كان يسكنها اليهود قرب المدينة، مشهورة بالحمى، ويدل رفض عروة أن يحبو وينهق كيلا تصيبه حمى خيبر على عقل عربي صاف لم تخدعه أباطيل اليهود وخرافاتهم وما أكثرها، وما أكثر ما كان منها دخيلاً. ويعود رفضه إلى أمرين: أولهما أنه لم تخدعه الخرافة، وقد سماها ولوعاً من دين اليهود، والثاني أنه ما كان يخشى الموت. وموقفه هذا موقف اجتماعي سوي وإنساني نبيل. فقال[11]:

" وقالوا: احبُ وانهقْ لا تضيركَ خيبرٌ وذلكَ من دينِ اليهودِ ولوعُ*
لعمري لئن عشَّرتُ من خشيةِ الردى نهاقَ الحميرِ إنني لجزوعُ
فلا وألتْ تلكَ النفوسُ، ولا أتتْ على روضةِ الأجدادِ، وهي جميعُ "

وكان للصعلوك على الرغم من حياته القاسية أن ينأى بعيداً بعقله وعاطفته عن سلوك الإنسان السوي، فهذا عروة لا يؤمن بالخرافات وإيمانه نابع من عقل وفكر سديد. كما نرى أن بعض الصعاليك لا يتركون فراغاً في حياتهم فعاطفتهم جياشة وقلوبهم كبيرة فاحترموا المرأة وأحبوها وقدروها في تعامل إنساني وقد أكد تأبط شراً أن الحب وقدسيته نوع من العمل الإنساني، فقال [4]:

" قد ضقتُ من حبِّها مالا يضيِّقني حتى عددتُ من البوسِ المساكين "

وقال:

* احب: ازحف . عشرت: ضعف قلبي وتجزأ . وألت: بادرت .

فحثحثــتُ مشــغوفَ الفــؤادِ فراعنِــي أنــاسٌ بفيفــانَ فمِــرتُ الفرانيــا*

ويثني السليك على مساعدة المرأة له وعد عملها هذا عملاً إنسانياً، فقال [2]:

" لعمــرُ أبيــكَ والأنبــاءُ تنمــي لــنعمَ الجــارُ أخــتُ بنــي عــوارا
مــن الخفــراتِ لــم تفضــحْ أباهــا ولــم ترفــع لإخــوانٍ شــنارا
يعــافُ وصــالَ ذاتِ البــذلِ قلبــي ويتبــعُ الممنَّعــةَ النــوارا
ومــا عجــزتْ فكيهــةُ يــوم قامــتْ بنصــلِ السيفِ واستلبوا الخمــارا "

ويدافع السليك عن المرأة ويعد الدفاع عنها عملاً إنسانياً. فقال[2]:

أشــابَ الــرأسَ أنــي كــلَّ يــومٍ أرى لــي خالــةً وســطَ الرجــالِ
يشــقُّ علــيَّ أن يلقــينَ ضــيماً ويعجــزُ عــن تخلصــهنَّ مــالي"

6 – الإسلام وحركة الصعاليك:

لقد تضاءلت حركة الصعلكة في صدر الإسلام. لأن الإسلام وضع الحلول لمشكلات الصعاليك وغيرهم من الفقراء إلا أنها بدأت تظهر في العصر الأموي نتيجة الظلم الاقتصادي إذ استشعر الصعاليك الظلم الذي أوقعته عليهم وعلى قبائلهم سياسة بني أمية، فثاروا لدفع الظلم، والمحافظة على كيانهم وعزتهم، وكسب أقواتهم. فهذا أبو النشناش النهشلي الصعلوك يحس مرارة الفقر ويسعى لتغيير واقعه ويشجب سلوك المجتمع غير الإنساني تجاه الفقير ويرى في موقف المجتمع من الفقير هدماً لركائز المجتمع وتكليفاً له. فقال[12]:

" ولــم أرَ مثــلَ الفقــرِ ضــاجعهُ الفتــى ولا كســوادِ الليــلِ أخفــقَ طالبُــهْ
فعــشِ معــذراً أو مــتْ كريمــاً فــإنني أرى الموتَ لا ينجو من الموتِ هاربهْ
وســائلةٍ: أيــنَ الرحيــلُ وســائلٍ ومــن يســأل الصــعلوك أيــن مذاهبــهْ
مذاهبــــهُ أن الفجــــاجَ عريضــــةٌ إذا ضــــنَّ عنــــهُ بــــالنوالِ أقاربــــهْ
وداويــةٍ بهمــاء يخشــى بهــا الــردى ســرت بــأبي النشــناشِ فيهــا ركائبُــهْ*
ليــدركَ ثــأراً أو ليــدركَ مغنمــا جــزيلاً، وهــذا الــدهرُ جــمٌّ عجائبُــهْ "

*حثحثت: طلبت . فيفان: موضع . الفرانيا: الضخم من الكلاب . مرت: أصبحت مراً قوياً .

* الداوية: المفازة الواسعة . اليهماء: الفلاة لا ماء فيها .

وحقد الأحيمر السعدي وهو من الشعراء الصعاليك في عهد بني أمية على مجتمعه لخلوه من التعامل الإنساني، وفضل أن يعيش مع الوحش على العيش مع الإنسان. فقال [13]:

"عوى الذئبُ فاستأنستُ بالذئبِ إذ عوى وصـــوَّت إنســـانٌ فكـــدتُ أطيـــرُ
يـــرى اللهُ أنـــي للأنـــيسِ لكـــارهٌ وتبغضـــهم لـــي مقلـــةٌ وضـــميرُ
وإنـــي لأســـتحيي مـــن اللهِ أن أرى أجـــرِّرُ حـــبلاً لـــيسَ فيـــه بعيـــرُ
وأن أســـألَ المـــرءَ اللئـــيمَ بعيـــرهَ وبعـــران ربـــي فـــي الـــبلادِ كثيـــرُ
لـــئن طـــالَ ليلـــي بـــالعراقِ لربَّمـــا أتـــى لـــيَ ليـــلٌ بالشـــآم قصـــيرُ "

لقد عمل الباحث على تحليل بعض المقطوعات للشعراء الصعاليك التي لمس فيها ما يوحي بالسلوك الإنساني والاجتماعي الصحيح السوي والخلقي. فاختار من هذه المقطوعات أبياتاً يدعو فيها الصعلوك إلى معاملة إنسانية وتماسك اجتماعي وخلق حسن، وقد عمل الباحث على تحليل هذه الأبيات المقتطعة من القصائد التي اختارها فأخذ

من ديوان عروة بن الورد عشر مقطوعات
ومن ديوان الشنفرى سبع مقطوعات
ومن ديوان تأبط شراً ثماني مقطوعات
ومن ديوان السليك خمس مقطوعات

ومن ديوان عمرو بن براقة ثلاث مقطوعات بالإضافة إلى مقطوعة لأبي النشناش النهشلي، ومقطوعة للأحيمر السعدي. وقد نادت دعوة الصعاليك إلى الالتزام بالكرم والمروءة، ومساعدة المحتاج وإغاثة الملهوف، وإكرام الضيف، وذم البخل والبخلاء، والمحافظة على الصديق، والحض على الفعل الحسن، والشركة الإنسانية، والعمل على تحصيل الرزق، وعدم الاستسلام للظلم والخنوع له، ورفض الخرافة، وقد فضل بعض الصعاليك الحياة مع الوحوش دون البشر، وحض بعضهم على القناعة والبعد عن الجشع وترك الشر والبخل ثم ذكر بعضهم المرأة واحترمها واحترم رأيها، وآثر الصعلوك غيره على نفسه في نوع من التماسك والتلاحم الاجتماعي الذي يحلم

به. وسيوضح الباحث النسب المئوية من خلال جدول يوضح بالتجريد عدد التكرارات للجوانب التربوية الإنسانية عند كل صعلوك.

جدول رقم /1/ يبين توزيع تكرارات الجوانب التربوية الإنسانية عند كل من الشعراء الصعاليك:

الرقم	الصعلوك	جوانب المجموعة	عدد التكرارات	الترتيب في المجموعة	الترتيب الكلي	النسبة المئوية الكلية	ملاحظات
.1	عروة بن الورد	الفكر التربوي الإنساني	38	1	1	%36.6	
.2	الشنفرى	الفكر التربوي الإنساني	20	2	2	%1903	
.3	تأبط شراً	الفكر التربوي الإنساني	16	3	3	%15.4	
.4	السليك بن السلكة	الفكر التربوي الإنساني	10	4	4	%9.6	
.5	عمرو بن براق	الفكر التربوي الإنساني	9	5	5	%8.6	
.6	أبو النشناش النهشلي	الفكر التربوي الإنساني	6	6	6	%5.7	
.7	الأحيمر السعدي	الفكر التربوي الإنساني	5	7	7	%4.8	

لقد أخذ الباحث السلوك الإنساني في شعر الصعاليك بطريقة غير مباشرة. فالكرم والشجاعة والمروءة، وإغاثة الملهوف ورعاية الفقير ومساعدته والعطف على الضعيف وعزة النفس والإباء والترفع عن الدنايا. وما في معناه. كل ذلك عده فكراً تربوياً إنسانياً وإن لم يكن صريحاً.

وكان عروة بن الورد سباقاً في إنسانيته وأخلاقه، ويليه الشنفرى، ثم تأبط شراً، والسليك بن السلكة، ثم عمرو بن براقة، وأبو النشناش النهشلي، والأحيمر السعدي. لقد كانت إنسانية هؤلاء الصعاليك عفوية قائمة على التعامل الاجتماعي الصادق، والخلق الحسن.

المراجع

1 – **حرب**، طلال (1993) ديوان الشنفرى، الطبعة الأولى، الدار العالمية، بيروت، لبنان، ص 37، 40، 55، 68، 8.

2 – **حرب**، طلال (1993) ديوان السليك بن السلكة، الطبعة الأولى، الدار العالمية، بيروت، لبنان، 80، 88، 91، 97، 98، 108.

3 – **حرب**، طلال (1993) ديوان عمرو بن براقة، الطبعة الأولى، الدار العالمية، بيروت، لبنان، ص 107، 109، 108.

4 – **حرب**، طلال (1996) ديوان تأبط شراً، دار صادر، بيروت، ص 8، 19، 22، 39، 49، 51، 104، 110، 112، 125، 128.

5 – **خليف**، يوسف (1959) الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي، دار المعارف، مصر، ص 4، 64، 5، 6.

6 – سالم عبد العزيز (1970) تاريخ العرب في العصر الجاهلي. دار النهضة العربية. مصر. ص 13.

7 – ضيف شوقي (1965) دراسات في الشعر العربي المعاصر. دار المعارف، مصر. ص70.

8 – ضيف شوقي (1967) الشعر العربي في العصر الجاهلي. دار المعارف، مصر. ص105.

9 – عطوان. حسن (1975) الشعراء الصعاليك في العصر الجاهلي. ص 50.

10 – قرآن كريم، سورة الفتح 48، آية 26.

11 – **الملوحي**، عبد المعين (1966) ديوان عروة بن الورد، شرح ابن السكيت، وزارة الثقافة، دمشق، ص 29، 30، 48، 51، 71، 89، 90، 95، 100.

12 – **الملوحي**، عبد المعين – 1996 – من أشعار اللصوص، دمشق، وزارة الثقافة ج1، ص 218.

13 – **النفاخ**. محمد (1998) مختارات من الشعر الجاهلي. مطابع دار الوحدة. دمشق. ص 280.

آليات التعبير الدرامي في الشعر العربي الحديث

أحمد زياد محبك، صلاح إبراهيم الحسن*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

*طالب دراسات عليا (دكتوراه)

الملخص

يدرس هذه البحث علاقة الشعر العربيّ الحديث بفنِّ المسرح واعتماده على بعض آليّات التعبير الدرامي واستعارتها بطريقةٍ واعية أو عفوية نتيجةً للتداخل بين الأجناس والفنون المختلفة، ولا يختصّ بالمسرح الشعري لأنّ المسرحَ الشعري هو مسرح كتب شعراً، ولكنّه يدرس توظيف الشعر العربي الحديث للقناع الدرامي والحوار ودور الجوقة والبناء الدرامي في القصيدة الحديثة.

ويأتي هذا التوظيف نتيجة لتغيّر الوعي الجمالي في شعر الحداثة، وسعي هذا الشعر إلى الخروج من الغنائية والمباشرة، كما يلبّي حاجته إلى التجديد، ويعكس علاقته مع العالم.

أما منهج البحث فهو بنيويٌّ أسلوبي، يحلل النص ويردّه إلى عناصره الأولى المكوّنة له، ويكشف عن أسلوب التوصيل القائم على القناع والحوار، ويرصد أبعاد هذه الظاهرة في نماذج شعريّة مختارة، وسيقوم البحث بتحليل القصيدة كاملةً حين يكون توظيف الآلية الدراميّة كلياً يمتد على طول القصيدة من مثل القناع والبناء الدرامي، ويكتفي بتحليل جزءٍ من القصيدة إذا كانت الآلية الدرامية موظّفة توظيفاً جزئياً كما في الحوار والجوقة، ثم يخلص بعد ذلك كلّه إلى خاتمة تعرض لأبرز النتائج.

المقدّمة:

يقصد بالدراميّة في الشعر العربي الحديث ظهور بعض الملامح الدراميّة في كثيرٍ من نصوصه [1]، وتأتي الدراميّة في الشعر نتيجةً لتراجع الوعي الغنائي

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/2/9ا

قبل للنشر بتاريخ ا 2011/4/20

في النصف الثاني من القرن العشرين أمام الوعي الدرامي متمثلاً في ظهور الفنون الموضوعية والدرامية [2].

وإن تحوّل الوعي الشعري نحو الدرامية لم يفقد الشعر العربي الحديث غنائيته، لأنّه أصبح وعياً غنائياً دراماً «إنه وعيٌ غنائيٌ، لأنّه ينطلق من الذات الفردية في وعي العالم. وهو دراميٌّ، لأنّه يجسّد العالم من خلال الصراع الذي هو جوهر الدراما، بشكل يبدو فيه الصراع شبه موضوعي. أو لنقل: لأن ثمة ذاتاً فردية متموضعة؛ بمعنى أن "موضعة" الذاتي في الحداثة الشعرية العربية هي الشكل الأنسب لطبيعة الحاجات الجمالية التي أفرزت الفنون الأدبية الموضوعية والدرامية من مثل الرواية والقصة القصيرة والمسرحية، ولم يكن بإمكان الشاعر الحداثي المعنيّ بالتعبير عن إيقاع العصر، أن يغضّ النظر عن ذلك التحول في الحاجات، كما يفعل الشاعر التقليدي المعاصر الذي ما يزال ينظر إلى العالم من المنظور الذاتي الغنائي الصرف» [2]، ولذلك فإن هذا التحوّل في طبيعة الوعي الجمالي في الشعر العربي الحديث جاء ضرورةً وحاجة جمالية، ولم يكن انقلاباً شكلياً على الأبنية الفنية السائدة أو التعبير الغنائي من دون مسوّغ فني.

وانعكس هذا التحوّل على جوانبَ متعددة في القصيدة العربية الحديثة، ولعلَّ من أبرز الآثار الفنية الناتجة عن ذلك تخلّصُ الشاعر من المباشرة والغنائية، وانفتاح الشعر على الفنون الموضوعية، ممّا أدى إلى تعدد آفاق النص، وتحوّله إلى صورةٍ مجازية عن الحياة المعاصرة القائمة على التعدد والصراع والتوتّر، وتجسيد موقف الذات المنفعلة بما يحيط بها من خلال تحوّل القصيدة إلى معادلٍ موضوعي لها.

وتظهرُ الدراميّة في الشعر العربي الحديث من خلال مجموعةٍ من آليات التعبير الدرامي مثل القناع والحوار والجوقة والبناء الدرامي المتكامل.

1– القناع:

القناع آليّة دراميةٌ جديدة استمدّها الشعر من فنِّ المسرح «لخلق موقف درامي أو رمز فنّي يُضفي على صوت الشاعر نبرةً موضوعيةً من خلال شخصية من الشخصيات، يستعيرها الشاعر من التراث أو من الواقع، ليتحدّث من خلالها عن

تجربةٍ معاصرةٍ بضمير المتكلم، إلى درجة أن القارئ لا يستطيع أن يميّز تمييزاً جيّداً صوت الشاعر من صوت هذه الشخصية، فالصوت مزيج من تفاعل صوتي الشاعر والشخصية، ولذلك يكون القناع وسيطاً دراميّاً بين النص والقارئ»[3].

والشاعر في هذه الحالة يختار الشخصية (الوسيط) القادرة على التعبير عن تجربته المعاصرة، ليمنح نصه بعداً موضوعياً، من خلال الموقف الدرامي، ويبتعد عن الغنائية والمباشرة في التعبير عن ذات الشاعر كما في الشعر الغنائي [4].

أما العلاقة بين الشاعر والقناع فإنها تقوم ضمن ضوابطَ فنيّة معيّنة، فهو حين يوظّف شخصية ما «فإنه يتبنّى بعض مواقفها، لكنّه لا يظلّ مقيّداً بدلالتها تماماً، إنّما يطوّع تلك الأحداث ويتصرّف بها بحدود لا تخرجُها من معانيها وسياقها بصورةٍ كاملة، إضافةً إلى أنه من الواجب ألا يظلَّ أسيراً لتلك الأحداث إلى حدٍّ يُخرج تجربته عن همومها ورسالتها» [5].

وغالباً ما يدلّ عنوان القصيدة على القناع، ويأخذ المتلقي مباشرةً «إلى هويّة القناع، فعنوان أدونيس (الصقر) يدل على شخصية عبد الرحمن الداخل... وأحداث القصيدة تدور حول هذه الشخصية التاريخية» [6].

ويمكن الوقوف عند قصيدة أمل دنقل (من مذكّرات المتنبي)، وفيها يتقنّع الشاعر بشخصية المتنبي في أثناء إقامته في مصر عند كافور الإخشيديّ، وقد افتتح القصيدة قائلاً على لسان قناعه [7]:

أكره لون الخمر في القنّينه
لكنني أدمنتُها استشفاءَ
لأنني منذ أتيتُ هذه المدينه
وصرتُ في القصور ببغاءَ
عرفتُ فيها الداءا

وتوحي هذه الافتتاحية بالتناقضات والصراعات التي يعيشها، ولعلّ أشدَّها على الشاعر تَحَوّله إلى ببغاءٍ في قصر الأمير، في إشارةٍ واضحةٍ إلى مأساة المثقّف حين يتحوّل إلى بوقٍ للسلطة ونديمٍ للسلطان، ويعمّق الشاعر هذه الصورة حين يقول

:[7]

أمْثلُ ساعة الضحى بين يدي كافورْ
ليطمئنَ قلبُه؛ فما يزال طيرُهُ المأسورْ
لا يتركُ السجنَ ولا يطيرْ
أبصرُ تلك الشفةَ المثقوبه
ووجهه المسودَّ، والرجولةَ المسلوبه
أبكي على العروبه
يومئُ يستنشدني عن سيفه الشجاعْ
وسيفهُ في غمده يأكلُه الصدأْ

ويبدو التناقض حاداً بين حلم المتنبي وهو في طريقه من حلبَ إلى مصرَ وما وجد عليه كافوراً، إذ تحوّل المتنبي إلى عصفورٍ سجينٍ في قصره الكبير، وعليه أن يغنّي له عن شجاعته وإقدامه وسيفه الصارم كلَّ صباح، وهو تناقضٌ يعادل التناقض بين حلم أمل دنقل والواقع الذي يعيشه وتعيشه الأمة العربية بعد نكسة حزيران عام 1967، وثمة تناقضٌ آخر أيضاً بين تغنّي الشاعر ببطولة كافور وجبنه الواضح، وعبّر عن ذلك من خلال الوجه الأسود والشفة المثقوبة وهما يرمزان إلى العبودية في الثقافة العربية، والشاعر هنا بقدر ما يجسّد أبعادَ مأساة الشاعر بوصفه مثقفاً بقدر ما يدين شخصية الحاكم المتسلّط الباحثِ عن المدح والتبجيل من الشاعر وهو لا يستحقُّهما.

ثم يُغْني الشاعر القصيدة بحادثةٍ متخيّلة يستوحيها من التاريخ، فيصف لقاءَه، وهو في طريقه إلى مصر، بامرأةٍ عربية من فلسطين، واسمها خولة، وهو اسمٌ عربي يرمز للعروبة والأصالة، ويروي كيف أحبَّها على الرغم من أن لقاءه بها لم يتعدّ سويعة، وكيف كان طيفُها يزوره كل مساءٍ، ويصوّر الشاعر بحث المتنبي عنها بقوله :[7]

سألت عنها القادمين في القوافلْ
فأخبروني أنها ظلّتْ بسيفها تقاتلْ..

في الليل تجار الرقيق عن خبائها
حين أغاروا، ثم غادروا شقيقها ذبيحا
والأب عاجزاً كسيحا
واختطفوها، بينما الجيران يرنون من المنازلْ
يرتعدون جسداً وروحا
لا يجرؤون أن يغيثوا سيفها الطريحا
... ...
ساءلني كافورُ عن حزني
فقلتُ إنها تعيشُ الآن في بيزنطه
شريدةً كالقطه
تصيحُ: كافوراه..كافوراه..
فصاحَ في غلامه أن يشتري جاريةً روميّة
تُجلد كي تصيحَ: واروماه..واروماه..
لكي يكونَ العينُ بالعين
والسنُّ بالسن

ويرسم الشاعر هنا صورةً هزلية لكافور من خلال تجسيد قزامة تفكيره، وقلّة نخوته، ليجعلَ المتلقي يقارن بينه وبين المعتصم، في إشارةٍ واضحة إلى القضية الفلسطينية، وموقف كافور قناع آخر يغطي وجه الأنظمة العربية المتخاذلة ويكشف عنها في الوقت نفسه.

ثم يصوّر المتنبي كافوراً وهو يتحدّث عن بطولاته فيما يشبه حلم اليقظة، ثم تأخذه سِنةٌ من نوم، فيسخر منه الخادم [7]:

يقصُّ في ندمانه عن سيفه الصارمْ
وسيفُه في غمده يأكله الصدأُ
وعندما يسقط جفناه الثقيلان وينكفئْ
يبتسم الخادمْ

وهذه صورةٌ أخرى لكافور يرسمها الشاعر بريشة رسّام الكاريكاتير ساخراً منه مرةً أخرى، فكافور يتحدّث عن بطولته وكأنها حلمٌ جميل لا واقعٌ؛ لأنّ سيفَه ما يزال في غمده، فيغفو على هدهدة ذلك الحلم، ويبتعد به عن واقعه المهدّد من الأعداء وجعلَ الشاعر جفني كافور ثقيلين دلالةً على كسله الدائم، أما ابتسامة الخادم ففيها السخرية والاستهزاء، وفيها الدلالةُ على استبداده، لأن الخادم يبتسم ويخفي ضحكته خوفاً من بطشه.

ويختتم الشاعر القصيدة بتوظيف أبياتٍ من قصيدة المتنبي المشهورة التي يهجو فيها كافوراً، فيقول [7]:

عيدٌ بأية حالٍ عدتَ يا عيدُ؟
بما مضى أم لأرضي فيكَ تهويدُ
نامتْ نواطيرُ مصرٍ عن عساكرها
وحاربتْ بدلاً منها الأناشيدُ
ناديتُ: يا نيلُ هل تجري المياه دماً
لكي تفيض، ويصحو الأهل إن نودوا؟
عيد بأية حالٍ عدتَ ياعيدُ

وإذا كان المتنبي قد قال تلك القصيدة في العيد واصفاً سوء أحواله وندمه على الرحيل إلى كافور، فإنّ أمل دنقل كتب هذه القصيدة في حزيران عام 1968، ولعلّه أراد بالعيد أن يُذَكّر بالنكسة بعد مرور عام عليها، وتبدو المفارقة هنا كبيرةً فكيف يجعل الشاعر عيداً للهزيمة في ذكراها السنوية الأولى، وكأنَّه أراد أن يسخر من الواقع العربيّ بعد النكسة.

والقصيدةُ تجسّد العلاقة بين السلطة والمثقف، وهي علاقةٌ مشوّهة يكون دور المثقف فيها أن يمتدحَ السلطة بما ليس فيها وأن يسكتَ عن عيوبها وأخطائها، ولاسيما بعد نكسة الخامس من حزيران بدعوى مواجهة العدو، إذ علا الخطابُ البطولي، وغاب النقد وأصبح يسمى تشاؤماً وخيانة وهزيمة وجبناً، وقد اختار الشاعر شخصيةً ثقافية تتميّز بالغنى والثراء الدلالي مقابلَ شخصية سياسية ضعيفة ليست ذات أهمية

في التاريخ، منتصراً للثقافي على السياسي، ولعلّ في قسوته على السلطة تعبيراً عن مرارة النكسة وثقلها عليه، والشاعر يريد الحاكم مثل المعتصم أو مثل سيف الدولة ولا يريده مثل كافور مستلب الرجولة والإرادة.

ومن الناحية الفنية التزمَ الشاعر بأهمِّ خصائص القناع؛ فحافظ على التحدث بصوت المتنبي، وعبّر من خلاله عن تجربة معاصرة، ولو أنّ الشاعر تَحدّثَ بصوته مباشرة لسقط القناع وتحوَّل المتنبي إلى رمز، وقد ساعده ذلك على تماسك القناع وعدم انهياره، كما نأى بالقصيدة عن التعبير الذاتي الغنائي.

2– الحوار:

ليس الحوارُ بجديدٍ على القصيدة العربية، فقد عرفه الشعر العربي في العصور القديمة كما عرفه في العصر الحديث، وأمثلتُه كثيرة، وهو عادةً ما يحدث في بعض القصائد التي تنحو منحىً سردياً، كما في رائية عمر بن أبي ربيعة التي يصوّر فيها زيارته ليلاً لنعم في ديار أهلها.

وفي الشعر العربي الحديث أخذ الحوار منحى دراماياً نتيجةً لطبيعة الوعي الشعري الحداثي القائم على التعبير عن العالم بصراعاته وتناقضاته المختلفة.

والحوارُ الدرامي ليس مجردَ حديث بين الشخصيات؛ لأنّ الحوار لا يكون دراماياً إلا إذا كان قادراً تقديم الحدث الدرامي وتجسيد الصراع والتوتّر [8].

وإذا استطاع الشاعرُ الحديث توظيفَ الحوار الدرامي في القصيدة العربية الحديثة، فإنّ هذا الحوار غالباً ما يظهر بشكل جزئي في مقاطع منها، وقلما يمتدّ حضوره فيشمل القصيدة كلها [9]. ومن ذلك ما جاء في قصيدة (بيت من حجر)لجبرا إبراهيم جبرا [10]:

بصارةُ، يا بصارة
في منبسطِ اليد المخطط ماذا ترين؟
بختك مبخوتْ على ورق التوتْ
عدوك يموتْ
قل إن شاء الله

في هذه البشرة التي تيبستْ
من الكؤوسِ والفؤوس؟
أخطارٌ... أسفارْ...
مكاتيبٌ... أخبار...
عرافةُ لا تكذبي، ماذا ترين،
في هذه الحفنة الغضينة،
في هذه الأصابع الثخينة؟
مآتمُ وأعراس..
سمراءُ تحبّك، وشقراء
عبر البحار...
دنانيرُ... إفلاس...

ويبدو التناقض حاداً في بداية الحوار بين ما يراه الشاعر من بشرة كفّيه اليابستين، وما ترى العرّافةُ فيهما من مغامرةٍ وسفر ورسائلَ وأخبار سعيدة، وحين ينهرُها طالباً منها أن تدقّق في أصابعه الثخينة وراحته المتغضنة، تتراجعُ قليلاً لتقول له بأنّ حياته فيها الحزن والفرح والنساء، وفيها الغنى والفقر، وهكذا تصبح أصابع الشاعر وراحته صورة ومرآة لحياته وما تحمله من متناقضات.

وقد حاول الشاعر من خلال هذه الحوار أن يتنحّى جانباً ليترك العرافة تتحدّثُ عن تجربته، فتتحدّث عنها أولاً بصوت حلمه ورغبته في أن تكون حياته سعيدة خالية من الأعداء، وفيها المغامرة والسرور والفرح، ولكنَّ مشهد أصابعه يوقظُها من حديث الحلم لتقول بما هو عليه في الواقع، وما يعانيه من مآسٍ وأحزان، وما فاته من فرحٍ وحب، وقد نجح الشاعر من خلال هذا الحوار أن يخفّفَ من نبرة الذات الشاعرة ومباشرتها في النص وطرح ما يريدُ قوله من خلال حوارٍ بسيطٍ لا يشكل سوى جزء صغير من القصيدة.

ويمكنُ أن يكون الحوار أكثر وحدةً واستقلالاً حين يمتدُّ ليشمل مقطعاً مستقلاً كاملاً أو قصيدة، على ألا تكون طويلة فيفقدها الحوار الطويل تماسكها، ومن أمثلة

ذلك القصيدة/المقطع (رجل وامرأة)، وهي مقطع من قصيدة (الزمن المكسور) لأدونيس، ويتضحُ من عنوان المقطع أنه حوارٌ بين ذلك الرجل وتلك المرأة، وفيه يقول الشاعر [11]:

- من أنتَ؟
- بهلولٌ بلا مكانْ

من حجرِ الفضاء من سلالة الشيطانْ

- من أنتِ؟

هل سافرتِ في جسدي؟

- مراراً
- ما رأيتِ؟
- رأيتُ موتي
- ألبستِ وجهي؟

ورأيتِ شمسيَ مثل ظلٍّ

ورأيت ظليَ مثل شمسٍ

ونزلت تحت سريرتي، وكشفتِني؟

- أكشفتَني؟
- كاشفتِني؟ أيقنتِ؟
- لا
- أشُفيتِ بي، وبقيتِ خائفةً؟
- بلى
- أعرفتِني؟
- أعرفتَني؟

ويصوّر هذا الحوار صراعاً بين الموت والحياة، وتناقضاً بين النور والظلام يحيل إلى طبيعة الحياة المعاصرة وشعور الإنسان فيها بالضياع وعدم وعيه لذاته ومعرفته لما يجري حوله، فيتحولُ إلى بهلولٍ من سلالة الشيطان، كما يصوّرُ طبيعة

العلاقات الإنسانية من خلال هذا الحوار بين رجل وامرأة، أصبحا في هذا العصر الآلي نكرتين، يجهل كلٌّ منهما الآخر، ليأتي السؤال في نهاية المقطع مصوراً مأساة هذه العلاقة التي تنتهي إلى السؤال المتبادل: أعرفتني؟.

والحوار الدرامي لا يطرح الحدث كما هو في المسرح، فالحدث فيه بسيط، ولكنه يطرح مجموعةً من التناقضات والصراعات، وليس الهدف منها معرفة الأسباب، بل الدعوة إلى التأمّل والبحث عمّا وراء ذلك، ويجسّد المقطع مفارقة درامية؛ إذ يبدأ بلقاء الرجل والمرأة لقاءً يبدو إيجابياً، يحاول كلٌّ منهما فيه معرفة الآخر، ولكنه ينتهي نهاية درامية فلا يعرف أحدٌ أحداً .

3– الجوقة (الكورس):

ظهرت الجوقة في المسرح الإغريقي وكان يتلخّص دورُها في تفسير الأحداث والتعليق عليها، ولكنْ مع مرور الزمن انحسر ذلك الدور لينحصرَ في ممثّلٍ وحيد يعلق على مواقفَ مختلفة في المسرحية كما في شخصية المهرج في مسرحية الملك لير لشكسبير [12].

ثم دخلتْ الجوقة إلى الفنون الأخرى مثل الرواية والشعر، وقامتْ في كثيرٍ من الأحيان بدور الراوي المستقل عن الشخصيات الأخرى.

ووجد شعراءُ الحداثة العربية في الجوقة وسيلةً تعبيرية تنهض بالدواعي الجمالية والفنية للقصيدة الحديثة بحثاً عن التعدّد والانفتاح والتخلّص من النبرة الغنائية الواحدة.

ويأتي توظيفُ الجوقةِ صريحاً لدى بعض الشعراء كما في قصيدة (أيلول) لأمل دنقل [7]:

صوت:	(جوقة خلفية)
أيلولُ الباكي هذا العامْ	ها نحن يا أيلولْ
يخلعُ عنه في السجن قلنسوة الإعدامْ	لم ندرك الطعنة
تسقطُ من سترته الزرقاء..الأرقامْ	فحلت اللعنة
يمشي في الأسواق يبشّر بنبوته الدمويّة	في جيلنا المخبولْ

ليلةَ أن وقف على درجات القصر الحجرية ... ...

ويرى صلاح فضل أنّ توظيفَ دنقل لبعض الحيل المسرحية في هذه القصيدة كاستخدام الصوت والجوقة يضاعفُ البعد المكاني في القصيدة من خلال تجاور العبارات مكانياً وتزامنها وتداخلها، والشاعر يوظفها مازجاً بين جماليات المكان والزمان، مانحاً لغته التكثيف والتعدد [13].

كما تأخذ هذه الآلية أشكالاً أخرى غير مباشرة، ومنها تقانة الرواي المستقل عن الشاعر والشخصية الدرامية، ومنها تقانة المرايا الشائعة كثيراً لدى شعراء الحداثة، ومنها على سبيل المثال قصيدة (شهريار الزمن الأخير) لمحمد عمران، وهي تتألف من قصيدتين الأولى بعنوان (شهريار والمرايا)، والثانية بعنوان (مذكرات الملك شهريار)، فقد قام النص الأول على تقنية الراوي الكورس [2].

ومن القصائد التي توظف آلية الجوقة على شكل المرايا قصيدة(أربع أغنيات لتيمور)لأدونيس، وتضيء مرايا أدونيس في تلك القصيدة وجوه تيمورلنك، وتروي أفعالَه، ومن ذلك قول الشاعر في (مرآة الشرع) [11]:

فاجيءْ جسدَ العذراءْ

جسدَ الحبلى...

فاجيءْ وافتكْ

لا تتركْ شيخاً أو طفلا

هذا شرعي

وتصوّر هذه المرآة شخصية تيمور الاستبداديّة وأفعالَه القبيحة، وشرَّه الذي يمتدُّ إلى رعيته كلّها، فلا يسلمُ منه شيخٌ أو طفل أو حبلى أو عذراء وقد جاء صوتُ الجوقة في هذه المرآة صدى لأفعال تيمور، وتحوَّلتْ رعيتُه إلى مرآةٍ تنطبع عليها صورةَ شرعه الاستبدادي؛ فهي لا تملك سوى ترديد ما يقوم به وما يفعله بصمت.

كما وظّف أدونيس الجوقة في صوت الراوي في بعض نصوصه كما في قوله في قصيدة(تيمور ومهيار) [11]:

الراوي: وقيل صارت تمطرُ السماءْ

ناراً على المدينة. اسُتذِلّتْ
فانسحقتْ واحترقتْ
وبقيتْ زماناً
يخرجُ من أنقاضها دخانٌ
يشمّه الناسُ فيسقطونْ
موتى،
ومهيارُ دمٌ وماءْ
والأرض مثل وجههِ
تبدأ الأرض مثل صوتهِ...
والناس يولدونْ...

وجاء صوتُ الراوي في نهاية القصيدة ليؤكّدَ انبعاث مهيار، فهو لا يموت، لأنّه من ماءٍ ودم، وهما عنصرا الحياة، ومثله مثل الأرض، رمز البعث والخصب، وبانبعاثه المتجدد، يولد الناس، فهو الخلاص، على الرغم من تيمور؛ فقد ظهرتْ دماءُ مهيار الأرض وجعلتها قادرة على الولادة من جديد، وقد حمل قول الشاعر في آخر القصيدة: الناس يولدون، متبوعاً بالنقاط الثلاث، مضموناً رؤيوياً يعبّر عن تفاؤلٍ كبير بالقدرة على التغيير والتغلّب على الصعاب، ومواجهة عوامل التردّي والسقوط والاستبداد السياسي في الوطن العربي، ولكنّها رؤيةٌ ذات طابع فردي، ترى الخلاص عبر فرد متفوق، ومن خلال رؤية حلمية تعتمد أسطورة انبعاث دوموز وتجدد الأرض والخصب.

ويمكنُ القول إن تقانةَ الراوي والمرايا واستخدام الأصوات تشكّل لدى أدونيس ملمحاً فنياً يميز تجربته في توظيف هذه التقانات ولاسيما المرايا.

4– البناء الدرامي:

لعلَّ عز الدين إسماعيل من أوائل النقاد الذين أشاروا إلى البناء الدرامي المتكامل للقصيدة العربية الحديثة التي بدأتْ تتطور باتجاه «الشكل الدرامي فصارت مجموعة من الأصوات المختلفة والمتميّزة، وازدادتْ تركيباً وتعقيداً وإفراطاً في الطول

حتى قاربت منهج التأليف الموضوعي» [14].

والنزوعُ نحو البناء الدرامي في الشعر العربي الحديث يأتي استجابةً لتطوّر الوعي الحداثي ونزوعه نحو التعبير عن الذات بطريقةٍ مختلفة عما كانتْ عليه في الشعر الكلاسي أو الرومانتي، مما جعله يبني نصَّه على الصراع الذي يعادل الذات موضوعياً، فيخفّف من ظهورها وبروزها في النص الشعري الحديث [2].

ومن أهمّ خصائص البناء الدرامي في شعر الحداثة تعدّد الأصوات، واصطراع المشاعر والشخصيات، والوحدة العضوية والتماسك البنيوي. والنصّ النموذجي هو النص الذي يحتوي تلك الصفات جميعها، وشواهدُه كثيرة في الشعر العربي الحديث، ولاسيما القصائد الطويلة التي تشكّل في بعض الأحيان ديواناً كاملاً، وعادةً ما يكون البناء الدرامي أكثر وضوحاً فيها من تلك القصائد القصيرة، التي يمكن أن يتحقق فيها البناء الدرامي [2].

ومن تلك النماذج التي تقوم على البناء الدرامي قصيدة (الجوع والضيف) من ديوان (الجوع والضيف 1969) للشاعر محمد عمران، وهي قصيدة طويلة مقسمة إلى فصلين، الأول: فصل الجوع، والثاني: فصل الضيف. ويبدأ الشاعر الفصل الأول بصوتٍ يقول [15]:

خلعتُ حذائي العتيقَ
وجهي،
خلعت ثيابي العتيقةَ،
لحمي العتيقْ
هنا، عند بابي، نهار يفيقْ

ويبدو هذا الصوت واضحاً يعلن فيه الضيف أنه جاء لكي يتخلى عن الماضي، ويبشّر بالمستقبل، ولكنْ لا يلبث أن يقاطعَه "صوت" آخر في المقطع الثاني، يعترض حلم الضيف القادم في التغيير [15]:

خبزنا مرٌّ، وعنقود دوالينا تدلى
ميتَ العنق. لماذا زرتنا

أيها الطير الغريبْ
أيها القادم من أرض الكآبات الصديقه
حاملاً، بين جناحيه، لنا
نكهة الشمس العتيقه
أيها الراقصُ في موت الحقيقه
كيف نلقاك ولا بيتَ لنا

والاعتراض هنا قائمٌ على إدراكٍ موضوعي للواقع المتردي، إذ لا يمكن تغيير هذا الواقع في ظروف غير مواتية، وتحمل صورتا الخبز المرّ والعنقود الميّت العنق دلالةً على الظلم والجوع، كما تتسم صورةُ الضيف الراقص في موت الحقيقة بالسخريّة والتهكّم من حلم تغيير الواقع وبناء المستقبل، ولكنْ على الرغم من سخريّتها وتهكّمها فإنَّها تتَّسم بالحسّ المأسوي وتجسّد الصراع الحاد بين الحلم والواقع.

ثم تتتالى الأصواتُ الفردية في مقاطع تالية، ولكنها تتوحّد في خطاب جماعيٍّ في المقطع السادس المعنون بـ (أصوات) [15]:

بعد الأوان تجيءُ
لو يوماً أتيتَ على انتظارِ
أيام كان لنا نهارٌ
لو مررت على النهارِ
كانت بيادرنا، وخمرتنا
وكان الكرم يرقص بالثمارِ
وسدىً توسلنا لمقدمك المجيدِ
سدىً وقفنا
في الباب نرقب وقع خطوكَ
لم تجِئْنا
إلا وقد مات النهارُ
ومات كوكبنا

ومتنا...

وقد جاءت الأصواتُ مجتمعةً متوحدة لتقولَ: إنّ ما حدث هزيمةٌ جماعية على المستويات كلّها، وإنَّ التغييرَ أصبح أشبه بالمستحيل؛ فالنهار والبيادر والكروم التي ترمز هنا إلى العناصر المادية اللازمة للتغيير قد انقرضتْ، وكان من الأجدى المبادرة في وقت تتوافر فيه هذه العناصر، وفي عودة الضيف المبشّر بالتغيير مزيدٌ من الألم النفسي يسبِّبُه الشعور بالعجز المادي عن تحقيق ذلك، ولا يمكن أن تعود الحياة بعد أن دبّ الموت في كل مكان.

ويختتم الشاعر هذا الفصل بقوله في المقطع الأخير [15]:

يا منجلّ الشمس، ويا محراثَها، صدئنا
في الظلِّ،
هذي القامةُ الطويله
في زرعنا
وهذه الخضرة في أوراقنا،
وهذه الظلالْ
كاذبةٌ. نحن بلا غلالْ
يا منجلَ الشمس ويا محراثها اقتلِعْنا
لعلّ من رمادنا
يطلع وجه العشب والسنابل الأصيله

فعلى الرغم من سيطرة الرؤيا العدميّة المتمثّلة في قول الشاعر: نحن بلا غلال، ولكنها ليستْ عدميّة مطلقة، والشاعرُ يخلع عليها نوعاً من التفاؤل في آخر المقطع، وهذا التفاؤلُ غيرُ مجاني، ولكنَّهُ بحاجة إلى قلب الواقع والبحث عن الجمرات الكامنة تحتَ رماده، وإنقاذ روح أدونيس القابعة تحت أنقاضه.

وفي الفصل الثاني، يقف الضيف على مسرح القصيدة مخاطباً الأصوات التي ترددت في فصل الجوع [15]:

أنا رسولُ الفرح العظيمْ

أقول يا حزانى
يا متكّين في حدائق الدموعْ
الشمسُ لا تزوركم هنا،
ولا الربيعْ
ينزل أرضَ موتكم
وطائرُ الغناءْ
يخنقُه البكاءْ
أنا رسول الفرح العظيمْ
أقول خبزُ الظلّ مرٌ
كوكبُ الدموع لا يضيءْ
أقول فارسُ النهار لا يجيءْ
إلا على جواد أغنياتْ
يغزو بها ممالك البكاةْ
أقول خبز الشمس أشهى
كوكبُ الغناء وحده، يعانق الحياةْ

ويبرز هنا صوتُ الضيف القادم من مدن الشمس، والشمس رمزٌ للتوضيح والفضح والتنوير، ليقول: إنّ هذا الضيف جاء مسلحاً بالوعي والقدرة على مواجهة الواقع وفضحه واقتراح الحلول الكفيلة بتغيير أوضاعه المتردية.

وقد وجدتْ كلماتُ الضيف صداها فعزّزتها أغنيتان تتحدث الأولى على لسان الضيف لتبشّر بالماء والخضرة وولادة الشمس، وتصف الثانيةُ هذا الضيف وتنادي الناس أن يكسروا الأقفال وأن يستقبلوه.

ويعود الضيف في آخر الأغنيات معبَّراً عن تفاؤلٍ كبير بإمكانية الانتصار على عوامل الانكسار اعتماداً على صوته الذي يرمز للوعي ويدعو للثورة الواعية التي تعرف ما تريد من دون أن تكون عبثية أوغوغائية، وهذا الصوت لا يدّعي الإلهام ولا يتعالى على آهاتِ المسحوقين، لكنّه يدعوهم إلى التفكير والبحث عن الحل المنطقي

حين يقول [15]:

قلت: أبكي، بكيتُ،
لم ينهضِ الموتى،
فغنيتُ،
كان صوتي جديداً
وعلى جبهة الكآبةِ، أبصرتُ
جبالاً عنيدةً، وصخوراً
قلت: هيا حبيبتي
فأفاقتْ
وخرجنا من الدموع الغريبه!

فالضيف يساير الجماهير في البكاء لكي يقنعَها أن البكاء لن يبعث من في القبور، وبعد ذلك يطرح الحلَّ البديل المتمثل في الصوت الجديد الداعي إلى الفرح والغناء، ووصف الصوت بالجدة يلبّي حاجة نفسية إنسانية في التخلّص من الملل والرتوب والبحث عن الجديد، وفي النهاية السعيدة ينجح هذا الضيف في إيقاظ محبوبته من موتها والخروج من الزمن الحزين. والمحبوبة هنا رمزٌ للوطن حين يؤمن بقدرته على نزع ثوب الاستكانة والانصياع، والبحث عن الأسباب الموصلة لذلك بدلاً من الارتكان إلى أحلام اليقظة والبكاء على الماضي الذي لن يعيد نفسه مرةً أخرى.

ويجسّد قسما القصيدة العلاقة بين الواقع والمستقبل؛ فالواقع أسودٌ قاتم قاحل، والمستقبل فرح حالمٌ، وثمة جسرٌ يصل الحاضر بالمستقبل هو الوعي الثوري الذي يقود الجماهير إلى الخلاص.

ويظهر من خلال ما تقدَّم اعتماد الشاعر في بناء قصيدته على البناء الدرامي؛ فثمة في القصيدة صراعٌ بين الواقع والحلم، ويمنح هذا الصراع النص بعداً مسرحياً، وينتهي هذا الصراع نهاية سعيدة، تنفتح على المستقبل وينتصر فيها الضيف، وينجح في التغلب على قوى الإحباط والهزيمة اللتين سادتا في المجتمع العربي بعد نكسة حزيران1967، وثمة شخصيةٌ محوريّةٌ هي شخصية الضيف التي

تتبادل الحوار مع مجموعة من الأصوات والأغاني، وتمثل مجموعة الأصوات المعبرة عن الجوع في القسم الأول الموقف المعارض للشخصية البطلة، في حين تمثل مجموعة الأغاني المعبرة عن الفرح والسعادة الموقف المساعد للشخصية البطلة، وقد عبرت الأصوات المسرحية فرديةً كانت أم على شكل جوقة عن موقف الشاعر من الواقع المعاصر، وقد ساعده تعدّدُ الأصوات على خلق مناخٍ مسرحي يبتعد به عن طرح أفكاره بأسلوب مباشرٍ كما يخفّفُ من غنائية النص. كما اتّسم النص بالتطور الدرامي والتحول، وجسّد أزمة العرب في هذا العصر، ولكنّه قدّم في النهاية حله القائم على قلب الواقع ومواجهته بالوعي الثوري، ولذلك يمكن أن تُعد القصيدة صورة مجازية تعبر عما يحدث في الواقع العربي.

خاتمة:

شكّلتْ الدراميّة في القصيدة العربية الحديثة ملمحاً من أبرز ملامح تداخل الشعر العربي الحديث مع الفنون الأخرى، ونجم بروز ظاهرة الدرامية في الشعر العربي الحديث عن جملة من المسوّغات الفنية والحاجات الجمالية، ولعلّ من أبرزها تلبيةُ الرغبة بالتجديد، والخروج من نبرة الصوت الواحد إلى تعدد الأصوات واختلافها وتصارعها، والتخلّص من الغنائية والمباشرة.

والقول بالتداخل بين الشعر والمسرح لا يلغي الخصائص والسمات النوعية لفنّ الشعر، والتداخل بين الشعر والمسرح ما هو إلا تداخلٌ بين الموقف الغنائي والموقف الدرامي، والشاعر العربي الحديث لم يتخلّ عن موقفه الغنائي الذاتي نهائياً، فيتحول عنه إلى التعبير عن الموقف الدرامي الموضوعي، ولكنه حوّل في طريقة تعبيره عن موقفه الغنائي فتوسلَ بآليات الفنون الموضوعية ولاسيما الدرامية منها، بما جعله قادراً على موضعة ذاته، وإلباسها نبرة شبه موضوعية.

إن توظيف الشاعر لآليات الفنون الأخرى في التعبير، يؤكد أنّ القصيدة العربية الحديثة قادرة على الاستجابة للتطورات والتغيّرات المحيطة، والتعبير عن روح العصر فنياً، بما يؤكّد استمرارها وانفتاحها على الفنون الأخرى، وبما لا يلغي بقاءها أو يشكّل خطراً على وجودها، وهي بذلك تنسجمُ مع تغيّرات الوعي الجمالي الحداثي،

وتمدُّ جسورها إلى المتلقي حين تنسجم آلياتُها الفنية مع طبيعة العصر وما يفرضه بمتغيّراته وتحوّلاته من تطوّر في الوعي الجمالي.

المراجع

1- **الزبيدي** علي قاسم، 2009- دراميـة الـنص الشـعري الحـديث (دراسـة فـي شـعر صلاح عبد الصبور وعبد العزيز المقالح). دار الزمان، دمشق، 20.

2- **كليب** سعد الدين، 1997- وعي الحداثة. اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 44، 44، 111، 43، 45.

3- **الموسى** خليل، 2003- بنية القصيدة العربية المعاصرة المتكاملة. اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 209.

4- ينظر: **يعقوب** ناصر، 2008- قصيدة القناع: قراءة في قصيدة رحلة المتنبي إلى مصر لمحمود درويش. مجلة جامعة دمشق، المجلد الرابع والعشرون، العددان الثالث والرابع، 255.

5- **الرواشدة** سامح، 1995- القناع في الشعر العربي الحديث (دراسة في النظرية والتطبيق). مطبعة كنعان، أربد، 15.

6- **يسير** خالد، 1997- القناع في الشعر العربي المعاصر. رسالة دكتوراه، جامعة تشرين، اللاذقية، 184.

7- **دنقل** أمل، 1987- الأعمال الشعرية الكاملة. الطبعة الثالثة، مكتبة مدبولي، القاهرة، 186، 186، 187-188، 189-190، 190، 127.

8- **حمودة** عبد العزيز، 1998- البناء الدرامي. الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 139-140.

9-**الموسى** خليل، 2010- آليات القراءة في الشعر العربي المعاصر. الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 104.

10- **جبرا** جبرا إبراهيم، 1990- المجموعات الشعرية. دار رياض الريس للنشر والتوزيع، بيروت، 32، 64- 65.

11- **أدونيس**، 1996- الأعمال الكاملة (أغاني مهيار الدمشقي وقصائد أخرى). دار المدى، دمشق، 341، 367، 364.

12- **فتحي** إبراهيم، 1986- معجم المصطلحات الأدبية. المؤسسة العربية للناشرين المتحدين، صفاقس، 126.

13- **فضل** صلاح، 1997- صورة القراءة وقراءة الصورة. دار الشروق، القاهرة، 39.

14- **إسماعيل** عز الدين، 1981- الشعر العربي المعاصر. الطبعة الثالثة، دار العودة ، بيروت، ص 277.

15- **عمران** محمد، 2000- الأعمال الشعرية الكاملة. منشورات وزارة الثقافة، دمشق، الجزء الأول، 156، 157، 162، 168، 172، 176.

أساليب التفكير وعلاقتها بالخصائص الخمس الكبرى للشخصية لدى عينة من طلاب الإرشاد النفسي بكلية التربية (جامعة حلب)

خالد الضعيف، ربى عماد المحمد*

قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب

* طالبة دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير والخصائص الخمس الكبرى للشخصية، ولذلك تم اختيار عينة مكونة من (88) طالب وطالبة من طلاب الإرشاد النفسي طبق عليهم مقياس أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991) ترجمة السيد محمد أبو هاشم (2006)، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لكوستا وماكري (1992) تعريب محمد بدر الأنصاري (1997)، وبعد إجراء التحليلات الإحصائية تم التوصل إلى أن أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الإرشاد النفسي هي الأسلوب التشريعي، والهرمي، والمتحرر، وأقلها شيوعاً هو الأسلوب المحافظ، وأكثر سمات الشخصية شيوعاً هي سمات الطيبة ويقظة الضمير، وأقلها شيوعاً هي سمة العصابية. كما تبين وجود ارتباط موجب دال بين سمة العصابية وأسلوبي التفكير العالمي والمحافظ، وارتباط سالب دال بين سمة العصابية، وأساليب التفكير التشريعي، والهرمي، والداخلي، وارتباط موجب دال بين سمة الانبساط وأساليب التفكير التشريعي، والحكمي، والمتحرر، والهرمي، والأقلي، والخارجي، وارتباط موجب دال بين سمة الصفاوة وأساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والحكمي، والمحلي، والهرمي والفوضوي، وارتباط موجب دال بين سمة الطيبة، وأسلوبي التفكير الهرمي والفوضوي، وارتباط سالب دال بين سمة الطيبة، وأسلوب التفكير المحافظ، وارتباط موجب دال بين سمة يقظة الضمير، وأساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والمتحرر، والهرمي، والداخلي، ووجود ارتباط سالب دال بين سمة يقظة الضمير، وأسلوبي التفكير العالمي والمحافظ.

ورد البحث للمجلة بتاريخ ا2011/1/5
قبل للنشر بتاريخ ا 2011/4/26

مقدمة:

تختلف كل دراسة عن غيرها، كما تختلف كل مهنة عن الأخرى في الصفات والخصائص التي ينبغي توافرها في الأفراد الذين يلتحقون بها، فالدراسات العلمية مثلاً تتطلب استعدادات أكاديمية تختلف عن تلك التي تستلزمها الدراسات الأدبية، هذا بالإضافة إلى أن مستوى الدراسة التي يقوم بها الطالب تستلزم توافر استعدادات معينة، ولا تقتصر مستلزمات الدراسة أو المهنة على ناحية دون أخرى بل إنها تتناول جميع الخصائص الجسمية، والعقلية، والشخصية، والاجتماعية المتعلقة بالفرد [1]، وتعتبر سمات الشخصية وخصائصها أحد العوامل المؤثرة على التوافق الدراسي والمهني [2]. ويشير أحمد عبد الخالق (1996) إلى أن طرق تفكير الأفراد تُعد من بين أنماط السلوك الهامة التي يمكن استخدامها في وصف شخصيات هؤلاء الأفراد [3]، حيث إن أساليب التفكير وكما يرى ستيرنبرج (2004) يمكن أن تساعد علماء النفس في فهم بعض التغيرات في الأداء المدرسي والعمل المهني التي يمكن أن ترجع عن طريق الخطأ إلى الفروق الفردية في القدرات العقلية، ويقرر ستيرنبرج أن أهمية أساليب التفكير لا تقتصر على الجانب التعليمي والمهني بل تشمل جميع مجالات الحياة العامة [4]. ومع التنوع الملاحظ في أساليب تفكير الأفراد واختلاف أنماط شخصياتهم، والذي يتحكم في مختلف أنواع السلوك والتصرفات والاختيارات المهنية، والدراسية، فإن الحاجة ماسة في ظل ظروف العالم المتغير الذي تحكمه ضرورات التغير إلى أوضاع مجتمعية أفضل تستثمر كل الطاقات لتوجهها توجهاً علمياً يتميز ضمن ما يتميز به من خصائص مواصلة التغيير والتجدد والتنوع. ومن هذا المنطلق فإن هذه النقلة الحضارية المتقدمة تتطلب بالضرورة دراسة وفهم هذه الأنماط والأساليب بداية، ومن ثم الانطلاق إلى معرفة كيفية التعامل معها وكيفية توظيفها بما يخدم مصلحة الفرد والمجتمع.

مشكلة الدراسة:

تعد مهنة التوجيه والإرشاد النفسي من المهن المتخصصة في رعاية السلوك وتقويمه وتوجيهه بما يحقق التوافق السوي للفرد نفسياً، وتربوياً، ومهنياً واجتماعياً. وقد أجريت العديد من الدراسات لتحديد الصفات التي يجب أن تتوافر في المرشدين ومنها دراسة (Baily, 1942) والتي توصلت إلى أن المرشدين يجب أن يتصفوا بالإخلاص، والعدالة، والثقافة الاجتماعية، والصحة الجسمية والنفسية، وإدراك الشباب وفهمهم والتعاطف معهم، والثبات الانفعالي، والقدرة على التعامل مع الناس، واتساع معلوماتهم وميولهم، والقدرة على التقويم واتخاذ القرار [2]، وبناء على ذلك تبرز هنا ضرورة مراعاة توفر مثل هذه الخصائص في الطلبة المتقدمين للالتحاق بهذا التخصص، ولكن بالنظر إلى الواقع الحالي فإن المعيار الرئيس المعتمد في القبول الجامعي هو معدل الدرجات في الثانوية العامة، لذلك يُلاحظ كثرة الشكاوى من تدني المخرجات التعليمية للمؤسسات الجامعية، والتي قد تعود إلى أن الطلاب يُجبرون على التحصيل بطرق لا تتفق مع أساليب تفكيرهم وسمات شخصياتهم، وبالإضافة إلى ذلك فإن هذا المعيار يسمح لبعض الطلبة ممن قد يكونوا غير أسوياء نفسياً، و لا تتوفر فيهم سمات شخصية أو أساليب تفكير تتلاءم مع متطلبات العمل الإرشادي ومبادئه بالانتساب إلى هذا التخصص، وقد تعتبر المقابلات الشخصية التي تتم عند الالتحاق بالكليات والجامعات وسيلة تحدد مظاهر شخصية الفرد [2] إلا أنها غير كافية، فالمقابلة كما يرى ستيرنبرج [5] قد تكون أفضل أو أسوأ طريقة مختارة ويعتمد ذلك على ما يتم استخدام المقابلة من أجله. إلا أن كافة المقابلات التي تتم في الجامعات السورية تركز فقط على السلامة اللغوية، والشكل الخارجي، بينما لا يعطى الجانب النفسي أي أهمية ولا تستخدم أية اختبارات نفسية كمعايير للقبول. وفي إطار سعي الجامعات السورية إلى تعديل وتطوير معايير القبول الجامعي، لتتناسب مع قدرات وميول الفرد يأتي هذا البحث خطوة للفت الانتباه إلى ضرورة مراعاة أسلوب التفكير وسمات الشخصية في اختيار نوع التخصص. وبناء عليه هل توجد دلائل علمية موضوعية على حاجة طلاب الإرشاد النفسي إلى التحلي بسمات شخصية وأساليب

تفكير معينة، وبذلك تتجسد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل التالي:
هل توجد علاقة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية الخمس الكبرى لدى أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتصدى لدراسته، حيث تسعى للتعريف بمفهوم سمات الشخصية ومفهوم أساليب التفكير وفقًا لنظرية ستيرنبرج، والذي يعد من الموضوعات حديثة الطرح في البيئة العربية، والذي يتطلب من الباحثين تكثيف جهودهم للتعرف على أهميته ومدى إسهامه في النجاح العلمي والأكاديمي، وعلى ضرورة مراعاته في المؤسسات التعليمية، للحصول على جيل طلابي مبدع ومبتكر، والتخلص من تبعية الحفظ الصم الذي أدى بهم إلى الجمود والتخلف. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من ارتباطها أولاً بالتعليم والمؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، فالتعليم هو نقطة الارتكاز والانطلاق في تقدم الأمم وارتقائها، ومن ارتباطها ثانياً بمهنة التوجيه والإرشاد النفسي التي يجب أن تأخذ موقعها ودورها الحقيقي بقيادة أفراد مؤهلين نفسياً، وأكاديمياً لتقديم المساعدة للأفراد في ظل عصر القلق الذي تعيشه المجتمعات. وأخيراً تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أنها تأتي خطوة في الكشف عن أهم أساليب التفكير الشائعة لدى طلبة الإرشاد النفسي وسمات شخصياتهم،والعمل على مراعاتها من قبل الجهات المسؤولة وذلك من خلال تحليل متطلبات هذا التخصص وفقاً لأساليب التفكير وسمات الشخصية لأخذ ذلك في عين الاعتبار في معايير القبول الجامعي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية:

1. التعرف إلى أساليب التفكير وسمات الشخصية الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة.
2. الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وسمات الشخصية الخمس الكبرى لدى أفراد عينة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

هدف الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. ما هي أساليب التفكير وسمات الشخصية الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة؟
2. هل توجد علاقة بين سمات الشخصية الخمس الكبرى (العصابية – الانبساط – الصفاوة – الطيبة – يقظة الضمير) وأساليب التفكير (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – الملكي – الهرمي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي – المتحرر – المحافظ)؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

1- هل توجد علاقة بين سمة العصابية وأساليب التفكير لدى أفراد العينة؟
2- هل توجد علاقة بين سمة الانبساط وأساليب التفكير لدى أفراد العينة؟
3- هل توجد علاقة بين سمة الصفاوة وأساليب التفكير لدى أفراد العينة؟
4- هل توجد علاقة بين سمة الطيبة وأساليب التفكير لدى أفراد العينة؟
5- هل توجد علاقة بين سمة يقظة الضمير وأساليب التفكير لدى أفراد العينة؟

منهج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب التفكير والخصائص الخمس الكبرى للشخصية، لذلك استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً ، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح لنا مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى [6].

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الإرشاد النفسي من المستويين الرابع والخامس بكلية التربية بجامعة حلب، والبالغ عددهم (298) طالب خلال العام الدراسي2010–2011، وقد اقتصرت الباحثة في دراستها على المستويين الرابع

والخامس نظراً لأن أساليب التفكير المتعلقة بالتخصص ربما تكون قد تكونت لدى الطلبة في هذين المستويين.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من طلاب الإرشاد النفسي، وتشكل هذه العينة ما نسبته (29، 53%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيارها بالطريقة العشوائية العرضية، وتعد هذه الطريقة واحدة من الطرائق المستخدمة في البحث السلوكي، والعينة العرضية هي عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة، والفئة المختارة بموجبها ليست هي أفضل الفئات بل هي أكثرها توافراً [7].

أدوات الدراسة: لتحقيق أغراض الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

1 – قائمة أساليب التفكير لـ ستيرنبرج وواجنر Sternberg & Wagner, 1991 (النسخة العربية القصيرة) ترجمة السيد محمد أبو هاشم (2006). وتقيس ثلاثة عشر أسلوباً من أساليب التفكير، وتتكون القائمة بصورتها النهائية من (65) مفردة بمعدل خمس مفردات لكل أسلوب من أساليب التفكير، بعد أن كانت في النسخة الأجنبية تتكون من (104) مفردة، وهى من نوع التقرير الذاتي يسأل الأفراد عن طرق تفكيرهم التي يستخدمونها في أداء الأشياء داخل المدرسة أو الجامعة أو المنزل أو العمل في ضوء مقياس سباعي الاستجابة (لا تنطبق إطلاقاً، لا تنطبق بدرجة كبيرة، لا تنطبق بدرجة صغيرة، لا أعرف، تنطبق بدرجة صغيرة، تنطبق بدرجة كبيرة، تنطبق تماماً) وتعطى الدرجات (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7)، إلا أن الباحثة قامت بتعديل خيارات الإجابة لتصبح (تنطبق علي دائماً – تنطبق علي غالباً – تنطبق علي أحياناً – تنطبق علي نادراً – لا تنطبق علي أبداً) وتعطى الدرجات على الترتيب (1، 2، 3، 4، 5) وليست للقائمة درجة كلية، إنما يتم التعامل مع درجة كل مقياس فرعى (كل أسلوب تفكير)على حدة.

2– قائمة العوامل الخمس الكبرى للشخصية: وهي من إعداد كوستا وماكري Costa & McCrae, 1992 وقد قام بتعريبها الأنصاري (1997– أ)، وتتكون القائمة من (60) بند موزعة على خمسة أبعاد وهي (العصابية – لانبساط – الصفاوة – الطيبة –

يقظة الضمير) وتكون الإجابة على بنود القائمة في ضوء مقياس خماسي الاستجابة (غير موافق على الإطلاق – غير موافق– محايد – موافق – موافق جداً) حيث تعطى الدرجات على الترتيب (1–2–3–4–5) وذلك بالنسبة للبنود الايجابية، في حين توزع الدرجات بصورة عكسية في البنود السلبية (5–4–3–2–1)، إلا أن الباحثة قامت بتعديل خيارات الإجابة لتصبح (تنطبق علي دائماً–تنطبق علي غالباً – تنطبق علي أحياناً – تنطبق علي نادراً – لا تنطبق علي أبداً).

صدق وثبات الأدوات:

ذكرت وقاد (2008) أن معدا قائمة أساليب التفكير في صورتها الأجنبية (Sternberg & Wagner, 1991) قاما بالتحقق من صدقها من خلال طريقة الاتساق الداخلي للمقاييس الفرعية، وذلك على خمس عينات فرعية هي (تلاميذ الصفين السابع والثامن، والتاسع والعاشر، والحادي عشر والثاني عشر، وطلاب من الجامعة، وأناس عاديين) كما قاما بحساب معامل ألفا لثبات المقاييس الفرعية، وقد تراوحت بين (0، 35–0، 88). أما بالنسبة لقائمة الخصائص الخمس الكبرى للشخصية فقد قاما معدا القائمة (Costa & McCrae, 1992) في صورتها الأولية 1989 بالتحقق من صدقها وذلك على عينات سوية متنوعة تراوحت أعمارهم بين (21–65)عام، حيث أظهرت المقاييس الفرعية معاملات صدق وثبات مرتفعة.

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بالتحقق من صدق أداتي الدراسة بعرضهما على مجموعة من الخبراء والمحكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة حلب وذلك للحكم على مدى ملائمة البنود لعينة الدراسة ومدى وضوحها، ومدى انتماءها للمجال الذي وردت فيه، وقد تم الأخذ بملاحظات الأساتذة المحكمين، إذ تم تعديل صياغة بعض البنود، كما تم تعديل خيارات الإجابة من (7) إلى (5) خيارات في قائمة أساليب التفكير، وكذلك تعديل خيارات الإجابة في المقياس الثاني لتأتي مواتية للمقياس الأول. كما قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بند بالبعد الذي تنتمي إليه، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداتي الدراسة على عينة من مجتمع الدراسة

مكونة من (93) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (0، 42) و(0، 78) للأداة الأولى وبين (0، 67) و(0، 22) للأداة الثانية، كما تراوحت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الخصائص الخمسة والدرجة الكلية بين (0، 72) و(0، 44). أما بالنسبة للثبات فقد قامت الباحثة بحسابه عن طريق إعادة الاختبار بفاصل زمني عشرون يوماً، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (0، 79) للأداة الأولى، و(0، 82) للأداة الثانية، كما قامت الباحثة بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الثبات بطريقة سبيرمان (0، 76) للأداة الأولى و(0، 66) للأداة الثانية.

حدود الدراسة:

حدود زمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2010-2011.

حدود مكانية: تم إجراء البحث في كلية التربية بجامعة حلب.

حدود بشرية: اقتصر البحث الحالي على مجموعة من طلاب الإرشاد النفسي من المستويين الرابع والخامس في كلية التربية بجامعة حلب.

حدود موضوعية: اقتصر البحث الحالي على دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والخصائص الخمس الكبرى للشخصية.

مصطلحات الدراسة

1 – أساليب التفكير: يعرف ستيرنبرج [15] الأسلوب بأنه الطريقة المفضلة في التفكير، فهو ليس قدرة ولكنه توضيح لكيفية استخدام القدرات، فلا يمتلك الفرد أسلوباً واحداً ولكن تخطيطاً بيانياً (بروفيلاً) من الأساليب. وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في كل أسلوب على حدة من قائمة أساليب التفكير المستخدمة في الدراسة.

2 – السمة:يعرف عبد الخالق (1990)[8] السمة بأنها"أي خصلة أو خاصية أو صفة ذات دوام نسبي يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض، وقد تكون السمات وراثية أو مكتسبة ويمكن أن تكون كذلك جسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف اجتماعية". أمَا إجرائياً فهي مجموع الدرجات التي يحصل عليها

الطالب على قائمة العوامل الخمسة الكبرى المستخدمة في الدراسة والتي تقيس السمات التالية:العصابية – الانبساط – الصفاوة – الطيبة– يقظة الضمير.

3 – طلاب الإرشاد النفسي: هم الأفراد الذين يدرسون في المستويين الرابع والخامس في قسم الإرشاد النفسي بكلية التربية بجامعة حلب.

الخلفية النظرية:

لقد اختلف علماء النفس والباحثون حول تعريفهم للشخصية تبعاً لاختلاف وجهة نظرهم نحوها، ولما كانت مظاهر الشخصية لدى الفرد هي التي تقرر نوع السلوك الذي سيسلكه في المواقف المختلفة وهي التي تسهل عملية التمييز بين فرد وآخر، لذلك يلجأ علماء النفس إلى دراسة هذه المظاهر كمنطلق لدراسة الشخصية وفهمها[9]. وتتعدد تعريفات السمة كتعدد تعريفات الشخصية تبعًا لاختلاف النظريات التي تفسرها، فيعرفها جليفورد بأنها أي جانب يمكن تمييزه وذا دوام نسبي على أساسه يختلف الفرد عن غيره [6]، ويعرفها آيزنك Eysenck بأنها مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معاً [8] بينما يعرفها البورت Allport بأنها تركيب نفسي عصبي له القدرة على أن يعيد المنبهات المتعددة إلى أنواع من التساوي الوظيفي، وأن يعيد إصدار وتوجيه أشكال متكافئة ومنسقة من السلوك التكيفي والتعبيري [8]ومن النماذج النظرية التي فسرت سمات الشخصية، نموذج جوردون البورت Gordon. W. Allport، وريموند كاتل Raymond Cattle، وهانز آيزنكH. J. Eysenck، وأخيراً نموذج كوستا وماكري Costa & McCrae(1985)، الذي يطرح خمس عوامل كبرى للشخصية هي (العصابية–الانبساط– التفتح – الطيبة – يقظة الضمير) ويذكر المنصوري [10] السمات النموذجية لكل عامل من هذه العوامل الخمسة تبعاً لدراسة كوستا وماكري 1992: العصابية Neuroticism وتضم (القلق، الغضب، العدائية، الاكتئاب، الشعور بالذات الاندفاع، الانعصاب، والقابلية للانجراح)، أما الانبساط Extraversion فيضم (الدفء أو المودة، توكيد الذات، النشاط، البحث عن الإثارة، الانفعالات الإيجابية). وتشمل سمة الصفاوة أو التفتح Openness (الخيال، الجمال، المشاعر، الأفعال، الأفكار، القيم) بينما تشمل الطيبة Agreeableness (الثقة،

الاستقامة، الإيثار، الإذعان أو القبول، التواضع، معتدل الرأي)، أما يقظة الضمير Conscientiousness فتضم (الاقتدار أو الكفاءة، منظم، ملتزم بالواجبات، مناضل في سبيل الانجاز، ضبط الذات، التأني أو الروية). أما بالنسبة لأساليب التفكير فيرى ستيرنبرج [5] أن الأسلوب طريقة مفضلة في التفكير، وليس بقدرة، ولكنه يوضح كيفية استخدام القدرات، فيمكن أن يكون الأفراد متطابقين عملياً في قدراتهم لكنهم يمتلكون أساليب مختلفة جداً. وتقوم فكرة النظرية التي وضعها ستيرنبرج عن أساليب التفكير 1997 على أن أشكال الحكم التي يراها الناس ليست متطابقة إنما هي انعكاسات خارجية لما يدور في أذهان الآخرين فهي تمثل الطرق البديلة لتنظيم الأفكار، وبالتالي فإن أشكال الحكومة التي يراها الناس إنما هي مرايا لأذهانهم [4]. وتحدد هذه النظرية ثلاثة عشر أسلوباً للتفكير تتدرج تحت خمسة أبعاد مستوحاة من نظام حكم الشعوب موزعة كما يلي [11]:

(1) بعد الوظائف: ويندرج تحته أسلوب التفكير التشريعي (يميز الأفراد الذين يستمتعون بالابتكار والتجديد والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، ويبتكرون ويعملون وفق قواعدهم الخاصة، ويفضلون المشكلات التي تكون غير معدة مسبقاً) والتنفيذي (يميز الأفراد الذين يفضلون إتباع التعليمات والقوانين المحددة لهم، ويفضلون المشكلات المنظمة والمعدة مسبقاً، واستخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحلها، ويتميزون بالواقعية والموضوعية، ويميلون للتفكير بالمحسوسات) والحكمي (يميز الأفراد الذين يميلون إلى الحكم على الآخرين، تقييم القواعد والإجراءات، كتابة المقالات النقدية، تقديم الآراء والمقترحات)، (2) بعد الأشكال ويندرج تحته أسلوب التفكير الملكي (يميز الأفراد الذين يميلون إلى أن يروا الأشياء من خلال توجهاتهم وحاجاتهم فيندفعون نحو هدف واحد كل مرة، ولا يدركون عاقبة الأمور، ويفقدون التبصر بأولويات الآخرين) والهرمي (يميز الأفراد الذين يميلون إلى عمل أشياء كثيرة في المرة الواحدة ، يأخذون بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات ، ولديهم إدراك جيد للأولويات، منتظمون جداً في حل المشكلات واتخاذ القرارات) والأقلي(يميز الأفراد الذين يفضلون تحقيق أهداف كثيرة في المرة الواحدة، والتي قد تكون متناقضة لكنهم يدركونها على أنها متساوية

الأهمية مما يسبب لهم التوتر والإحباط) والفوضوي (يميز الأفراد الذين يأخذون بمبدأ العشوائية في معالجة المشكلات، أهدافهم غير واضحة ، يتميزون بالبساطة والمرونة، غير منظمين، يقومون بعمل الأشياء ولا يستطيعون تكملتها، مشوَشون في وضع الأولويات)، (3) بعد المستويات ويندرج تحته أسلوب التفكير العالمي (يميز الأفراد الذين يدركون الصورة العامة للموقف أو المشكلة، ولا يميلون إلى التفاصيل ويتجاهلونها، يميلون إلى التخيل والتفكير التجريدي، يفضلون التعامل مع المواقف الغامضة، ولا يميلون إلى النمطية في الحياة أو العمل وإنما التغيير والتجديد) والمحلي (يميز الأفراد الذين يميلون إلى المشكلات العيانية التي تتطلب بحث في التفاصيل)، (4) بعد المجالات ويندرج تحته أسلوب التفكير الداخلي (يميز الأفراد الذين يفضلون العمل بمفردهم، ويتميزون بالتركيز الداخلي، ويفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين) والخارجي (يميز الأفراد الذين يفضلون العمل مع الآخرين، منبسطون، ويتميزون بالتركيز الخارجي)، (5) بعد النزعات ويندرج تحته أسلوب التفكير المحافظ(يميز الأفراد الذين يتقيدون بالقوانين والإجراءات الموجودة، يفضلون أقل تغيير ممكن، يتجنبون المواقف الغامضة، يفضلون المألوف في الحياة والعمل ، يتميزون بالحرص والنظام)والمتحرر(يميز الأفراد الذين يفضلون عمل الأشياء بطريقة جديدة، تغيير القوانين والإجراءات الموجودة، يستمتعون بالتعامل مع المواقف الغامضة).

أما بالنسبة للدراسات السابقة: فقد تناولت العديد من الدراسات أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومنها دراسة رمضان محمد رمضان (2001) والتي كان من بين أهدافها التعرف على أساليب التفكير الشائعة لدى عينة من الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة،حيث طبق الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (ترجمة عجوة وأبو سريع 1999)، على (417) طالباً وطالبة من الصف الثاني ثانوي والثاني والرابع الجامعي،وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التفكير الشائعة لدى عينة الدراسة هي (التنفيذي، والحكمي، والمحلي، والتقدمي، والهرمي، والأقلي [12]. وفي دراسة أجراها أبو المعاطي (2005) هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتشابكة بين

الأبعاد الأساسية للشخصية وأساليب التفكير، حيث تكونت عينة الدراسة من (170) فرد منهم (135) طالب بالمستويين السادس والسابع بكلية المعلمين بالجوف و(35) مدير مدرسة ابتدائية ومتوسطة وثانوية، طبق عليهم قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991)، إعداد وتعريب عبد العال عجوة ورضا أبو سريع (1999)، واستخبار آيزنك للشخصية (1975)، إعداد وتعريب أحمد محمد عبد الخالق (1991)، بالإضافة إلى مقياس السيطرة من قائمة الرياض مينيسوتا للشخصية إعداد محمد شحاتة ربيع (1988). وكان من بين نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال بين الانبساطية وكل من أساليب التفكير الحكمي والتقدمي والهرمي والأقلي والخارجي، وسالب مع أسلوب التفكير الملكي، كما وجد ارتباط موجب دال بين العصابية وكل من أساليب التفكير التشريعي والكلي والملكي والفوضوي والداخلي [13]. وفي الدراسة التي أجرتها وقاد (2008) والتي كان من بين أهدافها التعرف على أساليب التفكير المفضلة لدى طالبات المرحلة الجامعية في مدينة مكة المكرمة حيث تكونت عينة الدراسة من (1760) من طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدمت الباحثة قائمة" ستيرنبرج " لأساليب التفكير ومقياس أساليب التعلم من إعدادها ومقياس توجهات أهداف الانجاز من إعداد رشوان (2005)، وكان من نتائج الدراسة أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى عينة الدراسة هو الأسلوب العالمي والتشريعي والهرمي واقلها الاسلوب المحافظ [14]. وفي دراسة زهانج (Zhang, 2006) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير وفق نظرية ستيرنبرج والخصائص الخمس الكبرى للشخصية وذلك على عينة مكونة من 199من أهالي طلاب المدارس الثانوية بهونج كونج وذلك للتحقق من صدق نظرية أساليب التفكير لستيرنبرج في مواضع غير أكاديمية، وقد استخدم الباحث قائمة أساليب التفكير لستيرنبرج وواجنر (1991) وقائمة العوامل الخمس الكبرى لكوستا وماكري (1992). وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال بين العصابية وأساليب التفكير المحلي والمحافظ والملكي، وارتباط موجب دال بين الانبساط وأساليب التفكير الحكمي والعالمي والمحلي والتقدمي والخارجي، وارتباط موجب دال بين الانفتاح وأساليب التفكير التشريعي والحكمي والتقدمي والخارجي،

وارتباط موجب دال بين الطيبة و أساليب التفكير الحكمي والداخلي، وارتباط موجب دال بين يقظة الضمير وأساليب التفكير التشريعي والتنفيذي والمحلي والداخلي والخارجي والهرمي والملكي [16].

التعقيب على الدراسات السابقة: من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة في مجال أساليب التفكير وسمات الشخصية وما يرتبط بهما من مفاهيم، يتبين أن الدراسة الحالية تشبه معظم الدراسات السابقة من حيث أنها أجريت على طلاب المرحلة الجامعية مثل دراسة رمضان (2001)، ووقاد (2008)، وأبو المعاطي (2005)، إلا أنها تختلف معها في الهدف، فالبعض منها تناول سمات الشخصية بمتغيرات مختلفة عن متغيرات الدراسة الحالية (أبو المعاطي (2005)، تناولها في ضوء نظرية آيزنك)، والبعض تناول أساليب التفكير في علاقتها مع متغيرات أخرى (فقد تناولتها وقاد (2008)مع أساليب التعلم وتوجهات الهدف)، والدراسة الوحيدة التي تشابهت مع الدراسة الحالية في المتغيرات والأهداف وهي دراسة زهانج (2006) اختلفت معها في العينة حيث أجريت على آباء الطلاب أي في موضع غير أكاديمي، وبذلك تتميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج (spss) لحساب مقاييس النزعة المركزية لتحديد شيوع أساليب التفكير وسمات الشخصية من عدمه، واستخدام معاملات الارتباط لتحديد العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقاييس الدراسة.

تحليل النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالتساؤل الأول: ما هي أساليب التفكير وسمات الشخصية الشائعة لدى أفراد عينة الدراسة؟ يتضح من الجدول رقم (1) أن أكثر أساليب التفكير شيوعاً لدى عينة الدراسة هو الأسلوب التشريعي، تلاه الأسلوب الهرمي، تلاه الأسلوب المتحرر والخارجي، وأقلها شيوعاً هو الأسلوب المحافظ، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وقاد (2008)، بينما لا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة رمضان (2001).

جدول(1):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على أساليب التفكير

م	الأسلوب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التشريعي	19، 76	2، 783
2	الهرمي	19، 67	3، 001
3	المتحرر	18، 86	3، 646
4	الخارجي	18، 86	3، 782
5	التنفيذي	18، 84	2، 967
6	الفوضوي	18، 35	2، 928
7	الحكمي	17، 92	2، 855
8	الملكي	17، 87	2، 724
9	الداخلي	17، 51	3، 585
10	المحلي	17، 07	2، 933
11	العالمي	16، 72	2، 803
12	الأقلي	16، 92	3، 333
13	المحافظ	14، 65	3، 370

ويتضح من الجدول (2) أن أكثر سمات الشخصية شيوعاً لدى عينة الدراسة هي سمة يقظة الضمير، تليها سمة الطيبة، وأقلها شيوعاً هي سمة العصابية.

جدول(2):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على سمات الشخصية

السمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
يقظة الضمير	47، 47	7، 092
الطيبة	44، 44	5، 365
الانبساط	42، 50	5، 133
الصفاوة	37، 32	5، 535
العصابية	32، 090	7، 054

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:هل توجد علاقة بين سمة العصابية وأساليب التفكير(التشريعي– التنفيذي– الحكمي– العالمي– المحلي– الملكي– الهرمي– الأقلي– الفوضوي– الداخلي–الخارجي– المتحرر– المحافظ)؟

يُلاحظ من الجدول رقم (3) وجود ارتباط موجب دال بين سمة العصابية وأسلوبي التفكير العالمي والمحافظ، ووجود ارتباط سالب دال بين سمة العصابية وأساليب التفكير التشريعي والهرمي والداخلي، أما بالنسبة لبقية الأساليب فقد جاءت معاملات ارتباطها بسمة العصابية جميعها غير دالة، في حين كان الارتباط معدوم بين سمة العصابية وأسلوب التفكير الخارجي. ولا تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة

أبو المعاطي 2005، بينما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهانج. وتفسر الباحثة هذه النتيجة كون الشخص الذي يميل للعصابية يتسم بالانفعالات السلبية كالقلق والغضب والتوتر وسرعة الاستثارة وعدم القدرة على ضبط الدوافع وعدم القدرة على تحمل الضغوط وعدم القدرة على اتخاذ القرارات في المواقف الضاغطة وهذه سمات لا تناسب أسلوب التفكير التشريعي الذي يتميز بالابتكار والتخطيط وامتلاك زمام المبادرة كما أنها لا تناسب المرشد النفسي. كما تفسر السمات السابق ذكرها عدم قدرة الفرد العصابي على تحديد أولوياته والعمل في عدة أشياء في نفس الوقت (أسلوب تفكير هرمي)، أما عن الارتباط مع الأسلوب الداخلي فترى الباحثة بأنه ليس من الضرورة أن يكون الفرد ذو الأسلوب الداخلي في التفكير عصابياً فحب العمل بشكل منفرد لا يعني بالضرورة ميل الفرد للعصابية، أما عن الارتباط مع الأسلوب المحافظ فتفسره بميل الشخص العصابي إلى سرعة التهيج والقلق والشعور بالعجز واليأس عند مواجهة المواقف الضاغطة لذلك فهو يفضل الالتزام بالقواعد والإجراءات الواضحة والتعامل مع المهام المألوفة لتجنب مثل هذه المشاعر، أما عن الأسلوب العالمي فتعزو الباحثة الارتباط الموجب مع سمة العصابية إلى ميل الفرد العصابي إلى التفكير بنظرة كلية دون التماس الدلائل أو التركيز على التفاصيل.

جدول (3):معاملات ارتباط بيرسون بين سمة العصابية وكل أسلوب من أساليب التفكير

	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ
العصابية	26*، 0-	19، 0-	07، 0-	25*، 0	04، 0	19، 0-	38**، 0
	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي	
	19، 0	33**، 0-	18، 0	01، 0-	23*، 0-	00، 0	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 01) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:هل توجد علاقة بين سمة الانبساط وأساليب التفكير (التشريعي– التنفيذي – الحكمي– العالمي– المحلي– الملكي– الهرمي– الأقلي– الفوضوي– الداخلي– الخارجي– المتحرر– المحافظ)؟

يُلاحظ من الجدول رقم (4) وجود ارتباط موجب دال بين سمة الانبساط وأساليب التفكير التشريعي والحكمي والمتحرر والهرمي والأقلي والخارجي، أما بالنسبة لبقية الأساليب فقد جاءت معاملات ارتباطها بسمة الانبساط جميعها غير دالة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو المعاطي، ومع نتائج دراسة زهانج. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بميل الفرد الانبساطي إلى الصداقة الاجتماعية وحب العمل مع الآخرين (الأسلوب الخارجي) والبحث عن الإثارة والتجديد (الأسلوب التشريعي) وتوكيد الذات، والثقة بالنفس، والمشاعر الإيجابية، وسرعة اتخاذ القرار وعدم التردد، وحب العمل (تؤهله لامتلاك الأسلوب الحكمي فهي تمكنه من الاستماع للآخرين وتفهم مشكلاتهم وإصدار الأحكام حولها) وهو مغرم بالبحث عن المواقف المثيرة (الأسلوب المتحرر)، كما أنه يتسم بالحيوية والنشاط لذلك يعمل في أهداف عديدة (الأسلوب الهرمي) ولكنه يكون مندفع أحياناً غير قادر على تحديد أولوياته (الأسلوب الأقلي).

جدول (4):معاملات ارتباط بيرسون بين سمة الانبساط وكل أسلوب من أساليب التفكير

	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ
الانبساط	0، 24*	0، 11	0، 34**	0-، 08	0، 08	0، 36**	0، 02
	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي	
	02 ،0-	0، 28**	0، 28**	0، 19	03 ،0-	0، 35**	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 01) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05)

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد علاقة بين سمة الصفاوة وأساليب التفكير (التشريعي– التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – الملكي – الهرمي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي – المتحرر – المحافظ)؟

يُلاحظ من الجدول رقم (5) وجود ارتباط موجب دال بين سمة الصفاوة وأساليب التفكير التشريعي والتنفيذي والحكمي والمحلي والهرمي والفوضوي، أما بالنسبة للأسلوب العالمي والمتحرر والمحافظ والملكي والأقلي والداخلي والخارجي فقد جاءت معاملات ارتباطها بسمة الصفاوة جميعها غير دالة.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهانج (2006). وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى ميل الفرد المنفتح إلى الخيال وحب الفن والرغبة في التجديد والتخلص من الروتين والمغامرة التجديد والابتكار في الأفكار (الأسلوب التشريعي) والتعامل مع المواقف التي تسمح لهم

بمرونة كبيرة (الأسلوب الفوضوي) وهو يتميز بالانفتاح العقلي، والفطنة، والدهاء والتبصر (الأسلوب الحكمي) وهو يميل إلى تذوق جميع أنواع الفنون والتركيز على التفاصيل (الأسلوب المحلي)، أحلامه كثيرة وأهدافه متعددة (الأسلوب الهرمي)، أما عن الارتباط بين سمة الانفتاح والأسلوب التنفيذي فهو غير منطقي لأن الفرد المنفتح يميل إلى الابتكار والتخلص من الروتين.

جدول(5):معاملات ارتباط بيرسون بين سمة الصفاوة وكل أسلوب من أساليب التفكير

	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ
الصفاوة	0، 30**	0، 23*	0، 33**	0، 04	0، 34**	14 ،0	03 ،0-
	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي	
	14 ،0	0، 33**	06 ،0-	0، 21*	20 ،0	06 ،0-	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 01) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05)

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد علاقة بين سمة الطيبة وأساليب التفكير (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – الملكي – الهرمي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي – المتحرر – المحافظ)؟

يُلاحظ من الجدول رقم (6) ووجود ارتباط موجب دال بين سمة الطيبة وأسلوبي التفكير الهرمي والفوضوي، ووجود ارتباط سالب دال بين سمة الطيبة وأسلوب التفكير المحافظ، أما بالنسبة لبقية الأساليب فقد جاءت معاملات ارتباطها بسمة الطيبة جميعها غير دالة. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهانج (2006) والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين الطيبة والأسلوب الحكمي والداخلي. وتفسر الباحثة الارتباط الموجب بين سمة الطيبة والأسلوب الهرمي إلى ميل الفرد المتسم بهذه السمة إلى الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس والتروي التي تمكنه من العمل في عدة اتجاهات مع الوعي بالأولويات، أما عن العلاقة السلبية بين سمة الطيبة والأسلوب المحافظ فهي غير منطقية وذلك لأن الفرد ذو الأسلوب المحافظ يميل إلى الألفة في الحياة والعمل كما أنه يميل للتبعية والانصياع وهي سمات تنطبق على الطيبة.

جدول(6):معاملات ارتباط بيرسون بين سمة الطيبة وكل أسلوب من أساليب التفكير

	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ
الطيبة	06 ،0	10 ،0	01 ،0	02 ،0-	08 ،0-	13 ،0	26* ،0-
	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي	
	04 ،0	29** ،0	07 ،0	21 ،0	08 ،0	18 ،0	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 01) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05)

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد علاقة بين سمة يقظة الضمير وأساليب التفكير (التشريعي – التنفيذي – الحكمي – العالمي – المحلي – الملكي – الهرمي – الأقلي – الفوضوي – الداخلي – الخارجي – المتحرر – المحافظ)؟

يُلاحظ من الجدول رقم (7) وجود ارتباط موجب دال بين سمة يقظة الضمير وأساليب التفكير التشريعي والتنفيذي والمتحرر والهرمي والداخلي، ووجود ارتباط سالب دال بين سمة يقظة الضمير وأسلوبي التفكير العالمي والمحافظ، أما بالنسبة لبقية الأساليب فقد جاءت معاملات ارتباطها بسمة الصفاوة جميعها غير دالة، كما كان الارتباط بين سمة يقظة الضمير وأسلوب التفكير المحلي معدوم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زهانج (2006) وذلك بالنسبة للارتباط بين سمة يقظة الضمير مع أساليب التفكير التشريعي والتنفيذي والهرمي والداخلي. وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى أن الفرد المتسم بيقظة الضمير طموح يميل للمجازفة (الأسلوب التشريعي) وهو منظم ولديه أهداف محددة يناضل في سبيل انجازها (الأسلوب الهرمي)، ملتزم بالواجبات، مثابر (الأسلوب التنفيذي)، لديه قدرة على ضبط الذات والقدرة على التدعيم الذاتي من اجل انجاز الأعمال دون الحاجة إلى التشجيع من قبل الآخرين (الأسلوب الداخلي) وهو مجتهد ومخطط وبارع، يتسم بالحذر واليقظة، يمتلك إمكانية التطوير (الأسلوب المتحرر) وهو ما يفسر أيضاً الارتباط السلبي مع الأسلوب المحافظ. أما الارتباط السلبي مع الأسلوب العالمي فتعزوه الباحثة إلى الحرص والدقة والتروي قبل اتخاذ القرارات والذي يتطلب التركيز على التفاصيل.

جدول (7):معاملات ارتباط بيرسون بين سمة يقظة الضمير وكل أسلوب من أساليب التفكير

	التشريعي	التنفيذي	الحكمي	العالمي	المحلي	المتحرر	المحافظ
يقظة الضمير	0، 35**	0، 25*	02 ،0	0-، 27**	00 ،0	0، 36**	0-، 31**
	الملكي	الهرمي	الأقلي	الفوضوي	الداخلي	الخارجي	
	0-، 01	0، 34**	19 ،0	11 ،0	0، 29**	10 ،0	

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 01) ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0، 05)

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقترح الباحثة:

1 – أن تقوم الجهات المعنية بإجراء دراسات تحليلية تتناول مختلف التخصصات الأكاديمية الجامعية، تحدد أساليب التفكير وسمات الشخصية المطلوبة في كل تخصص.

2 –الاهتمام بقياس أساليب التفكير (التشريعي، والحكمي، والمتحرر)، وسمات الشخصية (يقظة الضمير، والطيبة) لدى الطلبة المتقدمين للالتحاق بتخصص الإرشاد النفسي.

3 – العمل على إكساب طلبة الإرشاد النفسي أساليب التفكير وسمات الشخصية المناسبة للتخصص، وذلك عبر برامج نفسية تدريبية وإرشادية متخصصة.

4 – توجيه الطلبة وتدريبهم على الانفتاح على الآخرين والابتعاد عن ردود الفعل العصابية وأساليب التفكير المحافظة.

المراجع

1. **مرسي** سيد عبد الحميد (1992): الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني. مكتبة الخانجي، مصر، ص 164.
2. **أبو عيطة**، سهام درويش (1997): مبادئ الإرشاد النفسي. ط1، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، ص (110، 262).
3. **عبد الخالق**، أحمد محمد (1995): قياس الشخصية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص43.

4. العنـزي، الضـمير فرحـان بـن سـالم بـن ربيـع (2009): دور أسـاليب التفكيـر ومعـايير اختيـار الشـريك وبعـض المتغيـرات الديموغرافيـة فـي تحقيـق مسـتوى التوافق الزواجي لدى عينة من المجتمع السعودي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص (12، 17، 18).

5. **ستيرنبرج** روبرت (2004)– أساليب التفكير: ترجمة عادل سعد خضر، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ص (35، 256).

6. **العتيبي**، بندر بن محمد حسن الزيادي (2008): اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف. كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص ص (72–94).

7. **أبو علام**، رجاء (2004):مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط4، دار النشر للجامعات، القاهرة، ص219.

8. **عبد الخالق**، أحمد محمد (1990): الأبعاد الأساسية للشخصية. الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ص (41، 67).

9. **نشواتي**، عبد المجيد (1977): علم النفس التربوي. عمان، دار الفرقان.

10. **المنصوري**، خالد بن أحمد عثمان (2008): المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بجامعة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص (61، 85 ، 86).

11. الطيب، عصام (2006م): أساليب التفكير، نظريات ودراسات وبحوث معاصرة، القاهرة ، عالم الكتب .

12. **رمضان**، محمد رمضان (2001): دراسة لأساليب التفكير في ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة كلية التربية ببنها، يناير، ص (11 ، 40).

13. **أبو المعاطي،** يوسف جلال يوسف (2005): أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (15)، العدد 49 ، ص (401-405).

14. **وقاد،** الهام (2008): أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه غير منشورة، مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

15. STERNBERG R.; GRICORENKO E., 1997-Are cognitive styles, still in style? *American Psychologist*, **52(7)**, 700-712.

16. ZHANG F., 2006- Thinking Styles and The Big Five Personality revisited. *Personality And Individual Differences*, **40(6),** 1177-1187.

عقائد الصوفية اليهودية (القبالة – KABBALA) ومدى التشابه الواقع بينها وبين بعض مدارس الفكر الإسلامي

حسان القاري، حمود حمود البرهو*

قسم العقائد والأديان، كلية الشريعة، جامعة دمشق

* طالب دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

إن الدين اليهودي – في جوهره – ليس دينًا صوفيًا، فهو لا يقوم على خبرة باطنية لمُوجِد يفسر بمقتضاها فيوضاته ورؤاه لمجموعة من المريدين، لكنَّ اليهودية شأنها شأن الأديان الأخرى وُجِدَ فيها عبر تاريخها الطويل تراث صوفي يتحدث عن أسرار الإله والكون حُفِظَ ونُقِل سِرًّا كما يدعي أصحابه، سمِّيَ القبالة.

وقد بين هذا البحث مفهوم القبالة، وأهم العقائد والأفكار التي نادى بها أصحاب هذا التراث كفكرة الإله والأكوان والخلاص والعناية والأرواح... كما أوضح طرفاً من العلاقة بين هذا التراث وبين بعض الأفكار الصوفية الإسلامية بنقل وجهات النظر المختلفة ومناقشتها، وضرب بعض أمثلة التشابه بينهما.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين، وبعد:

إن الديانة اليهودية تختلف عن الديانات السماوية الأخرى في أنها الوحيدة التي تعدُّ ديانة مقفلة أو مغلقة، أي أنها ديانة غير تبشيرية، وقاصرة على أتباعها فقط، وإذا كانت الديانات قد صُنِّفَت إلى ديانات جغرافية – مكانية – محلية التوزيع،

الكلمات المفتاحية: القبالة، السيفيروت، عقائد، صوفية، الزوهار، اللوريانية.

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/1/27م

قبل للنشر بتاريخ 2011/4/26م

وقاصرة على وطن أو بيئة محددة، وديانات عنصرية مرتبطة بقوم أو بعنصر بشري محدد؛ فإنَّ من إحدى الظواهر الشاذة في التاريخ أن اليهود قد جمعوا بين هذين الأمرين؛ هذه الطبيعة الخاصة لليهودية أسهمت في تكوين تراث خفي، على شكل تقاليد سرية رَمزية متعلقة بأسرار الإله والكون والكائنات، أطلق عليها في مرحلة من المراحل اسم /القبالة– الكبالا/.

أهمية البحث:

وتأتي أهمية دراسة القبالة في عدة أمور، لعل أهمها الأمور الآتية:

الأول: إن النصوص المقدسة اليهودية ولاسيما القبالية منها تتجاوز المغزى الديني لها بكثير، إذ إن ما تحويه هذه الوثائق القديمة في طياتها لا يقتصر على تعاليم الدين اليهودي فحسب، بل يشمل كذلك التراث التاريخي والثقافي والاجتماعي للشعب اليهودي، وتعد هذه النصوص دليلًا روحيًا وأخلاقيًا وعمليًا في الحياة اليومية، وترجمة دقيقة وصادقة لسلوك اليهودي في المجتمع الإسرائيلي، وعلاقته بالآخر من غير اليهود في الوقت الحاضر.

الثاني: إن تراث القبالة يمتد بمسميات مختلفة إلى فترة ما قبل الإسلام، فنستطيع عن طريق فهم هذا التراث، ودراسته أن نفهم كثيرًا من النصوص الإسلامية ونقف على أسباب ورودها، ولتتضح الفكرة أسوق المثالين الآتيين على ذلك:

أولهما: في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ ضُرِبَ مَثَلٌ فَاسْتَمِعُوا لَهُ إِنَّ الَّذِينَ تَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ لَنْ يَخْلُقُوا ذُبَابًا وَلَوِ اجْتَمَعُوا لَه﴾ [الحج:73] يجد الباحث أن كتب التفسير تربط بين هذه الآية وعبادة المشركين لشتى أنواع الآلهة المزيفة، لكنَّ الآية الكريمة ليست للعرب وحدهم، فلا بدَّ إذن من البحث في ثقافات تزعم أن هناك من يستطيع خلق كائنات حية من دون الله تعالى حتى يُفهم الآية فهمًا صحيحًا دقيقًا، فهل هناك من يقول بذلك؟ الجواب: نعم. إن بعض القباليين اليهود المشتغلين بمعرفة أسرار الحروف العبرية ودلالاتها الرقمية زعموا أن لديهم علمًا باطنيًا بكيفية الخلق، من ذلك أنَّ جماعة منهم اجتمعوا فلما جاعوا ولم يجدوا طعامًا قاموا بخلق عجل ابن ثلاث سنوات، وذبحوه، وأكلوا لحمه. ولما لم يكن عرب الجاهلية قد قالوا بأن بإمكانهم خلق

شيء، ولا قالوا بأن آلهتهم تخلق شيئًا – فإنَّه بالإمكان القول: إن الآية جاءت ردًا على زعم بعض القباليين الذين ادعوا قدرتهم على خلق شيء ما.

ثانيهما: في قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ تَعَالَى جَدُّ رَبِّنَا مَا اتَّخَذَ صَاحِبَةً وَلَا وَلَدًا﴾ [الجن:3] حيث نجد القرآن ينفي نفيًا قاطعًا أن يكون لله تعالى ولدٌ على الحقيقة، ولكن من الذي قال إنه تعالى اتخذ صاحبة فعرب الجاهلية لم يقولوا بذلك، وإنما كانوا يقولون إن الملائكة بنات الله، ولم يقل النصارى إن لله تعالى صاحبة، ولم يصف أي مذهب مسيحي مريم العذراء بأنها زوجة الله – جلَّ عن ذلك – غير أن الاتجاه القبالي في اليهودية لم يستطع أن يتصور الله – سبحانه وتعالى– دون أنثى، فالله عندهم واحد إلا أنه ينطوي في وحدانيته على جانب أنثوي، وهذا الجانب الأنثوي يسمى (الشيخيناه/الشكيناه)، فالآية الكريمة جاءت ردًا على هذا الزعم.

الثالث: إن عددًا من الباحثين رأوا أن أفكار القبالة اليهودية قد دخلت في آراء بعض فلاسفة التصوف، فكان من المهم دراسة القبالة اليهودية للوقوف على مدى هذا التشابه.

منهج البحث:

أما عن المنهج المتبع في البحث فقد عولت كثيرًا على المنهج الوصفي، الذي يرصد الفكرة التي يقوم عليها البحث، ولم أتردد في التنبيه على نقاط الضعف وبيان الأثر والتأثير كلما استطعت إلى ذلك سبيلًا.

المبحث الأول . مفهوم القبالة

القبالة مذهب صوفي باطني يهودي يُدعى في اليهودية (QBLH)، وهو مشتق من الجذر (QIBEL–QBL)، وهذا الجذر يدل على عدة معانٍ منها: الاستلام، وهذا المعنى يشير عادة إلى تسليم المعرفة الباطنية بالإرسال الشفوي [1]، ومنها: القبول: أي قبول الله لحاملي التراث [2].

وفي معاجم اللغة الانكليزية نجد الجذر (Cabal-Cabbala) يشير إلى عدة معان منها: التقليد الباطني الغامض والأمر السري، ومنها: نظام في الروحانية والتصوف اليهودي، يؤمن بالخلق من خلال الانبثاق، ومنها: التقاليد اليهودية السرية،

والتي هي كتفسير للعهد القديم [3].

إذن من خلال ما سبق يمكن القول: إن القبالة بمعناها الواسع تشمل كل المورثات والنظريات السرية اليهودية التي جاءت على شكل تفسيرات رمزية للكتاب المقدس، والتي تناقلها اليهود عبر العصور من جيل إلى جيل عن طريق الإرسال الشفوي، ثمَّ أصبح مصطلح القبالة منذ أواخر القرن الثاني عشر عَلَمًا على التقاليد الرمزية الصوفية اليهودية التي تتناول وتتعامل مع الأمرين الآتيين مِن جملة التقاليد التي يتضمنها المعنى العام:

الأول: فهم ثيوصوفي (معرفة الذات الإلهية عن طريق الكشف الصوفي والتأمل) للذات الإلهية، مضافًا إليه نظرة رمزية للواقع.

الثاني: الطرق المتبعة للحصول على خبرة صوفية متعلقة بالله، من خلال التوسل والتضرع بالأسماء الإلهية [4]. ومن الجدير بالتنبيه إليه أن تراث القبالة مرَّ بمراحل متعاقبة متباينة في الأفكار أهمها مرحلتا: القبالة النبوية (التي أعقبت ظهور الزوهار – أهم وثيقة قبالية –، وهو تفسير رمزي للتوراة)، والقبالة اللوريانية (التي ظهرت بعد سالفتها مع إسحاق لوريا الذي أضاف للقبالة العديد من الأفكار والنظريات).

المطلب الثاني . عقائد القبالة

أولاً . الإله:

إن فكرة الإله في القبالة غامضة وغير مفهومة، وهذا ما نطق به المفكر اليهودي (إسرائيل شاحاك) (1993م–؟) عند حديثه عن انبثاق التجليات النورانية: «والتي فاضت عن (سبب أول) بعيد وضبابي»[5]، فالإله قبل أن يخلق، أو يفيض عنه أي شيء، كان يُسمَّى (إين سوف)، (Ein Sof) والتي تعني أنه لا نهائي أو لا محدود أو المطلق، وهو في هذه المرحلة لا يمكن أن يُعرف؛ لأنه مطلق والمطلق متى عُرف لا يعود مطلقًا؛ بل يصبح محددًا [6]، والأين سوف هو أيضًا (الآيين)، والتي تعني العدم أو اللاشيء أو التخفي الإلهي، وهذه المرحلة من مراحل الإله تسمى الوجود السلبي، ثمَّ إنه في مرحلة لاحقة ينبثق من ذاته (الآني) من (الآيين)، وفي هذه

المرحلة يمكن أن يقول الإله لنفسه أنا، وتظهر بذلك الذات العلوية التي تشكل بداية الفيض الإلهي [7].

ما سبق يمثل وجهة نظر القبالة النبوية أو قبالة الزوهار، أما بالنسبة للقبالة اللوريانية فالأمور فيها تبدو أوضح، ويظهر فيها معنى اللامحدودية للإله، ولكن الملاحظ فيها مسايرتها للطابع العام في الفكر اليهودي من النزوع إلى التجسيم، إذ لم تستطع أن تثبت وجود الإله خارجًا عن مقولة المكان، وهذا ما يظهر للباحث من قراءة نص (حاييم فيتال) (1543م–1620م) تلميذ (لوريا) في كتابه (Etz hayyim): «فلتعلم أنه قبل فيض الفيوضات أو انبثاقها، وقبل خلق الوجود الموجود كان النور العلوي المتسق يملأ كل الوجود، ولم يكن هناك فراغ، أو لم تكن هناك مساحة شاغرة، وعندما كانت إرادة الله التي لا رادَّ لها بخلق العوالم تمركزت الذات الإلهية (Ein Sof) في نقطة مركزية في الوسط منها نوره، وكثّف الله نوره وانسحب إلى الجوانب حول النقطة المركزية، فترك بذلك مساحة خالية وفضاءً وفراغًا»[8] ثمَّ إن فهم هذه الفكرة –الانسحاب لترك فضاء خالٍ– كان موضع أخذ ورد، فبينما يحذر البعض من أتباع (لوريا) أخذها بمعناها الحرفي، ويؤكدون على أنها تشير إلى حقيقة رمزية، وحاول بعض المتأخرين منهم من أتباع المدرسة الحسيدية (وهي المدرسة القبالية المتأخرة) تحديد هذه الحقيقة الرمزية بأنها تعني أن الله قد سمح للإنسان أن يدرك الكون، ويفهمه؛ فإن البعض الآخر يؤكد أن عقيدة الانسحاب ضرورة عقلية، فدونها لا يستطيع أي مفكر أن يفكر في الخلق إذا لم يفترض أن الله محدود [8].

في ختام هذه الفكرة أودُّ التنبيه إلى أن الملاحظ في وجهة النظر الزوهارية في الإله – على الرغم من شدة غموضها – أنها تميل إلى شيء من وحدة الوجود، إذ جعلت الكون منبثقًا أو فائضًا من الإله نفسه، وفي المقابل فإن وجهة النظر اللوريانية على ما فيها من نزوع إلى التجسيم، فإنه يلاحظ في طيات فكرة الانسحاب تأكيدًا على وجود إله واحد غير حال في مخلوقاته.

ثانياً . التجليات النورانية (Sefirot):

بحسب القبالة الزوهارية بعد أن كشف الله عن ذاته، وصار بإمكانه أن يقول لنفسه: أنا، فاضت عنه مجموعة من الخواص أو الإشعاعات النورانية (Sefirot)، مؤلفة من عشرة عناصر، تمثل بمجموعها الجانب المدرَك من الله، والجانب الفعَّال الذي تولى إيجاد العوالم بعد ذلك، وهذه التجليات بترتيبها يُرمز لها بشجرة صوفية أو هيئة إنسان عظيم أطلق عليه: (آدم قدمون) [9].

وهذه التجليات العشرة هي:

1- كيتر (Kether) أي التاج، وهو أول التجليات، ويساوي بعض القباليين بينه وبين الإين سوف، أي: مرحلة الإله الخفي، وعن هذا التجلي صدر التجليان التاليان.

2- حوخمه (Hokhama) أي الحكمة، ويرمز له بالأب أيضًا، ويمثل الفكر الكوني الذي يسبق الخلق، فهو يحتوي على النماذج المثلى التي وضعها الإله لجميع العوالم، وهو العلة الذكرية الأولى.

3- بيناه (Binah) أي الفهم، ويرمز له بالأم، ويمثل العقل الذي يميز بين الأشياء، فهو المرحلة التي يتحقق أو يولد فيها النموذج الخفي، ويأخذ شكلًا محددًا، وهو العلة الأنثوية الأولى.

4- جيدولاه (Gedulah) أي العظمة، ويسمى أيضًا حسيد (Hesed) أي الرحمة والحب الفائض، وهو ناتج من اتحاد التجليين السابقين (الحكمة مع الفهم).

5- جبوراه (Gevurah) أي القوة، ويسمى أيضًا دين (Din)، أي العدالة الصارمة، ويمثل مصدر الحكم الإلهي والشريعة والوصايا والأوامر والنواهي.

6- تفئيريت (Tiferet) أي الجمال، ويرمز له بالابن المقدس، وهو يلعب دور الوسيط بين التجليين الرابع والخامس؛ ليأتي بالتناسق والرحمة للعالم، وهو أهم التجليات النورانية؛ إذ له دور في عملية الخلاص.

7- نيتساه (Netsah) أي النصر والفتح، ويمثل القوى الإيجابية الخلاقة.

8- هود (Hod) أي جلال الله، ويمثل العقل الذي لا يخضع للعواطف.

9- يسود (Yesod) أي الأساس، ويمثل أساس القوى النشطة في الإله، وهو الذي يصل بينه وبين الأرض.

10- ملكوت (Malkhut) أي المملكة، ويسمى أيضًا الشيخناه/الشكيناه (shekinah) أي التجلي الأنثوي للإله، وهو أيضًا الابنة التي كانت على اتصال مع الابن – التجلي السادس – ثمَّ انفصل عنها، ولن تتم عملية الخلاص الكونية إلا باتصالهما، ويعبر القباليون عن هذا الاتصال بطريقة رمزية فاضحة تتخذ من الجنس مادتها الأساس [2,7,9].

وقبل الانتقال إلى القبالة اللوريانية، ومعرفة وجهة نظرها في عملية فيض التجليات، لا بدَّ من التنبيه إلى التشابه الكبير الذي يلاحظه الباحث بين فكرة الألوهية وفيض التجليات العشرة التي تعمل على تدبير شؤون الكون عند قباليي الزوهار، وبين فكرة الإله وفيض العقول العشرة التي تعمل عمل التجليات القبالية عند الفلاسفة.

ووفق النسق اللوريـاني بعد عملية الانسحاب –انسحاب الإله في ذاته– (Tzim Tzum) بدأت عملية الخلق بقذف النور الإلهي في الفضاء الخالي ضمن أوعية أعدت مسبقًا على شكل الآدم قدمون (هيئة إنسان عظيم الحجم)، وأثناء ملء هذه الأوعية تحطمت؛ لأنها لم تكن قادرة على احتواء النور الإلهي، الأمر الذي أدى إلى تبعثر الشرارات الإلهية، وبسبب نور التصحيح الذي ظهر على هيئة تجليات نورانية (Sefirot) أمكن إعادة معظم الشرارات الإلهية المبعثرة إلى مصدرها، لكن بقي هناك بعض هذه الشرارات التي علقت بشظايا الأوعية المهشمة، التي سيطرت عليها قوى الشر، ومن خلال التجليات النورانية التي جاء عددها خمسة في هذا النسق تقوم الذات الإلهية بوظيفتها في إعادة الشرارات المبعثرة، التي متى جُمعت صار الإله متوحدًا مع نفسه، وتسمى عملية الإصلاح، وإعادة الشرارات: التيقون (Tikkun)[8,10].

وقبل الانتقال إلى فكرة أخرى، لا بدَّ من الإجابة عن سؤال مهم يخطر في بال الباحث، وهو: ما طبيعة السفيروت (Sefirot) أو التجليات النورانية هذه؟ إن المُلَاحَظ أن الإجابة عن هذا السؤال متطورة، فلكل مرحلة من مراحل القبالة إجابتها،

ففي مرحلة ما قبل ظهور الزوهار يعدها إسحاق الأعمى (أبو القبالة 1160–1235م) مراحل للفيوضات الإلهية يعبرها الصوفي عن طريق الصلوات [8]، والرأي المعبر عنه في الزوهار – كما يرى مرسيا إلياد – أنها تشكل جوهر الإله فهي تجسيد إلهي نقي [4]، وبحسب قبالة لوريا فإنها تمثل قوارير خلقها الرب؛ لتضم النور الإلهي المبعثر، ووفقاً لنظرة مشابهة فقد عدت أدوات استخدمها الإله لخلق وحكم العالم، وفي العصور الوسطى ظهرت بعض المحاولات لتفسيرها على أنها رموز للقوى الروحانية الإنسانية، وتبنى هذا الرأي بعض أتباع المدرسة الحسيدية فيما بعد [4]، وأما أصحاب التيار المعادي للقبالة، فقد وجدوا في عقيدة السفيروت ممسكًا على القباليين؛ ليتوجهوا إليهم بالنقد، فقالوا: إنها تمثل آلهة متعددة [5].

ثالثًا . الخلاص:

إن فكرة الخلاص التاريخي تعد إحدى المكونات الأساس في الديانة اليهودية، تلك الفكرة التي بمقتضاها سَيُجمَع شتات اليهود في أرض إسرائيل ويُعاد بناء الهيكل تحت حكم المسيح [8]؛ ولما لهذه الفكرة من أهمية في اليهودية عمومًا ثمَ في القبالة خصوصًا سأدرسها بشيء من التفصيل.

إن مفهوم الخلاص غير مستقر في اليهودية، فهو في أسفار موسى الخمسة خلاص قومي جماعي للشعب، كما هو الحال في واقعة الخروج من مصر، ثمَّ أخذ هذا المفهوم يكتسب الأبعاد القومية، فالإله لا تزال تربطه علاقة خاصة مع الشعب، وأما الرؤية التلمودية له فهي قومية في جوهرها، إذ إن جماعة إسرائيل بقيت محط اهتمام الخالق ومحور التاريخ، وحياة المنفى التي يعيشونها ما هي إلا عقاب قدَّره الله عليهم بسبب ما يقترفونه من الآثام، وهم في المنفى يُكَفِّرون عن ذنوبهم، وسوف يخلصهم الله في نهاية الأمر. ويستطيع الباحثُ الحكمَ بأنَّ سبب نشوء عقيدة الخلاص التاريخي على يد مخلص عند اليهود يكمن في نقطتين:

الأولى: اعتقادهم أنهم شعب الله المختار، اختارهم وحدهم شعبًا خالصًا دون سائر الشعوب.

الثانية: ما أصابهم من نكسات وهزائم ونفي، مع اعتقادهم أنهم الشعب المختار لله [11,12,13].

وقد كانت فكرة الخلاص بالمسيح – الرجل اليهودي الأسطوري الذي يمتلك قدرات فائقة، حيث يقوم بنصر اليهود وتخليصهم، ويحملهم على الغمام إلى الأرض الموعودة فلسطين – ذات أهمية كبيرة في حياة الإنسان اليهودي، وبقي على مرِّ العصور على أمل رؤية عصره الذهبي، على الرغم من أنه كان واعيًا –الإنسان اليهودي – بشكل مؤلم للتناقض بين وضعه المثالي كفرد من الشعب الذي اختاره الله وأحبه، وبين وضعه على أرض الواقع كفرد من مجموعة يزدريها العالم ويضطهدها [8].

أما عند القباليين فقد أخذت فكرة الخلاص معنىً أعمق بكثير من معناها في التيار اليهودي التقليدي، ولم يكونوا – القباليون – على رأي واحد في فلسفة هذه الفكرة ورسم أحداثها؛ بل لكل مرحلة من المراحل تفسيرها الرمزي لعملية الخلاص – مما لا مجال لشرحها في هذا المختصر – لكن الملاحظ في هذه التفسيرات أنها تشترك بأنها تتسم بأمور عدة هي:

1- أنها جاءت تعبيرًا عن المشاعر التي صاحبت الأزمات والمآسي، وحالة النفي والتشرد، وقدمت أفكارًا تزيد من قدرات اليهودي وتبعث فيه النشاط، وتخرجه من حالة اليأس التي حاقت به.

2- ارتبطت كل نظريات الخلاص القبالية بالتجلي الأنثوي للإله (الشكيناه)، الذي يحل في شعب إسرائيل.

3- أنها تلغي إحساس اليهودي بالتاريخ، وتركز على النهاية التي يسيطر اليهود فيها على العالم فقط.

رابعًا . العوالم:

عند حديث القباليين عن الكون لا يتحدثون عن عالم واحد، وإنما يتحدثون عن سلسلة مؤلفة من أربعة عوالم، لكل منها كيانها وصفاتها الخاصة، وهي:

1- عـالم أتزيلـوث (Atziluth) أي (الظهـورات)، ويضـم هـذا العـالم تجليـات الإلـه النورانية، وهو أعلى العوالم وأعظمها، وعنه تولدت العوالم الثلاثة الأخرى.

2- عـالم بريـا (Briah) أي الخلـق، ويضـم هـذا العلـم المركبـة الإلهيـة، والملائكـة أصـحاب الـدرجات العاليـة (رؤسـاء الملائكـة)، وهـو مؤلـف مـن سبع غرف لكل غرفـة منهـا وظيفـة محـددة، فإحـداها مكلفـة بـإعلان وصـايا التـوراة إلـى الأبـد، والأخرى تشرف على أصوات شباب إسرائيل الذين يدرسون التوراة في المدرسة، ويزفرون بـلا ذنوب، فتأخذ الملائكة أنفاسهم، وترفعه إلى السماء، وغرفة أخرى لضـم الأرواح المقدسـة التـي تتـرك العـالم الأرضـي وهـي منتظـرة المسيح، وهكـذا لكل غرفة اختصاصها.

3- عالم يتزيراه (Yetzirah) أي التشكيل، ويضم هذا العالم أصنافًا من الملائكة أقل رتبةً من الملائكة الموجودة في العالم السابق.

4- عـالم آسيا، أي العمـل، وهـو العـالم الـذي نعيش فيـه وضـم هـذا العـالم أكثـر أنـواع المخلوقات الروحية تدنيًا [9,14].

خامسًا . العناية الإلهية:

بعد الحديث عن العوالم، وما يضم كل منها، لا بدَّ من الإجابة عن سؤال مهم يطرح نفسه وهو: من الذي يُسَيِّر هذه العوالم، ويدبر أمورها للقباليين في صدد الإجابة عن هذا السؤال وجهتا نظر:

الأولى: يمثلها الاتجاه العام في القبالة: وهي ترى أن العوالم غير محكومة بالصدفة، وتفترض وجود نظام مستمر يتحكم في الأكوان متمثل بالتجليات النورانية (Sefirot)، وقد حصل تمازج والتقاء بين هذه العناية من جهة وطبيعة عمل السببية في العالم من جهة أخرى [15].

وقد شنع كتاب الزوهار على منكري العناية الإلهية الذين اتخذوا من الصدفة سببًا لتفسير أحداث الكون، فهم – في نظره – أغبياء، وغير مؤهلين للنظر في أعماق الحكمة الإلهية؛ ولأجل ما ذهبوا إليه فقد انحطوا بأنفسهم إلى درجة الحيوانات، لكنَّ الزوهار لم يفرق بين العناية التي تحصل لكل المخلوقات، والعناية الخاصة بالبشر،

وقد قام (موسى القرطبي) (1522–1570م) من متأخري قباليي الزوهار بالتفريق بينهما، إذ جعل العناية الخاصة تتجه إلى الإنسان فقط، أما سائر المخلوقات فلا عناية لها إلا بجواهرها العامة [15].

أما وجهة النظر الثانية: فيمثلها (شابيتاي زيفي) وبعض أتباعه: الذين أنكروا العناية الإلهية، وذهبوا إلى أن سبب الأسباب أو المطلق لا يتأثر، ولا يراقب العالم السفلي [15].

سادسًا: . الروح وتناسخها (Gilgul):

تشير الكتب القبالية إلى أن الروح لها تكوين داخلي، وأنها مكونة من عدة عناصر منفصلة، وعند الموت تتجزأ، أو يُعاد تشكيلها؛ لتحل في جسد جديد، وأقدم الكتب إشارة إلى عقيدة التناسخ هو كتاب الباهير، ثمَّ تكرر ذكرها في الزوهار، ومما جاء فيه في هذا الصدد: «إنَّ كل الأرواح لا بدَّ أن تتناسخ، والناس لا يفهمون قصد الإله المقدس وطرقه... وهم لا يعرفون كم من مرة يتناسخون، وكم من تجربة باطنية يمرون بها»[7,14].

وتظهر فكرة التناسخ جلية في أفكار القبالة اللوريانية، إذ بمقتضاها لكل فرد دور في عملية جمع وإعادة الشرارات الإلهية المتبعثرة عن طريق أداء الفرائض والصلوات، وتحقيق الهدف الصوفي الصحيح، وإذا فشل الإنسان في أداء دوره في عملية التصحيح فسوف تتناسخ روحه في جسد آخر؛ لتواصل أداء دورها في عملية التيقون [8].

وثمة فكرة قبالية تقول: إنَّ أرواح بني إسرائيل (600000) ستمائة ألف فقط، وهم الذين عبروا مع موسى، وهم أنفسهم سيأتون مع المسيح المنتظر، ولا يمكن ذلك ما لم يُقل: إنهم يتناسخون وتحل أرواحهم بهياكل إثر أخرى ريثما يأتي المخلص [9].

وفي الحسيدية – الحركة القبالية المتأخرة – أُعطيت فكرة التناسخ اهتمامًا بالغًا، وجُعلت تفسيرًا عقليًا لبعض الأعمال التي تبدو في ظاهرها كأنها ظلم، وذلك كالمآسي والمصائب التي تصيب الإنسان الصالح، وما يتمتع به الشرير من نعمة ورفاه، فُسِّر ذلك بأنه جزاء لما فعله كل منهما في حياة سابقة [14].

سابعًا . الروح اليهودية وأرواح الأغيار (Goi):

إن التلمود يطفح بالنصوص التي تشير إلى كراهية غير اليهود، فالإنسان غير اليهودي ليس له عصمة، لا في مال، ولا في نفس، من هذه النصوص: «لا يتوجب على اليهودي أن يدفع لوثني أجور عمل»، «الأمميون يقعون خارج نطاق حماية الشريعة، ومالهم يتيحه الله حلالًا لبني إسرائيل» «الأمميون كلفون بمواقعة البقر» «أبناء الأمميين جميعًا بهائم» [16]، ويقدم (يهوذا هاليفي) حججًا لإثبات أن شعب إسرائيل يختلف عن الشعوب الأخرى في تكوينه الروحي، إذ إن كل يهودي وارث للطاقة الروحية النبوية التي تمكنه من معرفة الله، والأغيار ليس لهم هذه الخاصية، حتى المتحول لليهودية لا يكون لديه هذه الطاقة عند تحوله لليهودية، إذ تنقصه الجينات الروحية التي تكون عند من يولد يهوديًا [8].

وإذا كان التلمود يحط من شأن الأغيار على أساس نقص قيمتهم الخلقية، وعدم رغبتهم في تجاوز الماديات، وجهلهم بما هو مقدس، فإن الكتب والنظريات القبالية ترى أن الفرق بين اليهود والأغيار يرجع إلى الجوهر، والتكوين الأساس، وتقدم الكتب القبالية نظريات معدودة في منشأ أرواح الأغيار، أهمها ثلاث:

الأولى: أنه بعد سقوط الشيكناه – التجلي الأنثوي للإله، والسفيروت العاشر – فيما سقط من الشرارات الإلهية بسبب خطيئة آدم هجم عليها الشيطان (صمائيل)، وقام باغتصابها، وكان ثمرة هذا الاغتصاب خلق أرواح الأغيار [5,7].

الثانية: أنَّ حوَّاء قد لفحتها أفعى شيطانية – وكثيرًا ما يعبرون عن ذلك بعملية اتصال جنسي بين حواء والأفعى الشيطانية – فتلوثت جذورها، وظل الأمر كذلك حتى أزال تجلي الله لموسى في سيناء هذا التلوث عن إسرائيل، وما دام غير اليهودي لم يمر بتجربة التطهير من خلال وحي التوراة فإنه يظل نصف إنسان ونصف شيطان [8].

الثالثة: وصاحبها الصديق الحاسيدي (شنيور زلمان) (؟ – 1812م)، وهو يرى أن لكل يهودي روحين، روحًا حيوانية، وروحًا قدسية، وروحه الحيوانية تنبثق من أعلى ما في وسع الشيطان وهي مصدر الشرِّ فيه، لكنها مع ذلك ذات طبيعة خيرة؛ لأن جذورها في أقرب نقطة في التكوين الشيطاني لجانب القداسة، وروحه القدسية تمتد

جذورها في الله، وأما الأغيار فلا تتقصهم الروح القدسية فحسب؛ بل إن أرواحهم الحيوانية تنبثق من مستويات شيطانية أدنى بكثير من مستوى الروح الحيوانية عند اليهودي[8].

المبحث الثالث . مدى التشابه بين القبالة وبعض مدارس الفكر الإسلامي

إن الحكم بأنَّ القبالة قد أثرت في الإسلام أو العكس يحتاج لمزيد من البحث والتعمق في المصادر التاريخية الإسلامية واليهودية معاً، إذ إنَّ الباحث وإن وجد بعض الأفكار المتشابهة بين القبالة وبعض أفكار الصوفية والفلاسفة المسلمين فإنه لا يستطيع الحكم بأنَّ أحدهما قد تأثر أو أثر بالآخر، وإن عرف أيهما السابق وأيهما اللاحق، إذ لا يصح التعويل على مجرد التشابه والسبق الزمني في الحكم؛ لأن العقل البشري هو العقل البشري في أي بقعة من أنحاء العالم، وما يهتدي إليه المرء في بلد قد يهتدي إليه آخر في بلد آخر دون أن يطلع على ما انتهى إليه غيره، كما أن كثيراً من الأحكام التي أطلقت على قضية التأثير والتأثر قد أثبتت الأيام خطأها، أو على الأقل قدمت ما يشكك فيها [17].

ولكن وقوفي عن الحكم بالتأثر والتأثير لا يعني أن لا أشير إلى بعض وجهات النظر المتقابلة التي وجدتها في هذا الصدد، فالأستاذ (علي النشار) أشار في كتابه (نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام) إلى وجود أثر قبالي في الإسلام، فقال: «ثم انتشرت آراء الكبالا اليهودية في العالم الإسلامي، تطوي فيها أخطر أنواع الغنوص. وقد دخلت هذه الآراء في عدد كبير من المتفلسفة الإسلاميين، وفي بعض فلاسفة التصوف، كما دخلت في فرق الباطنية، وفي التشيع الغالي.... وقد كانت الكبالا اليهودية تسير في العالم الإسلامي خفية، وتتسلل إلى خفايا بعض المفكرين من الإسلاميين داخلياً، ولكن ما لبثت أن ظهرت علانية تحت اسم الفرقة العيسوية» [18]، وفي الاتجاه نفسه ينزع أصحاب (موسوعة الرد على الصوفية) فهؤلاء تبعاً لاتجاههم المعادي للتصوف فقد حاولوا إرجاعه إلى أصول غير صافية من يهودية وهندية وغيرها، لكنَّ الملاحظ في كثير من المقارنات التي يسوقونها للتدليل لما يذهبون إليه يشوبها عدم الدقة، وإطلاق الأحكام العامة.

وفي الاتجاه المقابل، يحاول الأستاذ (عبد المنعم الحفني) في اثنين من كتبه أن يجعل الأثر العربي والإسلامي من أبرز مكونات الأفكار القبالية، فيقول: «أما القبالة النظرية فتقوم على التراث اليهودي، ولكنها تشكل غنوصاً تختلط فيه الفلسفة الدينية اليهودية بالفلسفة الدينية العربية؛ بسبب اتصال الفكر القبالي بالفكر العربي في العصور الوسطى التي قامت فيها القبالة، ونشأت» [10,19] «ولا شك أن التأثير الإسلامي لم يكن الوحيد في تشكيل القبالة... لكن غالبية التأثير جاء من الإسلاميين» [10]، ثمَّ إنَّه راح يفصل الأفكار التي أخذتها القبالة عن الإسلام فكتاب الزوهار يبرر «الشر في الكون بنظرية يقتبسها من القرآن، حيث يطلق على الأشرار اسم أصحاب الشمال (سورة الواقعة)، ومبدأ الشر في هذا الكتاب هو الشمال، وله فيوض كفيوض مبدأ الخير الذي هو اليمين» [19]، وكذلك «الخلق فله نظرية يقبسونها كذلك من القرآن، هي نظرية الثقلين (سورة الرحمن) أو مبدأ الخلق ومن ذكر وأنثى» [19].

أقول: لو أراد الأخ الباحث أن يثبت حقاً تأثر القبالة بالإسلام، فقد كان الأحرى به أن يأتي بأمثلة غير التي جاء بها، بالإضافة إلى بيان ظروف هذا التأثر ومنافذه وتفصيلاته، أما وقد جاء بما جاء من أن الشر أطلق عليه أهل الشمال، وأن الخلق كان من ذكر وأنثى، فالذي أراه أن هذا لا يرجع إلى الأثر والتأثر، بل يرجع إلى أن كل الأديان السماوية تشترك به، اللهمَّ إلا إن كان يطلق على أصحاب الشمال في غير الإسلام مقربين أو سابقين، وكان مبدأ الخلق فيها ليس من ذكر وأنثى، وإنما من جنس واحد أو شيء آخر!!.

إنَّ نظرة مبدئية في الأفكار تظهر للباحث العديد من نقاط التشابه بين أفكار القبالة وأفكار بعض الإسلاميين على اختلاف مشاربهم، لكنَّ هذا التشابه غير كاف – كما أسلفت – في الحكم بالأثر والتأثر دون دراسة ظروف الاتصال، وكيفية انتقال الأفكار ومنافذها، من هذه الأفكار فكرة (نقطة الوجود) أو (نقطة الباء) التي يعبر بها عن مركز الوجود، وهي فكرة هندية استخدمها بعض الصوفية المسلمون، وذكروها في أشعارهم:

نقطة الباء كن إذا شئت تسمو

أو فدع ذكر قربنا يا موله[18].

بل إن لبعضهم تفسيراً طريفاً يتعلق بالباء ذكره (النسفي)، ملخصه: أنَّ الكتب المنزلة من السماء إلى الدنيا مائة وأربع صحف: (شيث) ستون، وصحف (إبراهيم) ثلاثون، وصحف (موسى) قبل التوراة عشرة، والتوراة والانجيل والزبور والفرقان، ومعاني كل الكتب أي: غير القرآن مجموعة في القرآن، ومعاني كل القرآن مجموعة في الفاتحة، ومعاني الفاتحة مجموعة في البسملة، ومعاني البسملة مجموعة في بائها، ومعاني الباء في نقطتها [20]، وعند القباليين حديث عن (نقطة البدء)، والتي يسمونها أحياناً (النقطة المركزية) والتي كثيراً ما يشيرون إليها بنقطة الباء التي تحت باء (براخوت) التي تبتدأ بها التوراة، وتقابل باء البسملة في القرآن [6,9].

ومن صور التشابه أيضاً الحديث عن أسرار الحروف وقيمتها العددية، واستخدام ذلك في تفسير النصوص المقدسة، وهذه الطريقة يستخدمها الزوهار في التفسير يسميها: (منهج السود) – يركز منهج السود على النظرة الدقيقة لكلمات النص عن طريق استخدام الرياضية الذهنية مع حروف الألفاظ – فقد اهتم بعض الإسلاميين في أسرار الحروف وحركاتها وسكناتها كابن عربي في (الفتوحات) كما أشار لذلك (الآلوسي) في تفسيره [21]، ويجد الباحث نماذج كثيرة لتفسير بعض الآيات القرآنية وفق (حساب الجُمَّل) القائم على تحويل الحروف إلى قيم عددية وهو نفسه (منهج السود) عند القباليين، فقد فسرت الحروف المقطعة أول سورة (طه) بأن الطاء=9 والهاء=5 والمجموع 14، ومعناها: يا أيها البدر [22]، وهذا المنهج في التفسير شاع استخدامه عند بعض المعاصرين، حتى ادعى بعضهم إمكانية تحديد موعد قيام الساعة بناءً على هذا المنهج [23].

الخاتمة:

بعد أن تناولت في هذا البحث (القبالة) – كتيار صوفي يهودي – مفهومها، عقائدها، مدى تشابه بعض أفكارها مع أفكار بعض الإسلاميين، يمكنني – بإيجاز –

أن أُجمِل في هذه الخاتمة أهم النتائج والتوصيات، التي تعدُّ ثمرة الجهد المبذول في هذا البحث:

أولاً: إن للقبالة إطلاقين: الأول عام وواسع، يشمل كل المورثات والنظريات السرية اليهودية، التي تتناول الإله والكون والكائنات الأخرى، والتي جاءت على هيئة تفسيرات رمزية للكتاب المقدس. والثاني خاص يشمل التقاليد والنظريات الصوفية التي تتعامل مع أولاً: فهم ثيوصوفي للذات الإلهية. وثانياً: الطرق المتبعة للحصول على خبرة صوفية متعلقة بالله من خلال التوسل بالأسماء الإلهية، واستخدام السحر.

ثانياً: لقد صيغت أفكار القبالة ونظرياتها عن الإله والخلق والروح والخلاص متلائمة مع مشاعر اليهود، التي صاحبت الأزمات والمآسي وحالة النفي والتشرد، حيث كان هدفها الرئيس – بوجهة نظري – أن تزيد من قدرات الإنسان اليهودي، وتبعث فيه النشاط، وتخرجه من حالة اليأس التي حاقت به.

ثالثاً: تتسم المورثات القبالية عموماً بنزعة حلولية واضحة في تقريب المسافة بين الإنسان والخالق إلى حدِّ الإلغاء، وإذا كانت هذه الموروثات قد تغير مسارها في العصر الحديث إلى مسار علماني، حيث فقدت جانبها الاعتقادي الديني، فإنها حافظت على جوانبها الأخرى –ولاسيما منح الإنسان بُعداً متجاوزاً – وبقيت مستمرة؛ لتؤثر في مناحي الفكر والرؤية لدى المفكرين والنقاد اليهود.

وأخيراً قد ذكرت في بداية البحث، عند الحديث عن أهمية موضوعه، أني سأحقق في صحة آراء بعض الباحثين الذين رأوا أن أفكار القبالة قد دخلت في أفكار بعض الإسلاميين، هذا الأمر الذي وقفت فيه على عرض وجهات النظر المتقابلة في الموضوع مع شيء من المناقشة دون الخلوص إلى رأي أكيد؛ لما يحتاجه من مزيد بحث، وتعمق في المصادر التاريخية الإسلامية واليهودية، أجعله مفتاحاً لِأَن أُوصي في نهاية البحث بضرورة القيام ببحث أعمق في القبالة، يقف على تأثيراتها عموماً، وعلاقتها بالإسلام إن تأثراً أو تأثيراً بشكل خاص.

المراجع

1- MACGRGOR S., The Kabbalah Unveiled. WWW.blackmask.com, p:7

2- **جرجس** صبري، 1970- التراث اليهودي الصهيوني والفكر الفرويدي. الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة، ص150، 157، .

3- WEBSTER M., Webster's Ninth New Collegiate Dictionary. p:193.

4- ELIADE M., The Encyclopedia Of Religion. Macmillan Publishing Company, 1st Ed, New York, 12\117.

5- **شاحاك** إسرائيل، 1996- التاريخ اليهودي المكشوف والمستور. الطبعة الأولى، دار البعث، دمشق، ص62.

6- **إلياد** مرسيا،1986- تاريخ المعتقدات والأفكار الدينية. الطبعة الأولى، دار دمشق، 188/3.

7- **المسيري** عبد الوهاب، دت- موسوعة اليهود واليهودية والصهي**ونية**. نسخةPDF عن: http: //www.almostafa.com، 256/5-263،257-265، 268، .

8- **أنترمان** ألان،2004- اليهود عقائدهم الدينية وعباداتهم. الطبعة الأولى، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، ص78-79، 188، 194-196، 374-376.

9- **عباس** إميل،2005- القبالة والسحر اليهودي. الطبعة الأولى، مكتبة السائح، لبنان، ص141.

10- **الحفني** عبد المنعم، 1400هـ- الموسوعة النقدية للفلسفة اليهودية. الطبعة الأولى، دار المسيرة، بيروت، ص171.

11- **عجيبة** أحمد علي، د ت- الخلاص المسيحي ونظرة الإسلام إليه. د ط، دار الآفاق العربية، ص61-64.

12- **شلبي** أحمد، 1988- اليهودية. الطبعة الثامنة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص208-210.

13- **عوض** محمد عبد الرحمن، د ت- الخلاص من الخطيئة. دط، دار البشير، القاهرة، ص7.

14- **حسن** جعفر هادي، 1994- اليهود الحسيديم. الطبعة الأولى، دار القلم،

دمشق، الدار الشامية، بيروت، ص59،75،64.

15- **الحلاق** ثائر، 2005- العناية الإلهية ومشكلة الشر في العالم. أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في الفلسفة الإسلامية، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ص133-135.

16- **إيبش** أحمد، د ت- التلمود كتاب اليهود المقدس. د ط، دار قتيبة، ص395.

17- **مختار عمر** أحمد، 1982- البحث اللغوي عند العرب مع دراسة لقضية التأثير والتأثر. الطبعة الرابعة، عالم الكتب، القاهرة، ص337-338.

18- **النشار** علي سامي، د ت- نشأة الفكر الفلسفي في الإسلام. الطبعة الثامنة، دار المعارف، القاهرة،88/1، 38/3.

19- **الحفني** عبد المنعم، د ت- موسوعة فلاسفة ومتصوفة اليهودية. د ط، مكتبة مدبولي، ص171،176.

20- **البجيرمي**،1996- تحفة الحبيب على شرح الخطيب. د ط، دار الكتب العلمية، بيروت،36/1-38.

21- **الآلوسي**، د ت- روح المعاني، د ط، دار إحياء التراث العربي، بيروت،51/1.

22- **النيسابوري**،2002- تفسير الكشف والبيان، الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي، بيروت، 237/6.

23- **الأطرش** أسعد، 1992- هل من سبيل لتحديد موعد قيام الساعة على يد الإنسان بوسائل علمية. مجلة نهج الإسلام، العدد48، ص135-137.

الإدارة الفارسية (الأخمينية) في مصر على ضوء الوثائق الآرامية

فاروق إسماعيل، أمل فرداوي*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

*طالبة دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

أدى اتساع رقعة الإمبراطورية الفارسية إلى نشوء صعوبات سياسية وعسكرية، بسبب اختلاف شعوب الإمبراطورية ولغاتها وأنظمتها الاجتماعية والاقتصادية ومعتقداتها الدينية، ولهذا كان لابد من وجود نظام إداري وعسكري يتحكم بهذه الفسيفساء من الشعوب.

قسّم الفرس الأخمينيون إمبراطوريتهم إلى حوالي عشرين ساترابية (ولاية) وعينوا على كل منها ساتراباً (والياً) هو ممثل الملك والحاكم المسؤول عن شؤون الإقليم المختلفة.

وحرصاً على إحكام القبضة الفارسية على بعض البلاد الكبرى الواسعة جغرافياً مثل مصر؛ نقل الملوك الفرس مجموعات من السكان الفرس إلى مصر، بهدف مساندة الجيش الفارسي ومساعدة الموظفين في إدارة البلاد وفي جمع الجزية والضرائب.

1) – الفرس الأخمينيون:

أسرة حاكمة قديمة يرجع أصلها إلى الغرب والجنوب الغربي من إيران، وتنسب إلى مؤسسها أخمينيس. حكمت هذه الأسرة في القرن السابع ق.م إمارة صغيرة هي إمارة أنشان (الواقعة إلى الجنوب الشرقي من سوسة) الذي كان يدعى قديماً بارسا (فارس).

توسعت الإمبراطورية الفارسية التي أسسها قورش الثاني (559– 530 ق.م)، الذي استطاع الانتصار على الميديين، وتوحيد العالم الإيراني القديم، وتأسيس

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2010/12/13م
قبل للنشر بتاريخ 2011/5/2م

أعظم إمبراطورية عرفها الشرق القديم، فشملت – فيما بعد – سورية ومصر وآسيا الصغرى في الغرب، والبنجاب في الشرق، وامتدت من القوقاز شمالاً حتى المحيط الهندي جنوباً [1]. وهكذا فقد أصبحت هذه الأراضي الشاسعة تحت حكم مركزي واحد.

توفي قورش الثاني نتيجة إصابته بجروح خلال قضائه على تمرد ضده في شمال شرقي إيران، بعد أن استولى على بابل وسورية وفينيقية وفلسطين، ثم تابع ابنه وخليفته قمبيز (530–522 ق.م) توسيع حدود الإمبراطورية حتى مصر، الذي قضى ثلاث سنوات في تثبيت أركان حكمه وما شجعه على ذلك:

- خيانة فانيس أحد كبار قادة الجيش المصري من الجنود المرتزقة، الذي أطلع الملك قمبيز على إمكانات مصر الدفاعية، ونصحه بالاستعانة بالبدو ليدلوه على أيسر المسالك في الصحراء، ويؤمنوا إمداد جيشه بالماء الذي يتعذر وجوده فيها [2].
- مؤازرة الأسطول الفينيقي الذي أُعدّ في جزيرة قبرص وانضم إلى جانب قمبيز.
- مساندة الجاليات اليهودية في مصر لقورش بعد أن فك أسرهم وخلصهم من السبي البابلي.

قاد قمبيز جيشه متجهاً إلى مصر (525 ق.م)، حيث دارت معركة عند بلدة بلوزيوم (تل الفرما، قرب القنطرة شرقي قناة السويس). انتصر فيها الفرس رغم استبسال المصريين ومؤازريهم من المرتزقة الإغريق، ثم تابع قمبيز طريقه إلى مصر فاستولى على العاصمة منف ("ممفيس"، قرب القاهرة جنوباً)، ومن ثم على طيبة ("الأقصر" والكرنك في جنوبي مصر)، وبذلك بدأ عهد جديد في تاريخ مصر القديم هو العصر الفارسي الأخميني الأول (الأسرة 27) وامتد بين (525– 404 ق.م).

استمر الوجود الفارسي في مصر بشكل متواصل إلى عام (404 ق.م)، حيث قام المصريون بثورة عارمة في أسوان، وفي جزيرة الفيلة على الجالية اليهودية عقاباً لهم على معاونتهم للفرس، وكانت هذه الثورة بمنزلة الشرارة الأولى للثورة التي

اندلعت نيرانها في أنحاء البلاد كافة، ولم تتوقف إلا بعد أن تحررت مصر من الحكم الفارسي وحكمت الأسر المصرية (28–29–30) بين (404–343 ق.م).

وفي عام (343 ق.م) احتل الفرس مصر مجدداً في عهد ملكهم أرتاكسركسيس الثالث (343–338 ق.م)، حيث قام بحملة ضد مصر، ووصل حتى الدلتا، وهكذا خضعت للاحتلال الفارسي الأخميني مرة أخرى، وبقوا فيها حتى مجيء الإسكندر المقدوني إلى مصر (332 ق.م).

2) – المصادر التاريخية:

أ– المصادر المادية:

تعدّ النقود أهم المصادر المادية، وقد دخلت إلى مصر مع دخول الفرس، فظهرت النقود الذهبية في عهد الملك الفارسي دارا الأول (522–486 ق.م)، وكان سك النقود يحق للملك ولكبار الولاة في الأقاليم، فهناك "الوزن الملكي" أو "النقود الملكية"، وهناك النقود التي تسك بالولايات أو الساترابات، ويُصدر الوالي أو الساتراب الأمر بسكها، وهناك النقود التي تسك في المقاطعات، أخيراً هناك النقود المحلية، وهي التي يصدرها الحكام المحليون الخاضعون للفرس [3].

كما سكت النقود الفضية من أجل إرضاء الجنود المرتزقة الإغريق الذين عملوا مع المصريين ضد الجيش الفارسي، والذين كانوا يطلبون أجرهم نقداً [4]، فقد كانت من المعادن الثمينة آنذاك في مصر.

ب– المصادر الكتابية:

هناك مجموعة من الوثائق تتحدث عن الفترة التي خضعت فيها مصر للسيادة الفارسية، نذكر منها:

1. تمثال "وجاحورسنت": وهو من الشخصيات المصرية التي لعبت دوراً هاماً أثناء الغزو الفارسي لمصر. التمثال عبارة عن رجل واقف لـ "وجاحورسنت" مصنوع من الحجر الصلب الأخضر، تغطيه النقوش والتي يبلغ عددها ثمانية وأربعين سطراً، نشرها جورج بوزنير G. Posener، محفوظ في الفاتيكان.

يُعدّ النص ذا قيمة تاريخية كبيرة، لأنه يوضح لنا فترة غامضة من التاريخ المصري، وهي فترة دخول الملك قمبيز مصر وحكمه لها [5].

2. نصوص لوحات القناة الخاصة بالملك دارا الأول (لوحة تل المسخوطة، ولوحة السويس....)، تحمل اللوحات أسماء البلاد الخاضعة للإمبراطورية الفارسية ، كما تصف قوة ملكها دارا الأول وألقابه وقصة حفر القناة.
3. نقوش وادي الحمامات التي توضح التأثير الكبير للموظفين المصريين على الفرس، واعتماد الملك دارا الأول على هؤلاء الموظفين، مثل المهندس المصري "خنوم ابن رع" الذي تمتع بمجموعة من الألقاب.
4. وأخيراً هناك الوثائق المدوّنة باللغة الآرامية، والتي وصلت إلينا من مناطق مختلفة (جزيرة الفيلة، أسوان، ممفيس، سقارة، ....). ويمكن تصنيفها تبعاً لموضوعاتها إلى:

- ❖ رسائل رسمية وأوامر إدارية تم تبادلها بين الموظفين الفرس في الإدارة الأخمينية، من العاصمة سوزا أو من بابل مع ممثلي الحكم الفارسي في مصر (مراسلات أرشام).
- ❖ المراسلات التي تبادلها اليهود والآراميون المقيمون في المدن المصرية.
- ❖ إلى جانب العقود المختلفة التي أبرموها فيما بينهم.

تلقي هذه الوثائق الضوء على حياة الجالية السورية في مصر في الفترة الفارسية من كافة النواحي الاقتصادية والاجتماعية والدينية.

لقيت هذه الوثائق الآرامية اهتماماً كبيراً من الباحثين الأجانب، فقد نشر كاولي Cowley معظم الوثائق الآرامية المصرية التي كانت معروفة حتى عام (1923م) [6]، ونشر درايفر Driver مراسلات الوالي الفارسي أرشام عام (1957م) [7] كما نشر مراد كامل مع إدا برتشياني النصوص الآرامية المكتشفة في هرموبوليس عام (1966م) [8]، ونشر بورتن و يردينـي Porten- Yardeni كامل النصوص الآرامية المصرية [9].

وتفيد هذه المصادر الكتابية المختلفة في التعرف على طبيعة الإدارة الفارسية في الولايات التابعة لها ضمن هذه الفترة، ومنها مصر التي كانت تُعدّ من أهمها، لذا فقد عوملت معاملة خاصة، فكان الوالي الفارسي في مصر يُختار من أمراء الفرس، أو قد يكون أخا الملك الفارسي نفسه تقديراً لأهمية منصبه، ويعاونه عدد كبير من الموظفين الفرس والبابليين والآراميين واليهود، إلى جانب كبار الموظفين المصريين.

تبنت الإدارة الفارسية اللغة والكتابة الآرامية كلغة رسمية في سائر أرجاء مملكتهم، وقد شاعت فيها بسرعة نظراً لسهولة تعلم خطها الأبجدي وقواعدها النحوية. ويصطلح الباحثون على تسمية هذه المرحلة من تاريخ اللغة الآرامية بـ (الآرامية الدولية أو الإمبراطورية)، ويستدل على ذلك من الكتابة الموجودة على اللوحات الخاصة بالملك "دارا الأول". كما استخدموا اللغة الفارسية القديمة والبابلية والعيلامية في كل أنحاء الإمبراطورية، إلى جانب لغة البلاد المحتلة مثل اللغة المصرية القديمة في مصر.

3) مراسلات أرشام:

كان أرشام ممثل الملك الفارسي في مصر بمنصب ساتراب (الوالي)، وذلك بين (428–408 ق.م)، حمل لقب "ابن البيت" و "السيد"، وهو من أمراء الأسرة الفارسية، غادر مصر في الفترتين (411–410 ق.م) و(408 ق.م)، ربما بسبب الاضطرابات في الأسرة الحاكمة التي انتهت باغتيال الملك أرتاكسركسيس الثاني وارتقاء دارا الثاني العرش، وقد أسهم أرشام في ذلك.

تعود وثائق أرشام إلى نهاية القرن الخامس ق.م، وهي مكتوبة باللغة الآرامية على الجلد، وقد وجدت محفوظة في كيس من الجلد أيضاً، يحمل طبعات أختام، مما يدل على أنه كان يستعمل لنقل البريد بين أقاليم الإمبراطورية الفارسية .

تحوي معظم رسائل أرشام تعليمات رسمية موجهة منه أو من أحد مساعديه إلى موظفيه التابعين للإدارة الفارسية في مصر. ومن الجدير بالذكر أن هذه الرسائل لم تكتب في مصر، وإنما كتبت في سوزا وبابل وأرسلت إلى مصر.

يبلغ عدد رسائل أرشام ست عشرة رسالة، وقد اخترنا أربعاً منها تتضمن معلومات هامة عن نظام الإدارة الفارسية في مصر، وهي التالية :

الرسالة الأولى [10]:

وهي مرسلة من أرشام إلى موظفه أرتونت، وتتحدث عن هدية ممنوحة من الملك ومن أرشام إلى عاح حفي الموظف التابع لأرشام في مصر، ويسأل فسامشيك بن عاح حفي عن إمكانية استلامه تلك الهدية.

1- من "أرشام" إلى "أر[تو]نت"، أُرسل لـ[ك] (تمنيات) بالكثير من السلامة والقوة. [والآن، لقد أعطيت الهدية (الممنوحة) من الملك ومني لـ "عاح حفي"

2- خادمي- وهو المو[ظف] عن بساتيني في (مصر) الـ[عليا والسفلى. الآن، "فسا] مشيك ابن عاح حفي"- الذي هو الآن

3- يعمل موظفاً بدلاً منه في بساتيني التي في (مصر) العليا [والسفلى- طلب حمل] تلك الهدية [المـ]منوحة من الملك ومني

4- لـ"عاح حفي". (إنّ) ابنه "فسامشيك" مخوّل بحمل تلك الهدية إلى هناك في مـ[صر.]

5- [من الأ]مير "أرشام" إلى ["أرتونت" في مصر]

6- بشأن هدية

7- "عاح حفي"

8- الموظف [في مصر

9-]

الرسالة الثانية [11]:

الرسالة مرسلة من أرشام إلى أرمافيا، وهي تتحدث عن شكوى رفعها فسامشيك إلى أرشام، يقول فيها: "إن أرمافيا والقوات التي تحت أمرته لا يطيعون أوامره"، لذلك أصدر أرشام أمراً إلى أرمافيا وقواته بإطاعة فسامشيك، ويهدده أرشام بالمحاسبة إن تكن هناك شكوى أخرى.

1- من "أرشام" إلى "أرمافيا". والآن، لقد أرسل موظفي "فسامشيك" (رسالة) إليَّ يقول

فيها: "إنّ "أرمافيا" والقوات التي هي تحت أمرته لا يطيعونني

2- في خصوص سيدي الذي قلته لهم". الآن، يقول "أرشام" مايلي: "(فيما يتعلق بـ) أمر أملاكي أَطِعْ أنتَ والقوات التي هي تحت أمرتك "فسامشيك"،

3- وافعلوا (مايريد). ليكن معـ[لو]ماً لك مايلي: "إنْ يُرسل "فسامشيك" إليّ شكوى ضدك بعد الآن، فسوف تحاسب بشدة وتُلام".

4- إنّ "باجاسرو" يعلم بهذا القرار. الكاتب "أح بيي"

5- من "[أ] رشام" إلى "أرمافيا"

6- بشأن "فسامشيـ[ك]

7- قال: "هم لايطيـ[عونـ

8- ني

الرسالة الثالثة [12]:

الرسالة مرسلة من أرشام إلى موظفيه الموجودين في عدة مدن، يأمرهم بإعطاء حصص من محاصيل أملاكه الموجودة في مدنهم يوماً بيوم للموظف نحتحور، ولرجلين آخرين، أحدهما حرفي، وكذلك لثلاثة خدم.

1- من "أرشام" إلى الموظف "مردوك" الذي في أ/ج . ك ر/د، (وإلى) الموظف "نابو دلاني" الذي في لعير، (وإلى) الموظف "زاتوهي" [الذي في] أرزوخينا، (وإلى) الموظف "أوفاستبارا" الذي في أربل (و) ح ل. و م ت ل ب ش، (وإلى) الموظف "باجافارنه"

2- [الذ]ي في س ع ل م، (وإلى) الموظف[ين] "فرادفارن" و "هـ و... ت" اللذين في دمشق. والآن، [لينت]به (كلٍ منكم)، (إنّ شخصاً) يُدعى "نحتحور"- موظف[ي- ذه]ب إلى مصر. ليعطه كلٍ منكم [حـ]صصاً من (محاصيل) أملاكي التي في مدينة كلٍ منكم

3- يوماً بيوم (مايلي): حفنت[ان] قمح أبيض ، ثلاث حفنات قمح مكرّر، حفنتان خمر أو بيرة، و... ر/د- (مقداره) حفنة واحدة. ولخدمه، الر[جا]ل العشر، كل[هم] في يوم

4- حفنة واحدة قمح، علف- حسب (عدد) أحصنته. وأعطوا حصصاً لرجلين كيليكيين (معه و) الحرفيّ، وكل خدمي الثلاثة الذين ذهبوا معه إلى مصر، لكل.
5- رجل (منهم) في اليوم حفنة واحدة قمح. أعطوا لهم حصصهم هذه، لكل موظف بالتتابع، حسب الطريق الذي (يسلكه) من مدينته حتى يصل (إلى) مصر.
6- وإنْ يقمْ في مكان واحد أكثر من يوم واحد، فلا تعطوهم عن تلك الأيام (الزائدة) حصصاً أكثر. ليعلم "باجاسرو" هذا القرار، الكاتب "راشت".

الرسالة الرابعة [13]:

وهي مرسلة من أرشام إلى نحتحور وإلى كنزسرم ورفاقه، وتتحدث عن شكوى رفعها واروهي إلى أرشام بشأن إيجار بساتينه في مصر، التي لم يصله شيء من إيجارها، فهو يطلب من أرشام إصدار أمر إلى المسؤولين لإرسال التعليمات إلى حاتو باستي (المسؤول عن تلك البساتين) من أجل إحضار إيجار تلك البساتين مع الفائدة إلى بابل.

1- من "واروهي" إلى "نحتحور"، وكندسيرم ( ) ورفاقه. الآن، لقد اشتكيتُ هنا إلى "أرشام" ضد "أحت باستي"
2- الموظف التابع لي الذي لم يُحضر إليّ أي شيء من الإ[يجا]ر. بالتا[لي ...] ت يحضرون (إلى) با[بل]. الآ[ن]، أنتم
3- تيقظوا وابعثوا بالتعليمات للموظف [التابع] لي، حتى [يُحـ]ضر إليَّ إيجار [تلك البساتين] إلى بابل. افع[لوا] هذا
4- كي تفرحوني. أيضاً، انتبهوا! لسنوات عدة، ذلك البستان ... لا ك ش ر . أيضاً، إنّ "أحت باستي" الموظف الـ[تابع لي]
5- أو أخيه أو ابنه سيأ[تي] إليَّ إلى بابل مع الإيجار
6- من "واروهي" إلى "نحتحور" و ح ن د س ي ر م ؟ ف ق[

4) - الإدارة المدنية:

تقدم مراسلات أرشام معلومات عن إدارة "البيت" أو "الملكية الخاصة" بالوالي الفارسي، كالتعليمات الموجهة منه إلى موظفين فرس وبابليين كانوا يحرسون الطريق

المؤدية من بلاد بابل إلى سورية ، وكذلك تعليمات بإدارة الأراضي الزراعية التي يمتلكها الولاة الفرس والموظفون الكبار في مصر ويشرف عليها ضباط فرس هناك [14]، حيث توصي بحمايتها ونقل وارداتها إلى بلاد فارس.

لذا تذكر الرسائل أنواعاً من الموظفين والعاملين لدى مركز الحكم، وبألقاب مختلفة، وهي:

1- (ب ر ب ي ت ا) "ابن البيت":

تذكر الوثائق الآرامية شخصاً يدعى "واروهي" حمل – مثل أرشام– لقب "ابن البيت" أيضاً، وكان يملك أراضي في مصر، و يلي أرشام في المركز، إلا أنه متقدم على زملائه في العمل. ويوجد موظفون تحت إمرته منهم "وارفيش".

كما تذكر الرسائل موظفاً آخر يدعى "أرتونت أو أرتهنت" كان يتمتع بمنزلة خاصة، تظهر من خلال طريقة الخطاب الموجه من أرشام إليه، حيث يستعمل أرشام فيه لقبه الخاص "ابن البيت"، يستخدم أسلوب الترجي لدى طلب تنفيذ التعليمات أكثر من أسلوب الأمر. فربما يكون ممثل (مندوب) أرشام في الشؤون التجارية في مصر.

2- (ف ق ي د) "الموظف الرسمي ":

ترد كلمة (ف ق ي د) "موظف رسمي، مسؤول" في وثائق أرشام، وتشير إلى وظائف مختلفة في الجهاز الإداري تبعاً لمكان وزمان استخدامها. حيث تدل في بعض الوثائق إلى الموظف الأعلى الذي يلي الوالي الفارسي في المراكز الإدارية في مصر. ويوضحه لنا "أرتاهي" الذي يوقع على مراسلات أرشام، والقائم بتنفيذ التعليمات الصادرة منه، وممكن أن نعتبره كمدير أعمال لأرشام.

ومن قوانين النظام الإداري في مصر، أن يطيع قائد الحامية العسكرية الـ (ف ق ي د). الذي من حقه أن يعين جنوداً مرتزقة وفرقاً عسكرية تحت إمرته.

ويوجد (ف ق ي د) "موظف" في كل إقليم من بابل إلى سوريا، وتختلف درجاتهم تبعاً للأقاليم التي يديرونها وكذلك في مصر.

تظهر لنا أسماء الموظفين في الأقاليم من بابل إلى سوريا، أن أربعة منهم يحملون أسماء بابلية وثلاثة فارسية قديمة وثلاثة مصرية، وهذا يدل على استعانة

الحكومة الفارسية بموظفين مصريين وبابليين إلى جانب موظفين فرس في إدارة الأراضي التابعة لهم، وأن هذه الوظائف تورث من الأب إلى الابن.

وكان يساعد الـ **(ف ق ي د)** في مهامه أفراد من عائلته – قد يكون الأخ أو الابن – في نقل وتسليم ضريبة الأراضي إلى الإمبراطورية الفارسية.

ويعتبر المصريون أنسب من يقوم بهذه المهام في مساعدة "الموظفون" في مصر، لأنهم كانوا مالكين سابقين لهذه الأراضي أو حتى حكّاماً لها، لذا فقد أبقاهم الفرس في مراكزهم، لكن تحت إشرافهم.

ومن المهام التي وُكّل بها المصريون أيضاً، جمع العمال المصريين للعمل في الأراضي، وكذلك في جمع الجزية وإرسالها إلى فارس.

3- الموظفون المسمون "عيون الملك وآذانه":

نلاحظ في بعض رسائل أرشام أن الخطاب أو الأمر موجه إلى مجموعة موظفين ليقوموا بتنفيذ ما جاء فيه، وليس إلى موظف مسؤول واحد. والسبب هو أنه عندما تولى دارا الأول الحكم، أخذ في تنظيم الإمبراطورية الواسعة إدارياً. فترك لكل شعب عاداته وقوانينه ولغته ودينيه، وقسّم المملكة إلى ولايات نصّب على كلٍ منها ساتراباً، ولم يترك للستراب حرية التصرف في الولاية، لذلك كان يعين على كل ولاية ثلاثة من كبار الموظفين يحدد لكل منهم اختصاصه ويستقل كل منهم عن الآخر [15]. ثم يعين الملك موظفين آخرين يسمون "عيون الملك وآذانه" يقومون في كل عام بزيارة للملك، وهم في الواقع مراقبون ومفتشون ملكيون، يقومون برفع التقارير عن حالة كل ولاية إلى البلاط.

4- (هـ م ر ك ر ي ا) "المحاسبون ":

5- (ك ن ز س ر م، ك ن س ي ر م) "رئيس الخزنة":

وهما من الوظائف الهامة المذكورة في رسائل أرشام. فقد ضمت الخزانة الملكية الكثير من المحاسبين والموظفين لتنظيم أموال الإمبراطورية الفارسية والسيطرة عليها، كما كانت بحاجة إلى أنظمة وقوانين صارمة لإدارتها.

أما الموظفون الأقل درجة، فهم:

6- (ع ب د ن) "عبيد الموظفين" .

7- (ع ل ي م ن) "خدم الموظفين ".

8- (ج ر د) "موظف، خادم": كلمة دخيلة من الفارسية القديمة.

5)- الإدارة العسكرية:

تألفت الفرق العسكرية الفارسية من عناصر فارسية ومن سكان الأقاليم، أما القيادة فكانت للعناصر الفارسية دون سواها. كما عرف النظام العسكري الفارسي الأرقاء، ففي مصر اعتمد الفرس في حروبهم على اليهود واليونانيين المرتزقة.

لذا أثر التنوع العرقي لأفراد الجيش الفارسي سلباً على خططه العسكرية وعلى المعارك التي خاضها، فقد كان الجيش مكوّناً من مجموعة من العناصر البشرية المتعددة الجنسيات واللغات، ولم تجمعه روح الوطنية.

أما اليهود فقد دخل العديد منهم إلى مصر في فترة حكم الملك المصري أبريس (589-570 ق.م) - بعد استيلاء الملك البابلي نبوخذ نصر على القدس- وأسكنهم في جزيرة الفيلة (على نهر النيل مقابل أسوان). فأقاموا في الجزيرة للدفاع عن الحدود الجنوبية ضد هجمات النوبيين. وعندما دخل الفرس إلى مصر سنة (525 ق.م) وجدوا فيها الجالية اليهودية التي انضمت إلى السلطة الفارسية ووقفت معها ضد الثورات المصرية، وسميت الحامية الخاصة بهم في حصن الفيلة بـ "الجيش اليهودي".

كان الرؤساء الأربعة الأوائل للحامية من الفرس واثنين بابليين، أما اليهود فكانوا جنوداً مرتزقة، منحتهم الإدارة الفارسية أراضي مقابل خدماتهم لها، ثم تحول هؤلاء الجنود اليهود تدريجياً إلى مستعمرين يعيشون على إنتاج الأرض الممنوحة لهم والتي توارثها الأبناء عن الآباء، لذا كانوا مجبرين على خدمة عسكرية لا نهائية.

ومما يدل على مساندة كلٍ من اليهود والفرس للآخر، هو أنه عندما غزا قمبيز مصر تم تدمير أغلب المعابد المصرية عدا المعبد اليهودي في جزيرة الفيلة، فقد اهتمت الإدارة الفارسية باليهود ليكونوا المساعدين لها ضد الثورات المصرية.

لذا فقد نشأ خلاف بين المصريين واليهود نتيجة مساندة اليهود للفرس أثناء غزوهم لمصر. ومن ناحية أخرى نرى انعدام الثقة بين المصريين والفرس، وخاصة في

الأعمال الحربية إدراكاً منهم لمدى الكراهية التي يكنونها للفرس، حتى أن القوائم التي تتضمن أسماء الجنود المرتزقة العاملين في البحرية الفارسية، لم تتضمن أسماء مصرية [16]، بل كان معظمها أسماء ليهود وفينيقيين ويونانيين مرتزقة، كان لهم الدور البارز في قيام الأسطول الفارسي.

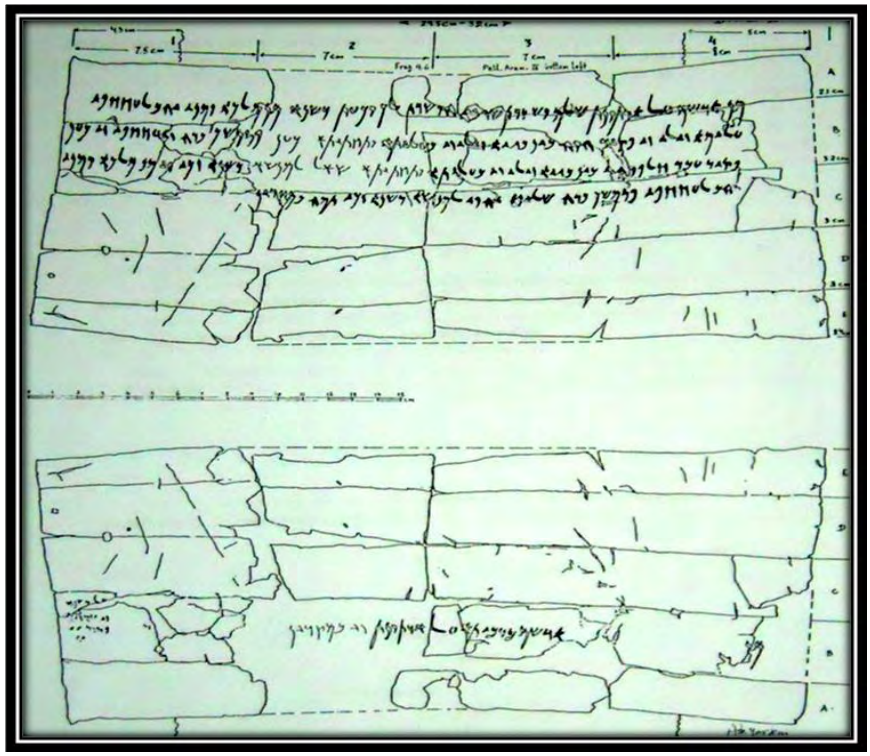
الخاتمة:

إذاً كان الملك الفارسي مطلق الصلاحية يدير شؤون الإمبراطورية من العاصمة الفارسية سوزا، ويعطي أوامره إلى مختلف الأقاليم والعواصم ويتلقى منها الردود.

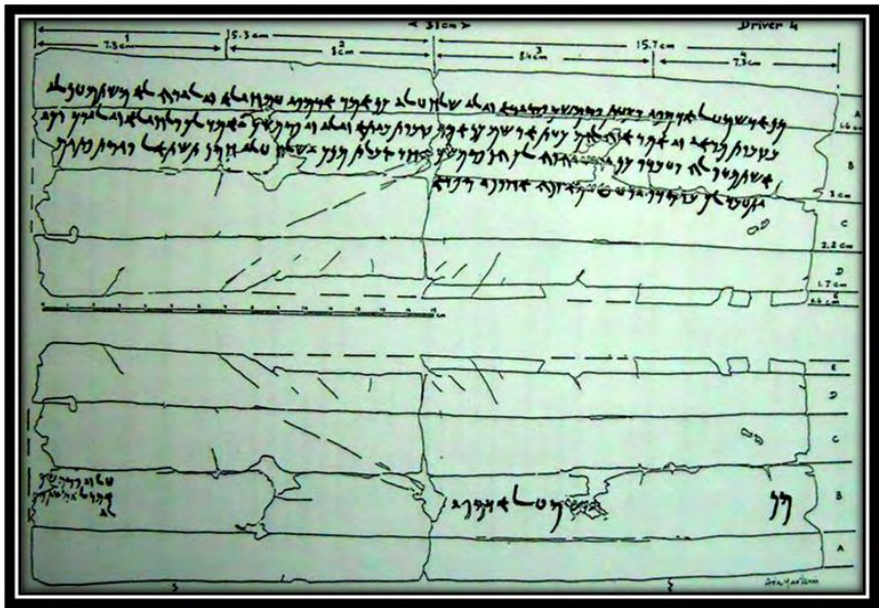
وله مساعدون يساعدونه في إدارة الحكم والولايات المعروفون باسم (الساتراب)، الذي من مهامه الإشراف على الإدارة وفرض الضرائب وتولى القضاء. أما السكرتير فيقوم بمكاتبات الديوان ورفع التقارير عن أعمال الساتراب إلى البلاط. وأما القائد فمهمته الإشراف على الجيش، ويتصل هؤلاء الثلاثة بالبلاط مباشرة.

وقد سمح الفرس للشعوب التي حكموها بقدر من الإدارة الذاتية مقابل دفع جزية محددة (نقداً أو عيناً) يتم تسليمها إلى ممثل الملك (الساتراب).

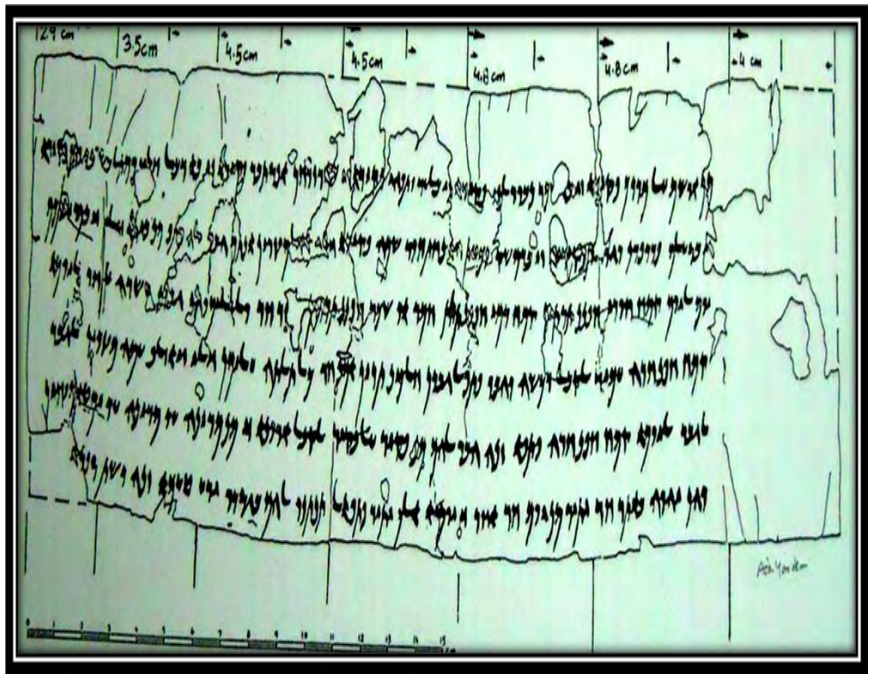
الرسالة الأولى



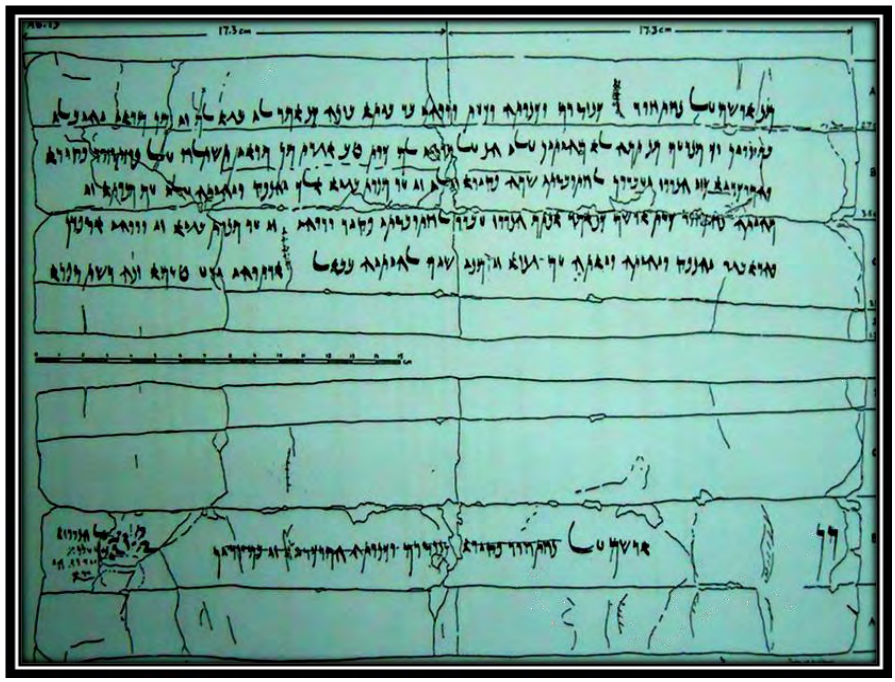
الرسالة الثانية

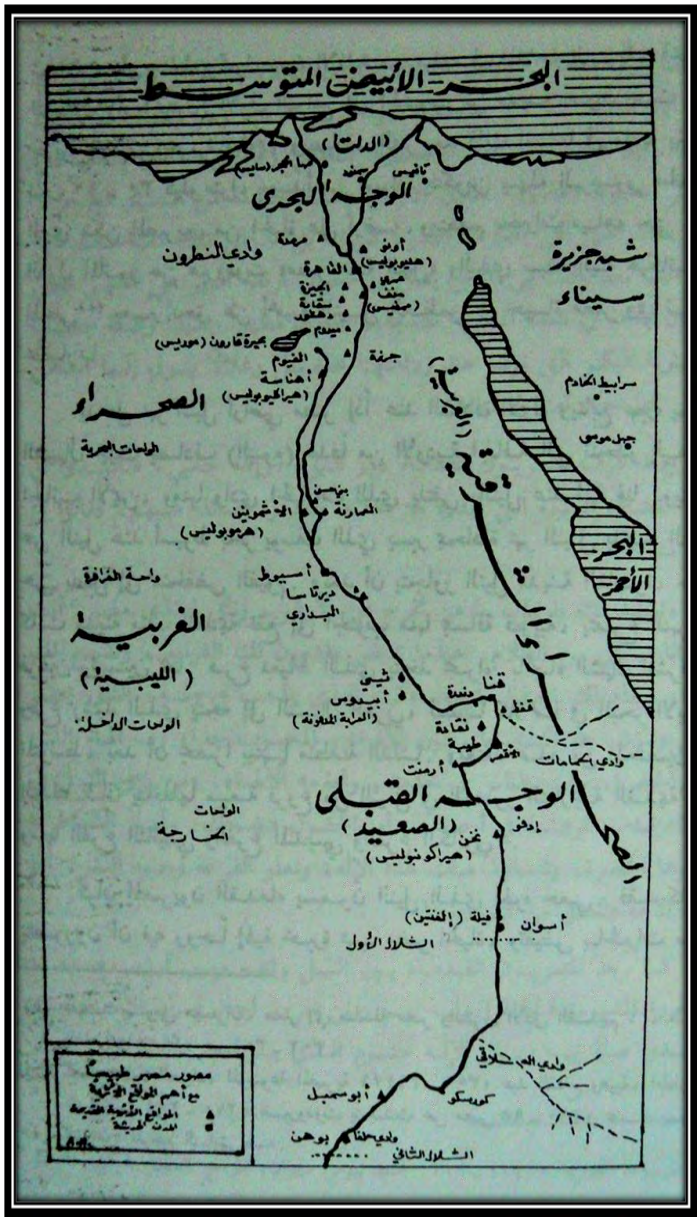


الرسالة الثالثة



الرسالة الرابعة





مصور مصر طبيعياً (هبو: تاريخ وادي النيل، ص15)

المراجع

1- **شعث** شوقي 1993. الفرس الأخمينيون في سورية. مجلة دراسات تاريخية العددان /45-46/، آذار- حزيران. ص141-150.

2-**هبو**، أحمد ارحيم، 2003 . تاريخ وادي النيل (عصور ما قبل التاريخ إلى عام 332 ق.م). منشورات جامعة حلب. ص272.

3- **قابلو** جباغ، 2004 . صور من الحياة الاجتماعية للجالية السورية في مصر خلال القرن الخامس ق.م من خلال نصوص آرامية. مجلة دراسات تاريخية العددان /87-88/، ص21.

4-**مهران** محمد بيومي، 2000 . دراسات في تاريخ مصر والشرق الأدنى القديم، دار المعرفة الجامعية. ص213.

5- **سلطان** عز سعد محمد، 2005. الحياة السياسية والاجتماعية في مصر الفرعونية (الأسرة السابعة والعشرون- الغزو الفارسي)، ط1. عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية. ص56.

6-COWLEY A.E., 1923- Aramaic Papyri of the Fifth Century B.C. Oxford.

7-DRIVER G.R., 1957- Aramaic Document of the Fifth Century B.C. Oxford.

8-BRESCIANI E.; KAMIL M.,1966- Le lettere aramaiche di Hermopoli. Atti della Accademia Nazionale dei Lincei. Rome.

9-PORTEN B.; YARDENI A., 1986- Textbook of Aramaic Documents from Ancient Egypt. Bd.1 (Letters). The Hebrew University, Jerusalem.

10-**الرسالة منشورة** في (Driver 1957.Nr 2) و (Porten-Yardeni1986,104).

11- **الرسالة منشورة** في (Driver 1957. Nr 4) و (Porten-Yardeni 1986, 112).

12- **الرسالة منشورة** في (Driver 1957.Nr 6) و(Porten-Yardeni 1986,11 4).

13- **الرسالة منشورة** في (Driver 1957. Nr 10) و(Porten-Yardeni 1986, 122).

14- **عساف** علي، 1988. الآراميون تاريخاً ولغةً وفناً. دار أماني. طرطوس. ص85.

15-**كامل** مراد، 1948. وثيقة آرامية على الجلد من القرن الخامس ق.م. مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة. المجلد العاشر– الجزء الثاني، ص113–130.

16- **نور الدين** عبد الحليم: تاريخ وحضارة مصر القديمة. طبعة خاصة، بلا. ص377.

ملامح الجليل والمقدس في الشعر العذري في العصر العباسي الأول (المرأة القديسة نموذجاً)

حسين بيوض، منى عبد الهادي*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية

*طالبة دراسات عليا (دكتوراه)

الملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة الظاهرة العذرية في العصر العباسي الأول لنستبين ذلك الجلال الذي كان الشاعر العذري يُسبغه على المرأة المحبوبة، إذ كان يقدم نفسه ذبيحة حية طاهرة عند قدمي مذبح إلهه المعبود، وهذا الإله المعبود إنَّما هو وحده الذي يستطيع أنْ يُشعر المحب العذري بأن المرأة المحبوبة هي محور العالم، وأنها لازمة له لزوم الماء والهواء والنور. ولابدَّ لنا من التأكيد على أن المرأة المحبوبة تجسد المثل الأعلى جمالياً الذي يشخص لنا الصورة بشكل دقيق، مقدماً لنا تلك الأوصاف التي تعدُّ في المقياس الشعري جميلة ومرغوبة في المرأة، إذ لو لم تكن المحبوبة مثلاً أعلى من وجهة نظر المحب، لانتفى كونها محبوبة أصلاً، وهو ما رفعها إلى مرتبة القداسة والجلال من منظور الأنا الشعرية العذرية.

تنبع أهمية البحث من كونه يتطرق لجانب جديد في الظاهرة العذرية لم يدرس من قبل، وهو ما سيحاول بيانه من منظور علم الجمال وعبر مفهوم الجلال.

سيعتمد البحث على المقاربة النقدية الجمالية التي ترى في النص الشعري تعبيراً عن تجربة جمالية كيانية محددة تحياها الذات العذرية المبدعة.

المقدمة:

إن الحديث عن الجلال له مذاق خاص حيث ينفرد بأهمية منقطعة النظير

الكلمات المفتاحية: الشعر، العذرية، العصر العباسي الأول، علم الجمال

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2010/12/15م

قبل للنشر بتاريخ 2011/5/2م

على الصعيد الجمالي والوجودي معاً، ولأنَّ الطرح سيكون في العصر العباسي الأول، فلابد أن نتوقع في هذا العصر مجالات أرحب للتجربة الإنسانية والشعرية على السواء، وليس هذا لأن سنة التطور تقضي به فحسب بل لأن ذلك العصر كان بحق أخصب العصور.

1- بيان الجليل والمقدس:

لعل المأسوي يمثل الفن الكلاسيكي القادر على تقديم الأحداث الجليلة، ويتعذر القول بأنَّ سائر الفنون تملك هذه القدرة على نحو متساو، فهناك نماذج مأسوية جليلة غير أنَّ هذا التداخل ليس دائماً، وإنَّما هو مختص بالنماذج البشرية:«أما على صعيد الطبيعة، فلا نجد ذلك التداخل، والسبب هو أن التراجيدي لا علاقة له بالطبيعة إطلاقاً، حيث إنَّه ظاهرة اجتماعية في مبدأه ومنتهاه» [1].

لقد كان كاسيوس لونجينوس أول من أدخل مفهوم الجليل إلى الفكر الجمالي معتقداً أنَّ الإنسان يكشف ماهية الجلال عبر جملة من الظواهر ومنها: «الأفكار الخارقة وتهيج العواطف، وجمال الكلمات المقترن بعظمة الأفكار، وأخيراً جمال الطبيعة» [2].

يُذكر أنَّ لونجينوس سمي أحياناً لونجينوس المزيف، لأنَّ العلم الحديث أثبت أنَّ نسبة هذا البحث إلى لونجينوس خطأ تاريخي، فقد عاش في القرن الثالث الميلادي، في حين أن البحث مكتوب في القرن الأول الميلادي، لذلك حتى الآن تقوم الدراسات الجمالية بتسمية الكاتب المجهول للجليل لونجينوس أيضاً، على الرغم من أنَّ ذلك لا يعني مطلقاً أنَّه هو نفسه المصدر الأول له، وذلك بتصريح لونجينوس نفسه، لأنَّه: « ليس يدعي أنه مكتشفه الأول بل كثيراً ما يذكر في بحثه اسم سابقه في دراسة مفهوم الجليل الخطيب تسيسيلي الذي لم تصل مؤلفاته إلينا»[3].

إنَّ الجليل بحسب لونجينوس لا يُقنعنا بل يُحركنا ويهزنا، ويقف الإنسان أمامه عاجزاً غير قادر على التملك الجمالي لهذه الظواهر، لأنَّ: «ما يثير الإحساس بالجليل عند الإنسان ليس النار التي يشعلها الإنسان نفسه، بل النار السماوية، ومن

المناظر الجليلة التي تهزُّ الإنسان منظر البركان الذي يقذف الصخور الملتهبة الضخمة، ويبصق الحمم السائلة أنهاراً»[2].

وغني عن البيان ارتباط الشعور بالجلال لدى الشعوب القديمة بالقدرة الإلهية على خلق العالم، وهو ما نراه عند المصريين القدماء في الأهرامات والتماثيل الكبيرة التي: «تمجد في الواقع الإنسان الذي كان قادراً منذ فجر الحضارة الإنسانية على تشييد هذه المنشآت المعمارية الضخمة»[2].

كذلك هو الحال عند الشعب اليوناني الذي برز مفهوم الجليل عنده واضحاً إذ جسَّده: «أبطالهم وآلهتهم في أساطيرهم وآثارهم النحتية بوصفهم بشراً يمتلكون قدرة خارقة، أمَّا في الشعر اليوناني القديم فيتجسد الجليل بصورة البطولة، وقد صور لنا ذلك الشعر أبطالاً يتسمون بالجلال والعظمة مثل: آخيل، و هرقل، وبروميثيوس»[2].

وفي الفن الإغريقي القديم اقترن تجسيد الجليل لديهم: «بالخوف، كما اقترن أيضاً بالاعتزاز بالإنسان وبالابتهاج بالحياة والحرية»[2].

إنَّ مفهوم الجليل قديم قدم مفهوم الجميل نفسه وقد تحدث عنه كثير من الفلاسفة وعلماء الجمال قديماً وحديثاً، وقد تجلى وعي الإنسان بظاهرة الجليل منذ العصور البدائية للإنسان، ذلك أن: «الإنسان البدائي كان عاجزاً عن وعي الظواهر الجبارة المحيطة به، فراح يؤله تلك الظواهر، حفاظاً على وجوده الإنساني، الذي كان مهدداً بالفناء بسببها، أي أن كثيراً من آلهة الإنسان البدائي تمثل قوى الطبيعة في عنفوانها، مثل: العواصف، و الصواعق، والرعد، والبرق، والمطر، والأنهار العظمى، والبحار، والنيران ... إلخ. فالظواهر الجليلة لم تكن بالنسبة إلى ذلك الإنسان غير إلهة جبارة بمعنى أن عدم تملك الإنسان البدائي لتلك الظواهر،هو الذي دفعه إلى أن يرى فيها آلهة، ينبغي اتقاؤها والتقرب إليها،غير أن فكرة الألوهية كانت تنحسر على الظواهر والأشياء كلما انحسر جهل الإنسان»[1].

إنَّ الجليل ضرب من الجمال الاستثنائي العظيم، وهو مثله قيمة إيجابية، والدهشة شعور مصاحب للجليل وهي:« حال من الإثارة يمسك بالنفس إلى حد الرعب... الدهشة هي تأثير الجليل في أعلى درجاته، كما أنَّ الإعجاب والتبجيل

والاحترام هي تأثيرات أقل إثارة وعظمة... وليس هناك ما يوازي الخوف في تملكه لنواحي العقل ولقواه، ولأنه إدراك عميق للألم والموت، فهو يعكس كما لو كان ألماً فعلياً»[4].

إنَّ تصور الجليل هنا يقوم على صدمة تنشأ عن تناوب اللذة والألم والخوف والطمأنينة، وإذا كان الجميل يعتمد على التوافق بين المخيلة والفهم، فإن الجليل يقيم الصلة بين المخيلة والعقل، والعقل عاجز عن إدراك ماهية الواقع لكنه قادر مع ذلك على الامتداد بأفكاره إلى ما لا نهاية. إنه إحساس بقوة الواقع الموضوعي. وبشيء من التفوق النفسي عليه، وهكذا فإن الجليل يولد في نفوسنا شعور اللذة الجمالية القائمة جوهرياً على العظمة التي: «تثير فكرة المطلق، اللامتناهي... إلخ، ونحن نشعر تجاه العظمة بالضآلة»[5].

إنَّ الشعور بالجليل مصدره في ذاتنا، وفي أسلوب التفكير الذي يضفي على تصور الطبيعة الشعور بالجلال والسمو، لذلك فالجلال لا يكمن في الطبيعة، لذا فهو مرتبط بمفهوم القدرة الغيبية لأنَّ: «الجليل هو الاعتزاز الذي نشعر به على أساس تجاوز الخوف في عملية الإيمان» [2].

ونعود إلى الظاهرة العذرية لنستبين ذلك الجلال الذي كان الشاعر العذري يضفيه على محبوبته، وذلك عبر الصورة التالية:

1-1 المرأة القديسة:

ظاهرة الحب المقدس نادرة لا ريب، بل هي أندر جميع أنواع العواطف، أية كانت ميزتها، وإننا نشهد العشاق الذين يفعمهم هذا الحب، يعانون الألم ويقبلون الموت بفرح وطواعية، وهم يحبون الحياة لكنهم يحبون أيضاً شيئاً آخر يرونه أعظم من الحياة.

إنَّ الهوى العذري يتقاطع مع ما أسماه شيلر الحب المقدس الذي لا يمكن أن يوجد إلا عند شعراء أحبوا بصدق وعمق، ورفعوا المرأة المحبوبة إلى مرتبة القداسة التي تستحقها.

والحب هنا هو الذي يخلق الشعور بالجلال في نفس المحب، وليس العكس،

بمعنى أن الجلال أبعد من أن يكون مسوغاً للحب كما هو شائع بين الناس، وذلك لأن الجلال شيء والشعور بالجلال شيء آخر، الأول رسالة حاسة جسدية يبعث بها النظر إلى الناظر، ويمثلها أبدع تمثيل الأبيات التالية للعباس بن الأحنف:

أيا نفس ُمن نفسي إليهِ مشوقةٌ ومن قد برى جسمي هواهُ وما شعرْ
ومن هو محجوبٌ كلفتُ بحبِّه صحيحٌ مريضُ المقلتينِ إذا نظرْ
ومثقلةُ الأردافِ مهضومةُ الحشا لصورتها في الحسنِ فضلٌ على الصورْ
تأمَّلتها يوم الخميس وقد بدتْ تمشّى كما يمشي النزيفُ من النفرْ
فسبحت ُتعظيماً لها وجلالةً وقد سفرت عن مُشبِهِ الشمسِ والقمرْ
ومالي من حُبِّي لها غير أنّني إذا ذُكِرت يَرتاحُ قلبي ويَستقِرْ[6].

والثاني أي الشعور بالجلال في حالة الغرام رسالة يبعثها الحب في نفس المحب ولا تلعب الحاسة المادية بها دوراً أساسياً، وهذا ما تنفرد به تعبيرات العباس ابن الأحنف عن مشاعره:

إنّ فوزاً والله يُصلِحُ فَوزاً للذُّيون التي عليها جحود ُ
و أراني إذا التقينَا أغُضّ الطرفَ من دونها وما بي صدود ُ
هيبةً من جَلالها مثل ما يقـ صر من دون والدٍ مَولود ُ
نحنُ في محبسِ الهوى قد قررنا وعلينا سلاسلٌ وقُيود ُ
لا يكاد ُالهَوى يُفارِق صبَّاً بل أراهُ في كلّ يومٍ يَزيد ُ[6].

لقد وجد الشاعر العذري نفسه أمام محبوبته مقهوراً، فصورتها مرتبطة بالجلال والخوف والرهبة، والمقطوعتان السابقتان تشكلان لوحة شعرية فريدة ورائعة، لأن جلال المرأة المحبوبة وعظمتها يتكشف من خلال مفهوم الحب المقدس الذي يؤكد في مجمله الخوف والهلع اللذين يسيطران على الشاعر حين يراها، فهو ضعيف لا يقوى على مغالبة قوتها، وهو ما يؤكد في مجمله عظمة الحب الساحر وجلاله.

إذا أخذت في تحليل هذه الأحسوسة وبحثت عمَّا وراءها في شعور الشاعر وجدتها مرتبطة بمفهومه الخاص عن الحب الذي تفصح عنه الأبيات التالية:

من كان يزعم ُأن سيكتُم حُبَّه حتى يُشكِّك فيه فهو كذوب ُ

الحبّ أملك ُللفؤادِ بقهرهِ مـــن أن يـــرى للســـرِّ فيـــهِ نصيب ُ

وإذا بدا سرُّ اللبيبِ فإنَّه لم يَبدُ إلاّ والفتى مَغلُوب ُ

إني لأبغض ُعَاشقاً متحفظِاً لم تتَّهمه أعينٌ وقُلوب ُ[6].

ذلك هو الحب المقدس الذي يقهر بجلاله، وهذا هو مستواه الصحيح، وإذا بحثنا عما وراء تلك الأحاسيس العذرية العباسية وقعنا على هذه الإشارة بكثرة، إشارة العدوى بالجلال، مما يؤكد أن جمال المحبوبة في ذات محبها، إنما هي قضية شعور وليست قضية نظر فقط . ولقد ميز بيرك بين الشعور بالجميل والشعور بالجليل على أساس أن أولهما يقوم على المتعة أو اللذة بينما الآخر مؤسس على الألم، ويختلف كانط عن بيرك في الأساس والتمييز، فالشعور بالجميل ميتافيزيقي بينما الشعور بالجليل سيكولوجي، وكل من الجميل والجليل يعتبران موضوعين للحكم الجمالي.

إنَّ الشعور أمام هذه المرأة المثال مؤسس على الألم السيكولوجي الذي يستدعي حباً مثالياً يكون شكلاً من أشكال المفارقة الأكثر كمالاً، أي أن ذلك الرفع المثالي يترافق دائماً مع جهد واقعي نحو حب مثالي يرى العذري نفسه أجدر به، يقول محمد بن أمية:

أحبّك حبّاً لو يُفضّ يَسيره على الخلقِ ماتَ الخلقُ من شدّة الحبّ

وأعلم ُأني بعدَ ذاكَ مُقصّرٌ لأنّكِ في أعلى المراتبِ من قلبي [7].

ويغدو الشعور بالجلال إزاء المرأة القديسة فعلاً منعكساً يصدر عن الذات الشعرية التي تستجيب للموضوع الجمالي، منجذبةً نحو الجلال الذي يصيبها بما يشبه الشلل عن مواصلة نشاطها الإرادي، فتستغرق في حالة من التأمل في الموضوع الجمالي وتستبعد كل ما عداه، معتمدة في ذلك ليس على العقل، إنما على الحس و الحدس المفاجئ بصورة أكثر عمقاً:

قِفا فابكيَا إنْ كنتما تَجدانِ كَوجدي وإنْ لم تبكيا فدعَانِي

ففي الدّمعِ مما تُضمِرُ النفسُ رَاحَة إذا لم أطقْ إظهاره بلسَانِي

أغصّ بأسراري إذا ما لقيتهَا فأبهت ُمَشدوهاً أعضّ بناني

فيا بنَ خُريم يا أخي دونَ إخوتي ومن هو لي مِثلي بكلِّ مَكانِ
تأمل أحظّي من خداعٍ وحبِّها سوى خُدع تُذكي الهَوى و أمَانِ
وأصبحَ شهرُ الصومِ قد حالَ بيننا فيا ليتَ شَوّالاً أتى بزمَانِ [7].

قد وجد الشاعر العذري نفسه أمامها مقهوراً، فصورتها تبعث على الدهشة حتى عضَّ الأصابع، وهو ما يكشف جلال المرأة وعظمتها من خلال جزئيات دقيقة تؤكد في مجملها الجلال المفعم بالرهبة التي تسيطر على الشاعر حين يراها، وقد أضحى ضعيفاً لا يقوى على مغالبة قوة عظمتها وجلالها. إنها لصورة رائعة وفريدة توحي بجلال هذه المرأة وعظمتها وتأثيرها النفسي على الشاعر، وليتصور الخيال هيئة هذه المرأة التي يدفع جلالها إلى عض البنان ؟

أليس المشهد رهيباً ومفزعاً وجليلاً في آنٍ معاً ؟ إنَّه بذلك ينفعل جمالياً، وهو بذلك أيضاً لا يصور بل يوحي بجلال هذه المرأة، وهيبتها، وجمالها الرهيب العظيم.

إنَّ رفع المحبوبة إلى المثل الأعلى شهادة على الميزة الروحية للرغبة فيها، وتبرز هنا خاصية الانفعال الجمالي التي تحمل الشاعر على التخلي عن نفسه أكثر مما تحمله على التعلق بها، وترجع البراعة في التعبير عن ذلك الموقف وأشباهه إلى الشعور بالجلال نفسه، وهو ما أكده ريمي ده ستون في قوله: «الجمال منطق يتم إدراكه على أنه لذة »[3].

وهو ما يحيلنا على أنَّ الجلال هنا هو: «الظاهرة الجميلة جمالاً مثالياً يتفوق على كلّ ما عداه والمنسجمة انسجاماً خارقاً لا مثيل له »[3].

وذلك ما نجده عند الشاعر العذري الذي يعطي جلال المرأة المحبوبة المثال كل اهتمامه، يقول العباس بن الأحنف:

وحوراءَ من حورِ الجنانِ مصونةٍ يرى وجههُ في وجهِها كلُّ نَاظرِ
وقفت ُبها لا أستطيعُ إشارةً ولا نظراً والطرفُ ليسَ بصَابرِ
فما طرفت عَيناي لمَّا تعرّضت لشيء سوى إيمائها بالمحَاجرِ
توافقَ معشوقانِ ثم تناظَرا فما ملكا فيضَ الدّموعِ البوادرِ[6].

إنها دفقة شعورية فريدة يظهر فيها الدفق الجمالي الموحي بالجلال والعظمة، والواقع أن تشبيهها بالحورية القادمة من الجنة يوحي منذ البداية بالجلال والسمو، وفي مشهد آخر يقول:

إنّي أجلّ ظلوماً أنْ يكون لها ... بينَ الجواري إذا قوَّمتُها ثَمن ُ
وما قرنتُ بها في مجلس حسناً ... إلا بحسنِ ظلومٍ يقبحُ الحسن ُ
ولو يسوقُ جميعُ الناسِ ما ملكوا ... لنظرة من ظلوم الحسنِ ما غبنُوا
ولو تبدّت ظلومٌ وهي مُسفرةٌ ... تحتَ الظلامِ لأهل الأرضِ لافتتنُوا[6].

إن الفتنة الآسرة هي التي تملي عظمة هذه المرأة وجلالها، فقد بلغت شأواً بعيداً من الجلال لا يمكن أن تبلغه أو تصل إليه أية امرأة أخرى، وهو ما أكده العباس بن الأحنف في قوله:

يا أيّها السائل ُعن وصفِها ... لقد وصَفنا، لو بَلغناها !
إنّك لو أبصَرتها مَرّة ... أجلَلْتَها أنْ تَتمناها !
لم نَدْرِ ما الدّنيا وما طيبها ... وحسنُها حتّى رَأيناها
فقل لقومٍ حُرِموا أنْ يروا ... وجهَ ظلومٍ استرزِقُوا الله [6].

لقد وصلت المحبوبة إلى الذروة والقمة في الجمال، وإن المرء لا يستطيع أن يقف إلا في خشوع وخضوع أمام هذه المرأة وقد بلغت أعلى درجات العظمة والجلال، يقول خالد الكاتب:

يا بَديعاً لا تحتويهُ النعوت ُ ... لكَ وجهٌ تحيي بهِ وتميت ُ
لو رآكَ القضيبُ تخطرُ يوماً ... ظلّ من حسنِ ما يرى مَبهوت
أو سكنتَ الجِنانَ ترتعُ فيها ... لأضَا من جَمالك المَلكوت ُ
أنتَ قُوتي فما يَضرك لو كا ... نَ لمن أنتَ قوتهُ منكَ قوت ُ
.[8]

والحقيقة أن إرهاصات الشعور بالجلال منذ بداية القصيدة، توحي منذ الكلمات الأولى بالجلال والسمو، وبأنَّ موضوع القصيدة يتصل اتصالاً وثيقاً بالجلال.

إننا إزاء نص شعري تتكشف من خلاله عظمة المحبوبة وجلالها، وإن الخيال

ليقف عاجزاً عن تصور مدى هذه العظمة وهذا الجلال اللذين امتلكهما هذا الشعر .
لقد بالغ الشاعر العذري في إسباغ الصفات الجليلة على محبوبته تأكيداً منه لعظمة ما تمتلكه هذه المرأة من قدرات وطاقات تأثيرية هي أقرب إلى القدرة الخارقة منها إلى الحقيقة، وكفى بهذا عظمة وجلالاً في الحب العذري الذي يأسر بحلاوته الجليلة كل من وقعت عيناه وقلبه فيه، حتى لا فكاك إلا بالموت.

وفي مشهد آخر يغدو الإدراك قاصراً عن الإحاطة بهذا الجلال، لأن الناظر سرعان ما يمعن بصره في جلال المرأة المحبوبة فيرتد بصره وفكره عما توقعه، لتفردها في ميزات تجعل جمالها مثالياً ضمن صور توحي بالعظمة والهيبة، وكأن الشاعر العذري يريد المقارنة بين جلال هذا الجمال المتفرد المرتفع وبين الإنسان الذي يعيش خافضاً في كنف هذا الجلال وظله:

يا مَنْ تدقُّ عن الصفاتِ محاسنهُ وتجلّه الأبصارُ حينَ تعاينه ْ
دانَ الجمال ُلهُ فأيقنَ أنّهُ لا شيءَ أصبحَ مثلهُ فيقارنه ْ
صِلْ من دعتهُ إليكَ لحظة طرفهِ وأرتكَ أنّكَ لا محالةَ فاتنه ْ
فأجابَ دَعواها وأقبلَ طَائعاً قلبٌ تحرّكَ من هوىً لكَ ساكنهْ [8].

بيد أن النزوع الرفيع المستوى في جمال المرأة القديسة يدفع إلى التسامي الذي هو الخلاص الوحيد في هذا الإعلاء الذي تبلغ فيه المرأة مستوى مثالياً جداً في حين يبقى الرجل بشرياً بمنتهى التواضع، لأنها من عنصر فوقاني وهي انعكاس للانخطاف الروحي عند الشاعر العذري، وهي بذلك متميزة عن غيرها، يقول العباس بن الأحنف:

يا مَنْ يُسائِل ُعن فوزٍ وصُورتِها إنْ كنت لم تَرها فانُظرْ إلى القمرِ
كأنّما كانَ في الفردوسِ مَسكنُها صارت إلى النّاسِ للآياتِ والعبرِ
لم يخلقِ الله في الدّنيا لها شَبهاً إني لأحسَبُها ليست من البشرِ [6].

ويحاول خالد الكاتب أن يجد تفسيراً لكونها امرأة لا تماثل بشراً، يقول:

لو كان من بشرٍ لم يفتن البشَرا ولم يفق في الضياءِ الشمسَ والقمرَا
نورٌ تجسم منحّلاً ومنعقِداً لو أدركتهُ عيون الناس لانكَدرَا

مُحجّبٌ لم يكدّر ماءُ وجنتـهِ لحظٌ ولا ابتذلتهُ مقلةٌ نَظـرَا
لو أعينُ الوهمِ ترميهِ بأضَعفها أشرنَ في خدّه من رِقّة أشرَاً [8].

ويعود لتأكيد هذا المشهد المهيب الجليل الذي امتلكه جلال محبوبته في صورة أخرى توحي بالجمال الفائق الذي يرتفع إلى مرتبة الجلال، إذ يحشد فيه من الصفات الجليلة ما يخرج محبوبته عن بشريتها، لجلالها وعظمتها:

نورٌ تولّد بينَ الشمسِ والقمرِ يجلّ حُسناً عن الأشباهِ والصُورِ
إنْ قلت من بشرٍ قالت محاسنهُ لا والهَوى ما الذي تَعني من البَشرِ
فكلّ وصفكَ دعوى لا تقوم بها من حجةٍ غيرَ لحظِ العلمِ بالنظرِ
فالوهم ُيعجزُ عنه فهو مقتسمٌ رَأياً تحيّر بينَ القلبِ والفكرِ [8].

وقد يعود الشعور بالجلال إلى القداسة الدينية التي أسبغها العذريون على محبوباتهم، وتأويلهم الحب على أنه شعور سماوي يعتمد على صفاء الروح وطهر المشاعر، ويتخذ حالة من الشرود، وأحياناً أخرى حالة من الوصال اللاوعي، وثالثة لغة غير مفهومة، لأنَّ أصحابها هم أيضاً عاجزون عن ترجمتها، ما يدفع بالعذريين إلى اعتبار الحب نوعاً من أنواع العبادة الخالصة، تطورت فيما بعد إلى حالة صوفية خالصة، كانت المرأة فيها مخلصاً لا ينال، وواحة يستظل العذري بها ويبترد في ينبوعها، ويطفئ نيران إحساسه في صفائها وصدقها، ولذا أضحت معبودة يسجد لها، وهي معشوقة منقذة تمنح الجرأة والحياة والتفتح لسلطتها العلوية التي يمكن تفسيرها عبر المرجعية الدينية للظاهرة العذرية، إذ يتم الربط بين عقيدة التوحيد وفكرة الحبيبة الواحدة على أساس أن عقيدة التوحيد من الناحية الأيديولوجية تحويل للعالم من طابع التعدد في العبادة إلى طابع التوحيد:« وقد نما بالتوازي مع هذا الإيمان بوحدانية الإله عبادة للحبيبة الوحيدة لدى العذريين، وليست كلمة عبادة بمبالغة ما دام من الممكن مقارنة أوصاف المحبوبة بالأوصاف التي تشير إليها صورة الإخلاص »[9]. ولذلك كانت المرجعية الإسلامية بارزة بوضوح في الكون العذري.

وهو ما نجد له صوراً كثيرة في الشعر العذري، وخاصة صفة الصمد التي وصف الله بها نفسه، والتي تشكل جوهر عقيدة التوحيد الإسلامية، إذ تمثل حركة

الشاعر العذري نحو محبوبته كمال وحدانيتها، فهي العلية الآمرة الناهية التي يتعذر على الفكر البشري أن يحيط بها بمعنى من المعاني، أي أن فكرة الحركة نحو ما لا يستطاع الإحاطة به، والممزوجة بالفراق والشقاء والتي يوحي بها الكون الشعري عند العذريين، هي الجوهر المركزي له.

وهكذا يظهر شعور العبادة عند العاشق العذري أمام محبوبته بوصفه مخلصاً له ولكن أيستطيع الشاعر العذري أن يغدو وثنياً من أجل عشق محبوبته ؟ إن بعضهم يعدها وثنية خيالية قبيحة لو أنه تجرأ على التعبير عنها، والاعتراف بعبادة صورتها، يقول العباس بن الأحنف:

وجاهلٍ لم يذق الحُبَّـا لَحَى مُحِبّاً دَنِفا صَبّاً

لو ذاقَ لوعاتِ الهوى لم يكن هوى ظلومٍ عندهُ ذَنباً

رمَـت ظلومٌ بسهامٍ لَها قلبي فقد أقصدتِ القلبا

لو عُبِدَ المَخلوقُ من حسنـهِ لأصبحت مَالكتِي رَبّا [6].

إنَّ مقارنة عشق المحبوبة بالعشق الإلهي ليس شركاً بل وحدانية خالصة في الغزل العف ، لأن المحبوبة آلهة وهمية، تستشعر عبادتها ككفر غير مباشر مستتر تحت مواضيع قديمة من الجاهلية، وتحت تأملات من الانخطاف الروحي المسموح بها بوصفها جوازات شعرية .

لقد كانت المحبوبة في الشعر العذري صورة وتجسيداً للجلال، والشاعر متعلق بها بكل قواه ورغم بؤسه، وهو بذلك يؤكد قيمة المرأة، إذ لا يمكن لمثل هذا المحب العذري أن يجهل أسمى ما في المرأة وأعمق ما فيها، وهو ما جعل الصفات المثالية التي امتازت بها المحبوبة تستحق في نظر الشاعر العذري الابتهال وطلب الرحمة:

ألا تفتحُ لي فَوز ُ من الرحمةِ أبوابَا

فقدْ ألهبتِ النيرا نَ في الأحشَاءِ إلهَابَا [6]

لقد وصل بحبه للمرأة إلى درجة التأليه هي التي جعلت العذري يرى فيها المحبوبة المخلوقة المتعذرة المثال الأسمى من أن تصبح زوجة، ويُذكر أن الطاهر

لبيب قد عارض صادق جلال العظم لأن العظم يعد العذرية تحطيماً لمؤسسة الزواج، فالحبيبة لا يجب أن تلد، ولذلك يمتنع الزواج لتمتنع الولادة، وذلك ما هو بعيد في رأي الطاهر لبيب عن المرجعية الدينية الإسلامية ، ويقول في ذلك: «لئن بدا الاندفاع طبيعياً أثناء الفراق، فإن الابتعاد الذي سينشأ كنقيض للوصال، يتعارض بوضوح مع التقدير الاجتماعي الديني للتناسل، فهو نفي للتوالد »[9].

لذا فقد طرحت فكرة عدم الزواج على أنها نابعة من صفة التوحيد " لم يلد"، وهي أيضاً فكرة جوهرها مستمد من عقيدة التوحيد الإسلامية – كما أسلفنا سابقاً – ويسبغ عليها الشاعر العذري قدرات خارقة تزيد من جلالها وقوتها، فمن يرها طفلاً لا يدركه الشيب، وإنما يبقى في شباب دائم :

ولو أبصَرهَا طفلٌ صَغير ُالسن ما شَابَا

وكانت جَارةً للحُو رِفي الفَردوسِ أحقابَا [6]

وما يؤكد صفات المرأة المحبوبة الجليلة هو ديمومة جلالها واستمراره وخلوده، فالحبيبة المثال لا تهرم، ومن يرها يصبه جلالها فلا يهرم أيضاً، وهو ما يثبت أن لها صفة التوحيد التي لا يؤثر فيها الزمن الذي هو سير نحو الموت، فهو منعدم بالنسبة إلى الحبيبة كما أنه منعدم بالنسبة إلى الصمد، يقول العباس بن الأحنف:

يا زينَ من وَلَدتْ حَواءُ من ولد لَولاك لم تملحِ الدّنيا ولم تطبِ

أعني التي من أراهُ اللهُ صورتَها نالَ الخلودَ فلم يهرمْ ولم يشبِ

أما اللقاء ُفشَيءٌ لا أؤمّلُـهُ فلا يضُرُّك لو ناجيتِ بالكُتبِ [6]

إن المرأة المحبوبة عند العذريين ذات نسب عظيم ضارب في أعماق الجلال، وإن قدرتها الخارقة التي يعجز عنها البشر جميعاً لهي كفيلة بأن تسمها بالجلال والعظمة حقاً، وخاصة بأنها تنقل جلالها إلى عاشقها الذي يصف عظم نفسه وتعاليها عن الوهن والضعف اللذين يصاحبان تقدم العمر، فنفسه ذات شباب ناضر لا يتعرض لها الضعف أو الوهن أو الهرم، وهو ما يؤكد مرة أخرى جلال نفس المحبوبة وعظمتها.

ولقد أحيطت المرأة المثال بهالة من التقدير تبلغ حد التقديس ليأتي التصوير المعبر عن أن ليس من تضحية امتثالية وشهادة إيمانية دون إعمال الجوارح. وهي شهادة العاشق العذري التي يكنها لمعشوقته، وهذا يتطلب منه جلداً كبيراً كالجهاد المقدس من أجلها:

إني لأصبحُ في جهادٍ منكمُ كموحّدٍ يؤذيهِ دينُ المُلحدِ
فلئن هلكتُ لتصبحنّ أثيمةً ولأرزقنّ شَهادةَ المتشّهدِ[6]

إن الحبيبة وحدها هي التي تشغل قلب الحبيب، وهي الموضوع الرئيسي للكون العذري لذا لا يفكر العذري في أية علاقة مع امرأة أخرى، وهو توحيد لا إشراك فيه، لأنه يملأ على المحب نفسه وينتظم أجزاءه فلا يلتفت إلى الواحد المشغول به.

ولو عدنا إلى اللغة الشعرية التي كثيراً ما يرددها المحبون العذريون في تعبيرهم عن الحب، لوجدنا أنهم يستخدمون كلمة العبادة للإشارة إلى الإفراط في الميل أو المبالغة في العشق، فالمحب يجعل من نفسه عبداً يأتمر بأوامر المحبوبة، أو عابد يعفر جبهته عند أقدام المحبوبة ! ولولا تلك الصلة الوثيقة التي تجمع بين الحب البشري والمسحة الدينية لما استباح المحبون لأنفسهم أن يسموا حبهم باسم العبادة، ولكن أهل الحب قد وجدوا في نزوعهم نحو الاتحاد بالمحبوب ما يشبه نزوع المتصوف نحو الاستغراق في الله، فلم يترددوا في اعتبار الحب صورة من صور العبادة:

ولقد قلتُ والهمومُ ركودُ ودُموعِي على الرداءِ تجودُ
يا بني آدم تعالوا نُنادي إنما نحنُ للنساءِ عَبيدُ
مَنْ يلمني على النساءِ ألمهُ أنا والله للنساءِ ودودُ
يا جَواري حدّثنني بحياتي هل يباعُ الحبيبُ فيمنْ يُريدُ[6]

ولأن نفس العذري عظيمة، فإنها تأبى الخضوع أو الاستكانة إلا لامرأة بلغت أعلى درجات الجلال، وبذلك تتبدى عظمة النفس التي يملكها العاشق العذري:

مَنع الحوادث أن تثلمني أنّي لمعولها صفّاً صلدُ
فأظلُّ حرّاً من مذلتِها والحرّ حينَ يطيعها عبدُ

يا ليتَ شعري بعد ذلكم ومَحَارُ كلّ معمِّر لحد ُ
أصريع ُقتلٍ أم صريعُ هَوى أردَى فليسَ من الردى بدُّ [8]

وهو ما يعطي المرأة المحبوبة حق السيادة والتصرف في شؤون العاشق الذي أتعبه الشوق المتقد إليها:

سيديّ أنتَ لم أقلْ سَيدي أنـ ت لخلقٍ سواكَ والصبُّ عبد ُ
خذْ فؤادي فقد أتاكَ بودّ وهو بكرٌ ما افتضهُ قطّ وجد ُ
كبدٌ رطبةٌ يفتتّها الوجـ دُ وخدٌّ فيهِ من الدّمع خد ُ[8]

ولذلك أيضاً يقدم الشاعر العذري الطاعة لمحبوبته حتى إنه لا يملك ذاته، لأنه أوقفها لمن استحقت لبه وحياته:

كيفَ نمّ العذولُ أن خنتُ عهداً لم أجد من تحمّلي فيك بُدّا
قد وحبّيك ضاقَ ذرعي من الوَجْـ دِ وقاسيتُ في الهوى بك جَهدا
سلْ جفوني ما جئن بالدمعِ بِدعَاً يا بديعَ الجمالِ في الحسنِ فَرْدَا
كيفَ أسلو ولست ُأملكُ نفسي يستطيعُ السلوّ من كانَ عبدَا [8]

ويظهر أن عالم العاشق العذري عالم كبير واسع الآماد وممتد الأبعاد، ويتجاوز المغارب والمشارق والأيام والأعمار، ولا يكاد يهدأ أو يخبو، وهو عالم النفس العظيمة التي ترى العظمة في نفسها أولاً ثم تبحث عنها فيما حولها، تعشق ما هو عظيم وتعف عما سواه، لأنها نفس عظيمة لا ترضى بما هو دون العظمة نفسها.

وقد جلت المرأة المحبوبة عند العذريين عن الوصف، وعلى هذا فليتصور الإنسان تلك العظمة وذلك الجلال اللذين أتعبا فكر الشاعر، وقد كان للصور الفنية أثر بالغ في تصوير مدى العظمة والجلال اللذين تمتع بهما الشاعر العذري، ومتع بهما أيضاً امرأته المحبوبة الجليلة .

2 – النتائج والخاتمة:

1 – إن المرأة المحبوبة القديسة في الكون الشعري العذري تجسيد للانخطاف الروحي، وهي أيضاً المثل الأعلى من وجهة نظر الشاعر العذري .

2 – ربط العذريون عذوبة الحب الإلهي بعذاب حبهم، وكأنَّ ذروة الحب لديهم هي الحصول على لذة العذاب المقدس.

3 – إن النزوع إلى امتلاك الجليل امتلاكاً أبدياً خالداً يحيل إلى تعريف الحب العذري بأنه ولادة في الجليل بدناً وروحاً، ولا نزاع في أن التناسل الروحي أسمى بكثير من التناسل الجسمي، وإذا اعتقد المحب العذري بخلاف ذلك فإنه يضل طريق المحبة ويضرب في بيداء الخطيئة والشهوة.

ولعل ما تقدم يمثل شاهداً حقيقياً على رغبة المحب العذري في تقديم نفسه كاملة لمحبوبته المعبودة في محاريب شعائره المقدسة التي تسبغ الجلال والقداسة على المرأة المحبوبة.

ونظراً لذلك فقد كان من الطبيعي أن تكون العبادة والألم بمنزلة الجو الطبيعي الذي يحيا فيه العاشق العذري المتدين، وكأنما هو المناخ الوحيد الذي يستطيع الرجل المؤمن أن يتنفس في كنفه !

إن العذري المؤمن ليس بالشخص المطمئن الواثق الغارق في فيض علوي من السعادة، بل هو شخص معذب قلق يحيا في صراع مستمر مع اللامتناهي ويجد نفسه في غمرة التناقض !

ولعل هذا ما أراد كيركجارد أن يعبر عنه حينما قال عبارته المشهورة: " إني لأهوى الموجة التي تقذف بي إلى أعماق الهاوية، فإنها لتقذف بي أيضاً إلى ما وراء النجوم ".

وهو حال المحب العذري الذي أخذت المرأة المحبوبة لبه وشغافه، فرفعها إلى مرتبة القداسة الباقية في سماء عشقه الأبدي.

المراجع

1 – **كليب** سعد الدين، 1989 م – القيم الجمالية في الشعر العربي الحديث، أطروحة دكتوراه، جامعة حلب، ص 230، 117

2 – **المرعي** فؤاد، 1991 م، الجلال والجمال، ط 1، دار طلاس، دمشق، ص 96، 96، 98، 99، 99، 105، 99

3 – **المرعي** فؤاد، 2004 م – محاضرات في علم الجمال، منشورات جامعة حلب، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، ص 63، 64، 64

4 – **نوكس**، 1985 م– النظريات الجمالية، ط1، تر: محمد شفيق شيا، منشورات دار الثقافة، 83، 84

5 – **أوفسيانيكوف، نوفا** سمير، 1979 – موجز تاريخ النظريات الجمالية، ط2، تعريب: باسم السقا، دار الفارابي، بيروت ، ص 264

6 – ديوان **العباس بن الأحنف**، 1954 م، شرح وتحقيق عاتكة الخزرجي، ط1، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ص 149، 79، 60، 125، 264، 288، 141، 43، 16، 18، 43 ،91، 78

7 – **الأصفهاني** أبو الفرج، 1970 م – الأغاني ج 3، 12، 18، ط1، 2، نشر الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، ص 148، 153

8 – **النجار** إبراهيم، 1997 م – شعراء عباسيون منسيون، مسالك الغزل القسم الثاني، ج 2، ط1، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ص 116، 180، 138، 141، 33، 125، 125

9 – **لبيب** الطاهر، 1981 _ سوسيولوجيا الغزل العربي (الشعر العذري نموذجاً)، ط1، تر: مصطفى المسناوي، دار عيون المغربية، المغرب، ص 90 ،95

فاعلية النشاط العصبي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

يوسف سعد

قسم الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة حلب

الملخص

المزاج هو ظاهرة ذات طابع متميز في طبيعة الفرد الانفعالية. فتشمل سرعة تأثره بالتحفز الانفعالي، وسرعة قوة استجابته التي ألفها، ونوعية مزاجه الحالي، وجميع خصوصيات التذبذب في المزاج وشدته، إذ تعتمد هذه الظاهرة على التكوين الوراثي. وعلى الرغم من أن هناك دراسات مفادها أن المزاج لا يتغير بدءاً من الولادة وحتى الموت، ولكن التبديلات والتغيرات التي تطرأ على المزاج ممكنة نتيجة للمؤثرات البيئية.

ينعكس النشاط العصبي على فاعلية الفرد في كافة المجالات (المهنية، الأسرية، الاجتماعية...) وهذا البحث تناول علاقة النشاط العصبي بالتحصيل الدراسي. استخدمنا لهذا الغرض مقياس يكشف مستوى النشاط العصبي، وعينة من الطلاب في المدارس الثانوية شملت المتفوقين والمتوسطين والمتدنيين دراسياً.

فبعد المعالجة الإحصائية للنتائج توصلنا إلى النتائج التالية:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل الدراسي المتدني.
2. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل الدراسي المتوسط.
3. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل الدراسي المتفوق.
4. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل الدراسي المتدني.

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/4/3م

قبل للنشر بتاريخ 2011/5/2م

5.لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل الدراسي المتوسط.

6.لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل الدراسي المتفوق.

7.لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل الدراسي المتدني.

8.لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل الدراسي المتوسط.

9.لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل الدراسي المتفوق.

مقدمة

يرى كل من باص وبلومان أن للمزاج تاريخ طويل وماض قصير، وهذا التاريخ الطويل للمزاج بالرغم من الجذور التاريخية له يعود إلى ما قبل الميلاد فإن الاعتقاد الذي كان سائداً في أوربا، وفي العصور الوسطى، وكذلك في عصر النهضة أن سلوك الإنسان يعتمد على توازن الأمزجة المتمثلة في المزاج البلغمي والدموي والصفراوي والسوداوي، وأن كل مادة من هذه المواد موجودة في جسم الإنسان، ولكن إذا هيمنت مادة من هذه المواد فإن مزاجه سوف يتأثر بحسب طبيعة هذه المادة [1].

فالمزاج هو ظاهرة ذات طابع خاص متميز في طبيعة الفرد الانفعالية تشمل سرعة تأثره بالتحفز الانفعالي، وسرعة قوة استجابته التي ألفها، ونوعية مزاجه الحالي، وجمع خصوصيات التذبذب في المزاج وشدته، إذ تعتمد هذه الظاهرة على التكوين الوراثي. وعلى الرغم من أن هناك افتراضاً مفاده أن المزاج لا يتغير بدءاً من الولادة وحتى الموت، ويمكن كما هو الحال لبنية الجسم والذكاء أن يتغير ضمن حدود معينة، وذلك عن طريق التأثيرات العلاجية والجراحية والغذائية، فضلاً عن طريق التعلم والخبرات [2].

ولكن هناك حقيقة مفادها أن عدة مستويات تكوينية وكيماوية وعصبية تمنح للفرد منذ الولادة وتصبح سمة لشخصيته. وإن التبديلات والتغيرات التي تطرأ عليها ممكنة ولكنها محدودة. وبالتالي فإن هذه المستويات هي التي تحدد ما نسميه بالنشاط العصبي للفرد، وهذا سينعكس على طبيعة شخصية هذا الفرد.

ولكن يبقى التساؤل مطروحاً حول الانعكاسات السلبية والإيجابية لهذا النشاط العصبي للفرد على فاعلية جميع الأنشطة التي يقوم بها، سواء منها المتعلق بالجانب التحصيلي أو بالعمل أو بالعلاقات الاجتماعية والأسرية.

فلذلك قرر الباحث أن يخوض في هذا المجال الصعب جداً نظراً لأهميته الكبيرة في التنمية البشرية والاقتصادية للمجتمع. وذلك بالرغم من ندرة الدراسات العالمية في هذا المجال، ناهيك عن عدم الاهتمام عربياً بهذه الدراسات.

مشكلة البحث

ينعكس مستوى النشاط العصبي عند الإنسان إمّا سلباً أو إيجاباً على نشاطه الحياتي بكافة مستوياته. فهناك تنوع، ليس بالقليل، في نوعية هذا النشاط. حيث نجد عند البعض مستوى مرتفع للنشاط العصبي، فيكون لديهم سلوك الهيجان في تفاعلهم مع ذواتهم ومع الآخرين، وعند البعض الآخر نجد انخفاض ملحوظ في هذا النشاط، فنجد لديهم سلوك الكف في تفاعلهم مع ذواتهم ومع الآخرين، في حين نجد عند البعض الثالث فاعلية متوسطة في هذا النشاط، فنجد لديهم السلوك المرن في تفاعلهم مع ذواتهم ومع الآخرين.

ومن جهة ثانية تشكل مرحلة المراهقة مرحلة تحول من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد. فتشهد تغيرات جسدية وفيزيولوجية كبيرة بسبب النشاط الزائد في إفرازات الغدد. وهذا يؤثر بشكل ملحوظ في مستوى نشاطهم العصبي، فيظهر في أغلب الأحيان سلوك الهيجان لديهم، مما يؤثر، في أغلب الأحيان، في سلوكياتهم مع الآخرين، وفي تحصيلهم الدراسي.

يعتقد الباحث أن لفاعلية النشاط العصبي الأثر الأكبر في نمو الشخصية بأبعادها المتعددة (الاجتماعية والنفسية والعقلية والجسدية). فكلما استطعنا المحافظة

على مستوى متوسط من هذا النشاط في سلوكنا الحياتي كلما انعكس إيجاباً على إنتاجنا على كافة المستويات، وبالتالي فإن الإفراط في هذا النشاط ينعكس سلباً على التفكير والعلاقات الاجتماعية.

فمن هنا تجلت مشكلة البحث، والتي تكمن في دراسة فاعلية النشاط العصبي لدى عينة من المراهقين في المدارس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لديهم. فهل هناك علاقة بين مستوى النشاط العصبي والتحصيل الدراسي؟

أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث في النقاط التالية:

- أهمية تصنيف مستوى النشاط العصبي عند طلاب المدارس.
- أهمية مرحلة المراهقة لأنها تشهد تحول ملحوظ في مستوى النشاط العصبي.
- أهمية التحصيل الدراسي في الصفوف الدراسية الأخيرة.
- أهمية بناء اختبار يقيس مستوى النشاط العصبي بشكل عام، لاسيّما عند الطلاب.
- أهمية انعكاس مستوى النشاط العصبي على تحقيق الصحة النفسية للطلاب.

أهداف البحث

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- بناء اختبار لقياس مستوى النشاط العصبي بأبعاده الثلاثة: نشاط الهيجان، ونشاط الكف، والنشاط المرن.

2- التعرف على علاقة فاعلية النشاط العصبي بالتحصيل الدراسي.

3.التعرف على العلاقة بين مستوى النشاط العصبي ومستوى التحصيل الدراسي.

4- التعرف على مستوى النشاط العصبي في مرحلة المراهقة.

الإطار النظري

يعرّف تشابلن التحصيل الدراسي بأنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجري من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة [3].

ويفرق حمدان بين مفهوم التحصيل كفاعلية نفسية ناتجة عن التعلم، وأيضاً كمحصلة بيئية نتيجة التعلم المدرسي، فيشير إلى أن التحصيل كفعالية نفسية كنتيجة للتعلم يعني الزيادة المضطردة للرموز والمعلومات التي تودعها السيالات العصبية بدون كلل في الذاكرتين القصيرة والطويلة المدى في الدماغ، على اعتبار أن الرسائل الحسية القادمة من الدماغ من بوابات الإدراك البصرية والسمعية والشمية والذوقية والحسية تزداد معها كمية التعلم. أما التحصيل بيئياً كنتيجة مدرسية فهو عبارة عن المحصلة النهائية للمعارف والمهارات والملاحظات لدى الدارسين نتيجة التعلم متأثرا بعوامل متعددة [4].

وتقسم العوامل المؤثرة بالتحصيل الدراسي إلى عوامل خارجية منها المعلم، والتكيف المدرسي [5]، وبخصائص الشخصية والقدرات العقلية، والذكاء [7] بالإضافة إلى عامل فاعلية الذات الأكاديمية [8].

إن التكوين النفسي للفرد يشمل التنظيم الانفعالي الذي يزوده بغايات السلوك والدوافع، والذي يعتمد على الحالة الانفعالية، بينما التنظيم المعرفي للفرد يتعلق بطرق تحقيق هذه الدوافع، وتكون وظيفة النشاط العقلي هي خدمة دوافع الفرد ورسم طرق تحقيقها.وبشكل عام ينظر إلى المزاج على أنه أساس انفعالي ثابت إلى حد ما، ويختلف باختلاف الحالة الانفعالية، ويمثل حالة الجسم في مختلف أوضاعه، والتغيرات الانفعالية التي ترتبط بما يواجه الفرد في حياته، والتي تطلق عليها المنظومات المزاجية التي تتضمن أساليب النشاط الانفعالي النزوعي، التي تفسر بالدوافع المختلفة. ويظهر هذا التنظيم في ميول الفرد ورغباته وسماته المزاجية. والنشاط الانفعالي وتأثيراته يتوقف على أمرين: أولهما الموقف، وثانيهما الفرد وحالته الجسمية والعقلية. فالاستعداد للتأثير الانفعالي يختلف من فرد لآخر، ويختلف في الفرد الواحد من وقت لآخر، وذلك حسب عوامل بعضها فطري دائم وبعضها مؤقت [9].

ولكن نصف شخصية الفرد فنقول أنه سريع الانفعال أو بطيء الانفعال، أي أننا نصف مظاهر حياته الانفعالية وطريقة سيرها وهذا ما نسميه بالطبع. وكذلك

يحدث أن يبدأ الفرد يومه منقبضاً ويستمر انقباضه مدة طويلة، ونراه مرحاً أو غاضباً ثم نراه يستمر لمدة طويلة حتى بعد زوال أسباب هذه الظاهرة، فهذه الظاهرة تسمى بالحالة المزاجية، ويختلف المزاج عن الحالة المزاجية في أن الحالة المزاجية تكون نمطاً انفعالياً وقتياً، في حين يكون المزاج دائماً ومستمراً ، يكون الطريقة المميزة للفرد في توافقه مع الحياة.

فبهذا الشكل يكون نشاط الجملة العصبية المزاج الخاص للفرد الذي يترك في كل فرد حاجة يجب أن يتم إشباعها يومياً، كما يترك أثره وبصماته على كل فعل من أفعالنا، ويجعل هذه الأفعال مميزة لهذا الفرد دون غيره، ويمكن ملاحظة هذه الأفعال في حياتنا اليومية واختلاف الأفراد فيها.

اختلف العلماء في تفسير الأسباب التي يتأثر بها المزاج. فيرى فرنون أن المزاج يتأثر بعوامل بيئية كثيرة كمعاملة الوالدين، في حين يذكر مورينو أن الطبيعة لن تمكن الطفل أن يأتي لهذا العالم دون مزاج ودون شكل. ويرى بروفنس أن المزاج يتم تعزيزه لا شعورياً أثناء فترة الطفولة [10].

وحينما ترتبط الصفة الوراثية ارتباطاً كبيراً كلما كانت أقل قابلية للتعديل، والعوامل الأساسية للشخصي ة(الناحية الجسمية والذكاء والمزاج) تتقرر بالوراثة، ولا تتأثر إلاً قليلاً بالظروف التي تلي الميلاد.

ولكن عندما نتناول الجانب البيولوجي والجانب النفسي في سلوك الإنسان لا يمكن أن يفصل بينهما في الواقع. إذ إن ما هو بيولوجي يؤثر بما هو نفسي، والعكس صحيح. وإذا كان النشاط البيولوجي أمر لا مفر منه للإنسان فإن النشاط النفسي يعد أيضاً كذلك. وهنا يرى الباحث أنه بالرغم من أن هذه المسألة ما زالت، إلى حد ما، حتى يومنا هذا مسألة خلافية، إلاّ أننا نرى أن الأساس البيولوجي للنشاط العصبي ينقل للفرد عبر الوراثة، ولكن من شأن البيئة، التي تتضمن عملية التنشئة الاجتماعية، أن تحدد نوعية هذا النشاط.

لقد اعتقد فرويد بوجهة نظر جبرية بما يتعلق بالإنسان. فكل شيء نتعلمه ونفكر فيه وحتى الأحلام كان مقرراً مسبقاً بواسطة قوى متعذر بلوغها وغير مرئية

داخلنا. في حين أن نظرة آدلر للمزاج والشخصية تتضح بنظرته لأسلوب الحياة. إذ يرى تشكله كرد فعل لمشاعر النقص التي يحس بها، ويتشكل خلال السنوات الخمسة الأولى. وإن الفرد يبحث عن القوة والتفوق. ويضيف أن أبرز محددات السلوك اجتماعية وليست غريزية. ويرى سوليفان أن العلاقات الشخصية تؤدي إلى الشخص الاجتماعي والعنيد والشاذ جنسياً، وكل ذلك مرتبط بأساليب السلوك الاجتماعي. وتعطي هورني اهتماماً بالغاً للمؤثرات الثقافية التي تشكل سلوك الفرد وتصرفاته، ولا تهمل في الوقت نفسه العوامل البيولوجية.

وبالرجوع إلى الأدبيات نجد كم كبير من التصنيفات للمزاج الناتج عن نشاط الجملة العصبية، نكتفي ببعضها [10]:

المزاج المتشاءم: أصحاب هذا المزاج يتسمون بالجدية، وينظرون إلى الجوانب السوداء في الحياة أكثر بكثير منه إلى الجوانب المضيئة. والحوادث التي تهزهم بعمق يمكن أن تقودهم إلى حالة الاكتئاب، في حين أن الحوافز الحياتية لديهم ضعيفة وكذلك لا يشاركون الناس في المحادثة (فقط يبدون ملاحظات بعد صمت طويل).

المزاج المتقلب: حالة من تقلب وضعية الفرد من التشاؤم إلى التفاؤل. فأحياناً تظهر حالة التشاؤم وأحياناً حالة التفاؤل، وأحيانا ثالثة تبدل هذا المزاج يكون بدون دوافع خارجية ملموسة، وأحياناً يكون بسبب أحداث محددة. والشيء المستغرب أن الأحداث السارة لا تثير فقط عند هذا النمط السرور بل أيضاً تمتزج بحالات من التشاؤم. وفي حال الأحداث السارة نجد لديه عطش للنشاط وكثرة الثرثرة وثبات في الأفكار. أما الحوادث الحزينة تثير لديهم الضيق الشديد وردة الفعل البطيئة والتفكير البطيء. ولا يكون التحول في المزاج دائماً بسبب العوائق الخارجية، بل أحياناً تحول غير مدرك في المزاج العام. ومن سماته أيضاً إذا وجد في جماعة مرحة فنلاحظه يستحوذ على اهتمام الحاضرين، ويدب المرح في قلوبهم، وأما إذا وجد في جماعة صارمة جادة فنلاحظه منغلق وصامت. ونستطيع أن نفسر هذا المزاج بوراثة واحدة من الصفات من الأب وأخرى من الأم.

المزاج الحماسي: يقترب هذا المزاج من الجنون. ويمكن تسميته بمزاج القلق والسعادة. يوجد علاقة قريبة مع المرض النفسي والقلق والسعادة، والتي تترافق بالتزامن مع المزاج. ولكن هذه العلاقة ليست بالضرورة أن تكون موجودة، لأنه عندما نجد حماسة نظيفة فلا يمكن أن نصفها بالمرض. ويستجيب هذا النمط للمواقف الحياتية بعنف أكبر من الآخرين. ومن سماتهم:

- لديهم دوافع الأنانية قليلة، فيميزه محبة الآخرين، وهو مرتبط بأقربائه وأصدقائه، ويفرح بدرجة كبيرة لنجاحات الآخرين.
- يصل بسهولة لحالة الإعجاب بالحوادث السارة وحالة التشاؤم بالحوادث غير السارة على التوازي.
- بين الابتهاج الشديد والملل القاتل خطوة واحدة.
- لديهم حب للموسيقى والطبيعة والرياضة. ويتأثرون بالطقوس الدينية والبحث عن العقيدة. فكل هذه الخصائص تتحكم بهذا النمط بعمق شديد.
- فيما يخص الإخفاقات البسيطة وخيبات الأمل البسيطة التي يمكن للآخرين أن ينسوها في اليوم التالي، فإن ذلك يعتبر لهذا النمط مصيبة كبيرة.
- يمكن أن يتأثر بحدث غير سار لصديق أكثر من تأثره هو نفسه بهذا الحدث.
- ينمو الهلع عندهم بسرعة كبيرة، لأنهم يتأثرون بالحوادث الأقل خوفا فيظهر لديهم العلامات الخارجية (رجفة، الأيدي الباردة..).
- يعاني ويشتكي لرؤيته أشخاص غير سعيدين. ويمكن أن يقوده هذا إلى درجة التشاؤم.

المزاج القلق: يظهر في مرحلة الطفولة فيظهر عند الأطفال الشعور بالخوف، ويصل لذروته في أغلب الأحيان. والأطفال من هذا النمط يملكون طابع القلق والخوف. فيخافون أن يناموا في الظلام، أو عندما لا يوجد أحد معهم، أو الخوف من الحيوانات والرعد.. إلخ.

أما عند الكبار فالصورة مختلفة. فالخوف غير مؤلم بنفس الدرجة الموجودة عند الأطفال، وكذلك المحيطين بهم لا يشكلون خطراً عليهم كما هو الحال في مرحلة

الطفولة. فلذلك قلقهم لا يلفت الانتباه بتلك الصورة الموجودة عند الصغار. ويتميز أصحاب هذا النمط:

. ظهور التأهب عندما يشعرون بالخضوع والدونية.

. عدم الثقة بالذات.

. دائماً يأخذون الحيطة أمام المنغصات الخارجية.

. دائماً يتوجهون نحو مصادر القلق.

لقد اكتشف بافلوف بواسطة طريقة الارتكاس الشرطي قانونية النشاط العصبي الراقي والخواص الأساسية للعملية العصبية. والتي تنقسم إلى [10]:

1.القوة: تعتبر قوة العمليات العصبية مؤشراً على قدرة الخلايا العصبية والجملة العصبية ككل على العمل. فالجملة العصبية القوية تتحمل جهداً كبيراً ولفترة طويلة.

2. التوازن: وهو توازن محدد لعمليات الإثارة والكبح.

3.القدرة على الحركة: هي سرعة استبدال إحدى العمليات بأخرى، وتؤمن التكيف مع تغيرات الظروف الحادة وغير المنتظرة.

أمّا أنواع النشاط العصبي:

1.نوع النشاط العصبي القوي وغير المتوازن (الجامح): الذي يتميز بعملية إثارة قوية وكبح أقل قوة.

2. نوع النشاط العصبي القوي والمتوازن (عملية الإثارة توازن عملية الكبح) والحركي.

3.نوع النشاط العصبي القوي المتوازن البطيء الحركة: وهو أكثر هدوء بالشكل الخارجي.

4. نوع النشاط العصبي الضعيف: ويمثل ضعف عمليات الإثارة والكبح وبطء الحركة.

لقد اعتبر بافلوف أن هذه الأنواع الأكثر تكراراً وحدة، ويقع فيما بينها أشكال وسطية وأنواع انتقالية يمكن أن تكون نتيجة للصفات الموهوبة الطبيعية، أو أن تتشكل خلال عملية نشاط الفرد الحياتي تحت تأثير الظروف الحياتية.

وبرهن بافلوف تجريبياً إمكانية تغيير بعض خواص نوع النشاط العصبي عن طريق التدريب. فهو يرى أنه عن طريق التدريبات الطويلة من الممكن تقوية الجملة العصبية ذات النوع الضعيف. فالإنسان ذا الخصائص الواضحة للنوع الضعيف من النشاط العصبي يمكنه فيما بعد في ظروف مواتية للحياة والتربية أن يعالج بنجاح مختلف المسائل الحياتية.

ولكن تجدر الإشارة هنا إلى مسألة هامة تتجلى بالإرادة القوية للإنسان في ضبط، بل في استبعاد التهور، والتحكم بانفعالاته. فحتى إذا كان نشاط الجملة العصبية قوياً فيمكن عن طريق التدريب والصبر أن نكبح من جمح هذا النشاط الزائد، والذي من شأنه أن ينعكس إيجاباً على الصحة النفسية. فليس من الصحة النفسية ترك ذاك النشاط على هواه (قوة أو ضعفاً) ولكن التحكم بإصدار الانفعالات هو من مؤشرات الصحة النفسية، والذي بدوره ينعكس إيجاباً على تفاعل الفرد مع الآخرين والعمل والدراسة...الخ.

منهج البحث ومتغيراته

اعتمد الباحث للوصول إلى أهدافه والتحقق من فرضياته المنهج الوصفي التحليلي.

أما متغيرات البحث فهي:

- المتغير المستقل:فاعلية النشاط العصبي
- المتغير التابع: التحصيل الدراسي.
- المتغيرات الديمغرافية:

1- الجنس (ذكور، إناث)

2- المستوى التحصيلي (متفوق، متوسط، متأخر) دراسياً

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بشكل مقصود من طلاب وطالبات الصف العاشر والحادي عشر والبكالوريا في بعض مدارس حلب.وشملت العينة الذكور والإناث.

حدود البحث

1- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث واختباره في العام الدراسي 2010/2009 الفصل الدراسي الثاني.

2- الحدود المكانية:تم إجراء البحث في محافظة حلب.

إجراءات البحث:

- تم بداية اختيار اختبار على مستوى عال من الجودة، أعد من قبل (ي. ستربلياو) الذي يكشف عن نوع النشاط العصبي عند الإنسان.وقام الباحث بترجمة هذا الاختبار إلى العربية مع تعديل بعض الفقرات بما ينسجم مع بيئتنا العربية.

هذا الاختبار مؤلف من 134 بند موزعة بالتساوي على مستويات النشاط العصبي التالية:

. النشاط العصبي الهائج (الهيجان)

. النشاط العصبي الكامن (الكف)

. النشاط العصبي المتزن (المرن)

ثم قام الباحث بإجراء دراسة سيكومترية للمقياس ليكون قابلاً للاستخدام محلياً بعد استخراج المعايير اللازمة:

أ.صدق المقياس: تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (7) من دكاترة كلية التربية في دمشق وحلب. وقد تم الأخذ برأيهم في مدى ملائمة كل بند لموضوع المقياس، وتم إجراء بعض التعديلات انطلاقاً من إجماع أكثر من نصف المحكمين.

ب.ثبات المقياس: تم التحقق من ثبات المقياس وفق الطريقتان التاليتان:

. الثبات بالاتساق الداخلي باستخدام معامل إلفا كرونباج: بلغت الدرجة الكلية لمعامل ثبات إلفا (0,802) مما يدل على الاتساق الداخلي للبنود وثباتها.

- الثبات بالتجزئة النصفية: بلغت الدرجة الكلية لمعادل سبيرمان . براون نصاف غير المتساوية (0,781) ومعامل جتمان (0 و782) مما يدل على أن معاملات الثبات بالتجزئة مرتفعة وتدل على ثبات المقياس. مما يجعل المقياس صالحاً للاستخدام.

– اختيار العينة عن طريق السحب العشوائي المقصود حيث بلغ عدد أفراد العينة (120) طالب وطالبة موزعين على الشكل التالي:

المستوى التحصيلي	الجنس	العدد
متفوق	ذكور	20
	إناث	20
متوسط	ذكور	20
	إناث	20
متأخر	ذكور	20
	إناث	20
المجموع		120

– الرجوع إلى كشوف الطلاب لمعرفة درجاتهم وذلك التأكد من المدرسين فكانت على الشكل التالي:

المتفوقين: كانت متوسط درجاتهم 75%فأكثر.

المتوسطين: كانت متوسط درجاتهم بين 50%. 75%.

المتدنين: متوسط درجاتهم أقل من 50%.

– تطبيق الاختبار على العينة بفئاتها الثلاثة.

– تحليل البيانات بعد الانتهاء من التطبيق وتفريغ النتائج.

مصطلحات البحث:

. التحصيل الدراسي: يعرفه صبري بأنه ما يتم إنجازه من التعلم لدى الفرد أو مقدار ما يكتسبه من معلومات وخبرات نتيجة دراسته لموضوع أو مقرر أو برنامج تعليمي، والتحصيل أيضاً هو مقدار ما يتحقق فعلياً من الأهداف التعليمية ويقاس عادة بواسطة اختبارات التحصي [4].

مستوى التحصيل:ويعني مستوى الكفاءة الذي حدد بالدرجات المتوسطة لمعدلات التحصيل الدراسي والتي تعني في بحثنا:

التحصيل المرتفع:حصلوا على درجات تزيد عن 75% من درجات الطلبة.

التحصيل المتوسط:حصلوا على درجات تتراوح بين 50%.75%من درجات الطلبة

التحصيل المتأخر: حصلوا على درجات تتراوح بين25%.50%من درجات الطلبة.
النشاط العصبي: هو التنظيم الطبيعي للشخصية الذي يحدده العمليات العصبية (الإثارة، الكبح) للجملة العصبية، وينتج عنه الأساس الطبيعي للمزاج (الباحث).

الدراسات السابقة:

بالإطلاع على المراجع والأدبيات المختلفة، تبيّن لنا أن هناك القليل من الدراسات التي تناولت فاعلية النشاط العصبي وعلاقته بالتحصيل الدراسي سواء منها العربية أو الأجنبية. وفي هذا الموضوع لم نجد دراسات سابقة، حيث انحصرت تلك الدراسات بالعوامل التي تلعب دوراً في فاعلية النشاط العصبي. أضف إلى أن هذا الموضوع غير مطروح في الوطن العربي.

ومن جملة هذه الدراسات على النشاط العصبي نعرض ما يلي:

1.دراسة باص دبلومين ووايلرمن (1974): بينت هذه الدراسة أن العوامل الوراثية لها دورفي النشاط العصبي. حيث استخدموا في فحوصاتهم طريقة دراسة التوائم. وحصلوا على معلومات مكثفة من الاختبارات التي أجريت مع أمهات 127 زوجاً من التوائم. وقد كانت التوائم متماثلة ومختلفة من كلا الجنسين وكان عمرهم حين الدراسة يتراوح بين الشهر الرابع وحتى السادسة عشرة سنة. فبينت الدراسة أن درجات النشاط العصبي المتشابهة كانت عالية عند التوائم المتماثلة أكثر منها عند التوائم المختلفة، وذلك بالنسبة لكلا الجنسين [11]:.

2.دراسة توركيرسين (1985): أجريت الدراسة على 33 زوجاً من التوائم، فوجد ترابط مقداره 93% بالنسبة لمستوى النشاط العصبي عند التوائم المتماثلة، في حين كان الترابط 14% بالنسبة للتوائم المختلفة [12].

3.دراسة ف.د.نيبيليتسيينا (1987): قامت بدراسة حول الحساسية الزائدة في مزاج بعض الناس. فوجدت أن السبب يعود إلى امتلاك هؤلاء الناس جملة عصبية ضعيفة، ولكن يستطيع بفضلها أن يتكيف بنجاح مع ظروف الحياة[12].

4.دراسة أ.ك.أسنيتسكي (2001): أظهرت دراسته على مجموعة من الباحثين في معهد علم النفس في موسكو، أن نوع النشاط العصبي لا يتطابق دائماً مع نوع المزاج.

فأكدوا على أهمية التنظيم الجسدي للشخصية ككل إضافة للنشاط العصبي، اللذان يحددان مزاج الشخصية [12].

5.دراسة ي.ب.ايريس(2003): بينت هذه الدراسة التي أجريت على تلاميذ الصف الثالث أن كل أنواع المزاج والنشاط العصبي يمكن أن تكشف باكراً. وبهذا الشكل يتم اكتشاف ظهور المزاج في أعوام الطفولة الباكرة عندما يمثل في ذاته الشكل الأساسي لرد فعل الشخصية. ويجري خلا مسيرة الحياة تحولات نوعية لتركيب الشخصية، حيث تضعف خلال عملية التطور بعض سمات المزاج وأخرى تزداد قوة، بحيث يؤدي إلى بعض التغيير في السلوك ككل [13].

6.دراسة أ.ك.أسنيتسكي (2006). درس أسنيتسكي دور النشاط العصبي وأثره في الاختيار المهني على مجموعة من طلاب المدارس. فوجد أن النمط الهائج المندفع غالباً يختار المهن ذات الطابع الاستكشافي، في حين أن الذين يعانون من الكف في النشاط العصبي غالباً يختارون المهن الأدبية. بينما أصحاب المزاج المعتدل فغالباً يختارون المهن الإنسانية[13].

7.دراسة أ.ي.ليونتيف (2007). قام ليونتيف بدراسة تفصيلية لمستويات النشاط العصبي في معهد علم النفس بموسكو، وبالتعاون مع عدد من الباحثين. فاستعان بعدد من المدارس في موسكو من مستويات تعليمية مختلفة. فتوصل إلى أن مستوى النشاط العصبي يتناسب طرداً مع مستوى تكيف الطلاب. فكلما حافظ الطالب على مستوى متوسط من النشاط العصبي كلما كان تكيفه أكبر [13].

فرضيات البحث:

اعتماداً على الدراسات السابقة المطروحة ومن خلال الاطلاع على كلا الموضوعين في الأبحاث والمراجع توصلنا إلى طرح الفرضيات الآتية:

1.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل المتدني.

2.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل المتوسط.

3.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل المتفوق.

4.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل المتدني.

5.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل المتوسط.

6..يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل المتفوق.

7.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل المتدني.

8.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل المتوسط.

9.يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل المتفوق.

المعالجات الإحصائية للفرضيات وتفسيرها:

بالرجوع إلى متوسطات علامات الطلاب من الفئات الثلاثة، وكذلك إلى متوسطات علاماتهم في اختبار النشاط العصبي، وبحساب معامل ارتباط بيرسون حصلنا على النتائج التالية:

الفرضية الأولى: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,31، وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل المتدني.

الفرضية الثانية: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0177، وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل المتوسط.

الفرضية الثالثة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,026، وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الهيجان) ومستوى التحصيل المتفوق.

الفرضية الرابعة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,124، وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكتف) ومستوى التحصيل المتدني.

الفرضية الخامسة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,175، وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي(الكف) ومستوى التحصيل المتوسط.

الفرضية السادسة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,140 وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (الكف) ومستوى التحصيل المتفوق.

الفرضية السابعة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,017 وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل المتدني.

الفرضية الثامنة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,210 وهذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل المتوسط.

الفرضية التاسعة: حصلنا على معامل ارتباط مقداره 0,160 هذا الارتباط ضعيف مما يجعلنا أن نرفض هذه الفرضية والقبول بالفرضية البديلة:

لايوجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى فاعلية النشاط العصبي (المرونة) ومستوى التحصيل المتفوق.

تعقيب: من خلال تلك النتائج نستطيع القول أن العلاقة بين مستوى النشاط العصبي والتحصيل الدراسي ضعيفة. وهذا أمر جيد لأن لو كانت العلاقة قوية لوجدنا فشل أبناء مرحلة المراهقة في الدراسة. لأنه من المعلوم أن فاعلية النشاط العصبي تزداد بشكل كبير نتيجة لإفرازات الغدد الزائد في هذه المرحلة العمرية. وهذا كان واضحا من خلال نتائج الاختبار. فوجد أن متوسطات العدد الأكبر من الطلاب لديه مستوى الهيجان مرتفعاً. أضف إلى ذلك أنه ربما كان هناك عوامل أخرى ساعدت على عدم الكشف عن العوامل التي أدت لتلك النتائج، وهي خارجة عن نطاق بحثنا، لأن البحث اقتصر على البحث عن العلاقة فقط وابتعدنا عن دراسة الأثر. ولكن سنعمل في البحث الثاني على دراسة أثر النشاط العصبي في التحصيل الدراسي، إضافة لأبحاث أخرى مرتبطة بالعوامل الأخرى كالتكيف وسمات الشخصية. وذلك لإيمان الباحث بأن هذا المتغير له الدور الأكبر في الصحة النفسية للفرد.

التوصيات والمقترحات

1.ضرورة الاهتمام بالكشف المبكر عن فاعلية النشاط العصبي عند الأطفال.

2.ضرورة الاهتمام بالبناء المعرفي عند الأطفال، وذلك من أجل إزالة جميع الأفكار اللاعقلانية التي من شأنها أن ترفع مستوى النشاط العصبي.

3.ضرورة تدريب الأطفال في السنوات الأولى على الحفاظ على الاتزان الانفعالي، والذي يساعد في تحقيق درجة عالية من الصحة النفسي.

4.عدم المبالغة في تصوير مرحلة المراهقة على أنها مرحلة خطيرة. فهي نتاج للمرحلة السابقة.

5.توفير الجو النفسي الآمن للمراهقين، لأن من شأن ذلك أنه ينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي.

6.ضرورة بناء المزيد من الاختبارات التي تساعد في الكشف المبكر عن فاعلية النشاط العصبي ليتم مساعدة الأطفال في التدريب على تجنب النشاط العصبي المفرط.

7.ضرورة إجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال، وفي جميع المجالات المرتبطة به. لأن الدراسات في هذا المجال شبه معومة في مجتمعنا..

المراجع

1.**جسماني** عبد العلي، عبد الوهاب إليس، طعيمي آمال، مترجم، تأليف.س.ن.مكفا رلند، 2006. علم النفس والتعليم، دار التربية العربية للعلوم.

2.**العيسوي** عبد الرحمن2006. علم النفس في خدمة المجتمع الحديث، دار الجامعة الإسكندرية.

3.**بن لادن** سامية محمد، 2001 . المناخ المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بالرياض، مجلة كلية التربية وعلم النفس، الجزء الأول، العدد(25)، ص207.230

4.**حمدان** محمد زياد، 1996التحصيل الدراسي. مفاهيم ومشاكل وحلول، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا، ص10.9

5.**منصور** عبد المجيد والتويجري محمد والفقي إسماعيل، 2000. علم النفس التربوي، مكتبة العبيكان، الرياض، ص66

6.**طحان** ناظم مترجم، 1996. نموا لطفل، تأليف:ديفيد الكايند وب واينر ابريمينغ، الجزء الثاني، وزارة الثقافة، دمشق، ص453

7.**الداهري** صالح، **الكبيسي** وهيب مجيد، 2000. علم النفس العام، دار الكندي، أربد، ص66

8.**العرابي** حكمت، 1995. علاقة التحصيل الدراسي للطالبة الجامعية السعودية ببعض المتغيرات الأسرية، مجلة جامعة الملك سعود، الرياض، ص134

9.**فهمي** مصطفى، 2005. الشخصية في سوائها وانحرافها، مكتبة مصر.

10.رشوان حسين عبد الحميد أحمد، 2006ـ الشخصية في علم الاجتماع النفسي، مركز الاسكندرية للكتاب.

10. **بونوسلوفسكي** ف.ف.، كوفاليوف أ.ع، **ستبانوف** أ.ب، ترجمة جوهر سعد، خليل ألجيوشي 1997ـ علم النفس العام، ترجمة منشورات وزارة الثقافة"ص597.605"

11.**نيبيليتسكي**.ف.د، 1996ـالخواص الأساسية للجملة العصبية موسكو، التنوير

12. **أسنيتسكي** أ.ك. ، 2008ـ علم النفس والعملية التعليمية، موسكو، دار التنوير، ص215.260.

13. **ليونتيف** ي.ك.، 2007ـ السلوك دراسة تحليلية، موسكو، منشورات معهد علم النفس للدراسات العليا.

العملية التعليمية بين الجنسين، حكمها وضوابطها

محمد نجدات المحمد، فاطمة جمال الدين عقاد*

قسم الفقه الإسلامي وأصوله كلية الشريعة، جامعة دمشق

* طالبة دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

تتم العملية التعليمية بين طرفين أساسيين هما: المعلِّم والمتعلِّم، وهذا البحث يختص بالتواصل بين المعلم والمتعلم، ومن حيث كونهما من جنسين مختلفين، غير زوجَين ولا مَحْرَمين لغلبة الفتنة بينهما.

فجاء البحث ليتناول أقوال الفقهاء في حكم تعلم المرأة من الرجل وتعليمها إياه، ومن ثم وضع الضوابط الشرعية حال العملية التعليمية بينهما.

وجاءت هذه الضوابط الشرعية لتكبح جماح الشهوة التي قد تستثيرها فتنة قائمة بين الجنسين أثناء العملية التعليمية، والتي تؤثر سلبًا على الطرفين من نواحٍ عدة: دينية وتربوية وتعليمية واجتماعية.... فكان لابد من ضبطها، وذلك من خلال ضبط خروج الطرفين بمظهر شرعي، ومنع خلو أحدهما بالآخر، وضبط النظر والكلام بينهما. ويُستفاد من هذه الضوابط أيضًا في تقييد التعامل بين الجنسين حال الزَّمالة بينهما في التعلم أو التعليم.

وقد خلُص البحث إلى جواز التعلم والتعليم بين الجنسين، شرْط الالتزام بالضوابط الشرعية، مع الاقتصار في التواصل بينهما على ما يلبِّي حاجةً ولا يثير فتنة.

المقدمة:

الحمد لله الذي خلق فأنعم، وجعل للإنسان عقلاً وعلَّم، ذكرًا كان أو أنثى وأكرم. والصلاة والسلام على من تعلّم العلم فأتقنه، وعلَّم غيره فأحسنه، وبالحكمة والرشد أتبعه، وعلى آله وصحبه الطيبين، العلماء العاملين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين.

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/3/27م

قبل للنشر بتاريخ 3 /2011/5م

وبعد، فمن عظيم كرم الله ﷻ أن جعل الإنسان خليفته في أرضه، يدرك ما فيها بعقله، ليستثمره لما فيه صلاحه بعلمه وحكمته. ويستوي في هذا الذكر والأنثى، فكلاهما إنسان عليه أن يتسلح بالعلم والإيمان، لينال فلاح الدنيا والجنان.

ولا يخفى أن العلم بحر عميق، كثرت كائناته وتنوعت، ومهما نال منها المرء ما أشبعت. تعددت رغبات طالبيه لاختلاف طباعهم وبيئاتهم بل وحتى أجناسهم، وإذا أرادوا المزيد تبادلوا ما فيه لقضاء حاجاتهم.

لكن بنظرة بسيطة على حال التعلم والتعليم في واقعنا المعاصر يدرك المرء أن العملية التعليمية كثيرًا ما جنحت عن أهدافها النبيلة، إذ باتت عند كثير من الناس ذريعة لارتكاب المحرمات وإشباع الشهوات، فكثيرًا ما تخرج الفتاة بمظهر فتّان أخّاذ يسلب عقل مَن حولها، وكثيرًا ما يبادلها فَتاها نظراتها ويلبي شهواته بفتنتها. بل إن كثيرًا ممن كان على صراطه المستقيم يحيف إلى براثن الشهوة والحرام، وذلك نتيجة تقاربه مع الجنس الآخر دون ضابط أو قيد، سواء أكان هذا الآخر معلمًا أم متعلمًا أم زميلاً في التعلم أو التعليم. فكان لابد من ضوابط شرعية تكفل للعملية التعليمية تحقيق أهدافها السامية المرجوة، فردية كانت أو اجتماعية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث من خلال أمور عدة، أهمها:

1- أهمية التعلم والتعليم في حياة الإنسان، من حيث كونه حاجة ملحة في تحقيق سبل العيش الرغيد، ماديةً كانت أو معنويةً. لا فرق في هذا بين الذكر والأنثى، فلكل وظيفته التي لا تثمر خيرًا إلا بالعلم النافع.

2- التواصل المُلِح والمستمر بين الجنسين في شتى مجالات الحياة، ومنها التعلم والتعليم.

3- تزايد المطالبة بحرية المرأة، سواء كانت لأهداف نبيلة أو سقيمة، وجعل التعلم والتعليم سبيلاً لتحقيقها.

هدف البحث:

يهدف البحث – من خلال بيان حكم الشرع ابتداءً في العملية التعليمية بين

الجنسين، ومن ثم ضبطها بضوابطه الشرعية – إلى ضمان سير العملية التعليمية على نحو مشروع، بحيث ينال صاحبها فضل الاشتغال بالعلم، سواء أكان معلمًا أم طالب علم، متجنبًا بذلك ما يمكن أن يوقعه في أمر لا يرضي الله ﷻ.

كما يهدف البحث إلى ربط العملية التعليمية بأحكام شرعية تواكب العصر، بحيث تحقق أهدافًا علمية على خير وجه دون الوقوع في إثم أو حرج.

الدراسات السابقة للبحث:

تناولَت كتب الفقهاء القدامى جزئيات هذا البحث في مواضع متعددة وتحت عناوين شتى، وغالبًا لا صلة لها بالعملية التعليمية.

كما أن كثيرًا من علماء العصر تناولوا جزئيات هذا البحث بطرق متعددة، كالدكتور عبد الكريم زيدان في كتابه "المُفصّل في أحكام المرأة"، حيث تناول الأحكام الفقهية للمرأة بشتى نواحيها، كما تناول تعلم المرأة وتعليمها بأسلوب تربوي شرعي دون منهج علمي غالبًا.

وقد عثرت على رسالة دكتوراه بعنوان "أحكام التعلم والتعليم في الفقه الإسلامي" للباحثة نورة المطرودي من جامعة الإمام محمد بن مسعود، حيث جاء في بحثها مبحث يتناول أحكام المعلم من حيث اختلاف جنسه مع جنس المتلقي عنه، كما تناولت التعليم المختلط، إلا أني لم أتمكن من الاطلاع عليها سوى خطة البحث دون مضمون الرسالة.

فجاء بحثي هذا ليجمع ما كان متفرقًا مع مناقشته وتنسيقه بأسلوب منهجي فقهي معاصر وضمن عناوين محددة، تحت بحث يختص بالعملية التعليمية بين الجنسين فقهيًا، ومن ثم استنباط أهم النتائج المتعلقة بالبحث، ليكون بحثًا صغيرًا متكاملاً، يمكن – إن شاء الله ﷻ – نشره في مجلة يتناولها كثير من القراء، بحيث تلبي حاجتهم إلى المعرفة دون إثقال، وتغذي معلوماتهم عن بحث محدد، آمل أن يسهم – ولو بِذَرَّة إيمانية – في جعل العملية التعليمية سبيلاً لإرضاء الله ﷻ في السعي لتحقيق الفلاح وعز المسلمين.

منهج البحث:

المنهج المعتمد في هذا البحث – إن شاء الله ﷻ– منهج استقرائي تحليلي استنتاجي، وذلك من خلال تتبع أقوال الفقهاء وأدلتهم ومناقشتها، ومن ثم إبراز أهم النتائج التي تم التوصل إليها. كما سيتم – بإذن الله ﷻ – الالتزام بقواعد البحث العلمي، وذلك من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع التي تهم البحث، وعزو ما فيها إليها بدقة وأمانة، وتخريج الآيات والأحاديث، وضبط ما أُشكل وشرح ما أُبهم، وترجمة من لم يُشتهر، وذلك بحصرهم بمن هم سوى الخلفاء الراشدين وأمهات المؤمنين – رضي الله عنهم أجمعين – وأئمة المذاهب الأربعة الميامين.

التمهيد

يُراد بالعملية التعليمية هنا: التعلُّم والتعليم. ويُعرَّف التعلُّم بأنه: جهد يبذله المتعلِّم لاكتساب العِلم. في حين يُعرَّف التعليم بأنه: جهد يبذله المعلِّم لنقل العِلم إلى غيره. ومن هنا يلاحظ أن التعلُّم لا بد فيه من توافر عنصرين، هما: المتعلِّم، وموضوع التعلُّم. وقد يتم بمعونة المعلِّم. في حين أن التعليم لا يتم إلا بتوافر ثلاثة عناصر، هي: المعلِّم، والمتعلِّم، وموضوع التعليم.[1]

وموضوع البحث هنا يتناول عنصرين فقط، هما: المعلم والمتعلم، وذلك من حيث كونهما جنسين مختلفين، ذكرًا وأنثى، أجنبيّين وليسا زوجين أو مَحْرَمين. والمراد بالذكر هنا: الرجل البالغ، ويَلحق به المراهق عند جمهور الفقهاء[1]، وحدُّه عند الحنفية بأن بلغ حدّ الشهوة[2]، أي فوق عشر سنوات، وعند المالكية بأن بلغ ثلاث عشرة سنة، وجَعْلُ المراهق كالبالغ هو الأصح عند الشافعية، وحدُّه بأن قارب البلوغ، أي خمس عشرة سنة، أما عند الحنابلة فهو كالمَحْرَم للمرأة وإن بلغ حدّ الشهوة.[2- 5]

1) نص جمهور الفقهاء على إلحاق حكم المراهق بحكم البالغ في أحكام كثيرة عِلَّتها تحقق الفتنة أو عدمها، من ذلك عورته ونظره...، وبما أن هذا البحث له صلة وثيقة بوجود الفتنة وعدمها بين الجنسين، فإن حكم المراهق يسري فيه، وكذلك بالنسبة للمراهِقة كما سيأتي.

(2) الشهوة: تحرك القلب وميلان صاحبه إلى اللذة.[2]

كما يُراد بالأنثى هنا: المرأة البالغة، وتلحق بها الصبيّة عند جمهور الفقهاء، وذلك إذا أصبحت مُشتهاة، وهذا عند **الحنفية** و**المالكية** و**الشافعية**. أما عند **الحنابلة** فهي كذات الرحِم المَحْرَم للرجل إذا بلغت التسع فما فوقها حتى البلوغ. [2، 3، 6، 5]

والظاهر أن إلحاق المراهقين بالبالغين هنا – ذكورًا كانوا أو إناثًا– مردّه إلى وجود الشهوة منهم أو لا، وإلى كونهم محلاً للشهوة أو لا، ولهذا مؤثرات عديدة، منها: سِنّ المرء وشكله وبيئته وتربيته، وبالتالي حيث وُجدت العِلّة وُجد الحُكم.

المبحث الأول: حكم العملية التعليمية بين الجنسين. وفيه:

الفرع الأول: آراء الفقهاء في تعليم الرجل المرأةَ: نص الفقهاء على حكم هذا التعليم من خلال أمور عدة، من ذلك:

1- ما ذكره الحنفية من ضرورة تعليم الطبيب امرأةً كيفية مداواة امرأة أخرى في مكان لا يحل نظره إليه، وإلا نظر قدر الحاجة.[2] وجاء أيضًا: "وتعلُّم المرأة من المرأة أحبُّ من تعلُّمها من الأعمى".[7] فالأَولى اتحاد الجنس إلا لحاجة.

2- ما ذكره المالكية من أن على الإمام تخصيص يوم لتعليمه هو أو أي ثقة آخر النساءَ، تجنبًا لاختلاطهن بالرجال.[8] فلا يمنع تعليم الرجل النساءَ، شرط أن يكون المعلم ثقة، وأن يكون المتعلمون من جنس واحد أمنًا للفتنة.

3- ما ذهب إليه الشافعية من التفريق بين تعليم الأجنبية وتعليم المطلقة البائن، حيث أجازوا تعليم الأولى، ومنعوا تعليم الأخرى في الأصح لوجود الفتنة بتعلق كل من الزوجين بالآخر.[6] فيجوز التعليم بين الجنسين شرط أمن الفتنة، علمًا أن الفتنة لا تنحصر فيما ذُكر آنفًا.

4- أما الحنابلة فلهم وجهان في تعلم المطلقة البائن قبل الدخول، وذلك إن أصدقها تعلم سورة ولم تستوفه بعد، فالوجه الأول: تعذر تعليمها وإصداقها أجر التعليم لكونها قد أصبحت أجنبية فلا تؤمن الفتنة، والثاني: إباحة تعليمها من وراء حجاب ودون خلوة.[9] والوجه الأول يظهر عدم جواز تعليم الأجنبية عندهم ابتداء، خلافًا للوجه الثاني، فالمدار إذًا على وجود الفتنة أو عدمها.

فالظاهر مما سبق جواز تعليم الرجل المرأة حيث أُمنت الفتنة، أي الشهوة الجنسية، أما مجرد إعجاب الجنس بالآخر من حيث فكره وثقافته وحسن خُلقه فليس من الشهوة في شيء.

الفرع الثاني: آراء الفقهاء في تعليم المرأة الرجلَ. نص بعض العلماء على حكمه من خلال بيان حال السلف. ومن ذلك:

1- ما جاء في كتاب (المدخل) المالكي: "قد مضى فعل السلف على أن زوجة العالم تبلِّغ عنه أحكام الشرع للنساء عمومًا، ولبعض الرجال خصوصًا من وراء حجاب، كما هو معلوم في مخاطبة النساء للرجال...وقد كان كبار الصحابة ﷺ إذا وقع الاختلاف بينهم في بعض المسائل أرسلوا إلى بعض أزواجه ﷺ، يسألونهن فيرجعون إلى ما يفتين به، فهذه سنة ماضية...وليس هذا خاصًا بالزوجة، بل كل من علَّمه العالم من زوجة أو غيرها صار عالمًا بذلك الحكم ويُعلِّمه لغيره".[10]

2- وكذلك ما جاء في كتاب (البحر المحيط) الشافعي: "قلنا: روايتُه مقدَّمة، لأن راويَها عن عائشة عروة، وهو ابن أختها، وكان يدخل عليها ويسمع الحديث منها شفاهًا، وغيره يسمع من وراء الحجاب".[11]

فحال السلف دليل على جواز تعليم المرأة الرجل، شرط أمن الفتنة، بل إن حال السلف وتعلم كبار الصحابة من العالمات الثقات – رضي الله عنهم أجمعين- خير دليل على تكريم الإسلام للمرأة، من خلال جعلها معلمة الأجيال وإن كانوا رجالاً.

المبحث الثاني . ضوابط العملية التعليمية بين الجنسين.

شرط الفقهاء لجواز العملية التعليمية أمن الفتنة، ولتحقيق ذلك لا بد من وضع ضوابط تمنع إثارتها، وتدفع بالعملية التعليمية إلى تحقيق أهدافها، ومن تلك الضوابط:

الفرع الأول: الظهور بمظهر شرعي. وذلك من خلال أمور عديدة، منها:

1- ستر العورة على نحو لا يثير فتنة ولا شهوة، كأن يكون الساتر صفيقًا لا يصف لونًا، ولا يصف حجمًا فاتنًا.[12] علمًا أن المرأة تثير الفتنة بجسدها ولباسها أكثر من

الرجل، وفي ذلك يقول ﷺ: "صِنفان من أهلِ النّارِ لم أرَهما:... ونساءٌ كاسياتٌ عارياتٌ، مُميلاتٌ مائلاتٌ، رؤوسُهنّ كأسنِمَةِ البُخْتِ المائلةِ، لا يدخلْنَ الجنةَ ولا يَجدْنَ رِيحَها، وإنّ رِيحَها ليوجد من مسيرةِ كذا وكذا".[13، 14] وجاء في معنى الكاسيات العاريات: من سترت بعض بدنها وكشفت بعضه إظهارًا لجمالها، أو لبست ثوبًا رقيقًا يصف بشرتها. ويُراد بالمائلات المميلات: اللواتي يمشين مشية تبختر، كما ويُراد بأسنمة البخت: تعظيم الشَّعر وتكبيره بلفَّة وغيرها.[15] ومدار هذا كله إثارة الفتنة، سواء باللباس أو الزينة أو المشية، وهذا يختلف تبعًا للأعراف وطريقة إثارته للشهوات.

وللفقهاء في عورة الرجل آراء، أهمها: الأول: أنها ما تحت السرة إلى ما تحت الركبة عند الحنفية. الثاني: أنها ما بين السرة والركبة عند المالكية والشافعية والصحيح عند الحنابلة.[2، 3، 6، 9]

كذلك للفقهاء في عورة المرأة آراء، أهمها: الأول: هي جميع جسدها في مذهب الحنابلة، وهو رأي المالكية بالنسبة للأجنبي الكافر.[16، 17، 5] الثاني: هي جميع جسدها عدا الوجه والكفين، وهو رواية صحيحة عند الحنفية[1]، ورأي المالكية بالنسبة للأجنبي المسلم، ومذهب الشافعية، وقول بعض الحنابلة.[18، 3، 6، 9] لكن كثيرًا من الفقهاء أشاروا إلى أن على المرأة ستر وجهها عند خوف الفتنة،[2، 3، 8، 6] فعلى المرأة أن تكون حكيمة في تقدير مواطن الستر والإظهار.[2]

2- أن لا يكون في اللباس تشبه بالجنس الآخر،[19، 5] وكذلك في الكلام والمشية والهيئة،[20] لما روي من أنه: "لعن رسول الله ﷺ المتشبهينَ من الرجالِ بالنساء، والمتشبهاتِ من النساء بالرجال".[21- 25] علمًا أن التشبه يزيل كثيرًا من الضوابط الواجب التزامها مع الجنس الآخر، سواء في الكلام أو النظر أو الفِعال، وذلك بحجة التقارب بينهما.

3- أن لا تكون المرأة متطيبةً،[8، 19، 5] لقوله ﷺ: "كُلّ عَينٍ زانيةٍ، والمرأةُ إذا

(1) وهناك روايات عندهم تفرق بين ظاهر كف المرأة وباطنه، وكذلك قدمها، ولا حاجة لذكر هذا هنا.[2]

(2) لجميع ما سبق بيانه أدلة تطول لا مجال لذكرها، خاصة أن مَكْمن العملية التعليمية في النظر وسيأتي حكمه، لا إظهار العورة أو سترها والتي هي مكملة لأحكام النظر.

استَعْطَرَتْ فمَرَّتْ بِالمَجلسِ فهي كذا وكذا"، يعني زانية.[22، 23، 24] وأن لا تكون متزينة بزينة تلفت نظر الرجال إليها،[7، 8، 26، 27] لقوله ﷻ: ﴿ولا تَبَرَّجْنَ تَبَرُّجَ الجاهِلِيَّةِ الأُولى﴾ [الأحزاب:33]. فالعبرة في المنع وجود ما يثير فتنة أو شهوة بمختلف الحيثيات.

علمًا أن الالتزام بالمظهر الشرعي يساعد على حسن العملية التعليمية، إذ إنه يحول دون حصول الفتنة التي تستدعي جهدًا فكريًا كبيرًا لدى الجنسين، بل وتسبب تشتتًا ذهنيًا وثقلاً نفسيًا يؤثران سلبًا على إتقان التعلم والتعليم.[28]

الفرع الثاني: انتفاء الخلوة بين الجنسين. ويُقصد بالخلوة هنا: اجتماع الرجل والمرأة الأجنبيين في مكان يحتجبان فيه عن أبصار الناس بشخصيهما وكلامهما.[29] فإن احتجبا بكلامهما دون شخصيهما بحيث يراهما الناس ولا يسمعونهما، فليس ذلك بخلوة. وإذا احتجبا بشخصيهما وكلاميهما في مكانين منفصلين –كما لو كانا يتكلمان على الهاتف أو يكتبان لبعضهما، أو ربما يرى كل منهما الآخر بأحد الوسائل الحديثة– فلا يعد هذا خلوة، لعدم الاجتماع الجسدي، لكن القول بعدم الخلوة لا يمنع وجوب ضبط هذا التواصل بما لا يثير الفتنة والشهوة، وبما لا يؤدي إلى فعل المحظور. وللفقهاء في الخلوة آراء تبعًا لما يلي:

1– خلوة رجل بأجنبية منفردين: ذهب جمهور الفقهاء إلى حرمة ذلك، والحنفية إلى كراهته تحريميًّا،[2، 3، 19، 5] لقوله ﷺ: "لا يَخلُوَنَّ رَجلٌ بِامرأةٍ إلا مع ذي مَحرَمٍ".[21، 13] فالتحريم عام وإن كان لمصلحة علمية، فقد جاء في كتاب (المغني) الحنبلي: "ولا تحل الخلوة بأجنبية ولو كان في تعليمها القرآن".[9]

وتنتفي الخلوة وحرمتها بوجود مَحْرَم أو زوج[1]،[30، 19، 5] ولم يفرق الشافعية بين أن يكون المَحرم ذكرًا مَحرمًا للمرأة، أو تكون أنثى مَحرمًا للرجل، ولكن شرط أن يُستحيى منه.[19] ولا يبدو أن للفقهاء خلافًا في وجوب توفر شرط إمكان الاستحياء من المَحرم.

(1) قد تقتصر عبارات الفقهاء على ذكر المَحْرم دون الزوج لانتفاء الخلوة، لكن الزوج يُقصد ضمنًا فيها لاستفاضة العلم والأدلة بذلك، فهو أولى من المحرم في انتفاء الخلوة المحرمة. [15]

2- خلوة رجل واحد بنساء أجنبيات: أجازها جمهور الفقهاء بشروط: حيث اشترط الحنفية أن يكون مع المرأة امرأة أخرى ثقة قادرة على الدفع عنها، أو أن يكون المكان ليس موضع خلوة كمسجد ونحوه.[2، 30] واشترط المالكية أن يكون الرجل ثقة، وتكون الخلوة في مكان عام.[8] وذهب الشافعية إلى أن للرجل أن يخلو بنساء أجنبياتٍ إذا كان زوجًا أو محرمًا لإحداهن.[19] أما الحنابلة فقالوا بتحريم خلوة الرجل بالأجنبيات مطلقاً.[5]

3- خلوة رجال أجانب بامرأة واحدة: اختلف الفقهاء فيها: فالظاهر عند الحنفية أن علة الكراهة الخلوة، فتنتفي بوجود رجل آخر.[2] وأشار المالكية إلى أن للمرأة أن تسافر للحج الفرض مع رفقة آمنة وإن كانوا رجالاً فقط،[3] فدل هذا على انتفاء حرمة خلوة رجال أجانب بامرأة. وعند الشافعية تحرم خلوة رجلين فأكثر بامرأة في المشهور، لاحتمال اتفاق رجال على فاحشة بامرأة. وقيل: إن كانوا ممن يُستبعد تواطؤهم على الفاحشة بها جاز.[19] في حين ذهب الحنابلة إلى تحريم خلوة الرجال الأجانب بامرأة واحدة.[5]

وطالما لم يرد في الخلوة للتعلم والتعليم حكم خاص، فإن هذا يندرج ضمن الحكم العام للخلوة كما بحثه الفقهاء.

لكن من المعلوم أن وجود محرم أو زوج مع المرأة في مسيرتها العلمية أمر يشق تحصيله، وأن المراكز التعليمية العامة لا تتحقق فيها الخلوة المحرمة غالبًا إلا إن سعى المرء إليها، لذا يمكن القول بأن خلوة رجل بأجنبية منفردين يبقى على تحريمه، وأما وجود شخص مع آخرين من الجنس الآخر فيدور حكمه حيث يدور وجود الفتنة واحتمال الإفساد، وهذا يختلف تبعًا لحال الرجل والمرأة دينًا وعفّةً وعُمْرًا، وطبيعة المكان خصوصيةً وعمومًا، بل وحتى نوع العلم الذي يُبذل كونه مثيرًا للشهوة أو لا.

فخلوة رجال بامرأة أو رجل بنساء جائزة طالما لا تسبب فتنة أو وقوع فاحشة، وهذا يتحقق بوجود من يوثق به في منع وقوع الفاحشة، أو يُستحيى منه في فعل ما يؤدي إليها، رجلاً كان أو امرأة.

الفرع الثالث: النظر المباح: ويتناول البحث هنا النظر إلى ما سوى العورة لأجل

التعلم والتعليم، وذلك من خلال أمرين:

1- نظر الرجل إلى المرأة للتعلم والتعليم: تعددت آراء الفقهاء في حكم هذا كما يلي:

1-1- ذهب الحنفية إلى إباحة النظر إلى وجه المرأة وكفيها للحاجة وإلا كره.[2] ولم يرد ما يحرم النظر للتعلم والتعليم، فيندرج تحت الحاجة المبيحة، ويُقدَّر بقدرها.

1-2- ذهب المالكية إلى إباحة النظر إلى وجه المرأة وكفيها[3]، وفي قول: يباح النظر للمُتَجالَّة[1] دون الشابة إلا لعذر، ولم يُجعل التعليم عذرًا، لما في مداومة النظر من حدوث اللذة غالبًا.[31]

1-3- ذهب الشافعية إلى تحريم النظر إلى وجه المرأة وكفيها على الصحيح، وإباحته لأمور قدر الحاجة، من بينها التعليم، سواء فيما يُفرض تعلمه وتعليمه أو يُندب في المعتمد.[6]

1-4- ذهب الحنابلة إلى تحريم النظر إلى وجه المرأة وكفيها في الظاهر، وفي قول: يكره.[2] ويباح النظر إلى ما يظهر غالبًا ممن لا تُشتهى لانعدام الفتنة. ولم يذكروا التعليم ضمن الأعذار التي يباح لأجلها النظر.[5، 9] بل جاء عمن كان مهرها التعليم فطُلقت قبل الدخول وقبل استيفائه وجهان: الأول: بأن عليه نصف أجر تعليمها، لأنها قد صارت أجنبية فلا يؤمن في تعليمها الفتنة. والثاني: يباح له تعليمها من وراء حجاب من غير خلوة بها...".[9] فيدل الوجهان على عدم إباحة النظر للتعليم.

لكن يشترط لإباحة النظر أن يكون خاليًا من الشهوة مع أمن الفتنة فيه، وإلا حرم باتفاق الفقهاء.[2، 3، 6، 5]

ومن أهم الأدلة التي استدل بها الفقهاء على إباحة النظر: قوله ﷺ: "يا أسماء[3]، إنّ المرأةَ إذا بلغتِ المحيضَ لم يَصلُحْ أن يُرى منها إلا هذا وهذا"، وأشار

(1) المتجالة: من لا تميل إليها نفس الناظر. [31]

(2) الظاهر: أي ظاهر قول أحمد. والقول بالكراهة هو للقاضي أبي يعلى، رحمه الله.[9]

(3) أسماء: هي ذات النطاقين بنت أبي بكر الصديق وزوجة الزبير بن العوام، أسلمت بعد (17) شخصًا، وتوفيت بمكة وقد بلغت (100) سنة عام (73)هـ.[32]

إلى وجهه وكفَّيه.[22، 33] فدلَّ لفظ (يُرى) على حل النظر إليهما. ويُنتقد الحديث بضعف سنده.[1]

وأيضًا جاء وصف وجه بعض الصحابيات بـ (وضيئة، سفعاء الخدين[2]) فدل على حل النظر. ويجاب عن ذلك بمعرفة الواصف لهن قبل ذلك.[36]كما أن القول بكون الوجه والكفين ليسا بعورة دليل على حل النظر إليهما بغير ريبة، كحال النظر إلى الرجل.[9] بل إن الحاجة إلى كشفهما تستدعي حل النظر إليهما.[12]

أما من قال بكراهة النظر أو تحريمه فأهم ما يستدل به هو: قوله ﷻ: ﴿قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ﴾ [النور:30]. وينتقد: بأن لفظ (من) يدل على التبعيض، فالأمر بالغض هو عن ما يحرم النظر إليه، أي العورة،[37] وهي ما سوى الوجه والكفين. لكن أجيب عن هذا بأن المراد أن يمنعوا أبصارهم عن النظر الحرام لا المباح، كالنظر إلى الأجنبيات لا الزوجات والمحارم، فهذا هو المراد من التبعيض في لفظ (من).[38]

كما استدل بقوله ﷺ: "يا علي، لا تُتْبِعِ النّظرةَ النّظرةَ، فإنّ لكَ الأولى وليست لكَ الآخرة"[3].[22، 23] أي: لا تجعل أخرى بعد أولى، فالأولى دون اختيار منك والأخرى باختيارك.[20]

ومن هنا يمكن القول: إن النظر مفتاح الافتتان بالمرأة ومن ثم التفكير أو العمل على الوصول إليها، لكن العملية التعليمية تعتمد بشكل كبير على الرؤية البصرية، فالمتعلم يحاول فهم ما يتعلمه من خلال النظر إلى ملامح وجه معلمه ومنطقه وإشارات يديه، والمعلم يستعين بالنظر إلى تلميذه في معرفة مدى فهمه وتقييم

(1) حيث جاء في نصب الراية: "قال ابن القطان: (ومع هذا فخالد مجهول الحال)، وقال المنذري: (وفيه أيضًا سعيد بن بشير...تكلم فيه غير واحد)، وقال ابن عدي: (هذا حديث لا أعلم رواه عن قتادة غير سعيد بن بشير، وقال فيه مرة: عن خالد بن دريك عن أم سلمة بدل عائشة)".[34] لكن الطبراني أخرجه برواية أخرى تذكرها أسماء بنت عميس، وقال: "لا يروى هذا الحديث عن أسماء بنت عميس إلا بهذا الإسناد، تفرد به ابن لهيعة".[35]

(2) سفعاء الخدين: من تغير لون خديها إلى الكمود والسواد نتيجة الضنك والمشقة.[20]

(3) قال الترمذي: "هذا حديث حسن غريب، لا نعرفه إلا من حديث شريك".[23]

جهده وضبط سلوكه، فغالبًا ما يكون في التعلم والتعليم حاجة تستدعي النظر، لذا أبيح النظر بين الجنسين فيهما بقدر الحاجة وإلا كره، شرط أمن الشهوة.

2- نظر المرأة إلى الرجل للتعلم والتعليم: يمكن تقسيم آراء الفقهاء في هذا إلى ما يلي:

2-1- نظر المرأة إلى الرجل كنظر الرجل إلى الرجل، وهو رأي: الحنفية في المعوَّل عندهم فيحل نظرها إلى ما سوى الركبة وما بينها وبين السرة، والشافعية في الأصح والحنابلة في المذهب فيحل نظرها إلى ما سوى بين السرة والركبة. [2، 6، 5]

2-2- نظر المرأة إلى الرجل كنظر الرجل إلى محارمه، وهو رأي: الحنفية في الأصل كما ورد في كتاب الخنثى، فيحل نظرها إلى ما سوى البطن والظهر حتى تجاوز الركبة، والمالكية فيحل نظرها إلى الوجه والأطراف.[2، 3]

2-3-نظر المرأة إلى الرجل كنظر الرجل إلى المرأة، وهو رأي: الشافعية في قول صحيح، فلا يحل لها أن تنظر إليه بلا سبب في رأي عندهم، أو يحل أن تنظر إلى وجهه وكفيه في رأي آخر، والحنابلة في رواية وحكمه عندهم - كما سبق بيانه - التحريم في الظاهر أو الكراهة في قول.[19، 6، 9]

2-4- يحل للمرأة أن تنظر من الرجل ما يبدو منه في المِهنة، وهو رأيٌ ثالث للشافعية.[6]

وبناء على معظم الآراء السابقة يجوز للمرأة النظر إلى وجه الرجل وسواه مما ذكر لحاجة التعلم والتعليم. وكما قيل في حرمة نظر الرجل إلى المرأة بشهوة وعند خوف الفتنة يقال في نظر المرأة إلى الرجل، وهو الصحيح عند الحنفية.[2، 39، 6] وأهم الأدلة التي استدل بها الفقهاء على إباحة النظر هنا هي: قول النبي ﷺ لفاطمة بنت قيس[1]، رضي الله عنها: "...اعتدِّي في بيتِ ابنِ عمِّك ابنِ أم مَكتوم[1]، فإنه

(1) فاطمة هي: بنت قيس بن خالد القرشية الفهرية أخت الضحاك، من أولى المهاجرات وذات عقل وجمال، كانت عند أبي بكر المخزومي فطلقها، فتزوجت أسامة بن زيد بناء على رأيه ﷺ، ولما قتل عمر ﷺ اجتمع أهل الشورى في بيتها. [42]

ضريرُ البصرِ تُلقي ثوبَك عندَه...".[13، 22، 23، 41] ففي بقائها في بيته دليل على جواز نظرها إليه.

وكذلك قول عائشة، رضي الله عنها: "لقد رأيت رسول الله ﷺ يومًا على باب حُجرتي والحبشةُ يلعبون في المسجد، ورسولُ الله ﷺ يستُرُني بِرِدائه أَنظُرُ إلى لَعِبِهم".[21، 13] ويجاب: بأنها كانت تنظر إلى لعبهم لا إلى وجوههم وأبدانهم.[6]

ولو مُنعت النساء من النظر إلى الرجال لوجب على الرجال الحجاب،[9] إضافة إلى ذلك فإن نظرهن إليهم يدخل ضمن عموم البلوى التي يصعب الاحتراز منها،[6] علمًا أن العمل سارٍ على جواز خروج النساء إلى المساجد والأسواق والأسفار.[42] كما أن جعل نظر المرأة إلى الرجل كنظر الرجل إلى الرجل إنما هو ناتج عن استواء الرجل والمرأة في حكم النظر إلى ما ليس بعورة، وجعل نظر المرأة إلى الرجل كنظر الرجل إلى محارمه هو ناتج عن أن نظر الجنس إلى خلاف جنسه أشد وأغلظ.[43]

أما أهم الأدلة التي استدل بها الفقهاء على كراهة النظر وتحريمه فهي: قوله ﷻ: ﴿وَقُلْ لِلْمُؤْمِناتِ يَغْضُضْنَ مِنْ أَبْصارِهِنَّ﴾ [النور:31]. وتناقش هذه الآية كما نوقشت آية غض الرجال من أبصارهم سابقًا.

وكذلك حديث أم سلمة، رضي الله عنها، حيث قالت: كنت عند رسول الله ﷺ وعنده ميمونة، فأقبل ابنُ أم مكتوم، وذلك بعد أن أُمِرْنا بالحجاب، فقال النبي ﷺ: "احتجِبا منه"، فقلنا: يا رسول الله، أليس أعمى لا يُبْصرنا ولا يَعرفنا؟ فقال النبي ﷺ: "أَلستما تبصرانه أفَعَمْياوانِ أنتما لستُما تُبْصِرانه!".[22، 23، 24] فهذا دليل على تحريم نظر المرأة إلى الرجل. ويجاب: بأن الحديث خاص بأمهات المؤمنين، أو أنه محمول على الأخذ بالورع والتقوى أو خوف الفتنة، أو خشية انكشاف شيء من

(1) ابن أم مكتوم هو: هو عمرو بن قيس بن زائدة القرشي العامري وقيل: عبد الله، وهو ابن خال خديجة بنت خويلد، رضي الله عنها، استعمله رسول الله ﷺ على المدينة مرات عديدة، شهد القادسية واستشهد فيها أو في المدينة. [42]

الأعمى يحرم النظر إليه.[42]

كما أن منع نظر الرجل إلى المرأة هو لصرف الافتتان، والمرأة أسرع افتتانًا منه لغلبة شهوتها، فيحرم نظرها إليه.[19]

ويُلاحظ أن معظم أدلة الإباحة قد تُحمل على الحاجة وعموم البلوى، وأن الأدلة الأخرى أدنى ما تُحمل عليه هو الكراهة أو خلاف الأولى، ولتطبيق هذا على التعلم والتعليم يمكن القول: إنه لا يخفى أن المرأة بحاجة إلى النظر إلى الرجل في التعلم والتعليم كحاجته هو إلى النظر إليها، كما لا يخفى أن حدود عورته في خروجه للمهنة – كالتعلم والتعليم– أمام الناس كافة تختلف عن حدود عورة المرأة أمامهم، وبناء على هذا يرجح القول لدي بأن نظر المرأة إلى الرجل في التعلم والتعليم جائز طالما تستدعيه حاجة، وإلا كره للاحتياط، لأن المرأة أحد جنسي بني آدم تفتتن بالرجل كما يفتتن بها، علمًا أن تكرار النظر واستمراره قد يستجلب الفتنة، فإن وجدت الشهوة أو لم تؤمن الفتنة حرم. والله ﷻ أعلم وأحكم.

الفرع الرابع: الكلام المباح: ويمكن بيان حكمه تبعًا للبحث من خلال أمرين:

1– كلام الرجل مع المرأة للتعلم والتعليم: لا يعد صوت الرجل عورة، بدليل مشروعية أذانه وجهره بالقراءة في الصلاة والتلبية وغير ذلك، فيجوز للمرأة سماع كلامه في التعلم والتعليم. لكن جاء في رواية عن أحمد – رحمه الله– أنه قال: "أكره أن تسمع المرأةُ صوتَ الرجل" [17]. والأخذ بهذا يوقع في حرج شديد، لكن يمكن عمل المرأة به فيما إذا شعرت بالفتنة أو خافتها.

2– كلام المرأة مع الرجل للتعلم والتعليم: تقترب آراء الفقهاء في الحكم على صوت المرأة وقيوده، وهي كالتالي:

2–1– ذهب الحنفية في الراجح عندهم إلى أن صوت المرأة ليس عورة. لكن جاء في (حاشية ابن عابدين): "ومقابله ما في النوازل: نغمة المرأة عورة، وتعلمها القرآن من المرأة أحب". ثم فُسر هذا بأن المراد ليس كلامها، وإنما رفع صوتها وتمطيطه وتليينه لاستمالة الرجال إليها.[2] فيجوز كلام المرأة مع الرجال في التعلم والتعليم شرط ضبطه لأمن الفتنة.

2-2- ذهب المالكية في صوت المرأة إلى قولين: الأول وهو المعتمد: أنه ليس عورة، بدليل الرواية عن الصحابيات رضي الله عنهن، وأنه كالعورة من حيث حرمة التلذذ به ورفعه، لا في ذاته. ويباح لضرورة التعليم. والثاني: أنه عورة. [2، 16، 8]

2-3- ذهب الشافعية إلى أن صوت المرأة ليس عورة، ويجوز الإصغاء إليه عند أمن الفتنة، ونُدب تشويهه وتغليظه.[6] فيباح سماع صوت المرأة في التعلم والتعليم عند أمن الفتنة.

2-4- ذهب الحنابلة إلى أن صوت المرأة ليس عورة في الأصح، لكن يحرم التلذذ بسماعه، وهو رواية عن أحمد، رحمه الله. وفي رواية أخرى: أنه عورة، فيجب عدم سماعه بغير حاجة.[17، 5] والتعلم والتعليم حاجة فيحل بغير شهوة.

ولا يخفى أن حال الصحابيات في كلامهن مع النبي ﷺ وصحابته وتعاملهن معهم يرجح عدم كون صوت المرأة عورة،[44] لكن شرط عدم التلذذ بسماعه، وعدم ترنيمه وترقيقه ورفعه على نحو يثير الفتنة، والأولى تقديره بحدود الحاجة وإلا كره، امتثالاً لقوله ﷻ: ﴿إِنِ اتَّقَيْتُنَّ فَلا تَخْضَعْنَ بِالقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِيْ فِيْ قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلاً مَعْرُوفًا﴾ [الأحزاب:32]. والمعروف: خفض المرأة صوتها، أو كلامها بما فيه ضرورة تبليغ أو حاجة.[38]

وأخيرًا: يمكن القول بأن العملية التعليمية حاجة إنسانية، وضرورة شرعية للنهوض بالأمة الإسلامية، فحري بالمسلمين – ذكورًا وإناثًا– أن يقوموا بها على نحو مشروع، لتحقق أهدافها المرجوة في تحصيل العز والنصر والفلاح.

النتائج

في نهاية هذا البحث يمكن القول بما يلي:

1- التعلم والتعليم بين الجنسين – مباشرة كانا أو بوسيلة ما كالإنترنت ونحوه- جائز شرط أمن الفتنة، أي الشهوة الجسدية، لا الإعجاب الفكري وغيره.

2- الشهوة الجسدية تُستثار غالبًا من خلال مظهر الجسد وزينته الفاتنة، فعلى الرجل والمرأة ضبط مظهرهما بما لا يثير الفتنة غالبًا لكليهما، وذلك من خلال ستر العورة وتجنب الزينة المثيرة للشهوة، وكذلك ضبط ما قد يستثيرها من كلام أو نظر.

3- لا يمنع التقيد باللباس الموحد الملزم أثناء العملية التعليمية، وذلك إن كان موافقًا للباس الشرعي، وإلا وجبت معالجته على نحو لا يصف لونًا أو حجمًا يثير فتنة.

4- تحرم الخلوة بين الجنسين الأجنبيين إن كانا منفردين، فإن كان مع أحدهما عدد من الجنس الآخر جاز شرط أمن الفتنة والإفساد، ويتحقق ذلك من خلال أمور، منها: وجود من يوثق به أو وجود عددٍ يُستَبعد تواطؤه على الفاحشة كما في الأماكن العام، ومنها المراكز التعليمية.

5- يجوز النظر بين الجنسين للحاجة التعليمية، ويكره النظر فوق الحاجة، ويشترط لذلك أمن الشهوة والنظر إلى غير عورة وإلا حرم.

6- يجوز الكلام بين الجنسين للحاجة التعليمية، وبما لا يثير فتنة سواء بنغمة الصوت أو أسلوب الكلام أو موضوعه، فإن كان موضوع العلم قد يثير شهوة فالأولى اتحاد جنس المعلم والمتعلم، وهذا قد يشق توافره في المراكز التعليمية، لذا جاز طرحه ضمن الحاجة الملحة لذلك، شرط النقاش فيه بطريقة علمية لا تدع مجالاً للشهوة.

7- يمكن تحقيق أمن الفتنة من خلال ضوابط شرعية، لكن قد يضبط المرء نفسه في حين لا يلتزم بذلك الطرف الآخر، فعلى المرء الملتزم بالضوابط الشرعية أن تكون عنده حكمة شرعية في تقدير مواطن الاستمرار في العملية التعليمية أو إيقافها، أو تجاهل من يثير الفتنة أو تنبيهه أو حتى إبعاده، وذلك تبعًا للحاجة إلى العملية التعليمية ومكانها وحال المشاركين فيها وغير ذلك، بما يلبي حاجة ولا يحقق إفسادًا.

8- إن جعل عملية التعلم والتعليم بين الجنس الواحد أَولى من جعلها بين الجنسين، سواء من الناحية التربوية أو الشرعية، ذلك أن التواصل بين الجنس الواحد أقل تكلفًا وأكثر معرفة بأفكار بعضه وحلول مشاكله، بل وأبعد عن مواطن الفتنة التي تساعد على تشتيت الفكر وانشغاله، والتي تثير في المرء مكامن الشهوة وتهيج هواه. لكن التعليم بين الجنسين كثيرًا ما يكون حاجة ملحة، إذ قد لا يتوفر أحيانًا معلم من جنس

طلابه، أو يكون المعلم من الجنس الآخر أكثر كفاءة وعلمًا وحكمة في التعليم من الجنس ذاته، فنتيجة لهذه الحاجة ينبغي الاقتصار في التعامل بين الجنسين على ما يلبيها، وذلك للحد من إثارة الشهوة، والبعد عن حدوث الفتنة.

9- التعليم المختلط – أي وجود المتعلمين من الجنسين في مكان واحد – تنطبق أحكامه على ما سبق بيانه، وذلك من خلال جوازه شرط الحاجة إليه وأمن الفتنة، وضبطه بالضوابط الشرعية، علمًا أن لهذا التعليم مساوئ كثيرة، دينية وتربوية، نظرًا لانشغال المتعلمين بأمور سلبية لا صلة لها بالعلم، ولا مجال الآن لذكرها. والله ﷻ أعلم وأحكم.

المراجع

[1] **ناصر** إبراهيم، 2004- أصول التربية الوعي الإنساني. الطبعة الأولى، مكتبة الرائد العلمية، عمَّان، ص:87-89.

[2] **ابن عابدين** محمد أمين، 2005- حاشية رد المحتار على الدر المختار. الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، ج:1، 6.

[3] **الدسوقي** محمد عرفة، 2005- حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، ج:1، 2، 3.

[4] **الرملي** محمد ابن شهاب الدين، 1984- نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. دار الفكر، بيروت، ج:6.

[5] **البهوتي** منصور، 2009- كشاف القناع عن متن الإقناع. دار الكتب العلمية، بيروت، ج:1، 5. تحقيق محمد حسن الشافعي.

[6] **الشربيني** محمد، 2004- مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. الطبعة الثانية، دار المعرفة، بيروت، ج:1، 3. ت: محمد خليل عيتاني.

[7] **السيواسي** كمال الدين محمد ابن الهمام، 2003- شرح فتح القدير. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ت: عبد الرزاق غالب المهدي.

[8] **الحطاب الرُّعيني** محمد، 1398هـ - مواهب الجليل لشرح مختصر خليل. الطبعة الثانية، دار الفكر، بيروت، ج:1، 2، 6.

[9] **المقدسي** موفق الدين عبد الله ابن قدامة، 1997- المغني. الطبعة الثالثة، دار عالم الكتب، الرياض. ج:1، 7، 9، 10. ت: عبد الله التركي وعبد الفتاح الحلو.

[10] **العبدري** محمد ابن الحاج، 1981- المدخل. دار الفكر، بيروت، ج:1.

[11] **الزركشي** بدر الدين محمد، 1992- البحر المحيط في أصول الفقه. الطبعة الثانية، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت، دار الصفوة، الغردقة، ج:6.

[12] **الكاساني** علاء الدين أبو بكر بن مسعود، 2003- بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع. الطبعة الثانية، دار الكتب العلمية بيروت، ج:6. ت: علي محمد معوض

[13] **النيسابوري**، مسلم بن الحجاج، 1991- صحيح مسلم. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ج:2، 3. رقم:(2128)، (1314)، (1480)، (892). ت: محمد فؤاد عبد الباقي.

[14] **الشيباني** أحمد بن حنبل، 1995- مُسند الإمام أحمد بن حنبل. الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج:14، رقم:(8665). ت: شعيب الأرنؤوط وآخرون.

[15] **النووي** محيي الدين بن شرف، 1929- صحيح مسلم بشرح النووي. الطبعة الأولى، المطبعة المصرية، الأزهر، ج:9، 14.

[16] **الدردير** أحمد، 2005- الشرح الكبير. الدسوقي محمد عرفة: حاشية الدسوقي، الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، ج:1.

[17] **المرداوي** علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف. دار إحياء التراث العربي، بيروت. ج:1. ت: محمد حامد الفقي.

[18] **الحصكفي** علاء الدين محمد، 2005- الدر المختار شرح تنوير الأبصار. ابن عابدين محمد أمين، حاشية رد المحتار على الدر المختار. الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، ج:1.

[19] **النووي** محيي الدين بن شرف، المجموع. مكتبة الإرشاد، جدة، ج:4، 5، 17. ت: محمد نجيب المطيعي.

[20] **العظيم آبادي** محمد، 1986- عون المعبود شرح سنن أبي داود. الطبعة

الثانية، المكتبة السلفية، المدينة المنورة. ج: 6، 11، 14. ت: عبد الرحمن محمد عثمان.

[21] **البخاري** محمد بن إسماعيل، 1400هـ- الجامع الصحيح. الطبعة الأولى المطبعة السلفية، القاهرة. ج:1، 3، 4. رقم:(5885)، (5233)، (454).

[22] **السجستاني** أبو داود سليمان بن الأشعث، 1998- **سنن أبي داود**. الطبعة الأولى، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة. مؤسسة الريان، بيروت. المكتبة المكية، مكة. ج:3، 4. رقم:(4094)، (4170)، (4101)، (2142)، (2278)، (4109).

[23] **الترمذي** محمد بن عيسى، 1968- الجامع الصحيح سنن الترمذي. الطبعة الثانية، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر. ج:3. الرقم:(1135). ت: محمد فؤاد عبد الباقي. 1975- الجامع الصحيح سنن الترمذي. الطبعة الثانية، مطبعة مصطفى الحلبي، مصر. ج:5. الرقم:(2784)، (2786)، (2777)، (2778).ت: إبراهيم عطوة عوض.

[24] **النسائي** أحمد بن شعيب، 1991- السنن الكبرى. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ج:5. الرقم:(9251)، (9422)، (9241). ت: عبد الغفار البنداري، سيد كسروي حسن.

[25] **القزويني** ابن ماجه محمد بن يزيد ، 1998- سنن ابن ماجه. الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت، ج:3. الرقم:(1904). ت: بشار عواد معروف.

[26] **الماوردي** علي بن محمد، 1994- الحاوي الكبير. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ج:2. ت: علي محمد معوض، عادل عبد الموجود.

[27] **البهوتي** منصور بن يونس، 2000- شرح منتهى الإرادات دقائق أولي النهى. الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة ناشرون، ج:1. ت: عبد الله التركي.

[28] **السراوي** مريم، 2000- تربية البنات في الكتاب والسنة. الطبعة الأولى، دار الكوثر، دمشق، ص103.

[29] **العسقلاني** أحمد بن علي بن حجر، 2001- فتح الباري بشرح صحيح

البخاري. الطبعة الأولى، طبع على نفقة الأمير سلطان بن عبد العزيز آل سعود، ج:9. ت: عبد القادر شيبة الحمد.

[30] **السرخسي** شمس الدين محمد، 2000- المبسوط. الطبعة الأولى، دار الفكر، بيروت، ج:1.

[31] **النفراوي** أحمد بن غنيم، 1415هـ- الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القرواني. دار الفكر، بيروت، ج:2.

[32] **النمري** يوسف ابن عبد البر، 1412- الاستيعاب في معرفة الأصحاب. الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت، ج:4. ت: علي محمد البجاوي.

[33] **البيهقي** أحمد بن الحسين، 1994- السنن الكبرى. مكتبة دار الباز، مكة المكرمة، ج:2. رقم:(3034). ت: محمد عبد القادر عطا.

[34] **الزيلعي** جمال الدين عبد الله بن يوسف. 1997- نصب الراية لأحاديث الهداية. الطبعة الأولى، دار القبلة للثقافة الإسلامية، جدة. مؤسسة الريان، بيروت. المكتبة المكية، مكة، ج:1. ت: محمد عوامة.

[35] **الطبراني** سليمان بن أحمد، 1995- المعجم الأوسط. الطبعة الأولى، دار الحرمين، القاهرة، ج:8. رقم:(8394). ت طارق بن عوض الله وعبد المحسن بن إبراهيم الحسيني.

[36] **الشنقيطي** محمد الأمين، أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن. دار عالم الفوائد، مطبوعات مجمع الفقه الإسلامي، ج:6. جدة. ت: بكر أبو زيد.

[37] **القرطبي** محمد بن أحمد، 2006- الجامع لأحكام القرآن. الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت، ج:15. ت: عبد الله التركي.

[38] **الأندلسي** محمد ابن العربي، أحكام القرآن. دار الفكر، بيروت، ج:3. ت: محمد عبد القادر عطا الله.

[39] **الباجي** سليمان بن خلف، 1999- المنتقى شرح موطأ مالك. الطبعة الأولى، دار الكتب العلمية، بيروت، ج:5. ت: محمد عبد القادر أحمد عطا.

[40] **النسائي** أحمد بن شعيب، 1986- المجتبى من السنن. مكتب المطبوعات

الإسلامية، حلب، ج:6، رقم:(3244). ت: عبد الفتاح أبو غدة.

[41] **العسقلاني** أحمد بن علي بن حجر، 1992- الإصابة في تمييز الصحابة. الطبعة الأولى، دار الجيل، بيروت، ج:4، 8. ت: علي محمد البجاوي.

[42] **المباركفوري** محمد عبد الرحمن، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي. دار الفكر، بيروت، ج:8. ت: عبد الرحمن محمد عثمان.

[43] **المرغيناني** علي بن أبي بكر، 2006- الهداية شرح بداية المبتدي. الطبعة الأولى، دار الفرفور، دمشق، ج:4. ت: أحمد محمود الشحادة.

[44] **المحمد** محمد نجدات، 2006- قضايا في الدين والحياة تهم المرأة المسلمة. الطبعة الأولى، دار الرؤية ودار طيبة، دمشق، ص:173-174.

مفهوم تداخل الأنواع الأدبية

أسماء معيكل، سميرة حنّان*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

* طالبة دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

يتناول البحث مفهوم تداخل الأنواع الأدبية، بوصفه مفهوماً شغل النقاد في عصر الحداثة، فنحن نعيش عصراً قائماً على التفكك والتفاعل في كل مناحي الحياة، فقد أخذت الحدود تتلاشى ومن ثم تتداخل. وقد تجلى هذا التداخل في الإبداعات الفنية والأدبية على حد سواء. ومع عصر التداخل بين الحدود لم تُعد نظرية الأنواع الأدبية التقليدية تحتل مكانة الصدارة في الدراسات الأدبية في القرن العشرين الذي يتصف بالفوضى الإبداعية. فالرواية أصبحت تتداخل مع السيرة الذاتية حيناً، ومع التاريخ حيناً آخر، ومع المسرحية حيناً ثالثة. كما أصبحت اللغة السردية في بعض الأحيان تعلو إلى درجة تقربها من الشعرية. وهذا الأمر ينطبق على الشعر أيضاً. فقد تسرب هذا التداخل إلى أسلوب الشعر الغنائي الذي أخذ يتخفف من غنائيته، متداخلاً والأسلوب السردي حيناً، والأسلوب الدرامي حينا آخر، ومستفيداً من تقنيات هذه الأساليب. الأمر الذي أدى به إلى تغير جوهر بنية الشعر الغنائي، وبات ذا ملامح درامية أو سردية. ويذهب البحث إلى تحديد نشأة هذا المفهوم وتطوره، ويعرض مواقف النقاد التي تنازعت بين مناد إلى تداخل الأنواع الأدبية ومعارض له.

مقدمة البحث وأهميته:

إن مبدأ نقاء النوع المتشدد في ترسيم الحدود بين الأنواع الأدبية، التي ترفض التداخل بينها، ولّى مع الرومانسية التي هاجمت مبدأ نقاء النوع، ودعت إلى التداخل بين الأنواع الأدبية. فأخذت الحدود تتلاشى والأنواع تتداخل وتتفاعل على

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/1/23م

قبل للنشر بتاريخ 2011/5/4م

صفحة الإبداع التي لا تعرف مبدأ الفصل الكلاسيكي. ونظراً لأهمية هذا المفهوم الذي يعدّ من القضايا المهمة التي شغلت النقاد في عصر الحداثة. فإن هذا البحث يهدف إلى تتبع نشأة هذا المفهوم، ومواقف النقاد تجاهه.

مفهوم تداخل الأنواع الأدبية

تجدر الإشارة بداية، إلى تعدد المصطلحات التي تعبر عن التفاعل والتداخل بين الأنواع الأدبية على الساحة النقدية ولدى النقاد، من هذه المصطلحات تداخل الأنواع، وتفاعل الأنواع، والنص متعدد الخواص، والكتابة عبر النوعية، وغيرها الكثير من المصطلحات [1]، غير أن اختيارنا قد وقع على مصطلح "تداخل الأنواع الأدبية "، لأنه المصطلح الأكثر حضوراً على الساحة النقدية في الفترة الأخيرة.

والتداخل النوعي يعرّف بأنه " فعالية امتصاص لمكوّن أو أكثر من المكونات التي تمنح الأنواع الأدبية الأخرى الهويّات الخاصة بكلّ منها. وهو، بهذا المعنى، أشبه ما يكون ببوتقة تنصهر فيها تلك المكوّنات، كلاً أو أجزاء منها "[2]. فالتداخل النوعي أشبه بالتناص وتداخل النصوص، غير أن التناص هو حضور نص في آخر، وامتصاصه للنصوص السابقة، فهو يقع بين النصوص ويعنى بتعالقها وتواصلها. فقد ذهب ريفاتير إلى أن " التناص هو مجموعة النصوص التي نجد بينها وبين النص الذي نحن بصدد قراءته قرابة، وهو مجموعة النصوص التي نستحضرها من ذاكرتنا عند قراءة مقطع معين. أما تداخل النصوص، فهو ظاهرة توجه قراءة النص، ويمكن أن تحدد تأويله، وهو قراءة عمودية مناقضة للقراءة الخطية "[3]. أما التداخل النوعي، فهو تناص شكلي ونوعي، يعنى بحضور تقنيات ووسائل نوع في الأنواع الأخرى فهو قائم بين الأنواع وحسب.

ولعل " كسر النوعية أخذ نوعاً من الطبيعة التراكمية التي أضفت عليه صفة الشرعية، ومن ثم جاء مصطلح (النص) ليستوعب مجموع هذه الكسور، وما تبعها من تحولات ساعدت على تسييد (النصيّة)، وتحجيم (النوعية) تمهيداً لتذويبها [4].

وإذا كانت الحاجة الجمالية هي الباعث الأساسي على نشأة الأنواع الأدبية

وفقاً للوضع الاجتماعي التاريخي الذي يمر به المجتمع، فالأنواع الأدبية قد جاءت تعبيراً عن حاجات جمالية، لذا فهي تتغير بتغير العلاقات التاريخية الاجتماعية، فبروز نوع أو تلاشيه وتنوعه وتعقده، قد جاء استجابة للحاجات والمثل العليا الجمالية [5]، وتداخل الأنواع الأدبية هو نتيجة الحاجة الجمالية أيضاً، فقد استجدت ضرورات أدت إلى التداخل للرّد على تلك الحاجات الجديدة.

ولعل من أسباب التداخل، هذا الواقع المعاصر القائم على التداخل والتفاعل بين جميع المجالات الحياتية، هذا التداخل الحياتي قد ألقى بظلاله على الحياة الأدبية والفنية المختلفة، فبتنا نلحظ أن هذه الفنون والأنواع الأدبية تتداخل فيما بينها، فقد أخذت الأنواع الأدبية تتقارب وتتداخل بعضها مع بعضها الآخر، ولاسيما في المرحلة الأخيرة من القرن العشرين، ويتحقق هذا التداخل بعد أن يتنازل كل نوع عن بعض خصوصياته الفارقة، ويبتعد عن المفهوم الكلاسيكي للأنواع الأدبية، حتى يتمكن من مقابلة النوع الآخر في منطقة محايدة دون أن نقصد من ذلك إلغاء نوع وقيام نوع آخر بدلاً منه [4]، فنحن لا ندعو إلى إلغاء الأنواع الأدبية، فهذا غير ممكن لأنها تمثل مواقف جمالية أساسية إزاء العالم، وإنما جل ما نقصده هو التخفف من مبدأ الصفاء النوعي الكلاسيكي الصارم، وكسر الأسوار الصلبة القائمة بين الأنواع الأدبية، بغية تسرب كل نوع بتقنياته إلى النوع الآخر. فمن الصعب التمييز بين الأساليب الثلاثة، لأنها متداخلة ومتفاعلة داخل النص الأدبي. فالأساليب تتداخل لأنها في جوهرها مواقف جمالية أساسية، ولكن على الرغم من هذا التداخل، يتم تسمية العمل الأدبي وتحديد هويته وفق الأسلوب السائد مع تأكيدنا حضور الأسلوبين الآخرين بنسب متفاوتة، فقد نعثر، ومنذ القدم، على عناصر درامية وغنائية داخل الرواية، وفي الشعر نعثر على عناصر ملحمية ودرامية، وفي المسرحية نجد عناصر ملحمية وغنائية [6].

فالنوع في قرننا هذا يكابد من ذات الصعوبة التي تكابدها " المرحلة ": فنحن نعي التغييرات السريعة في " الأزياء " الأدبية . جيل أدبي كل عشر سنوات بدلاً من كل خمسين عاماً [7]، فالأنواع تجسد علاقات الإنسان الجمالية، وبما أن عصرنا عصر التفاعل، فقد جاءت الأنواع متفاعلة متداخلة، وتلاشت الحدود فيما بينها، فعلى

الرغم من كل المحاولات التي قام بها النقاد، منذ أرسطو في كتابه " فن الشعر" وعلى فترات طويلة من التاريخ، لوضع حدود صارمة بين الأنواع والفصل بينها؛ رغم كل المحاولات التي قاموا بها لإيجاد صفاء نوعي ونقاء بين الأنواع الأدبية ؛ نقول إن هذه المحاولات لم تحقق صفاء نوعياً، و وضع حدود فاصلة بينها على الساحة الإبداعية، وعلى صعيد الممارسة التطبيقية. فقد ظل النوع الأدبي " عصياً على القوننة، والتقعيد، كما ظلّ فعالية إبداعية مفتوحة على سواها من فعاليات الإبداع الأخرى، التي غالباً ما تتراسل فيما بينها، وتتقارض، ويأخذ بعضها من بعض عنصراً أو أكثر من العناصر التي تحدد هويته، وتجعله على مسافة كافية من سواه "[2].

فالنوع الأدبي في النهاية، هو نتاج تقعيد للأنواع وللممارسة الإبداعية، لم يتحقق هذا التقعيد فعلياً، وظل الإبداع متداخلاً مفتوحاً على الفنون الإبداعية الأخرى، تقترض بعضها تقنيات ووسائل بعضها الآخر.

فالمقاربات النقدية التي حاولت أن تحاصر النص الأدبي في إطار النوعية قد كسر حصارها بفعل انفتاح النص وكاد يقضي هذا الانفتاح على فكرة التصنيف، لتكون السيادة لذوبان النوعية، وتداخل الخواص [8]، فأضحت السيادة مع نظرية الأنواع الحديثة للتداخل لا للفصل النوعي ليعبر عن حاجات العصر الجمالية ومثله العليا.

ويتبدى لنا أن التداخل النوعي قد ساعد في كسر انغلاق النص على ذاته، حيث انفتح النص المتداخل على تعدد القراءة، بمعنى آخر: إن إنتاجية النص لم تعد رهينة المبدع ذاته، و إنما رهينة القارئ ومخزونه الثقافي والنفسي، ورهينة رؤياه التي يتوجه بها إلى النص أيضاً، مع تأكيدنا حقيقة اختلاف الرؤيا من قارئ إلى آخر وفق زاوية الرؤيا التي ينظر منها إلى النص، مما يؤدي إلى تعدد الرؤى، وتعدد القراءات للنص الواحد، لدرجة يظن فيها المرء أن القراءات كانت مسلطة على نصوص متعددة داخل النص الواحد. وقد أدى ذوبان الحدود هذا إلى انفتاح النص وتعدد الرؤى، والدلالات والقراءات، بعد أن ولّى عصر الانغلاق، حيث أصبح المبدع مطالباً أن يكسر الحدود النوعية ويخترقها في إبداعه الأدبي، وأن يمارس عملية التداخل بوعي،

والحفاظ على هوية العمل الأدبي منعاً للتفكك في البناء الفني، إذ ينبغي أن يسخر الأنواع الأدبية الأخرى في نضوج المعمار الفني لعمله الإبداعي، وتحقيق الأثر الجمالي له [4,9].

وبحثنا هذا سيتناول تلك الظاهرة التي لم تكن جديدة على الآداب الحديثة، فقد عرفتها الآداب العالمية القديمة؛ ولكن بشكل عشوائي غير واعٍ. فالآداب اليونانية عرفت هذا التداخل والتفاعل بين الأساليب والأنواع الأدبية في ممارستها الإبداعية. فمثلاً " شكلت الملحمة تداخلاً عميقاً في الأنواع وتلاحمها بصورة جعلت الملحمة في ذاتها نوعاً أدبياً قائماً بذاته، وهي في الواقع صيغت من أنواع أدبية شتى،... فالملحمة الإغريقية كانت كلاً متكاملاً من الشعر والقصة والرواية، والمسرحية "[9]. وكذلك عرف الأدب العربي التقليدي هذا التداخل بين الأنواع الأدبية أيضاً، إذ تشير نصوصهم الشعرية إلى إفادة الشعراء من تقنيات الأنواع السردية، من مثل: الخبر والحكاية والقصة...إلخ، مما يفضي إلى إثراء بنية النص الشعري.

ومع أرسطو فصلت الأنواع الأدبية، فقد أكد على ضرورة فصل فنون الأدب فيما بينها فصلاً تاماً، ليتحول هذا المبدأ (فصل الأنواع) على يد الكلاسيكيين إلى قاعدة عامة، حيث طرحت الكلاسيكية الفرنسية " مبدأ نقاء الأنواع " وتمسكت به بصرامة، ولاسيما في مسرحهم الشعري. فأخذوا ينادون بضرورة فصل التراجيديا عن الكوميديا فصلاً تاماً، ويعيبون أشد العيب أن تتخلل المأساة مشاهد أو شخصيات فكاهية هزلية، محترمين بذلك المبدأ الأرسطي " فصل الأنواع "، ملتزمين به فيما أنتجوا من أدب مسرحي ضخم [10].

وبذلك تحول المبدأ الأرسطي إلى مرجع للكلاسيكية لنظرية الأنواع والفصل بينها، فآمنت الكلاسيكية الجديدة " أن الأنواع متمايزة . ويجب أن تبقى متمايزة " [7].

وإذا دققنا في النظرية الكلاسيكية الجديدة نجدها " لا تفسر أو تدافع عن مذهب الأنواع أو أساس التفريق بينها. وهي تميل، إلى مدى معين، نحو موضوعات مثل نقاء النوع، وتراتب الأنواع، دوام الأنواع، إضافة أنواع جديدة "[7].

وخلاصة القول يتبدى لنا أن النظرية الكلاسيكية تؤمن بمبدأ فصل الأنواع الأدبية فصلاً تاماً، ولا تسمح بالامتزاج فيما بينها. وهذا هو مذهبها الشهير مذهب "نقاء النوع "[7]. ولكن، على الرغم من كل محاولات الكلاسيكية لتقعيد النوع الأدبي، تعرض هذا المبدأ لهجوم عنيف من قبل الرومانسيين، في القرن التاسع عشر، منطلقين من الأساس الفلسفي العام الذي وضعه أرسطو للفنون كافة، وهو محاكاة الطبيعة والحياة، مستندين في ذلك إلى مسرح شكسبير الذي أنتج مسرحياته الضخمة مازجاً بين الجد والهزل، ولم يأخذ بمبادئ أرسطو الداعية إلى فصل التراجيديا والكوميديا.

فقد أكدوا أن المسرح التراجيدي ينبغي أن يحاكي الحياة ويعكسها في مرآته، وبناء على هذه المحاكاة للحياة " لاحظوا أن شكسبير لا يتورع عن أن يجمع في مسرحياته القوية بين المشاهد المحزنة والمشاهد المضحكة، كما لاحظوا أن وجود بعض المشاهد المضحكة داخل المأساة ليس من الضروري أن يضعف من قوة الشعور بالمأساة والتأثر بها، بل قد يقويها ويزيدها عمقاً، وبذلك لا تتعارض المشاهد الفكاهية مع هدف المأساة ولا تعطله، بل تقويه "[10]. فالحياة في نظرهم مزيج من الأضداد، مؤكدين أن المسرح ينبغي أن يكون أميناً في محاكاته." ومتمشياً مع واقع الحياة حينما نلاحظ أن الحياة نفسها كثيراً ما تجمع في المكان الواحد وفي الزمن الواحد بين المضحك والمبكي. وكم مرة يتجاور مثلاً فرح ومأتم "[10]. فمسرح شكسبير كثيراً ما يمزج بين مشاهد مأسوية وأخرى فكاهية هزلية (حفار القبور في هاملت) مثلاً.

فشكسبير يخلط الأنواع " ويجعل المضحك يعقب المبتذل الغث في المشاهد الأكثر حزناً. إنه يسخر من وحدة الزمن ووحدة المكان في تسلسله الغريب وجغرافيته الفوضوية. وأحياناً لا يحترم حتى وحدة الموضوع "[11].

ومنذ أن هاجم الرومانسيون مبدأ نقاء النوع الكلاسيكي اختفى هذا المبدأ نهائياً، ولم تقم له قائمة بعد ذلك على الرغم من كل المحاولات للدفاع عنه. فمع الثورة الرومانسية " بدأ التمييز القديم بين الشعر والنثر يزول، وأخذت الحدود الفاصلة بين

الأنواع الأدبية تتلاشى تدريجاً ليحل محلها تقسيم جديد ملتبس مازلنا نواجهه إلى اليوم. (...) فخلال وقت طويل كانت الأصناف تبدو مستقرة : الأنواع ومراتبها، والدور المنوط باللغة، ومكانة الحكاية والتمثيل، فإذا بالهزة التي أحدثها الرومانسيون تدمر هذا البنيان. وإذا بانتصار الرواية وتكاثر الأبحاث يقوضان أنظمة تصنيف الأنواع، ويشكلان، على طريقتهما، علامات على دخولنا في عصر يطبعه الوعي بعدم الاستقرار الذي يسم جزءاً من الحداثة، على الصعد الفنية والتاريخية والاجتماعية" [12]. إن هذه الهزة التي أحدثها الرومانسيون هدمت الحواجز التي أقامها الكلاسيكيون بين الذاتي والموضوعي. فالشعر الكلاسيكي إما أن يكون ذاتياً أو موضوعياً، بينما شعر التجربة فلا يتقيد بتلك القوانين الكلاسيكية ونظريتها النوعية، فشعر التجربة الرومانسي لا يلغي الفارق بين الشعر الذاتي والموضوعي وبين الأجناس السردية والدرامية والغنائية، فهو ذاتي وموضوعي معاً، قائم على التفاعل بين العالم الخارجي والداخلي " فالشاعر يتحدث عن نفسه عبر الحديث عن آخر (موضوع)، وهو يتحدث عن آخر عبر الحديث عن نفسه، وهو لا يخاطب نفسه أو الآخر، كلاً على حدة، وإنما يخاطبهما معاً. فنراه يخاطب الآخر لينبئ نفسه بشيء ما، ومع ذلك فإن الشيء الذي ينبئ به نفسه يتأتى من الآخر "[13].

فعصرنا الراهن عصر التداخل، حيث " لا تحتل نظرية الأنواع الأدبية مكان الصدارة في الدراسات الأدبية في هذا القرن. والسبب الواضح لذلك هو أن التمييز بين الأنواع الأدبية لم يعد ذا أهمية في كتابات معظم كتاب عصرنا. فالحدود بينها تُعبَر باستمرار، والأنواع تُخلط أو تُمزج، والقديم منها يُترك أو يُحور، وتخلق أنواع جديدة أخرى إلى حد صار معها المفهوم نفسه موضع شك "[14].

إن الإبداع الإنساني لا يعرف تلك الحدود الفاصلة، فالنص الأدبي عاد إلى ما كان عليه منذ نشأته الأولى متداخلاً بين الأنواع. فتحققت السردية والدرامية في الغنائية، وتحققت السردية والغنائية في المسرح، وتحققت هذه الأساليب جميعاً في الرواية، وتحققت السردية والدرامية في الغنائية...إلخ. "وهذا ما جعل النّقاد يبحثون عن تقنيات السرد في الشعر، وعن الشعرية في السرد، وعن الدرامية في الشعر

والرسم...إلخ "[15].

ولعل المناهج التي انطلقوا منها قد كانت سبباً في هذا التداخل " فهم حينما توجهوا إلى النص الدرامي بحثوا فيه عن الشعرية التي اصطحبوها من الشعر، وعن السرد ومصطلحاته التي بحثوها في النصوص السردية، وفي إيابهم اصطحبوا معهم مفهوم الدرامية من النص الدرامي إلى الشعر والسرد بأشكاله كافة " [15].

فالنقاد في ممارستهم النقدية لم يفرقوا بين الأجناس والأنواع الأدبية، فهم ليسوا حريصين على نقاء النوع، ولاسيما الدراسات النقدية الحديثة التي تؤكد كسر الحدود النوعية التي تفصل بين الأنواع الإبداعية الفنية والأدبية خاصة، وتخلخلت الحدود، فلم تبق الأنواع ثابتة مستقرة، وفق النظرية الكلاسيكية، وينبغي لنا أن نؤكد أن مفهوم النوع قد انزاح في القرن التاسع عشر، ولا نقول إنه اختفى، فممارسة الكتابة بحسب الأنواع غدت أقل من قبل. إذ طرحت نظرية الأنواع الأدبية الحديثة التي تعدّ نظرية وصفية بكل وضوح مفاهيم جديدة، لا توصي الكتّاب بقواعد معينة، فهي تفترض أنه من المستطاع مزج الأنواع الأدبية التقليدية وإنتاج نوع جديد [7].

إن قضية التداخل من القضايا المهمة في النقد الأدبي ونظرية الأدب الحديثة التي قفزت فوق أسوار الأنواع الأدبية، وتجاوزت مبدأ نقاء النوع، ودعت إلى التداخل النوعي دونما التقييد بقواعد معينة، وقد تنبه النقاد إلى تلك الظاهرة، ولاسيما الرومانسيون أمثال (كروتشه، ورولان بارت، وبلا نشو...)

فالأنواع عند كروتشه موضع شك فقد رفض نظرية الأنواع الكلاسيكية. ويقول في هذا الأمر: " أن تقولوا هذه ملحمة وهذه غنائية أو هذه دراما وهذه غنائية، فتلك تقسيمات مدرسية لشيء لا يمكن تقسيمه. إن الفن هو الغنائية أبداً. وقولوا إن شئتم هو ملحمة العاطفة ودراميتها" [16]. حيث إن كروتشه يشرك مجموعة من القصائد المفردة والمسرحيات والروايات في اسم واحد كرد فعل ضد مبالغات التسلط الكلاسيكي [7]. وبعد هجوم كروتشه على مفهوم الأنواع الأدبية، لم تقم له قائمة على الرغم من كل المحاولات العديدة التي جرت للدفاع عنه أو لإعادة صياغته بشكل مختلف [14].

ولعل من تلك المحاولات للرد على النقاد الرافضين للأنواع الأدبية، محاولة جيرار جينت الذي يرد على زعم كروتشه وغيره حول خطأ النظرة النوعية في الأدب، ويؤكد " أن حالة التعالي حاضرة فيه باستمرار. ولكي نبطل هذا الاعتراض نذكّر بأن عدداً من الآثار الأدبية، منذ الإلياذة، خضعت لمفهوم الأجناس، فيما تخلصت منها آثارٌ أخرى، مثل الكوميديا الإلهية ؛ وأن مجرد المقابلة بين المجموعتين يشكل نظاماً للأجناس. ونستطيع أن نقول بطريقة أبسط، إن المزج بين الأجناس، أو الاستخفاف بها، يمثل في حد ذاته جنساً من الأجناس، ولا يمكن أن يفلت أحدٌ من هذا التشكيل البسيط "[17]. من ثم يطرح جيرار جنيت مصطلح جامع النص الذي ولد بفعل التداخل النوعي، وهو عنده ليس معادلاً لنظرية الأنواع الأدبية، أو نظرية الصيغية، أو نظرية السرد، أو نظرية الصور، أو نظرية الخطابات. ويعطيه المرتبة الفوقية ويعدّه موضوع الشعرية وليس النص [17]. فهو يرى إدخال مقولة الأنواع الأدبية ضمن مقولة أشمل هي جامع النص، مانحاً الأهمية لجامع النص لا للأنواع الأدبية.

فلا يهتم جيرار جينت بالنص إلا من حيث التعالي النصي الذي يضمنه التداخل النصي المقصود به التواجد اللغوي لنص في نص آخر. كما أنه يضع ضمن التعالي النصي أنواعاً أخرى من العلاقات، وأهمها علاقة المحاكاة وعلاقة التغيير. وقد أطلق على هذا النوع من العلاقات النظير النصي الذي يمثل التعالي النصي بالمعنى التام. بالإضافة إلى ذلك أنه يضع ضمن التعالي النصي علاقة التداخل التي تقرن النص بمختلف أنماط الخطاب التي ينتمي النص إليها. وفي هذا الإطار تدخل الأجناس وتحديداتها، وهي المتعلقة بالموضوع والصيغة والشكل وغيرها. من ثم يطلق على مجموع هذه العلاقات مصطلح جامع النص، والجامع النصي أو جامع النسج [17].

أمّا رولان بارت فنراه يرفض التقسيمات الكلاسيكية ولا يعترف بها ويقدم النص بوصفه مقابلاً لنفي الأنواع الأدبية. فالنص يلغي كل تراتبية تصنيفية، " لأن الكتابة خلخلة، فهي تهشم كل بناء تصنيفي. ولا تنتج سوى النصوص. والنص لا يضيف. وحضوره يلغي الأنواع الأدبية، بمجرد أن نخوض ممارسة الكتابة فإننا

سرعان ما نكون خارج الأدب بالمعنى البورجوازي للكلمة، هذا ما أدعوه نصاً. وأعني ممارسة تهدف إلى خلخلة الأجناس الأدبية: في النص لا نتعرف على شكل الرواية أو شكل الشعر أو شكل المحاولة النقدية "[18]. فالكتابة عند بارت خلخلة، والخلخلة رفض للقواعد والتقسيمات الكلاسيكية. إن هذه الخلخلة في الكتابة قادت بارت إلى المنهج التفكيكي.

ولكن بارت وعلى الرغم من طرحه مفهوم النص، فإنه لم يستطع التخلص من فكرة الأنواع، فمفهوم النص عنده لم يكن مستقراً ومبلوراً بعد، وهذا ما أكده بقوله: " لا أعتقد أن بإمكاننا حالياً تحديد كلمة نص. إذ أننا سرعان ما نجد أنفسنا عرضة للنقد الفلسفي للتعريف. كل ما في إمكاننا الآن أن نعمل على التقريب المجازي لمفهوم النص. أعني أن نجرد ونفحص الاستعارات التي تحوم حوله "[18].

وإذا كان بارت قد رفض الأنواع الأدبية، طارحاً مفهوم النص الذي يخلخل التقسيمات القديمة، فإن إليوت رفض النظرية الكلاسيكية التي تفصل الأنواع وتقول بنقاء النوع أيضاً، فعندما جعل إليوت لكل نوع صوت يعبر عنه، أكد أن الأعمال الشعرية لا تعرف هذا الفصل الصارم بين الأصوات الثلاثة، ولا يقوم أي منها على صوت منفرد، فهي في معظم الأحيان متداخلة في عمل شعري واحد سواء أكان العمل غنائياً أم ملحمياً أم درامياً. ولكن الملاحظ في طرح إليوت، أنه على الرغم من تأكيده عدم النقاء، فإنه يدعو إلى ضرورة التمييز بين الأعمال الأدبية، لأن كل واحد من هذه الأصوات يغلب على موقف من المواقف الجمالية الثلاثة [19].

بناء على ما سبق، نؤكد أن النوع والنص قد أصبحا موضع إشكالية تثار حولهما نقاشات متعددة منذ الرومانسية. فقد تخلت الرومانسية عن صرامة الفصل بين الأنواع، فأصبحت ترى في المزج قانوناً طبيعياً في أي تحول أدبي، إذ لا توجد أنواع ذات استقلال ذاتي وهذا ما أكدت عليه نظرية الأنواع الحديثة التي هي وصفية بكل وضوح، فهي على العكس من النظرية التقليدية ترى أن الفصل بين الأنواع الأدبية والدعوة إلى مبدأ النقاء الكلاسيكي أمر غير ممكن في الإبداع الأدبي بسبب التداخل

الحاصل بين تلك الأنواع واستعارة بعضها تقنيات وأساليب بعضها الآخر.

ولكن وعلى الرغم من هذه الدعوة فالرومانسية لم تتخل عن الكتابة النوعية فقد ظلت تحتفظ بمفاهيم " الرواية " و " الدراما " و " الشعر " حسب تفسيرها. فالدعوة الرومانسية هي في الأساس دعوة لإلغاء الأنواع القديمة قصد تأسيس أنواع أخرى جديدة. كما تتضمن مبدئياً اعترافا بوجود حدود بين الأنواع. ولكن تأثيرها في نسق المبدأ الكلاسيكي لا ينكر وقد مهدت هذه الدعوة الطريق للدعوات الجديدة التي نادت إلى تداخل الأنواع.

وإذا كان الرومانسيون قد هاجموا مبدأ "نقاء النوع" الكلاسيكي، فإن النقاد العرب قد خاضوا في مسألة التداخل النوعي بين الشعر والنثر قبلهم، من أمثال التوحيدي الذي أدرك مسألة تداخل الأنواع، فـ" انسحاب ظل النظم على النثر ما يصير به النثر خفيفاً حلواً طيباً. وانسحاب ظل النثر على النظم ما يصير به للشعر تميزاً في الأشكال، وعذوبة في المصادر والموارد، وائتلافاً في الوصائل"[20]. وقد توصل ابن رشد إلى صوغ مصطلحات تدل على تداخل الأنواع الأدبية، من مثل (القصص الشعري، والأشعار القصصية). وأما حازم القرطاجني، فقد طرح في كتابه (منهاج البلغاء وسراج الأدباء) جوانب متعلقة بتداخل الأنواع الأدبية، وتجلى ذلك في موقفه من اعتماد الشعر على مادة قصصية متشكلة في أشكال سردية مقبولة في إطار الثقافة العربية، من أجل التأثير على المتلقين [21]. وإن دلّ الكلام السابق على شيء فإنه يدل على تنبه النقاد العرب للمسألة تداخل الأنواع الأدبية.

وقد تجلت بداية التداخل النوعي في عصر الحداثة مع زيادة انكسار النوعية، على نحو محدود حيناً، وغير محدود حيناً آخر، ومن هذه التجليات التداخلية عبور الرواية إلى القصة، وعبورها إلى السيرة في بعضها الآخر، ثم المذكرات اليومية في البعض الثالث، بل إن الرواية قد قفزت فوق أسوار المسرحية، ثم عبرت إلى الشعرية عبوراً موسعاً. وذلك كله لا يتنافى مع حرص المبدعين على تصدير نصوصهم بالمصطلح الأصيل (رواية)، ويبدو أن الحرص على غرس المصطلح في الغلاف

الخارجي أو الداخلي، هو نوع من المقاومة الخفية لظواهر (الذوبان) التي أشرنا إليها [4]. وهذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على مدى التزام الكتّاب والنقاد بالأنواع حتى في غمار النشاط الأدبي في القرن العشرين المتّصف بالفوضى [14]. ويؤكد أن الأنواع مازالت موجودة، فالتداخل لا يلغي الأنواع، إنما يكسر الحدود الفاصلة ويخلخلها.

النتائج:

نلاحظ من البحث أن ظاهرة تداخل الأنواع الأدبية، طُرحت منذ أن هاجم الرومانسيون مبدأ نقاء الأنواع الأدبية الكلاسيكي، فدعوا إلى إلغاء الحدود بين الأنواع وخلخلتها. وبعد أن هاجم الرومانسيون مبدأ الفصل بين الأنواع الأدبية، لم تقم له قائمة على الرغم من كل المحاولات للدفاع عنه. ويتجلى لنا، أن مفهوم تداخل الأنواع الأدبية يعبر عن عصرنا الراهن؛ عصر التفكك وتلاشي الحدود وتداخلها في مناحي الحياة كافة.

ولابد من الإشارة إلى أن إفادة كل نوع من تقنيات الأنواع الأخرى في تشكيل بنيته و تغير جوهرها، ينبغي أن تخدم النص وتكون مبررةً، ولا تأتي على حساب ذوبان النوعية وتلاشي سماتها الجوهرية المؤسسة لها. وبناء عليه، ينبغي أن يكون التداخل بين الأنواع الأدبية، وتوظيف المبدعين أكثر من طاقة إبداعية في تشكيل بنية نصوصهم، منطلقاً من وعي كافٍ لديهم.

المراجع

1- **معيكل** أسماء، 2010 ـ نظرية التوصيل في الخطاب الروائي العربي المعاصر، دار الحوار. اللاذقية، ط1، ص359.

2. **الصالح** نضال، 2006. تراسل الأجناس الأدبية في عالم وليد إخلاصي القصصي، مجلة الموقف الأدبي، العدد428، ص23، 24.

3. **حماد** حسن محمد، د.ت . تداخل النصوص في الرواية العربية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، د. ط، ص17.

4. **عبد المطلب** محمد، 2001. بلاغة السرد، الهيئة العامة لقصور الثقافة. القاهرة،

ط1، ص43، 44، 45.

5- **كليب** سعد الدين، 2004- النقد العربي الحديث مناهجه وقضاياه، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية. حلب، د.ط، ص.202

6- **الصديق** حسين، 2001- مقدمة في نظرية الأدب العربي الإسلامي، مديرية المطبوعات الجامعية. حلب، د.ط، ص.32

7- **ويليك** رينيه، وارين أوستن،1981- نظرية الأدب، تر: محيي الدين صبحي، مر: حسام الخطيب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر- بيروت، ط2، ص337، 241، 242، 244، 246، 247.

8- **عبد المطلب** محمد، 1999- النص المشكل، الهيئة العامة لقصور الثقافة- القاهرة، ط1، ص60.

9- **نخبة من الأساتذة**، 2008 ، 2009- مؤتمر النقد الدولي الثاني عشر، المجلد الأول، دار عالم الكتب الحديث . إربد، الأردن، د.ط، ص171، 1034.

10- **مندور** محمد، 1974- الأدب وفنونه، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، د.ط، ص21، 22.

11- **نخبة من الأساتذة**، 1685- الأدب والأنواع الأدبية، تر: طاهر حجار، دار طلاس . دمشق، ط1، ص286.

12- **فريس** إيمانويل، **موراليس** برنار، 2004 . قضايا أدبية عامة، آفاق جديدة في نظرية الأدب، تر: لطيف زيتوني، عالم المعرفة، الكويت، ط1، ص69.

13- **لانغيوم** روبرت،1983- شعر التجربة، المونولوج الدرامي في التراث الأدبي المعاصر، تر: علي كنعان، عبد الكريم ناصيف، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي . دمشق، د.ط، ص61، 62.

14- **ويليك** رينيه، 1987- مفاهيم نقدية، تر: محمد عصفور، عالم المعرفة . الكويت، شباط، ص376.

15- **بن تميم** علي، 2003- السرد والظاهرة الدراميّة، دراسة في التجليّات الدراميّة للسرد العربي القديم، المركز الثقافي العربي . بيروت، لبنان، الدار البيضاء، المغرب،

ط1، ص8، 9، 11.

16- **يحياوي** رشيد، 1994- مقدمات في نظرية الأنواع الأدبية، دار أفريقيا الشرق، ط2، ص.26

17- **جينت** جيرار، 1986- مدخل لجامع النص، تر: عبد الرحمن أيوب، دار توبقال للنشر. الدار البيضاء، المغرب، ط2، ص90، 91، 92.

18- **بارت** رولان، 1986- درس السيميولوجيا، من الأثر الأدبي إلى النص، تر: عبد السلام بن عبد العالي، دار توبقال للنشر . الدار البيضاء، المغرب، ط1، ص49، 50.

19- **تليمة** عبد المنعم، 1990- مقدمة في نظرية الأدب، دار الثقافة للنشر والتوزيع . القاهرة، د.ط، ص131.

20 . **التوحيدي** أبو حيان . المقابسات، تحقيق: حسن السندوبي،تونس، سوسة، دار المعرف للطباعة والنشر. ص.137

21 . **الأحمد** نهلة، التداخل الأجناسي في النقد العربي القديم"القصة" نموذجاً،مجلة التراث العربي، العددان 117. 2010،118، ص165.

أسلوب الأمر ومعانيه البلاغية
(دراسة مقارنة بين العبرية والعربية)

سحر عقاد، علي اللاذقاني*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة حلب

* طالب دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

هذا مبحث لغوي مقارن تناولت فيه أسلوب الأمر – أحد أساليب الإنشاء الطلبي – في اللغة العبرية مقارناً مع اللغة العربية، لأنه لا يمكن فهم كثير من الظواهر النحوية واللغوية في أية لغة سامية ما لم تدرس في ضوء اللغة العربية، لقد تحدثت عن أسلوب الأمر الحقيقي في أسفار الشريعة التوراتية وتناولت صيغ الأمر وهي على نوعين: الأمر غير المباشر ويشمل الأمر بصيغة المضارعة أو ما يسمى بالمضارع المجزوم، والأمر بالمصدر، والأمر باسم الفعل. أما الأمر المباشر فهو الأمر بصيغة فعل الأمر. واستعرضت المعاني البلاغية التي يخرج إليها الأمر. وقد حاولت في هذا البحث دراسة أسلوب الأمر في ضوء اللغة العربية وبيان التشابه بين اللغتين والاختلاف إن وجد.

المقدمة:

أسلوب الأمر: هو من الأساليب التي أدرجها البلاغيون ضمن الطلب التي تدل على الأمر، وقد نظروا إليه معرّفين صيغته على أنه صيغة تستدعي المخاطب القيام بالفعل، وقد توسع البلاغيون في مفهومه على وجه الحقيقة، ثمّ وجدوا أن هناك صيغاً خرجت عن روح هذه القواعد لتعرف بأسلوب الأمر المجازي وبهذا قسّموا أسلوب الأمر إلى قسمين: أسلوب الأمر الحقيقي، وأسلوب الأمر المجازي.

أولاً . أسلوب الأمر الحقيقي

"هو طلب حصول الفعل على جهة الاستعلاء، ويعني الاستعلاء أن يعد

ورد البحث للمجلة بتاريخ ا2011/2/1

قبل للنشر بتاريخ ا 2011/5/4

الآمر نفسه عالياً "[1]، هذا يعني أن المخاطب يكون ملزماً بتنفيذه، وهذا هو المعنى الحقيقي للأمر في اللغتين العربية والعبرية، وله صيغ مشتركة وهي:

1 – فعل الأمر:

يصاغ فعل الأمر في العبرية بتجريد صيغة المستقبل من صدورها أي حذف حرف المضارعة من الفعل في زمن المستقبل [2]– كما في العربية – مع مراعاة حركة فاء الفعل إذ تشكل فاؤه بالشفا (–) عند إسناده إلى المذكر المخاطب أو نون النسوة، [3] مثال: " אַךְ שְׁמַע בְּקֹלִי " (تك،13/27) "اسمع لقولي فقط "، بينما تشكل فاء الفعل بالحريق (–) عند إسناده إلى ياء المؤنثة المخاطبة، أو واو الجماعة، مثل: " לִינוּ פֹה הַלַּיְלָה، וַהֲשִׁבֹתִי אֶתְכֶם דָּבָר، כַּאֲשֶׁר יְדַבֵּר יְהוָה אֵלָי " (ع،8/22) " שְׁבֶתוּ הֹנָא הַלַּיְלָה فَأَرُدَّ عَلَيْكُمْ جَوَابًا كَمَا يُكَلِّمُنِي الرَّبُّ "، التقى ساكنان في أول صيغة الأمر فإن السكون الأول يتحول إلى كسرة [4]، مثل:" הִקָּבְצוּ וְשִׁמְעוּ، בְּנֵי יַעֲקֹב؛ וְשִׁמְעוּ، אֶל-יִשְׂרָאֵל אֲבִיכֶם " (تك،2/49)" اجْتَمِعُوا وَاسْمَعُوا يَا بَنِي يَعْقُوبَ، واصغوا إِلَى إِسْرَائِيلَ أَبِيكُمْ."، حيث يطلب يعقوب من الأبناء السماع لكلماته والالتزام بها. أما في اللغة العربية فيصاغ " الأمر من المضارع بعد حذف حرف المضارعة من أوله فإن كان ما بعد حرف المضارعة متحركا بقي على حاله، وإذا كان ساكنا زيد على أوله همزة الوصل [5] إذ يتعذر النطق بالساكن في العربية لذلك يؤتى قبل الساكن بهمزة تسمى همزة الوصل ويكون بهذا فعل الأمر على وزن (افعل)، كقوله تعالى يأمر رسوله محمداً (ص) بالقراءة: " اقرأ باسم ربك الذي خلق " (العلق/1)، وكذلك قوله تعالى يأمر موسى عليه السلام:" اذهب إلى فرعون إنه طغى " (طه/24).

2– المضارع المقرون بلام الأمر

في العبرية يرد الأمر بصيغة المضارع وتكون لام الأمر مقدّرة مثل: "וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים، יְהִי מְאֹרֹת בִּרְקִיעַ הַשָּׁמַיִם، לְהַבְדִּיל، בֵּין הַיּוֹם וּבֵין הַלָּיְלָה؛" (تـــــك،14/1)، " لِتَكُنْ أَنْوَارٌ فِي جَلَدِ السَّمَاءِ لِتَفْصِلَ بَيْنَ النَّهَارِ وَاللَّيْلِ ". فالفعل (יְהִי)، (لتكن) فعل مضارع جزم بحذف (ה) من آخره لأنه سبق بلام أمر مقدرة. ونلاحظ أن الأمر في العبرية كان بصيغة الغائب وليس شرطاً أن يكون للمخاطب وبهذا توافق العبرية

العربية، مثال:" וִיהִי כְנַעַן، עֶבֶד לָמוֹ " (تك،26/9)" وليكن كنعان عبدا لهم ". وقد يأتي الأمر بصيغة المضارع المجرد فقط دون الحاجة إلى تقدير لام الأمر، مثال: "צָדֶק צֶדֶק، תִּרְדֹּף-לְמַעַן תִּחְיֶה וְיָרַשְׁתָּ אֶת-הָאָרֶץ، אֲשֶׁר-יְהוָה אֱלֹקֶיךָ נֹתֵן לָךְ." (تثنية، 20/16) " الْعَدْلَ الْعَدْلَ تَتَّبِع، لِكَيْ تَحْيَا وَتَمْتَلِكَ الأَرْضَ الَّتِي يُعْطِيكَ الرَّبُّ إِلهُكَ."، أي اتبع العدل، وكذلك الشاهد التالي: " אֶת-יְהוָה אֱלֹקֶיךָ תִּירָא، אֹתוֹ תַעֲבֹד؛ וּבוֹ תִדְבָּק، וּבִשְׁמוֹ תִּשָּׁבֵעַ." (تثنية،20/10)" الرَّبَّ إِلهَكَ تَتَّقِي. إِيَّاهُ تَعْبُد، وَبِهِ تَلْتَصِق، وَبِاسْمِهِ تَحْلِف " أي اتق الله واعبده والصق به واحلف باسمه.

نلاحظ في المثالين السابقين عندما يأتي الفعل في زمن المستقبل ليدل على الأمر قد يتقدم المفعول به على الفعل بينما فاعله يأتي مستتراً. وتتفق اللغة العبرية مع اللغة العربية في دخول لام الأمر على الفعل المضارع كما في قوله تعالى: "ولتكن منكم أمّة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر" (آل عمران/104)، وكذلك قوله تعالى " فليمدد بسبب إلى السماء ثمّ ليقطع، فلينظر هل يذهبنّ كيده ما يغيظ " (الحج/ 15). فنلاحظ أن لام الأمر قد دخلت على المخاطب والغائب.

3 – اسم فعل الأمر:

هو كلمة تدل على ما يدل عليه الفعل ولا تقبل علامته.. وهو يلزم صيغة واحدة – غالبا ً– مع المفرد والمثنى والجمع بنوعيه إلا ما لحقته كاف الخطاب فيراعى فيه المخاطب... مثل (عليك، دونك)، ويقسم اسم فعل الأمر إلى ثلاثة أقسام: أسماء معدولة، وأسماء منقولة، وأسماء مرتجلة [6].

أ – أسماء معدولة: أي أنها تصاغ في العربية من كل فعل ثلاثي مجرّد، تام، متصرّف، على وزن (فَعالِ) فهو قياسي، مثل (حَذارِ) وهو معدول عن (احذرْ)، أي هي أسماء عدلت عن فعل الأمر بينما في العبرية لا نجد هذا النوع من الأسماء المعدولة لعدم ضبط أواخر الكلم فيها.

ب – أسماء منقولة: وهي الأسماء المنقولة عن الجار والمجرور لتدل على اسم فعل أمر، مثل:" עָלֶיךָ פָּרֵץ؛ "(تك ، 29/38). " عَلَيْكَ اقْتِحَام " (עָלֶיךָ) (عليك)، اسم فعل

أمر بمعنى (الزم)، أي واجب عليك. والأسماء المنقولة في اللغة العربية هي التي تنقل عن جار ومجرور أو ظرف أو مصدر أو تنبيه، وتتغير الدلالة والإعراب [6] كقوله تعالى " يا أيها الذين آمنوا عليكم أنفسكم لا يضرّكم من ضلّ إذا اهتديتم " (المائدة/ 105)، والمعنى يكون الزموا أنفسكم بالعمل بطاعة الله واجتناب معصيته.

ومن صيغ الأسماء المنقولة التي تستخدم للدلالة على اسم فعل الأمر في اللغة العبرية، صيغة (לֵךְ) تعني (اذهب) لكنها تستخدم بمعنى (هلمّ). وفي هذه الحالة تكون اسم فعل أمر لأنها أعطيت معنى (تعال)، ومن أمثلة ذلك: " וְנַהֲרְגֵהוּ، וְנַשְׁלִכֵהוּ בְּאַחַד הַבֹּרוֹת، וְאָמַרְנוּ. " (تك،20/37)"فَالآنَ هَلُمَّ نَقْتُلْهُ وَنَطْرَحْهُ فِي إِحْدَى الآبَارِ". (לְכוּ) (هلمّ)، هو فعل أمر مسند إلى المخاطبين، ماضيه المجرد (הָלַךְ) وهو فعل معتل الفاء بالهاء لكنه استخدم اسم فعل أمر بمعنى هلمّوا أي تعالوا. وكذلك: " לֵךְ–נָא אִתּ יְאֶל–מָקוֹם אַחֵר אֲשֶׁר תִּרְאֶנּוּ מִשָּׁם " (ع،13/23) " هَلُمَّ مَعِي إِلَى مَكَانٍ آخَرَ تَرَاهُ مِنْهُ." أي تعال معي إلى مكان آخر.

وقد يأتي الفعل (הָלַךְ) بمعنى تعال، نحو: " לְכוּ וְנִמְכְּרֶנּוּ לַיִּשְׁמְעֵאלִים " (تك،27/37) " تَعَالَوْا فَنَبِيعَهُ لِلإِسْمَاعِيلِيِّين" وكذلك:" וּלְכָה-נָּא،קָבָה-לִּי،אֵת، הָעָם הַזֶּה." (ع،17/22) " فَتَعَالَ الآنَ الْعَنْ لِي هذَا الشَّعْب.".

ويمكن أن يأتي اسم فعل الأمر (تعال)في العبرية من الفعل المركب [3] (בָּא) نحو: " וּקְחוּ אֶת-אֲבִיכֶם וְאֶת-בָּתֵּיכֶם، וּ בֹאוּ אֵלָי (تك،18/45) " وَخُذُوا أَبَاكُمْ وَبُيُوتَكُمْ وَتَعَالَوْا إِلَيَّ." أمّا في العربية فإنّ صيغة(هلمّ)هي من الصيغ السماعية، وهي تلزم صيغة واحدة للمفرد، والمثنّى، والجمع، والمذكّر، والمؤنث، مثال قوله تعالى: "والقائلين لإخوانهم هلمّ إلينا " (الأحزاب/18) والمعنى هو تعالوا واتركوا محمداً فلا تشهدوا معه قتالاً، وهم المنافقون الذين يسعون إلى إلقاء الكسل والجّبن في نفوس الناس ولا ينفكّون عن العمل في تخذيل غيرهم وتثبيط هممهم، وكذلك قوله تعالى: " قل هلمّ شهداءكم ". (الأنعام/ 15)، أي أحضروهم، وهي لغة أهل الحجاز.

أما في لغة بني تميم فهي عندهم فعل تتصل به الضمائر البارزة [7] فيقولون هلمّوا، هلمّا، هلمّي... كما في العبرية التي لم تلتزم صيغة واحدة فقد استخدمت بعض

صيغ أفعال أمر مسندة لضمير المخاطبين للدلالة على اسم فعل الأمر.

ج- أسماء مرتجلة: استعملت في أصل وضعها أسماء أفعال وهي: (אָמֵן- הָבָה)، ومن أمثلة ذلك في العبرية:" אָרוּר, מַקֻלָּה אָבִיו וְאִמּוֹ; וְאָמַר כָּל-הָעָם, אָמֵן." (تثنية،16/27)"מְלְעוּנٌ מַנْ يַסْتَخِفُّ بِأَبِيهِ أَوْ أُمِّهِ. وَيَقُولُ جَمِيعُ الشَّعْبِ آمِينَ." أي بمعنى استجب، وفي العربية " آمين" متّفقة مع العبرية، حيث بعد كل دعاء نقول آمين أي استجب، وقد ذكر في كتاب المعجم الوافي في أدوات النحو العربي: أنّ آمين: اسم فعل أمر مبني على الفتح بمعنى استجب .... قال الشاعر [8]:

يا رب لا تسلبنيّ حبّها أبداً ويرحم الله عبداً قال آمينا

وقال ابن زيدون:

غيظ العدا من تساقينا الهوى فدعوا بأن نغصّ، فقال الدهر آمينا [9]:

وقال: صفي الدين في الحماسة [9]:

إذا ادّعوا جاءت الدنيا مصدِّقةً وإن دعوا قالت الأيام آمينا

ومن أسماء فعل الأمر المرتجلة (הָבָה) بمعنى "هات"، مثل:" וַיֹּאמֶר יוֹסֵף הָבוּ מִקְנֵיכֶם، וְאֶתְּנָה לָכֶם בְּמִקְנֵיכֶם" (تك،16/47)"وقال يوسف هَاتُوا مَوَاشِيَكُمْ فَأُعْطِيَكُمْ بِمَوَاشِيكُمْ،" وكذلك الشاهد التالي: "הָבוּ לָכֶם אֲנָשִׁים חֲכָמִים וּנְבֹנִים، וִידֻעִים--לְשִׁבְטֵיכֶם؛ וַאֲשִׂימֵם، בְּרָאשֵׁיכֶם." (تثنية،13/1)"هَاتُوا مِنْ أَسْبَاطِكُمْ رِجَالاً حُكَمَاءَ وَعُقَلاَءَ وَمَعْرُوفِينَ، فَأَجْعَلَهُمْ رُؤُوسَكُمْ ". وقد وردت (הָבָה)[10] بمعنى أعطِ، كطلب فرعون من موسى وهارون أن يقدما له معجزة نحو: " כִּי יְדַבֵּר אֲלֵכֶם פַּרְעֹה לֵאמֹר، תְּנוּ לָכֶם מוֹפֵת; כִּי יְדַבֵּר אֲלֵכֶם פַּרְעֹה לֵאמֹר، תְּנוּ לָכֶם מוֹפֵת; וְאָמַרְתָּ אֶל-אַהֲרֹן، קַח אֶת-מַטֶּךָ וְהַשְׁלֵךְ לִפְנֵי-פַרְעֹה--יְהִי לְתַנִּין." (خ،9/7)"إِذَا كَلَّمَكُمَا فِرْعَوْنُ قَائِلا هَاتِيَا عَجِيبَةً تَقُولُ لِهَارُونَ خُذْ عَصَاكَ وَاطْرَحْهَا أَمَامَ فِرْعَوْنَ فَتَصِيرَ ثُعْبَانًا ". وقد وردت (הָבָה) اسم فعل الأمر بمعنى، هلم وتعال، مثال: " הָבָה נִתְחַכְּמָה، לוֹ: פֶּן-יִרְבֶּה " (خ ،10/1)" هَلُمَّ نَحْتَالُ لَهُمْ لِئَلاَّ يَنْمُوا"، وأيضاً الشاهد الآتي: " הָבָה، נֵרְדָה، וְנָבְלָה שָׁם، שְׂפָתָם--אֲשֶׁ ר לֹא יִשְׁמְעוּ، אִישׁ שְׂפַת רֵעֵהוּ." (تك،7/11)" هَلُمَّ نَنْزِلْ وَنُبَلْبِلْ هُنَاكَ لِسَانَهُمْ حَتَّى لاَ يَسْمَعَ بَعْضُهُمْ لِسَانَ بَعْضٍ".

4 – المصدر النائب عن فعل الأمر:

"هو اللفظ الدّال على الحدث غير مقترن بالزمن، متضمن أحرف فعله لفظا[6]. ففي اللغة العربية يأتي المصدر نائبا عن فعل الأمر، مثال قوله تعالى: "فسحقاً لأصحاب السعير" (الملك/11)، فسحقاً: أي فبعداً شديداً، وقد ناب عن فعل الأمر، (اسحقوا) أي ابتعدوا ابتعادا شديدا.

وفي اللغة العربية يأتي المصدر نائباً عن فعل الأمر، مثالُ ذلك: " וַיֹּאמֶר יְהוָה אֶל-מֹשֶׁה، מוֹת יוּמַת הָאִישׁ." (ع، 35/15) " فَقَالَ الرَّبُّ لِمُوسَى قَتْلاً يُقْتَلُ الرَّجُلُ." أي اقتلوا الرجل قتلاً، وكذلك المثال التالي: " כִּי הָרֹג תַּהַרְגֶנּוּ" (تثنية،9/13) " بَلْ قَتْلاً تَقْتُلُهُ ".

ثانياً- أسلوب الأمر المجازي

قد تخرج صيغ الأمر عن معناها الحقيقي إلى معان أخرى قد نجدها في العبرية كما في اللغة العربية وهذه المعاني أهمها:

1 – الالتماس: حين يكون الأمر صادرا عمّن هو بمرتبة المخاطب، أي الآمر والمأمور بمرتبة واحدة قدراً ومنزلةً، ومن أمثلة ذلك في العبرية:

" וַיֹּאמֶר מֹשֶׁה אֶל-אַהֲרֹן، קַח צִנְצֶנֶת אַחַת، וְתֵן-שָׁמָּה מְלֹא-הָעֹמֶר، מָן؛ וְהַנַּח אֹתוֹ לִפְנֵי יְהוָה، לְמִשְׁמֶרֶת לְדֹרֹתֵיכֶם.". (خ،33/16)"وَقَالَ مُوسَى لِهَارُونَ خُذْ قِسْطًا وَاحِدًا وَاجْعَلْ فِيهِ مِلْءَ الْعُمرِ مَنًّا، وَضَعْهُ أَمَامَ الرَّبِّ لِلْحِفْظِ فِي أَجْيَالِكُمْ.". (קַח خذ – תֵּן اجعل – הַנַּח אֹתוֹ ضعه)، إن أفعال الأمر هذه خرجت عن معناها الأصلي وهو طلب حصول الفعل على جهة الاستعلاء إلى معنى الالتماس، وذلك لتساوي كلّ من موسى وهارون بالقدر والمنزلة.

وأما عن خروج الأمر إلى معنى الالتماس في اللغة العربية نجده في قول امرئ القيس:

قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل بسقط اللوى بين الدخول فحومل [11]

2 – الدّعاء: هو طلب العون و المساعدة والنجدة، من المخاطب الذي هو أعلى شأنا ومنزلة ويكون عادة من العبد إلى ربّه أي يكون الدعاء في سياق التضرع. ومن أمثلة الدعاء في العبرية:

أ – " כַּפֵּר לְעַמְּךָ יִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר-פָּדִיתָ، יְהוָה" (تثنية،18/21) " اِغْفِرْ لِشَعْبِكَ إِسْرَائِيلَ

الَّذِي فَدَيْتَ يَا رَب " (כַּפֶּר)، فعل أمر خرج لمعنى الدعاء لأن فيه خطاب موسى لربه الذي هو أعلى منه منزلة وشأنا، وكذلك الشاهد الآتي فيه دعاء موسى يطلب من ربه على سبيل التضرع بسماع صوت يهوذا نحو: " שְׁמַע יְהוָה קוֹל יְהוּדָה، וְאֶל–עַמּוֹ תְּבִיאֶנּוּ؛ יָדָיו רָב לוֹ، וְעֵזֶר מִצָּרָיו תִּהְיֶה." (تثنية،7/33)" اسْمَعْ يَا رَبُّ صَوْتَ يَهُوذَا، وَأْتِ بِهِ إِلَى قَوْمِهِ. فَكُنْ عَوْنًا عَلَى أَضْدَادِهِ.".

ب – " וַיִּצְעַק מֹשֶׁה، אֶל–יְהוָה לֵאמֹר: אֵל، נָא רְפָא נָא לָהּ." (ع،13/12)"فَصَرَخَ مُوسَى إِلَى الرَّبِّ قَائِلاً اللّهُمَّ اشْفِهَا " يناجي موسى ربه ويطلب منه على سبيل الدعاء بأن يشفي مريم من مرض البرص. وبهذا يكون فعل الأمر – (רְפָא נָא לָהּ) "اشفها" قد خرج عن معناه الأصلي إلى المعنى المجازي وهو الدعاء.

لقد كانت الجمل السّابقة عبارة عن أدعية متنوعة يتوجّه بها العبد إلى ربّه، فيطلب العون والمساعدة واستجابة الدعاء، وكثيرا ما نجد في القرآن الكريم صيغة الأمر من العبد إلى ربّه على سبيل الدعاء والإجابة ومنها قوله تعالى: " قَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ " (الأحقاف/15)، أي ربّ ألهمني على شكر نعمتك التي أنعمتها عليّ وعلى والديّ واجعلني أعمل عملا صالحا ترضاه، وقوله تعالى: " فَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا وَأَنْتَ خَيْرُ الْغَافِرِينَ " (الأعراف/155)، يدعو موسى ربّه طالباً المغفرة بعد فعلة السّفهاء من قومه الذين عبدوا العجل لأن الله خير مَن صفح عن جُرْم، وستر عن ذنب.

3 – النّصح والإرشاد: تستعمل هذه الصيغة في سياق التوجيه والتأديب أي إذا كان الخطاب موجه من شخص أعلى منزلة ويتضمن معنى الوعظ، نذكر منها:

أ – " וְעַתָּה בָנַי، שִׁמְעוּ בְקֹלִי--לַאֲשֶׁר אֲנִי מְצַוֶּה אֶתְכֶם(تك،8/27)" فالآن يا ابني اسمع لقولي فيما أنا آمرك به " (שִׁמְעוּ) فعل أمر، تعدّى بحرف النسب (בְּ) خرج عن معناه الأصلي وهو الأمر على جهة الاستعلاء إلى المعنى المجازي على سبيل النصح والإرشاد، في هذا الشاهد تنصح رفقة ابنها يعقوب أن يسمع كلامها فيما تأمره وذلك لينال بركة من والده.

ب– " כִּי–תֵצֵא מַחֲנֶה، עַל–אֹיְבֶיךָ: וְנִשְׁמַרְתָּ--מִכֹּל، דָּבָר רָע " (تثنية،9/23)" إِذَا

خَرَجْتَ فِي جَيْشٍ عَلَى أَعْدَائِكَ فَاحْتَرِزْ مِنْ كُلِّ شَيْءٍ رَدِيء. ". في هذا الشاهد يقدم الله نصحاً وإرشاداً لموسى بالاحتراز من كل شيء يُغضب الله لأن في الاحتراز نصراً لموسى وبهذا يكون قد خرج الفعل (נִשְׁמַרְתָּ) [12] عن معناه الأصلي إلى المعنى البلاغي وهو النصح والإرشاد.

وفي العربية نجد القرآن الكريم حافلاً بالآيات القرآنية التي تدل على أمر الله للمؤمنين نصحاً وإرشاداً لهم، نذكر منها، قوله تعالى: "خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ" (الأعراف/199)فالله سبحانه وتعالى يخاطب الرسول بأن يأخذ الناس باللطف والرقة والعفو عن المذنبين وألا يكافئ الجهلة بمثل أفعالهم، وأيضا قوله تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَنفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ يَوْمٌ لا بَيْعٌ فِيهِ وَلا خُلَّةٌ وَلا شَفَاعَةٌ." (البقرة/254)، إنّ الله سبحانه وتعالى ينصح المؤمنين بإخراج الزكاة والتصدّق مما أعطاهم قبل مجيء يوم القيامة، حيث لا مال يفدي به الإنسان نفسه، ولا صداقة صديق تنقذهم، ولا شافع يملك تخفيف العذاب عنهم.

4 – الامتنان: هو قسم من الإباحة لكن معه امتنان أي تستعمل هذه الصيغة في سياق إظهار الفضل وإسداء الشكر، مثال: "וַיְבָרֶךְ אֱלֹהִים، אֶת–נֹחַ וְאֶת–בָּנָיו; וַיֹּאמֶר לָהֶם פְּרוּ וּ רְבוּ וּמִלְאוּ אֶת–הָאָרֶץ." (تك،1/9)" وَبَارَكَ اللهُ نُوحًا وَبَنِيهِ وَقَالَ لَهُمْ: أَثْمِرُوا وأكثروا وَامْلأُوا الأَرْضَ.". وهو امتنان من الله على نوح وبنيه بعد أن أخرجهم من الفلك إلى الأرض المتجددة بمياه الطوفان، وبهذا تكون أفعال الأمر:(פְּרוּ أَثْمِرُوا – רְבוּ أكثروا – מִלְאוּ امْلأُوا) قد خرجت عن معناها الأصلي إلى المعنى المجازي وهو الامتنان. والأمر على سبيل الامتنان في العربية نجده في قوله تعالى: " كلوا من ثمره إذا أثمر وأتوا حقه يوم حصاده" (الأنعام/141) وهو امتنان من رب العالمين على المؤمنين بأن يجعل الأرزاق حلالاً مستطاباً.

5– الاعتبار: حين تستعمل هذه الصيغة على جهة الاتعاظ والعبرة، ما يقربه من أسلوب النصح... لذا فهو طلب على سبيل الموعظة والاعتبار وهي غايته التنفيذ الفوري وإن تضمن الإشارة إلى الرغبة في تجنب أمر ما أو الإقبال على فعل ما وتعزيزه. [6]، مثل: " וּרְאִיתֶם אֶת-הָאָרֶץ، מַה-הִוא; וְאֶת-הָעָם، הַיֹּשֵׁב עָלֶיהָ--הֶחָזָק הוּא

הָרָפָה، הַמְעַט הוּא אִם-רָב." (ع،18/13)" انظروا الأَرْضَ، مَا هِيَ وَالشَّعْبَ السَّاكِنَ فِيهَا، أَقَوِيٌّ هُوَ أَمْ ضَعِيفٌ؟ قَلِيلٌ أَمْ كَثِيرٌ؟ " (רְאִיתֶם) (انظروا)، وهو فعل أمر ماضيه (רָאָה) (انظر)، والمراد من الأمر هو التّأمل في الأرض والساكنين فيها وذلك ليتشددوا بالإيمان فالنظرة هنا نظرة اعتبار وتعلم. ومن الأمر على سبيل الاعتبار في العربية قوله تعالى: " قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِكُمْ سُنَنٌ فَسِيرُواْ فِي الأَرْضِ فَانْظُرُواْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذَّبِينَ" (آل عمران/137) أي قد خلت من قبل زمانكم وقائع سنها الله في الأمم التي كذبت رسلها وخالفتهم وذلك لحرصهم على الدنيا فلم يبق من دنياهم التي آثروها أثر فالسير المأمور به والنظر على ما حلّ بالمكذبين من عاقبة هو حصول المعرفة على سبيل العظة والاعتبار.

6– الإباحة: تستعمل هذه الصيغة في سياق توهّم المخاطب أن الفعل محظور عليه فيكون الأمر إذناً في الفعل ولا حرج عليه في الترك[13]، ومن أمثلة الأمر على سبيل الإباحة في اللغة العبرية: " אֹתָם، אֱלֹהִים، וַיֹּאמֶר לָהֶם אֱלֹהִים פְּרוּ וּרְבוּ וּמִלְאוּ אֶת-הָאָרֶץ، וְכִבְּשֻׁהָ; וּרְדוּ בִּדְגַת הַיָּם، וּבְעוֹף הַשָּׁמַיִם، וּבְכָל-חַיָּה، הָרֹמֶשֶׂת עַל-הָאָרֶץ."
(تك،28/1)" וַבַרַכَهُمُ اللهُ وَقَالَ لَهُمْ: أَثْمِرُوا وأكثروا وَامْلأُوا الأَرْضَ، وَأَخْضِعُوهَا، وَتَسَلَّطُوا عَلَى سَمَكِ الْبَحْرِ وَعَلَى طَيْرِ السَّمَاءِ وَعَلَى كُلِّ حَيَوَانٍ يَدِبُّ عَلَى الأَرْضِ. "(פְּרוּ أَثْمِرُوا – רְבוּ أكثروا – מִלְאוּ امْلأُوا) والمراد من أفعال الأمر هذه هو الإباحة في الإثمار والتكاثر. أما في اللغة العربية فقد ورد معنى الإباحة في قوله تعالى:" يا أيّها الناس كلوا ممّا في الأرض حلالا طيّبا " (البقرة/168)، أي كلوا من رزق الله الذي أباحه لكم في الأرض وهو الطاهر غير النجس، وكذلك قوله تعالى: " " وَكُلُوا وَاشْرَبُوا حَتَّى يَتَبَيَّنَ لَكُمُ الْخَيْطُ الْأَبْيَضُ مِنَ الْخَيْطِ الْأَسْوَدِ مِنَ الْفَجْرِ" (البقرة / 187).

7 – التعجيز: هو طلب شيء ما من المخاطب لا يقدر عليه، لأنه ليس بوسعه تحقيقه[6] مثل: " הַבֶּט-נָא הַשָּׁמַיְמָה וּסְפֹר הַכּוֹכָבִים--אִם-תּוּכַל، לִסְפֹּר אֹתָם ."
(تك،5/15) " انْظُرْ إِلَى السَّمَاءِ وَعُدَّ النُّجُومَ إِنِ اسْتَطَعْتَ أَنْ تَعُدَّهَا." من المحال عدّ نجوم السماء، فالأمر هنا أخذ معنى التعجيز لأن الإنسان غير قادر على القيام بعدّها، كما يخرج الأمر – في هذا الشاهد – مخرج الاعتبار والتأمل في خلق الله. وفي القرآن الكريم هناك الكثير من أفعال الأمر دلّت على التعجيز، نذكر منها قوله

تعالى: " "هَذَا خَلْقُ اللَّهِ فَأَرُونِي مَاذَا خَلَقَ الَّذِينَ مِنْ دُونِهِ" (لقمان/ 11)والمعنى فأروني أي شيء خلقوا مما يحاكي خلق الله أو يقاربه وهذا الأمر لهم لقصد التعجيز.

8 – التكوين والإيجاد: " وهو نوع من الطلب على غير جهة الإلزام يصور فيه المتكلم كيفية التكوين أو إيجاد الشيء أو حدوثه"[6]، مثالُ ذلك: " וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים، יְהִי אוֹר؛ וַיְהִי-אוֹר " (تك،3/1) " وَقَالَ اللهُ لِيَكُنْ نُورٌ، فَكَانَ نُور. " وكذلك الشاهد الآتي: " וַיֹּאמֶר אֱלֹהִים، יְהִי מְאֹרֹת בִּרְקִיעַ הַשָּׁמַיִם، לְהַבְדִּיל، בֵּין הַיּוֹם וּבֵין הַלָּיְלָה؛" (تك ،14/1) " لِتَكُنْ أَنْوَارٌ فِي جَلَدِ السَّمَاءِ لِتَفْصِلَ بَيْنَ النَّهَارِ وَاللَّيْلِ "، في الشاهدين السابقين هو أمر الله في تكوين وإحداث النور. وفي اللغة العربية نجد أمر التكوين والإيجاد في قوله تعالى: " إنما أمره إذا أراد شيئاً أن يقول له كن فيكون" (يس/82) وهذا لا يكون إلا من الله سبحانه وتعالى.

9 – الإكرام والتكريم: قد يخرج الأمر عن معناه الحقيقي إلى المعنى المجازي وهو الإكرام والتكريم نحو: " וַיֹּאמֶר יְהוָה לְנֹחַ، בֹּא-אַתָּה וְכָל-בֵּיתְךָ אֶל-הַתֵּבָה: כִּי-אֹתְךָ רָאִיתִי צַדִּיק לְפָנַי، בַּדּוֹר הַזֶּה." (تك،1/7) " وَقَالَ الرَّبُّ لِنُوحٍ: ادْخُلْ أَنْتَ وَجَمِيعُ بَيْتِكَ إِلَى الْفُلْكِ، لأَنِّي إِيَّاكَ رَأَيْتُ بَارًّا لَدَيَّ فِي هذَا الْجِيلِ.". إن أمر الله إلى نوح في دخول الفلك هو وجميع بيته إكرام وتكريم منه.

وفي العربية نجد الإكرام والتكريم في قوله تعالى: " كلوا واشربوا ولا تسرفوا" (الأعراف/31).

10 – التّمني: ويكون عادة في الميئوس من الحصول عليه، أو فيما هو بعيد المنال، أو طلب الأمر المرغوب فيه ولا أمل في حصوله. أي كل طلب لا يرجى تحقيقه ويبقى أملاً في نفس المتكلم.

ومن أمثلة التمني في العبرية: " וַתִּתְפְּשֵׂהוּ בְּבִגְדוֹ לֵאמֹר، שִׁכְבָה עִמִּי " (تك،12/39) " فأمسكته بثوبه قائلةً اضطجع معي " المرأة كانت تتمنى النوم مع يوسف لكن تمنيها كان ميئوساً من حصوله لأن يوسف تركها وخرج هارباً إلى الخارج فلا أمل من حدوثه.

ومن أمثلة التمنّي في العربية قوله تعالى: " وَنَادَوْاْ يا مَالِكُ لِيَقْضِ عَلَيْنَا رَبُّكَ قَالَ إِنَّكُمْ مَّاكِثُونَ " (الزخرف/63)، حيث يتمنى أهل النار أنْ يُقْضَى عَلَيْهِمْ بالْمَوتِ وَهُمْ يائسونَ مِنْ ذلك لأنّ طلبهم لا أمل في حدوثه، وكذلك قوله تعالى: ونادى أَصْحَابُ النَّارِ أَصْحَابَ الْجَنَّةِ أَنْ أَفِيضُواْ عَلَيْنَا مِنَ الماء أَوْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللّهُ..." (الأعراف/50)، يستغيث أهل النار بأهل الجنّة طالبين منهم تمنّيا أن يفيضوا عليهم من الماء أو مما رزقهم الله من الطّعام لكن طلبهم هذا مستحيل.

11 – التهديد: تستخدم هذه الصيغة عندما يكون الآمر غير راض عن المأمور به. مثال:" הַכֶּר-נָא--לְמִי הַחֹתֶמֶת וְהַפְּתִילִים וְהַמַּטֶּה، הָאֵלֶּה. " (تك،25/38) " تحقق لمن الخاتم والعصابة والعصا هذه ".

وفي العربية نجد التهديد في قوله تعالى: " تمتعوا فإن مصيركم النار " (إبراهيم/30). وكقوله تعالى: " ذرهم يأكلوا ويتمتعوا ويلههمُ الأملُ فسوف يعلمون" (الحجر/3) والمعنى : اتركهم على ما هم عليه من الاشتغال بالأكل ونحوه من متاع الدنيا فسوف يعلمون عاقبة أمرهم وسوء صنيعهم وفي هذا من التهديد والزجر.

الخاتمة:

بعد دراسة أسلوب الأمر في اللغتين العبرية والعربية، استطعت أن أخرج بثمار هذا البحث في محاولة تكوين صورة عامة وشاملة في دراسة أسلوب الأمر في التوراة مقارنة مع اللغة العربية ومنه معرفة ما التقت عليه اللغتان العربية والعبرية في دراسة هذا الأسلوب وما افترقت فيه. وكان البحث قد تمخض عن نتائج يمكن إيجازها بما يلي:

ينقسم أسلوب الأمر في اللغتين العبرية والعربية إلى قسمين: حقيقي ومجازي. في العبرية يصاغ أسلوب الأمر من الفعل في زمن المستقبل المسند إلى المخاطب أو الغائب وذلك بعد حذف حرف المضارعة من أول الفعل – كما في العربية – مع مراعاة حركة فاء الفعل، كما يصاغ من المضارع المقرون بلام الأمر وهي مقدرة في العبرية بينما في العربية تكون ظاهرة.وقد يأتي الأمر بصيغة المضارع المجرد دون تقدير (لام الأمر)وفي هذه الحالة يتقدم المفعول به على الفعل بينما فاعله يأتي ضميراً

مستتراً كما اتفقت اللغتان العبرية والعربية في بعض صيغ اسم فعل الأمر مثل: (לְכוּ)، (בֹּאוּ)، وهي تقابل في العربية "هلم". وفي العبرية لا نجد الأسماء المعدولة كصيغة اسم فعل أمر وذلك لعدم ضبط أواخر الكلم في اللغة العبرية أما الأسماء المرتجلة فنجد صيغة(לֵךְ)و(בֹּא) لم تلتزم صيغة واحدة كما في العربية، فقد استخدمت مسنداً إلى ضمير المخاطبين أيضاً. والأسماء المرتجلة في العبرية منها ما وضع في أصلها أسماء أفعال كما في العربية مثل: (אֲמַן- הָבָה)، ومنها ما كانت أفعال أمر استخدمت كأسماء أفعال مثل: (לֵךְ)و(בֹּא).

وقد ينوب المصدر عن فعل الأمر في العربية والعبرية. كما اتفقت اللغتان العربية والعبرية في خروج الأمر عن معناه الحقيقي إلى معان أخرى تفهم من سياق الكلام وقرائن الأحوال التي تدل على هذه المعاني أهمها: الالتماس والدعاء والنّصح والإرشاد والاعتبار والامتنان والإباحة وغيرها من المعاني المجازية.

ويجب التنبيه في هذا البحث إلى أمرين:

1 – خروج صيغ الأمر إلى المعنى المجازي (البلاغي) قد يتداخل بعضها في بعضها الآخر.

2 – هذه الصيغ ليست على سبيل الحصر فهناك صيغ كثيرة يمكن أن تستفاد من السياق كالكذب، والمشورة، والتسخير، والتسليم، وكتب البلاغة العربية اشتملت على كثير من هذه المعاني يمكن الرجوع إليها لمن رغب في ذلك، أما في العبرية فقد ظهرت هذه المعاني في الأسفار التي درست في هذا البحث، لكن يمكن أن تظهر معان أخر في كتاب العهد القديم.

المصادر

- **القرآن الكريم.**
- **العهد القديم (عربي)**، دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، الإصدار السابع،الطبعة الأولى، 2008.
- 1977: תורה، נביאים، וכתובים
- Biblia Hebraica Stuttgartensia, Jermany.

المراجع

1- **العاكوب** عيسى، 2000 – المفصل في علوم البلاغة العربية. منشورات جامعة، حلب، ص 251.

2ـ **بن بارون** اسحق إبراهيم، 1999– الموازنة بن اللغة العبرانية والعربية. مركز الدراسات الشرقية، القاهرة، ص 72.

3ـ **كمال** ربحي، 1981– دروس اللغة العبرية. الطبعة السابعة، منشورات جامعة، حلب، ص 202، 203

4ـ **راشد** سيد فرج، 1993– اللغة العبرية قواعد ونصوص. دار المريخ للنشر، الرياض، ص 186

5. **الأنطاكي** محمد، 1972– المحيط في أصوات اللغة العربية. الطبعة الثانية، مكتبة دار الشرق، بيروت، ص 163.

6 ـ **جمعة** حسين، 2005– جمالية الخبر والإنشاء. منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، ص 79، 80، 80,80، 84، 83، 87.

7ـ **هارون** عبد السلام، 2001– الأساليب الإنشائية في النحو العربي. الطبعة الخامسة، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 156.

8 . **الحمد** علي توفيق، **الزعبي** يوسف جميل، 1993– المعجم الوافي في أدوات النحو العربي، الطبعة الأولى، دار الأمل، الأردن، ص 23.

9 . **العربي** حامد كمال عبد الله، 2000– معجم أجمل ما كتب شعراء العربية. الطبعة الأولى، دار المعالي عمّان، ص 408، 406.

10-GESENIUS W., 1962- Hebraisches und Aramaisches Handworterbuch uber das Alt Testmant**.** Springer, 17th Ed, Berlin, 172 pages.

11- **محمد** سراج الدين، د.ت – موسوعة المبدعون (الغزل في الشعر العربي). دار الراتب الجامعية، بيروت، ص 14.

12- **ضباعي** م. وضع، 1975 – قاموس الأفعال العبرية (عبري – عربي). مكتبة لبنان، بيروت، ص 68.

13-**الجندي** درويش، د.ت – علم المعاني. دار نهضة مصر، القاهرة، ص 39

أسلوب الاستفهام في كتاب العهد القديم

سحر عقاد، علي اللاذقاني*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة حلب

* طالب دراسات عليا (ماجستير)

الملخص

يرمي البحث إلى دراسة أسلوب الاستفهام – وهو أسلوب لغوي وأحد أساليب الإنشاء الطّلبي – في اللغة العبرية دراسة مستفيضة في ضوء اللغة العربية في محاولة لتقديم مقارنة بين اللغتين في موضوع الأساليب الإنشائية، والبحث اهتم بالدراسة النحوية لأسلوب الاستفهام من خلال متون اللغة لا بدراستها لدى النحاة، ومصادر البحث كانت نصوصا من أسفار العهد القديم، وقد تم استقراء هذه الأسفار لأحوال هذا الأسلوب، هذا الاستقراء لم يلغِ أو يغير ما توصل إليه النحاة، وقد تناولَ البحث قسمي الاستفهام (حقيقي – مجازي) بشكل مفصل وأثبتُ أن هذا الأسلوب موجود في العبرية كما في العربية.

المقدمة:

الاستفهام في اللغة هو: طلب الفهم لأن المتكلم يطلب فيه الفهم من المخاطب، كما يسمّى، استخباراً لأنّ فيه سؤالاً عن خبر ما ليس عند المتكلّم، ويسمّى استعلاماً لأن العلم نقيض الجهل ولمتكلم يستعلم عن خبر يجهله ومن ثمَّ يكون الاستفهام، والاستخبار، والاستعلام بمعنى واحد [1]، والاستفهام قسمان: حقيقي، ومجازي.

أولاً . الاستفهام الحقيقي

" هو طلب العلم بشيء اسماً، أو حقيقةً، أو صفةً، أو عدداً، لم يكن معلوما من قبل" [2] ويقع الاستفهام بأدوات، وهذه الأدوات تقسم إلى قسمين: حرفا الاستفهام، وأسماء الاستفهام.

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/2/6

قبل للنشر بتاريخ 2011/5/4

1 – حرفا الاستفهام:

هما الهمزة وهل في العربية أما في العبرية ففيها حرف واحد للاستفهام هو (הֲ) المشكلة بالحطف بتاح، إلا أنّ حركتها تتغيّر حسب دخولها على الكلمة"[3]، والهاء الاستفهامية تقابل الهمزة أو هل في العربية، ومن ثمَّ استطاعت العبرية أن تشكّل من هاء الاستفهام معنيين متمايزين، بينما العربية عرفت (هل – الهمزة)، وهما حرفان متمايزان صوتاً ومعنى، وقد أشار إسماعيل عمايرة إلى الحرفين، هل والهمزة بقوله: "هاتان الأداتان تتحدران تاريخياً من أصل واحد، وهو "هل"، ثمّ تبادلت الهاء والهمزة ".[4] في حين يرى سيد فرج راشد أن (حرف الهاء "הֲ" أداة للاستفهام وهي تقابل همزة الاستفهام أو "هل" في العربية. والمعروف أن الهاء في العبرية والهمزة في العربية ينطقان من مخرج واحد وهو الحنجرة، وكثيراً ما يقع التبادل بينهما في اللغات السامية [3]. إن هذا القول فيه خلط بين الاستفهام والتعريف وأعتقد أنه عندما ذكر التبادل بين الهاء والهمزة فإنما يقصد التعريف لأن إبدال (هـ) بـ (الهمزة) يصبح لدينا (أل) وهي للتعريف بينما الاستفهام فيقتصر على الهمزة فقط.

1– الهاء الاستفهامية التي تدل على معنى الهمزة: ولها حالتان:

أ– يطلب بها معرفة المفرد، وينتظر من المسؤول تعيين ذلك المفرد له، فيسمّى معرفة المفرد تصوّراً، وفي هذه الحالة يكون ما بعد (הֲ) الاستفهامية هو المستفهم عنه، سواء أكان:

1"– مسنداً إليه نحو: " הַאַתָּה זֶה בְּנִי עֵשָׂו، אִם-לֹא." (تك، 21/27) " أَأَنْتَ هُوَ ابْنِي عِيسُو أَمْ لاَ؟ ".

2"– مسنداً نحو: " הֲשָׁלוֹם אַתָּה אָחִי"(صمو 9/2,20) " أَسَالِمٌ أَنْتَ يَا أَخِي؟ ".

3"– مفعول به، نحو: " וַיֹּאמֶר--אֲדֹנָי، הֲגוֹי גַּם-צַדִּיק תַּהֲרֹג " (تك، 4/20) " وقال يَا سَيِّدُ، أَأُمَّةً بَارَّةً تَقْتُلُ؟".

وفي العربية يُطلب بهمزة الاستفهام معرفة المفرد (التصّور) والمستفهم عنه يلي الهمزة مباشرة سواء أكان:

1"– مسنداً إليه كقوله تعالى: "قُلْ أَأَنْتُمْ أَعْلَمُ أَمِ اللَّهُ " (البقرة / 140)، وكقوله تعالى: "قل آلله أذن لكم أم على الله تفترون " (يونس /59).

2"– مسنداً كقوله تعالى: " أ فسحرٌ هذا أم أنتم لا تُبصرون " (الطور/ 15).

3"– أو يُطلب بها أحد متعلقات الفعل كالمفعول به نحو قوله تعالى: " آلذّكرين حرّم أم الأنثيين " (الأنعام،143)، إذاً الجواب يكون بتعيين المسؤول عنه، مُسْنداً كان أو مُسنداً إليه أو أحد متعلقات الفعل، ويمكن أن تُحذف همزة الاستفهام نحو:

قذىً بعينيكِ أم بالعين عوّار أم ذرفت إذ خلت من أهلها الدار

حُذفت همزة الاستفهام من الخبر " قذىً "، ودل على حذفها (أم).

ب– يطلب بها التصديق: " وهو طلب السؤال عن شيء حدث وقوعه أم لا "[2] "والتصديق هو انقياد الذهن وإذعانه لوقوع نسبة تامة بين شيئين."، [5] مثالُ ذلك:"הַמִּן-הָעֵץ, אֲשֶׁר צִוִּיתִיךָ לְבִלְתִּי אֲכָל-מִמֶּנּוּ--אָכָלְתָּ " (تك، 11/3) " هَلْ أَكَلْتَ مِنَ الشَّجَرَةِ الَّتِي أَوْصَيْتُكَ أَنْ لاَ تَأْكُلَ مِنْهَا؟ "، السؤال ليس هنا عن ذات الأكل، ولا عن ذات المخاطب الموجَّه له الاستفهام، وإنّما السؤال عن نسبة الأكل إلى الموجَّه له الاستفهام، هل حصل منه هذا الأكل أم لا ؟، فيكون الجواب بـ (نعم أو لا). ويكثر دخول الهاء الاستفهامية التي يُطلب بها التصديق على الجملة الفعلية، مثالُ ذلك: "הַתַּשְׁחִית גַּם-צַדִּיק עִם-רָשָׁע " (تك،28/18) " أتهلك كل المدينة بالخمسة "، ويقل دخولها على الجملة الاسمية، مثالُ ذلك: " הַבְּרָכָה אַחַת הִוא-לְךָ אָבִי " (تك،38/27) " ألك بركة واحدة يا أبي " السؤال هنا عن نسبة البركة إلى اسحق هل هي موجودة أم لا. فيجاب بالتصديق بـ (نعم أولا)، و نلاحظ الهاء الاستفهامية – التي يُطلب بها التصديق – إذا دخلت على الأفعال أو على الأسماء، لا يليها المسؤول عنه، وتدخل الهاء على الإثبات كما تقدّم من الأمثلة، وتدخل أيضاً على النفي، مثال: " וַיֹּאמֶר הֲלֹא אַהֲרֹן אָחִיךָ הַלֵּוִי " (خ، 14/4) " وقال أليس هارون اللاَّوِيُّ أَخَاكَ؟ "، ولا تدخل على الشرط بل تدخل على جوابه، مثال: " אִם–יָמוּת גָּבֶר، הֲיִחְיֶה؟ " (أيوب، 14/14) " إن مات رجل أفيحيا "، ويمكن أن تُحذف هاء الاستفهام، فيدل قرائن الأحوال والسياق، مثل: " וַיֹּאמֶר، אַתָּה זֶה בְּנִי עֵשָׂו؛ " (تك،24/27) " وقال: هل أنت

ابني عيسو "، نلاحظ أن الهاء محذوفة قبل الضمير (אַתָּה)، وقد دلّ على الاستفهام سياق الجملة.

وفي العربية " يُطلب بالهمزة التصديق بنسبة بين شيئين ثبوتا أو نفيا " ولا يُذكر معادل بعدها، ولا يليها المسؤول عنه، نحو: " أَرَأَيْتَ الَّذِي يَنْهَى عبداً إذا صلّى" (العلق/ 9–10) وقوله تعالى: " وَإِذْ قَالَ اللَّـهُ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ أَأَنتَ قُلْتَ لِلنَّاسِ اتَّخِذُونِي وَأُمِّيَ إِلَـٰهَيْنِ مِنْ دُونِ اللَّـهِ "، (المائدة/116)، وقوله عز وجل: " أَلَمْ يَجِدْكَ يَتِيماً فَآوَى " (الضحى/6)، وأيضاً قوله تعالى: " أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ " (الروم /9)، فالهمزة تدخل على الإثبات والنفي كما تقدّمَ في الأمثلة السابقة.

2– الهاء الاستفهامية التي تدل على معنى هل [5].

ذكر سيد سليمان عليان في كتابه النحو المقارن بين العربية والعبرية أنّ "هل" أداة الاستفهام في العربية قد مرّت أيضاً بتطور صوتي وصرفي في اللغات السامية الأخرى ومنها العبرية، فانتقلت إلى اللغة العبرية في صورة (هاء) فقط، وحُذف منها اللام وتستخدم أيضاً للاستفهام بنفس معنى (هل) العربية." [6]، ثم يذكر: " يبدو أن اللغة العبرية قد أخذت الهاء للدلالة على الاستفهام من السامية الأم التي كانت تحتوي على الأداة (هـ / ل) فحذفت منها اللام"[6]، أي أنّ الهاء الاستفهامية منحدرة من (هل) العربية واستخدامها كأداة استفهام يشابه استخدام (هل) العربية، أي يُستفهم بها عن التصديق فقط، فلا يُذْكر مع الْمُسْتَفْهَمِ عنه بها معادل، بخلاف همزة الاستفهام للتصوّر، و" تستخدم هاء الاستفهام قبل الاسم والفعل والأداة" [6]، فَمِن استخدامها قبل الفعل نحو:" הֲשָׁמַע עָם קוֹל אֱלֹהִים מְדַבֵּר מִתּוֹךְ-הָאֵשׁ، כַּאֲשֶׁר-שָׁמַעְתָּ אַתָּה—וַיֶּחִי " (تثنية،33/4) " هَلْ سَمِعَ شَعْبٌ صَوْتَ اللهِ يَتَكَلَّمُ مِنْ وَسَطِ النَّارِ كَمَا سَمِعْتَ أَنْتَ، وَعَاشَ؟ "، فالإجابة إمّا ثبوتاً أو نفياً، و مثال دخولها على الاسم نحو: "הַאחֵיכֶם، יָבֹאוּ לַמִּלְחָמָה."(عدد،6/32) " هَلْ يَنْطَلِقُ إِخْوَتُكُمْ إِلَى الْحَرْبِ،" كما وردت (הֲ) بمعنى (هل) في المثال التالي: " הֲיֵשׁ לָכֶם אָח " (تك، 7/43)، " هَلْ لَكَم أخ؟ "، نجد من خلال هذا المثال دخول الهاء على (הֲיֵשׁ) [7] "هل لكم؟ " أي هل يوجد أخ لكم، نجد من خلال الأمثلة السابقة امتناع دخول أو

وقوع (أم) في سياق السؤال بـ (هل)، ومن ثم امتنع أيضًا ورود المعادل بعد (أم) لأن (هل) يسأل بها عن مجهول و(أم) المتصلة والمعادل بعدها تفيد علمًا أو بعض علم، وإن وردَت فهي بمعنى(أم) المنقطعة [8] مثالُ ذلك: " הֲיִנְהַק-פֶּרֶא עֲלֵי-דֶשֶׁא؛ אִם יִגְעֶה-שׁוֹר، עַל-בֶּלִילוֹ." (أيوب،5/6) " هل ينهق الفرا (الحمار الوحشي) على العشب أو يخور الثور على علفه " (אִם) هنا منقطعة بمعنى (بل) فقد أضربت عن الجملة الاستفهامية الأولى– هل ينهق الفرا على العشب؟ – وانتقلت إلى الجملة الثانية لإثبات الأمر بصورة أقوى فترك السابق كأن لم يكن، أي أنّ الكلام الذي يلي (אִם) يكون خبرياً وليس إنشائياً، أي لا يمتد تأثير الاستفهام السابق إليه.

وفي العربية نجد هذا الأمر في قوله تعالى في حديث إبراهيم عن أصنام قومه: "هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ " (الشعراء /72–73) لم يقل " أم هل يَنْفَعُونَكُمْ أو يضرون؟ أو "هل ينفعونكم أو هل يضرون؟" لم يأتِ بـ (أم) وإنما أتى بـ (أو) التي تفيد الانتقال أيضًا، وفي العربية ذكر العاكوب أنّ (هل) تختص " بطلب التصديق بنسبة بين شيئين ثبوتاً أو نفياً"[5] لذلك يمتنع أن تأتي في كل تركيب يذكر فيه المعادل، لأن ذكر المعادل يفيد علم السائل بثبوت أصل الحكم [9] وتدخل (هل)على الجملتين الفعلية والاسمية كقوله تعالى: " هل تعلم له سَمِيّا " (مريم/65)، وعلى الجملة الاسمية نحو: " فَهَلْ أَنتُمْ شَاكِرُونَ " (الأنبياء/80) أي، فهل ستكونُونَ حقاً شَاكِرِينَ، وهو استفهام تضمّن معنى الحضّ على الشكر وقوله تعالى بشأن الخمر والميسر، خطاباً للذين آمنوا: " وَعَنِ الصَّلاَةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُّنتَهُونَ " (المائدة/91) أي: فَهَلْ سَتَنْتَهون، وهو استفهامٌ تضمّن معنى الحضّ على الطاعة. ولا تدخل (هل) على فعل الشرط وإنما تدخل على جوابه، كما لا تدخل على النفي. وقد تأتي (هل) ويُراد بها النفي كما في قوله تعالى: " هل جزاء الإحسان إلا الإحسان " (الرحمن/60)، وتأتي بمعنى (قد) مع الفعل كقوله تعالى: "هل أتاك حديث الغاشية " (الغاشية/1) ومعنى (هل) في الآية قد أتاك حديث الغاشية، وكذلك قوله تعالى: " هل أتى على الإنسان حين من الدهر " (الإنسان/1) ما تقدم يدخل في الاستفهام المجازي لـ (هل) ولا يحتاج إلى إجابة، بينما الاستفهام الحقيقي الذي وُضع للتصديق يحتاج إلى إجابة. [2]

2– أسماء الاستفهام:

وهي التي يُستفهم بها عن التصوّر فقط،كما يُسأل بها عن معناها ولهذا يكون الجواب معها بتعيين المسؤول عنه [2] وأسماء الاستفهام في العبرية – كما في العربية– وهي:

1" – מִי: (مَن) ويُسأل بها عن العاقل، ويكون الجواب بتعيين الشخص [10] وتكون الميم مكسورة والنون محذوفة[11]، بينما في العربية تكون مفتوحة والنون فيها ظاهرة للدلالة على الاستفهام، مثال: " אַחֲרֵי מִי יָצָא מֶלֶךְ יִשְׂרָאֵל " (صمو1،14/24) " وَرَاءَ مَنْ خَرَجَ مَلِكُ إِسْرَائِيلَ؟، وقد يكون بذكر الأوصاف الخاصة بالمستفهم عنه، والمشخصة له، مثالُ ذلك: "מִי זֶה, מֶלֶךְ הַכָּבוֹד: יְהוָה, עִזּוּז וְגִבּוֹר; יְהוָה, גִּבּוֹר מִלְחָמָה " (مز،8/24)، " من هو ملك المجد؟ الرب القدير الجبّار، الرب الجبّار في القتال " فالجواب هو – من خلال المثال – القدير الجبار وهي صفات خاصّة بالله. وقد تأتي (مَن) اسم استفهام مركب عندما تُسبق بحروف جر كاللام، نحو:" לְמִי-אַתָּה, וְאֵי מִזֶּה אָתָּה " (صمو1، 13/30) " لِمَنْ أَنْتَ؟ وَمِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ "، وقد تسبق مَن الاستفهامية علامة المفعولية (אֶת) لتدل على معنى (لِمَن) نحو: " אֶת-מִי, הִגַּדְתָּ מִלִּין; וְנִשְׁמַת יָצְאָה מִמֶּךָּ "، (أيوب،4/26)، " لِمَن أعلنت أقوالاً؟ ونسمة مَن خرجت مِنك؟ "، أو يسبقها حرف الجر (مِن) مثالُ ذلك: " יְהוָה מָעוֹז-חַיַּי מִמִּי אֶפְחָד."(مز، 1/27) " الرَّبُّ حِصْنُ حَيَاتِي، مِمَّنْ أَرْتَعِبُ؟ "ويمكن أن يسبق (مَن) الاستفهامية حرف الجّر (على) نحو: " לָמָּה-זֶּה יָרַדְתָּ, וְעַל-מִי נָטַשְׁתָּ מְעַט הַצֹּאן הָהֵנָּה בַּמִּדְבָּר " (صمو1،28/17) " وَعَلَى مَنْ تَرَكْتَ تِلْكَ الْغُنَيْمَاتِ الْقَلِيلَةَ فِي الْبَرِّيَّةِ؟ "، ويمكن أن يسبق (مَن) الاستفهامية حرف الجر (الباء) نحو: " וַיֹּאמֶר אַחְאָב, בְּמִי " (مل1،14/20)" فَقَالَ أَخْآبُ بِمَنْ ؟ ".

وفي العربية عندما يُسأل (بمَن)عن العاقل يكون الجواب أيضا بتعيين الذات المُستَفهم عنه، مثال ذلك قوله تعالى: "قَالُوا مَن فَعَلَ هَذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ " (الأنبياء، 59– 60) في هذه الآية سأل قوم

إبراهيم بعضهم عن الشخص الذي حطّم أصنامهم فكان جواب البعض الآخر هو إبراهيم.

2"– מַה: (ما) تعدد استعمالها في اللغات السامية من نفي واستفهام وشرط وتعجب، ففي الاستفهام تؤدي إلى معاني كيف ولماذا، فقد وردت في العبرية بـ (מָה-מָה) [11] تشكيلها الأساسي هو البتاح مع تشديد الحرف الأول من الكلمة التالية ويتغير تشكيلها حسب دخولها على الكلمة المبدوءة بحرف حلقي [3] وأمّا عملها فيُسأل بها عن غير العاقل، [10] لأنها تطلب شرح الاسم وتعيينه وإدراك حقيقته مثال ذلك: "מָה הַצִּיּוּן הַלָּז، אֲשֶׁר אֲנִי רֹאֶה "(مل، 17/23,2) " וַיֹּאמֶר: מַה הַמַּרְאֶה הַזֶּה אֲשֶׁר אַתָּה רֹאֶה؟" المستفهم يطلب – بما الاستفهامية– شرح الاسم لتعيينه وإدراك حقيقته. وقد يُطلب بما الاستفهامية بيان صفات المسؤول عنه وأحواله الخاصة أو العامة، مثل: "וַיֹּאמֶר לָהּ، מַה-תָּאֳרוֹ، וַתֹּאמֶר אִישׁ זָקֵן עֹלֶה، וְהוּא עֹטֶה מְעִיל(صمو 1،"14/28) " فَقَالَ لَهَا مَا هِيَ صُورَتُهُ؟، فَقَالَتْ: رَجُلٌ شَيْخٌ صَاعِدٌ وَهُوَ مُغَطًّى بِجُبَّةٍ "، والجواب كان هو تعيين صفات الرجل.

وفي العربية تأتي ما الاستفهامية لإيضاح الاسم وشرحه وإدراك حقيقته، نحو قوله تعالى حكاية عن فرعون: " قَالَ فِرْعَوْنُ وَمَا رَبُّ الْعَالَمِينَ " (الشعراء/23)، في هذه الآية سؤال فرعون عن ربّ العالمين هو سؤالٌ عن شرح الاسم، أي: ما معنَى رَبّ العالمين. فشرح له موسَى عليه السلام بقوله: "رَبُّ السَّمَاواتِ والأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا." (الشعراء/24)، وكان موسى قد نزل إلى مستوى إدراك فرعون لأن الأخير كان يتصوّر أن الكون يحكمه أرباب متعدّدون وهو ربّ مصر. وأيضاً يُطلب بـ (ما) بيان صفات المسؤول عنه وأحواله الخاصة أو العامة، مثل: "وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يا مُوسَى" (طه/17) فكان جواب موسى في قوله تعالى حكاية عنه: " قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَى غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى " (طه/18).

3"– מָתַי: (متى) وتستخدم للسؤال عن الزمان ماضيا كان أم مستقبلاً، مثال ذلك: "מָתַי، תָּבוֹא אֵלָי " (مز،2/101) " مَتَى تَأْتِي إِلَيَّ؟ "، فالمستفهم يطلب من المخاطب

تعيين له زمان المجيء إليه. كما وردت (אָנָה) بمعنى (متى)، مثل: " עַד-אָנָה יְנַאֲצֵנִי הָעָם הַזֶּה" (ع، 11/14) " حَتَّى مَتَى يُهِينُنِي هذَا الشَّعْبُ؟ ".

وفي العربية يُسأل بـ (متى)عن تصور وتعيين الزمان كما في قوله تعالى: " وَيَقُولُونَ مَتَى هَذَا الْوَعْدُ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ " (يونس/48) يعني متى ستقوم الساعة إن كنت أنت ومَن تبعك من الصادقين فيما تَعِدوننا به؟

4"- לָמָּה: (لماذا) وتستخدم للسؤال عن السبب مثل: " לָמָּה יָשַׁבְתָּ، בֵּין הַמִּשְׁפְּתַיִם " (القضاة، 16/5) " لِمَاذَا أَقَمْتَ بَيْنَ الْحَظَائِرِ "، أي ما السبب في إقامتك بين الحظائر؟.

5"- מַדּוּעַ: (لماذا) وهو اسم استفهام مركب من (מַה ודּוּעַ = דַּע) [10] وتُستخدم للسؤال عن السبب أيضاً، إلا أنها تختلف عن سابقتها في أنّ السائل يسأل بها لمعرفة الهدف من قيام ذلك، أي بمعنى "ما الدّاعي "، مثال: " מַדּוּעַ עֲשִׂיתֶן הַדָּבָר הַזֶּה؛ וַתְּחַיֶּיןָ، אֶת-הַיְלָדִים." (خ،18/1) " لِمَاذَا فَعَلْتُمَا هذَا الأَمْرَ وَاسْتَحْيَيْتُمَا الأَوْلاَدَ؟ " أي ما الهدف من قيامكم بهذا الأمر ؟.

6"- אַיֵּה، אֵיפֹה (أين) وهما اسما استفهام لمدلول واحد يُستخدمان للسؤال عن المكان، فمن أمثلة (אַיֵּה): " אַיֵּה דְבַר-יְהוָה، " (إرميا، 15/17) " أَيْنَ هِيَ كَلِمَةُ الرَّبِّ؟ "، وقد تحذف الهاء من (אַיֵּה)، وتصبح (אֵי)، مثال ذلك: " לְמִי-אַתָּה، וְאֵי מִזֶּה אָתָּה " (صمو1، 13/30) " لِمَنْ أَنْتَ؟ وَمِنْ أَيْنَ أَنْتَ؟ "، في هذا الشاهد أتت (אֵי: أي) متبوعة بـ (זֶה) لأن المستفهم عنه اسم مذكّر، [12] وقد حلّت (אֵי-זֶה) مكان اسم الاستفهام (אֵי) لأن هذا الاسم يمكن أن يأتي بدلاً من أي اسم استفهام، ويشيع استعمال (אַיֵּה)، في العبرية القديمة، بينما يشيع استعمال (אֵיפֹה) في العبرية الحديثة [6] ووروده في العبرية القديمة قليل ومن أمثلتها: " וַתֹּאמֶר לָהּ חֲמוֹתָהּ אֵיפֹה לִקַּטְתְּ הַיּוֹם، וְאָנָה עָשִׂית ؟ "، (راعوث، 19/2)، " فَقَالَتْ لَهَا حَمَاتُهَا أَيْنَ الْتَقَطْتِ الْيَوْمَ؟ وَأَيْنَ اشْتَغَلْتِ؟ "، في هذا المثال تسأل نعمى كنّتها راعوث عن المكان الذي جمعت فيه شمائل الحَبّ، فكان يوماً مفرحاً وبهيجاً لنعمى.

وهناك أسماء استفهام أُخرى أخذت معنى (أين) مثل : (אָנָה) بمعنى (إلى

أين) مثال ذلك: " אָנָה יָצָא " (ارميا/ 2) " إِلَى أَيْنَ نَخْرُجُ؟ "، وأيضا المثال التالي: " אָנָה הָלַךְ דּוֹדֵךְ، הַיָּפָה בַּנָּשִׁים ؟ ؛ אָנָה פָּנָה דוֹדֵךְ، וּנְבַקְשֶׁנּוּ עִמָּךְ؟ " (نشيد، 1/6)، " أين ذهب حبيبك أيتها الجميلة بين النساء أين توجه حبيبك فنطلبه معك ؟ " يسأل الأصدقاء صديقتهم الحسناء الجميلة عن المكان الذي يوجد فيه حبيبها لكي يتعرّفوا عليه، ونلاحظ أنّ جوابها يأتي مُصدّراً بحرف النسب (לְ) نحو: " דּוֹדִי יָרַד לְגַנּוֹ، לַעֲרֻגוֹת הַבֹּשֶׂם--לִרְעוֹת، בַּגַּנִּים، וְלִלְקֹט، שׁוֹשַׁנִּים "، (نشيد،2/6) "حبيبي نزل إلى جنته إلى خمائل الطيب ليرعى في الجنات ويجمع السوسن." وقد تُحذف الهاء من (אָנָה) فتأتي (אָן)، نحو: " אָן הֲלַכְתֶּם؛" (صمو1، 14/10) " إِلَى أَيْنَ ذَهَبْتُمَا؟ ".

ومن أسماء الاستفهام التي دلّت على معنى (أين): (אַי מְזֶּה)، بمعنى (من أين)، مثال ذلك: " וַיֹּאמֶר، הָגָר שִׁפְחַת שָׂרַי אַי-מְזֶּה בָּאת- וְאָנָה תֵלֵכִי "، (تك، 8/16) "وقال يا هاجر جارية سارا من أين أتيت وإلى أين تذهبين "، فكان جواب هاجر بتحديد المكان الذي جاءت منه بقولها مُصدّراً بحرف النسب (מִן) نحو: " מִפְּנֵי שָׂרַי גְּבִרְתִּי " (تك،8/16) " من وجه مولاتي ساراي ". وترد أيضاً (אַיִן) مثل لفظ العربية، مثال: " וּמֵאַיִן יָבֹאוּ אֵלֶיךָ، " (مل 2، 14/20) " وَمِنْ أَيْنَ جَاءُوا إِلَيْكَ؟ " وتأتي أيضاً كما في المثال التالي. " אָנָה יָצָא " (إرميا، 2/15) " إِلَى أَيْنَ نَخْرُجُ؟ ".

لا بد لنا من الإشارة إلى أنّ أدوات الاستفهام لها الصدارة في جملها لذا يتغيّر ترتيب الجملة العبرية لدخول أداة الاستفهام، وفي حالة ابتداء الجملة بأداة استفهام فإنّ المسند يأتي بعد الأداة في الغالب، ثم المسند إليه، وبقية أجزاء الجملة [6].

وفي العربية يُستفهم بها عن المكان كما في قوله تعالى: " يَقُولُ الإِنسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفَرُّ " (القيامة/10)، يتساءل الإنسان يوم القيامة – بعد رؤية أهوالها– عن مكان لهروبه من العذاب.

7"– אֵיךְ، אֵיכָה، אֵיכָכָה: אֵיךְ، אֵיכָה، אֵיכָכָה: (كيف) وَتأتي اسم استفهام، ويُسْتَفْهَمُ بها عن الحال، ويُطلَبُ بها تعيينُ الحال، وتدخل هذه الأداة على صور مختلفة للأفعال وتتصدّر الجملة:

أ – المضارع الحالي: مثل: " אֵיךְ، תֹּאמְרוּ، גִּבּוֹרִים، אֲנָחְנוּ؛ וְאַנְשֵׁי-חַיִל، לַמִּלְחָמָה." (ارميا، 14/48) " كيف تَقُولُونَ نَحْنُ جَبَابِرَةٌ وَرِجَالُ قُوَّةٍ لِلْحَرْبِ؟ ".

ب – المضارع المستقبل: قد يأتي حرف الهاء بدلاً من الألف في كلمة (אֵיךְ)، فتصبح (הֵיךְ) وتأخذ أيضاً معنى (كيف) مثال ذلك: " וְהֵיךְ יוּכַל، עֶבֶד אֲדֹנִי זֶה، לְדַבֵּר، עִם-אֲדֹנִי זֶה؛ וַאֲנִי מֵעַתָּה לֹא-יַעֲמֹד-בִּי כֹּחַ، וּנְשָׁמָה לֹא נִשְׁאֲרָה " (دانيـــــال،17/10)، " فَكَيْفَ يَسْتَطِيعُ عَبْدُ سَيِّدِي هذَا أَنْ يَتَكَلَّمَ مَعَ سَيِّدِي هذَا وَأَنَا فَحَالاً، لَمْ تَثْبُتْ فِيَّ قُوَّةٌ وَلَمْ تَبْقَ فِيَّ نَسَمَةٌ؟ ".

ج – ومن أدوات الاستفهام التي تدل على معنى كيف (אֵיכָה)، مثال: " אֵיכָה נִשְׁבַּר מַטֵּה-עֹז--מַקֵּל، תִּפְאָרָה " (ارميا، 17/48) " كَيْفَ انْكَسَرَ قَضِيبُ الْعِزِّ، عَصَا الْجَلاَلِ؟ " ومن أدوات الاستفهام التي تدل على معنى كيف أيضاً (אֵיכָכָה) مثال ذلك: " פָּשַׁטְתִּי، אֶת-כֻּתָּנְתִּי--אֵיכָכָה، אֶלְבָּשֶׁנָּה؛ רָחַצְתִּי אֶת-רַגְלַי، אֵיכָכָה אֲטַנְּפֵם "(نشيد،3/5) " قد خلعت ثوبي فَكَيْفَ أَلْبَسُهُ؟ قَدْ غَسَلْتُ رِجْلَيَّ، فَكَيْفَ أُوَسِّخُهُمَا؟ ".

وفي العربية يأتي اسم الاستفهام (كيف) ليستفهم به المتكلم عن الحال ويطلب من مخاطبه تعيين له ذلك الحال، مثال قوله تعالى: " وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْماً " (البقرة/259)، أمر الله سبحانه وتعالى الرجل– بعد أن أماته الله مائة عام ثم أحياه – أن ينظر إلى العظام كيف يرفع الله بعضها على بعض، ويصل بعضها ببعض، ثم يكسوها بعد الالتئام لحمًا، ثم يعيد فيها الحياة؟

8"– כַּמָּה: (كم) وتستخدم للسؤال عن العدد، مثال ذلك: " וַיֹּאמֶר פַּרְעֹה، אֶל-יַעֲקֹב: כַּמָּה، יְמֵי שְׁנֵי חַיֶּיךָ " (تك،8/47)" فَقَالَ فِرْعَوْنُ لِيَعْقُوبَ: كَمْ هِيَ أَيَّامُ سِنِي حَيَاتِكَ؟ ".

ويمكن أن يُسأل بالأداة (מַה)عن العدد والتي تدل على معنى (كم) نحو: "הוֹדִיעֵנִי יְהוָה، קִצִּי--וּמִדַּת יָמַי מַה-הִיא "(مز، 4/39) " عَرِّفْنِي يَا رَبُّ نِهَايَتِي وَمِقْدَارَ أَيَّامِي كَمْ هِيَ ؟ ".

وفي العربية تأتي (كم) اسماً من أسماء الاستفهام، ويستفهم بها عن العدد، ويطلب بها تعيين العدد، ومعناها: أيُّ عَدَد، مثل قول الله عزّ وجل: " قال كم لبثتم في الأرض عدد سنين " (المؤمنون/112)، وكذلك قوله تعالى في عَرْض قصة أهل

الكهف: " وَكَذَلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِثْتُمْ قَالُوا لَبِثْنَا يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ " (الكهف/19)، المعنى كم من الوقت مكثنا نائمين هنا؟ فقال بعضهم: مكثنا يوما أو بعض يوم.

9"– אֵי: (أي)، ويُسأل بها لتعيين أحد المتشاركين في أَمْرٍ يَعُمُّهُما، سواءٌ أكانَا شخصين عاقلين، أَو مِمَّا لاَ يَعْقِل، أو زمانين، أو مكانين، أو حالَيْن، أو عددين، أو غير ذلك، وتكُونُ متبوعة بـ (זֶה)، مثل: " אֵי-מִזֶּה עִיר אַתָּה "(صمو 2، 2/15) " مِنْ أَيَّةِ مَدِينَةٍ أَنْتَ؟ ".

ويمكن أن تدل (מַה) على معنى (أي) كما في المثال التالي: "מַה-נַּעֲשָׂה יְקָר וּגְדוּלָה לְמָרְדֳּכַי، עַל-זֶה " (أستير،3/6) " أَيَّةُ كَرَامَةٍ وَعَظَمَةٍ عُمِلَتْ لِمُرْدَخَايَ لأَجْلِ هذَا ".

ثانياً: الاستفهام المجازي

في الاستفهام الحقيقي عرفنا أنّ المراد منه استفسار عن شيء محدّد، فهو يطلب من المخاطب إجابة محدّدة إمّا تصوّراً بتعيين له أحد شيئين، أو نسبةً تكون إجابة المخاطب محدّدة بنعم أو لا، أمّا الاستفهام المجازي فيختلف عن الاستفهام الحقيقي بأنّه " لا يبحث عن إجابة محدّدة، وإنّما يبحث عن تصور ما للمتكلّم دون أن يستفسر عن شيء [2] وللاستفهام الحقيقي معنى واحد بينما المجازي يأخذ معاني متعدّدة يحدّدها القرائن وسياق الكلام، ومن هذه المعاني:

1– التشويق: " وهو حمل النفس على النزاع إلى الشيء وتهييجها إليه [2] فهو يشدّ النفس إلى أمر ما حصل من قبل، ومن أمثلته في اللغة العبرية: "מִי-הָאִישׁ، הֶחָפֵץ חַיִּים؛ אֹהֵב יָמִים، לִרְאוֹת טוֹב ؟" (مز34/12) " من هو الإنسان الذي يهوى الحياة ويحب كثرة الأيام ليرى خيرا ؟ " المتكلم يشوّقهم إلى حبّ الحياة وكثرة الأيام التي فيها خير، وذلك بفعل ما أخبرهم بعد الاستفهام.

وفي العربية نجد الاستفهام الذي يأخذ معنى التشويق في قوله تعالى: " يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ "(الصف/10)، فالاستفهام بـ (هل) يدعو المؤمنين إلى التشوق لمعرفة التجارة التي تنجيهم من عذاب جهنّم.

2- الاستبعاد: يُسْتَخْدمُ الاستفهام فيه للدلالة على استبعاد المستفهم عنه، والتشكُّك في حدوثه. مثال ذلك:" הֲיַחְתֶּה אִישׁ אֵשׁ בְּחֵיקוֹ; וּבְגָדָיו, לֹא תִשָּׂרַפְנָה.؟ אִם-יְהַלֵּךְ אִישׁ, עַל-הַגֶּחָלִי ; וְרַגְלָיו, לֹא תִכָּוֶינָה؟ " (أمثال، 27/6- 28)" أيأخذ إنسان نارا في حضنه ولا تحترق ثيابه؟ أو يمشي إنسان على الجمر ولا تكتوي رجلاه ؟ " وهو استفهام خرج لمعنى الاستبعاد، أي لا يمكن أن يأخذ إنسان ناراً في حضنه ولا تحترق ثيابه، ولا يمكن أن يمشي على الجمر ولا تكتوي رجلاه.

ومن أمثلة الاستفهام الذي يخرج معنى الاستبعاد في العربية، قوله تعالى: "أَنَّى لَهُمُ الذِّكْرَى وَقَدْ جَاءَهُمْ رَسُولٌ مُبِينٌ، ثُمَّ تَوَلَّوْا عَنْهُ وَقَالُوا مُعَلَّمٌ مَجْنُونٌ " (الدخان/13- 14)، أي كيف يكون لهم التذكر والاتعاظ بعد نزول العذاب بهم، وقد جاءهم رسول مبين، أي أن تذكّرهم واتعاظهم أمر مستبعد.

3- الإنكار: وذلك " إذا وجد الإنسان نفسه أمام أمر لا يرضى عنه والحالة هذه يورد كلامه على سبيل الإنكار.... والإنكار إما للتوبيخ وإما للتكذيب، والتوبيخ إما أن يكون على أمر حصل في الماضي وإما أن يكون على أمر حاصل الآن ويخشى حصوله في المستقبل "[13] ونلاحظ أنّ الإنكار في العبرية يأتي بعدة معانٍ:

أ- النفي: الأصل في النفي أن يتوجّه إلى الإسناد أي إلى مضمون الجملة، لكنه قد يخصص بأن يُوجّه إلى المسند إليه، مثال: " וּמִי כְעַמְּךָ יִשְׂרָאֵל،גּוֹי אֶחָד בָּאָרֶץ ؟ " (أخبار1، 21/17) " وأيّة أمة على الأرض مثل شعبك إسرائيل ؟ "، أي لا توجد أمة مثل شعبك إسرائيل.

ب- التوبيخ: قد يعطي الإنكار معنى التوبيخ والتقريع ويتم توزعه على الأزمنة المعروفة في العبرية مثال ذلك: " מַה-תִּתְהַלֵּל בָּרָעָה، הַגִּבּוֹר; חֶסֶד אֵל، כָּל-הַיּוֹם " (مز 1/52)" لماذا تفتخر أيها الجبار ؟ رحمة الله هي كل يوم " وهو استفهام إنكاري خرج مخرج التوبيخ، أي لا تفتخر بجبروتك، ورحمة الله ستنتصر للمظلوم، فيقتص منك. نلاحظ أنّ الإنكار هنا الذي حمل معنى التوبيخ قد دخل على الفعل مباشرة وهو فعل مضارع والمقصود هو توبيخ الجبار كي يراجع نفسه ويرتدع عما يفعله، وقد يكون التوبيخ على أمر حصل في الماضي، مثال: " וַיִּחַר-אַף אֱלִיאָב בְּדָוִד וַיֹּאמֶר לָמָּה-זֶּה

יָרַדְתָּ، וְעַל-מִי נָטַשְׁתָּ מְעַט הַצֹּאן הָהֵנָּה בַּמִּדְבָּר " (صمو 1 ،28/17) " فَحَمِيَ غَضَبُ أَلِيآبَ عَلَى دَاوُدَ وَقَالَ: لِمَاذَا نَزَلْتَ؟ وَعَلَى مَنْ تَرَكْتَ تِلْكَ الْغُنَيْمَاتِ الْقَلِيلَةَ فِي الْبَرِّيَّةِ؟ " أي ما كان ينبغي منك أن تنزل وتترك الغنيمات القليلة في البرية. وقد يوجّه التوبيخ إلى المسند إليه كما في المثال الآتي: "עַד-מָתַי תִּשְׁתַּכָּרִין؛ הָסִירִי אֶת-יֵינֵךְ، מֵעָלָיִךְ " (صمو1 ،14/1) "حَتَّى مَتَى تَسْكَرِينَ؟ انْزِعِي خَمْرَكِ عَنْكِ". فالإنكار في الآية معناه التوبيخ.

التكذيب: وقد يكون الإنكار للتكذيب، مثال ذلك: " אֵיךְ תֹּאמַר אֲהַבְתִּיךְ، וְלִבָּהּ، אֵין אִתִּי " (قضاة ، 15/16) " كَيْفَ تَقُولُ أُحِبُّكِ، وَقَلْبُكَ لَيْسَ مَعِي؟ ". أي أنت لم تحبني لأن قلبك ليس معي. والتكذيب كالتوبيخ في توزعه على الأزمنة، فهو إما أن يكون لأمر ادعى حصوله في الماضي بمعنى لم يكن، مثال: " וְאָמַרְתָּ--אֵיךְ،שָׂנֵאתִי מוּסָר " (أمثال، 12/5) " فَتَقُولَ:كَيْفَ أَنِّي أَبْغَضْتُ الأَدَبَ "، وقد يُوجّه الإنكار إلى متعلق من متعلقات المسند، وفي هذه الحالة يدخل اسم الاستفهام على معمول الفعل المنكر، مثال: " מָה-הַדָּבָר הַזֶּה אֲשֶׁר אַתֶּם עֹשִׂים--הַעַל הַמֶּלֶךְ، אַתֶּם מֹרְדִים." (نحميا، 19/2) " مَا هذَا الأَمْرُ الَّذِي أَنْتُمْ عَامِلُونَ؟ أَعَلَى الْمَلِكِ تَتَمَرَّدُونَ؟ "، و نلاحظ في هذه الآية أنّ الفعل دالّ على المضارع الحالي،كما يمكن أن يُوجّه التكذيب إلى المسند إليه، مثال: " הַאֵל، יְעַוֵּת מִשְׁפָּט؛ וְאִם-שַׁדַּי، יְעַוֵּ -צֶדֶק."(أيوب، 3/8)" هل الله يعوج القضاء أو القدير يعكس الحق ". نلاحظ أنّ الفاعل يلي حرف الاستفهام لأن الإنكار تخصص ولذلك لابد أن يلي المنكر حرف الاستفهام (הַ).

وأما في العربية فأمثلة الاستفهام الدّالة على الإنكار كثيرة في القرآن الكريم منها قوله تعالى حكاية عن نوح عليه السلام: " قَالُوا أَنُؤْمِنُ لَكَ وَاتَّبَعَكَ الأَرْذَلُونَ " (الشعراء/111)، والمعنى كيف نصدّقك ونتّبعك، والذين اتّبعوك أرذل الناس.

وقد يكون الإنكار للتقرير كما في قوله تعالى " ألست بربكم قالوا بلى " (الأعراف/ 172)، أي أنا ربكم لأن الهمزة في هذا الشاهد أتت للإنكار ودخلت على نفي ونعلم أن نفي النفي إثبات ولذلك الهمزة هنا للتقرير. وقد يأتي بعدُه الاستثناء كما يأتي بعد المنفي بأداةٍ من أدوات النفي، وقد يعطفُ عليه المنفي. وكثيراً ما يصحبُه

التكذيب، وهو في الماضي بمعنى (ما كان) وفي المستقبل بمعنى (لا يكون) مثال على ذلك: " فَهَلْ يُهْلَكُ إِلاَّ الْقَوْمُ الْفَاسِقُونَ " (الأحقاف، 35)، أي لا يُهْلَكُ بعذاب الله إلا القوم الخارجون عن أمره وطاعته. ومن أدلّة عطف الجملة المنفيّة على الاستفهام الإنكاري، والذي يأخذ معنى النفي في قول الله عز وجل: " فَمَنْ يَهْدِي مَنْ أَضَلَّ اللَّهُ وَمَا لَهُمْ مِنْ نَاصِرِينَ " (الروم/29)، أي لا أحد يقدر على هداية مَن أضلَّه الله بسبب تماديه في الكفر والعناد، وليس لهؤلاء مِن أنصار يُخَلِّصونهم من عذاب الله.

4- التحسّر: "يكون أشد ارتباطا بتصوّرات المتكلّم وأحواله "[2] ومن أمثلة هذا النوع من الاستفهام في العبرية: " לָמָּה، רָגְשׁוּ גוֹיִם; וּלְאֻמִּים، יֶהְגּוּ-רִיק ؟ " (مز، 1/2) " لماذا ارتجت الأمم وتفكر الشعوب ؟ "، أي يا حسرتي على الأمم وقد ارتجّت وفكرت بالباطل. وقد يخرج مخرج الحسرة والاستبطاء مثل: " בְּנֵי אִישׁ، עַד-מָה כְּבוֹדִי לִכְלִמָּה--תְּאֱהָבוּן רִיק; תְּבַקְשׁוּ כָזָב סֶלָה؟ "(مز،2/4) " يا بني البشر حتى متى يكون مجدي عارا ؟ حتى متى تحبون الباطل وتبتغون الكذب ؟ " يتحسّر المتكلّم على مجده الذي جعلوه عاراً، والحقّ الذي استبدلوه بالباطل والكذب، ويستبطئ عودة الأمور إلى وضعها الصحيح.

وفي العربية يقول حسين جمعة: " إنّ هذا الأسلوب مثبوت في القرآن الكريم كقوله تعالى على لسان المجرمين: " يَا وَيْلَتَنَا مَالِ هَذَا الْكِتَابِ لا يُغَادِرُ صَغِيرَةً وَلا كَبِيرَةً إِلاَّ أَحْصَاهَا" (الكهف/49) [2] المجرمون يصيبهم التفجّع والحسرة على ما آلوا إليه، وذلك عندما وجدوا جميع أعمالهم مدوّنة في الكتاب.

5- التمنّي: هو أسلوب يطلب فيه المتكلم شيئاً لكنّه بعيد المنال، إما لأنه مستحيل أو أنه غير مطموع فيه، وقد يعبّر عن تَمَنِّيهِ بأسلوب الاستفهام، ومن أمثلة ذلك في العبرية: " וַיֹּאמֶר יְהוָה אֶל הַשָּׂטָן، הֲשַׂמְתָּ לִבְּךָ עַל עַבְדִּי אִיּוֹב " (أيوب،8/1) " هَلْ قُوَّتِي قُوَّةُ الْحِجَارَةِ؟ " أي يا ليت قوتي كقوة الحجارة بصلابتها.

وفي العربية يعبّر المتكلّم عن تَمَنِّيهِ بأسلوب الاستفهام، كما في قوله تعالى بشأن تمنّي الكافرين يوم الدّين أن يكون لهم شفعاء يشفعون لهم: " فَهَل لَّنَا مِن شُفَعَاءَ فَيَشْفَعُواْ لَنَا أَوْ نُرَدُّ فَنَعمَلَ غَيْرَ الَّذِي كُنَّا نَعْمَلُ؟ "(الأعراف، 53)، أي نَتَمَنَّى أنْ يكون

لنا شفعاء، أو نُرَدَّ إلى حياة الابتلاء لنعمل غير الذي كنّا نعمل، لكنّ أمانيَّهُمْ ضائعة ومطالبهم بها مرفوضة.

6- الأمر: قد يخرج الاستفهام إلى معنى الأمر، وذلك بناءً على رغبة المتكلّم الذي يريد أن يتلطّف بالمخاطب فيوجّه له الأمر بأسلوب الاستفهام، مثال: " חָטָאתִי، מָה אֶפְעַל לָךְ-- נֹצֵר הָאָדָם ؟ " (أيوب، 21/7)، " لماذا لا تغفر ذنبي ولا تزيل إثمي؟"، أي يا ربّ اغفر لي ذنبي وارفع عنّي إثمي. نلاحظ خرج الاستفهام مخرج الأمر على صيغة الدعاء.

ومن أمثلة الاستفهام التي تخرج مخرج الأمر في العربية، قوله تعالى: "وَجَعَلْنَا بَعْضَكُمْ لِبَعْضٍ فِتْنَةً أَتَصْبِرُونَ وَكَانَ رَبُّكَ بَصِيراً " (الفرقان/20)، (أتصبرون ؟ أي اصبروا).

7- التعجّب والدّهشة: يخرج الاستفهام إلى المعنى التعجّبي، عندما يكون الاستفهام صادراً من متعجّب، مثال ذلك: " וְאָמְרוּ، כָּל-הַגּוֹיִם، עַל-מָה עָשָׂה יְהוָה כָּכָה، לָאָרֶץ הַזֹּאת" (تثنية، 24/29)" وَيَقُولُ جَمِيعُ الأُمَمِ: لِمَاذَا فَعَلَ الرَّبُّ هكَذَا بِهذِهِ الأَرْضِ؟".

وفي القرآن الكريم يكون الاستفهام على معنى التعجّب فيه، عندما يكون الغرض منه إثارة العجب في نفس المخاطب، إذ ليس من صفات الله تعالى أن يتعجّب تعجّب استغراب نظراً لعلمه بخلقه وصفاتهم مثال ذلك: " أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ." (البقرة /44)، الاستفهامُ في {أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ} استفهامٌ فيه معنى التَّعْجيب مِنْ حالِ بني إسرائيل مع توبيخهم وتقريعهم، لأنّهم يأمُرونَ الناسَ القيام بأعْمالِ الخير ويتركون أنفسهم.

8- التوبيخ والتقريع: قد يُوجَّهُ الاستفهام للتوبيخ على فعل شيءٍ قبيح لا يستحسنه المتكلم، أو ترك فعْل كانَ ينبغي على المخاطب القيام به، ومن أمثلة ذلك في العبرية: " וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים לָאִשָּׁה، מַה-זֹּאת עָשִׂית" (تك، 13/3) " فَقَالَ الرَّبُّ الإِلهُ لِلْمَرْأَةِ: مَا هذَا الَّذِي فَعَلْتِ ؟ "، أي ما كان ينبغي عليك أن تقومي بهذا العمل. ويكون الاستفهام تقريعاً للمخاطب وذلك بتوجيه اللوم والعتاب الموجع له، مثال ذلك: " מַדּוּעַ עֲשִׂיתֶן הַדָּבָר הַזֶּה؛ וַתְּחַיֶּיןָ, אֶת-הַיְלָדִים." (خ، 18/1) " لِمَاذَا فَعَلْتُمَا هذَا الأَمْرَ

وَاسْتَحْيَيْتُمَا الأَوْلاَدَ؟ " في هذه الآية يوجّه ملك مصر العتاب الموجع للقابلتين اللتين لم تمتثلا لأمر الملك في قتل كل من يولد صبياً من بني إسرائيل في مصر وقد جاء هذا العتاب بطريقة الاستفهام.

ومن أمثلة الاستفهام المقصود به التوبيخ في العربية قوله تعالى يقصّ علينا قول إبراهيم عليه السلام لقومه بشأن أصنامهم التي يعبدونها: " قَالَ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ، وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ " (الصافات /95–96)، إبراهيم عليه السلام يوبّخ قومه بسبب عبادتهم لأوثان نحتوها بأيديهم، والله خلقهم وخلق أوثانهم التي يعبدونها، وهو الذي يجب أن تكون العبادة له وحده. كما جاء في القرآن أيضاً: " كيف تكفرون بالله وكنتم أمواتاً فأحياكم ثم يميتكم ثم إليه تُرجعون " (البقرة/28)، أداة الاستفهام (كيف) أتت للتوبيخ.

9– التقرير: قد يستعمل الاستفهام في التقرير وذلك لحَمْل المخاطَب على الإقْرار والاعتراف بأمر قد حدث و وقع فعلاً، ومن أمثلته في العبرية: " וַיִּחַר-אַף יְהוָה בְּמֹשֶׁה، וַיֹּאמֶר הֲלֹא אַהֲרֹן אָחִיךָ הַלֵּוִי " (خ، 14/4) " فحمي غضب الرب على موسى وقال أليس هَارُونُ اللاَّوِيُّ أَخَاكَ؟ " فالاستفهام هنا إقرار لموسى على أن هارون أخوه.

وفي العربية " التقرير هو الإثبات مع الوضوح.... وهو لا يحتاج إلى جواب في الاستفهام المجازي، لأنه يقرر فكرة من الأفكار، يحمل المخاطب على الإقرار بها، وبمعنى آخر السؤال نفسه جواب ثابت، ويستعمل في هذا الأسلوب الفعل المنفي المسبوق – غالباً– بهمزة الاستفهام "[2] كقوله تعالى: " أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ " (الشرح /1)، أراد الله عزّ وجل حمل النبي على الإقرار.

10– التهكم والسخرية: " هو الاستهزاء، أو الزراية على الآخر بشيء ما والغضب عليه... والوقوع فيه بقول السوء "[2]، من أمثلته في العبرية: " מִי אַתָּה קָרָאתָ אֶל-הַמֶּלֶךְ." (صمو1، 14/26)" مَنْ أَنْتَ الَّذِي يُنَادِي الْمَلِكَ؟ ".

وفي العربية يستعمَلُ الاستفهام عند إرادة التهكُّم أو السخرية، ومن الأمثلة قول إبراهيم عليه السّلام لآلِهَةِ قَوْمِه كما حكَى الله عزَّ وجلَّ في كتابه العزيز: "فَرَاغَ إِلَى آلِهَتِهِمْ فَقَالَ أَلا تَأْكُلُونَ مَا لَكُمْ لا تَنطِقُونَ " (الصافات /91– 92)، أَلاَ تأْكُلُونَ؟

استفهامٌ تَهَكُّمِيٌّ سَاخِر. وكذلك: مَالَكُمْ لاَ تنطقُونَ.

11- الاستبطاء: قد يعبّر عن الاستبطاء بأسلوب استفهامي، ويقول حسين جمعة: إنّه" فعل محقّق بالضرورة، ويؤمن المرء بحدوثه، ولكنه يستبطئ وقوعه، [2] ومن أمثلته في العبرية: " עַד-אָנָה، תַּסְתִּיר אֶת-פָּנֶיךָ מִמֶּנִּי." (مز،1/13) " إلى متى يحجب وجهك عني ".

الخاتمة:

تمخض البحث عن نتائج سأوجزها بما يلي:

1- في العبرية حرف استفهام واحد هو الهاء، وبقية أدوات الاستفهام أسماء.

2- الهاء الاستفهامية تدل على معنى (الهمزة وهل)، ويُطلب بها تصور المفرد و أيضاً التصديق إذا دلت على معنى الهمزة، والتصديق فقط إذا دلت على معنى (هل)، ومن ثمَّ استطاعت العبرية أن تشكّل من هاء الاستفهام معنيين متمايزين، بينما العربية عرفت (هل – والهمزة)، وهما حرفان متمايزان صوتاً ومعنىً.

3- في العبرية الحديثة يشيع استعمال (הַאִם) بمعنى (هل) وتستعمل الهاء العبرية للتصور.

4- تدخل الهاء الاستفهامية على الجملتين الفعلية والاسمية ولها الصدارة، كما هو حال بقية أدوات الاستفهام.

5- إلى جانب حرف الاستفهام – الهاء – في العبرية توجد أسماء استفهام، يُطلب بها التصوّر فقط، ولكل أداة منها معنى محدد، وقد تُسبق بحروف جر مثل: (לְמִי) (لمن)، (עַל-מִי) (على مَن)، (אֵי מִזֶּה)، (من أين) وتكون عندئذٍ أسماء استفهام مركبة.

6- يخرج الاستفهام عن إرادة طلب الإفْهامِ والإعلام إلى معانٍ أخرى يُسْتَدَلُّ علَيْهَا مِنْ قرائِنِ الحال أو قرائن المقال. من هذه المعاني: الإنكار، والتوبيخ، والتقرير، والتعجّب والدهشة، والأمر، والتَّمنّي والاستبطاء، والتهكم والسخرية، والتحسر، والتشويق.

المصادر

- **القرآن الكريم**.
- **العهد القديم (عربي)**، دار الكتاب المقدس في الشرق الأوسط، الإصدار السابع،الطبعة الأولى، 2008.
- 1977: Biblia Hebraica Stuttgartensia, תורה، נביאים، וכתובים Jermany.

المراجع

1- **ابن منظور**، د.ت – لسان العرب. الجزء الرابع والتاسع والعاشر، الطبعة الأولى، دار صادر بيروت، ببيروت ص 12، 371، 343.

2ـ **جمعة** حسين، 2005– جمالية الخبر والإنشاء. منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، ص 103، 104، 139، 105، 108، 111، 116، 116، 144، 119، 121.

3ـ **راشد** سيد فرج، 1993– اللغة العبرية قواعد ونصوص. دار المريخ للنشر، الرياض، ص 71، 27، 73.

4ـ **عمايرة** إسماعيل، 1996– بحوث في الاستشراق واللغة. الطبعة الأولى، دار البشير، عمّان، ص 56.

5ـ **العاكوب** عيسى، 2000– المفصل في علوم البلاغة العربية. منشورات جامعة، حلب، ص 265، 265، 265.

6 . **عليان** سيد سليمان، 2002– النحو المقارن بين العربية والعبرية. الطبعة الأولى، الدار الثقافية، القاهرة، ص 89، 90,90، 172.

7. **ربحي** كمال، 1975– المعجم الحديث (عبري – عربي). الطبعة الأولى، دار العلم للملاين، بيروت، ص 208.

8 . **الجندي** درويش، د.ت– علم المعاني. دار نهضة مصر، القاهرة، ص 44.

9 ـ **العاكوب** عيسى، **الشتيوي** علي سعد، 1993– الكافي في علم البلاغة العربية (المعاني البيان البديع). الطبعة الأولى، الجامعة المفتوحة، بنغازي، ص 266.

10 – WYNKOOP J., 1898- Manual Hebrew Grammar. LuzaC & Co, London, 120, 120, 127.

11- GESENIUS W., 1962- Hebraisches und Aramaisches Handworterbuch uber das Alt Testmant. Springer, 17th Ed, Berlin, 418, 401 pages.

12- **كمال** ربحي، 1981– دروس اللغة العبرية. الطبعة السابعة، منشورات جامعة، حلب، ص 119.

13– **قليقلة** عبده عبد العزيز، 1992– البلاغة الاصطلاحية. الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 174.

الجمال ورمزية الاسم: عائشة في نماذج من القصة العربية

سعد الدين كليب، علياء الداية*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

* طالبة دراسات عليا (دكتوراه)

الملخّص

تتدرّج في القصص المدروسة دلالة اسم عائشة ودورها في وعي الشخصيات الساردة والمتلقية، من المعنى المادي إلى التجريد، وذلك منذ السبعينيات حتى نهاية التسعينيات. فقد وردت المرأة بوصفها شخصية رئيسية في عدد كبير من القصص العربية، ولكن ما يهتمّ به البحث في هذا الفصل هو كون المرأة شخصية رئيسية لا ثانوية، ودورها الفاعل جمالياً في قيمة الجميل تحديداً. ويكشف البحث في القصص من خلال الاسم "عائشة" أطوار المرأة وتحولها بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتهتم كل قصة بتفصيل مواقف الشخصيات من هذا التحول، وتركّز على أحد الأزمنة.

مقدمة:

الجميل هو الحياة، هذا ما يشير إليه هيغل في أنه يولي الأهمية للحرية والحيوية في الجميل: "تلك الحرية وتلك الحيوية المستقلتين والكاملتين اللتين هما في أساس الجمال" [1]، وكما يؤكد تشيرنيشيفسكي: "الرائع هو ذلك الشيء الذي نرى فيه الحياة كما نفهمها ونتمناها نحن، كما تبهجنا نحن... الرائع هو الحياة" [2]. ولعل المعنى المباشر لكلمة عائشة أي المرأة التي تعيش – وينطوي ذلك على الأمل بحياة طويلة صحية – يرتبط بالجميل الحي، المقابل لقبح الموت الذي يعني اندثار الحياة والحركة وفقدان كل شيء، أي هو مرداف للعدم والفناء.

إن اسم عائشة شائع جداً في المنطقة العربية، وكان يتمتع بشعبية كبيرة في

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/1/9ا
قبل للنشر بتاريخ ا 2011/5/8

القرن التاسع عشر وبدايات العشرين، قبل أن تنتشر موجات من الأسماء الحديثة، أو ذات المقطع الصوتي الواحد، أو الغربيّة الطابع، لتنحسر الأسماء التراثية والشعبية إلى حدٍّ ما، أو تلك المرتبطة بالمعاني الروحية والدينية، وهذه ظاهرة شائعة في العالم بشكل عام في العصر الحديث، إذ تختلف أسماء الجدّات عن الحفيدات بشكل واضح.

في قصّة "جريمة شرف" لغادة السمّان، تظهر الإشارة المركّزة إلى شخصية عائشة الملقّبة بـ"شاشا"، ويتعقّب السرد شخصية عائشة التي تبقى ملازمة لمتعلقات حدث محدد هو اشتراك "ببوش" كلب "مدام فيردالونا" في مسابقة جمال الكلاب وخروجه منها خالي الوفاض بلا جوائز.

إن تفاهة هذا الحدث بالنسبة إلى "بوعلي" خادم السيدة وسائق سيارتها، تجعل كل ما يحيط به تافهاً: الكلب والسيدة فيردالونا زوجة الرجل المتنفذ، والطبيب البيطري المعالج، وخدم البيت، وكل الذكريات المتعلقة به مغلفة بهالة من القبح الذي ينفر منه "بوعلي" بشدة.

غير أن عائشة – شاشا، تختلف عن هذه الشخصيات بكونها محرّكاً لذكرياتٍ جميلة متّصلة بحياة "بوعلي" على الطرف الآخر النقيض لقصر السيدة وكلبها. إذ يقول "بوعلي": "اسم عائشة جميل... لماذا ينادونها شاشا؟ أول بنت أحببتها كان اسمها عائشة، كانت ابنة المختار ومهرها خمس بقرات" [1].

وبين عائشة وشاشا ننتقل من الظاهر اللفظي إلى الدلالة المختلفة، فعائشة التي كانت الماضي الجميل حيث كان "بوعلي" الذي يعيش قرب بيروت، صاحب أرض ووطن وكرامة، تتحول في حاضر السرد إلى "شاشا" المعاصرة، بما يوازي "بوعلي" الذي انتقل لخدمة الأعيان المتصلين بالأجانب، من أجل أن يوفر قوت يومه وحياة أطفاله بعد أن قضى المحتلّ الصهيوني على حقه في أرضه وفي التواصل مع المناضلين الفلسطينيين. "شاشا" ليست سوى صديقة وجارة للسيدة فيردالونا الأجنبية، تكمن مصلحتها في التخفيف عنها ومجاملتها واختلاق الكلام المعسول الكاذب امتداحاً لها ولكلبها. انتقلت "شاشا" من الجميل إلى التافه الذي يعني موت اسمها "عائشة" وتَحَوله إلى اسم مبتور مفرّغ من معناه يجلب البؤس لأفكار "بوعلي".

ولا يغيب عن متلقي هذه القصة أن الكاتبة المؤلفة تسقط أفكارها على شخصية "بوعلي" فتظهر شخصيتها وآراؤها طاغيتين على الإمكانات التي يتيحها السرد لأمثال "بوعلي". إنه يندم على عدم سماعه كلام الأستاذ وعلى تركه ابنه "علي" يهجر الدراسة ويتفلّت من إحساس الواجب الوطني. كما أنه – بوعلي – يتفهّم موقف "جول" خطيب ابنته ويستوعب أفكاره كما لو أنه مثقف نضالياً مثله تماماً. "بوعلي" يتحمّس لسماع نشرات الأخبار، ويتهكّم على الخسائر التي يسببها القصف: "وأشجار الزيتون، أراها تحترق في الحقل مثل رجال راكضين في المدى وقد اشتعلت النار في شعرهم ورؤوسهم... وغداً مع الصباح سيأتي رجال يحملون آلات التصوير، ورجال آخرون ليتصوروا أمام أطلال بيوتنا كأنها خرائب بعلبك الأثرية..."[1].

إن هذه العبارات تشير بوضوح إلى أسلوب تفكير المؤلفة وطريقتها الأدبية في التعبير ومن المستبعد أن يكون لدى "بوعلي" كل هذه الحمولة التعبيرية عن جمالية الأسى. ومن جهة أخرى فإن الشعور الواقعي لـ"بوعلي" تجاه شاربيه –يحمل الشاربان دلالة جمالية الرجولة والعزّة في المجتمع الشرقي – هو ما يبرز بمصداقية كبيرة في عدد من المواضع: "وبدأ أطفالي بالبكاء وحاولت فتل شاربيّ وشعرت للمرة الأولى بأنهما ماتا.... وأنهما انسدلا فوق فمي كجثث الطيور المصابة" [1]، وصولاً إلى حلاقتهما نهائياً في نهاية القصة استجابة للشعور بالمهانة، كما فقدت شاشا اسمها الأصلي التقليدي.

إن الإشارة المحددة إلى عائشة – شاشا، نموذج الجميل المتحول إلى التفاهة المحاطة بالقبح، تفتح أمام المتلقي مقارنة مع باقي النساء، بما يؤكد أن المرأة الجميلة – والجمال هنا في الوعي الداخلي لـ"بوعلي" هو جمال الارتباط بالأرض حيث يقيم ويعيش – مصيرها الموت والضياع في النهاية. فزوجته الأولى "تغريد" سرعان ما جنّت وانتحرت لأنها لم تطق العيش في القرية بعيداً عن الجو الموبوء للملاهي الليلية التي عاشت فيها سابقاً. أما "امتثال" زوجته الفلسطينية، فجمالها يراوح مكانه لأنها لا تفلح في إقناع "علي" بأن قريبها "جول" صاحب مبادئ سامية جليلة.

أما المرأة الثالثة "خضراء" ابنة "بوعلي" و"امتثال" فلم يشفع لها امتلاكها قيمة الجميل باندفاعها نحو جول ونيتها الارتباط به وتدربها على السلاح لمواجهة المحتل، إذ إنها لاقت حتفها على يد أخيها "علي" الناقم عليها وعلى "جول" والرافض ارتباطهما متهماً إياها بالخطيئة وفقدان الشرف. وهكذا فإن الشخصيات النسائية كانت ترديداً لصدى "عائشة–شاشا" التي لم تكتسب من اسمها صفة الديمومة بل نقيضها الموت والأسى واستمرار قبح الواقع المقيت.

في مقابل الصورة الواقعية التي قدّمتها غادة السمان في قصتها "جريمة شرف" نجد الملمح الوجودي الواضح في قصة وليد إخلاصي "أيها القادم الجميل". وعلى الرغم من احتواء العنوان على "الجميل" بشكل بارز، فإنّ هذا الجميل يتخفف من ارتباطه بأي شيء في الواقع مع أنه صفة لشخص يشاهده السارد عند مدخل المقهى. كما أن هذا الجميل يبدو غير مفسَّر، بل إنه مبهم إلى حدّ كبير ويرغب السارد في أن يقتنع المتلقي بوجهة نظر الرجل الأربعيني الشاب الذي يسرد الحدث، دون وجود علاقات إضافية شارحة لماهية هذا القادم الجميل في تفاصيل السرد.

إن ما يبدو واضحاً هو علاقة السارد الشاب بالفتاة عائشة، ويرتبط اسمها "عائشة" بدلالات الحياة والأمل، فمشاهد الحوار المباشر أو الضمني المتخيل مع عائشة تدور كلها حول الحياة ومشاريع الزواج، وتظهر عائشة محاطة بأجواء بهيجة هي قلعة مدينة حلب، أو بيتها حيث إخوتها الصغار يبثون الفرح في المكان. كما يصرح السارد من البداية: "كنت أفكّر بامرأة تجمع الحنين إلى الماضي بالتوق إلى القادم" [4].

أما الموت فيرتبط بشخصيتين تسكن إحداهما ذكريات السارد الشاب، وتتراءى الثانية أمامه في مكان محدد هو المقهى، والحديث عنهما هو ما يدخل عنصر الخوف في لقاءاته بعائشة، ويتسبب في قلقلة موقفه، بين الرغبة في إهمال الماضي بالذهاب إلى مستقبل جميل مع عائشة، وبين ترائي الموت أمامه مهدِّداً سارقاً البهجة. فالشخصية الأولى هي زوجته المتوفاة التي يقول عنها: "صورة زوجتي هاجمتني بعنف فعدت إلى الصمت الذي جعل يتمدد في داخلي خندقاً لا يختلف كثيراً عن

الخندق الذي فصل القلعة عن المدينة" [4]، وتزداد القلعة حضوراً في ثنائية عائشة والزوجة، "عائشة كانت تقف أمام باب القلعة من جديد تبتسم لي، وكنت أحاول أن أبدو مصوراً محترفاً فأتحرك بالآلة التي صورت فيها زوجتي ذات يوم في كل اتجاه "[4]. والشخصية الثانية هي الرجل القادم الجميل الذي يتسلل إلى المقهى ويحدّق في أحد زبائن طاولة المتقاعدين، فيصطاد واحداً منهم أو أكثر كل يوم حتى يموتوا جميعاً في ظروف محزنة وحوادث مؤسية قاسية.

يعترف السارد لنفسه ولقرائه بأنه يخشى فقدان عائشة: "والآن عليّ أن أعترف بحقيقة اكتشفت أنها تعيش في داخلي مخيفة، وهي خوفي من أن أفقد عائشة فيما لو تزوجتُ منها كما فقدت زوجتي من قبل " [4]. وترغب نهاية القصة في رفع لافتة الأمل بالمستقبل، وقد صمم السارد الشاب فجأةً على تجاهل ما حصل في المقهى، وهو يمضي إلى الزواج من حبيبته عائشة الشخصية المتزنة، الفتاة التي ترغب في إسعاد حبيبها ولم تكتشف شيئاً من غرابة أطواره، وتتخيّلُ أنه أسير حزن زوجته، وترى أن من واجبها الأخذ بيده إلى حياة جديدة.

أما المتلقّي، فما يصلُه هو أن السارد بقي أسير جوٍّ موتور مزدحم بظواهر غير مفسّرة تجعله أبعد ما يكون عن الجمال، ويستغرب المتلقي سلوك السارد الشاب في إهمال ظاهرة القادم الجميل واندفاعه إلى حياة أخرى، في حين أن تقدُّم السرد كان يوحي بانغماس السارد في عالم الخوف من القادم الجميل والتهرب من الحديث عنه أمام حبيبته: "حدِّثني عن الجميل الذي سحرك. إذاك داخلتني رهبة زادت من اتساع الحدقتين في عيني... فكانت صورته... تثير التوتر " [4]. ويخيّل للمتلقي أن ثمة صلة بين القادم الجميل وموت زوجته الأولى والمقهى. وهذا ما يرجّح كون القصة ذات بعد وجودي من مآخذه عدم التّماسّ مع الواقع بشكل منطقي، مما يقلل فاعلية القيمة الجميلة التي تحملها عائشة، وتجعلها مغلقة على نفسها، وغير مؤثرة في السارد الشاب حقاً. ولكن تكمن الفكرة التي يرغب في نقلها إلى المتلقي هي الأمل في قادم جميل مفارق لحال الخوف والرعب من المجهول التي يعيشها السارد، ويحاول الاستعانة بعائشة وما يحمله اسمها من مدلول الحياة من أجل التفاؤل بالأفضل.

تتفق عائشة في قصة محمد شكري التي عنوانها "عائشة" مع القصتين السابقتين في أنها رمز إلى القيمة الجميلة الذاوية التي مضت ولن تعود وحلّ محلها القبح والألم.

وتُقدَّم عائشة هنا من منظور شخصية ذكورية نكتشف أنها الاسم الصريح للكاتب "شكري"، ثم إن المروي له "بادر" صديق السارد سرعان ما يتعاطف مع عائشة ويمتلك منظوراً خاصاً به تجاهها، والمحرك لهذا الحوار بينهما هو صورة عائشة المعلّقة على الجدار.

من هي عائشة؟ "اشترت راديو ترانزيستور وسهرت معنا يوم شرائه في مقهى فوينتيس. وعندما عادت إلى بيتها هاجمها متسكّع سكير وأراد أن يسلبها ترانزيستورها. قاومته فضربته بالترانزيستور على رأسه وكسر هو زجاجة نبيذه على رأسها ثم طعنها في عنقها وصدرها " [5]. بهذه العبارات يختصر شكري سيرة حياة عائشة فيقرر صديقه القديم "بادر" الاحتفاظ بصورتها في بيته.

إن عائشة في هذه القصة مَثَّلها مَثَّل "فاطمة وعليوة"، غير أنها – والسيرة تتوالى من وجهة نظر السارد شكري – تركت عملها كعاهرة واكتفت بحياة بائسة مع "أنطونيو" صاحب حانة تخدم فيها وتساعده في شؤونها.

ويقتصر وصف عائشة على الإشارة الخارجية إلى قبح مظهرها الذي عذبته السنوات "هرمت بسوء قبل الأوان. نحيلة، شاحبة، أسنانها معوجّة ومسوّسة. حرمت من الابتسامة الكاملة... ضحكاتها المنفعلة تخفيها بإحناء رأسها على صدرها "[5]. غير أن هذا الوصف ينقلب عندما تظهر فرحتها بجهاز الترانزيستور الجديد الذي اشترته، فتطغى عليها البهجة والسعادة ليشترك معها السارد ورفاقه في الاحتفاء بهذا العنصر الجديد.

وهكذا تنتقل عائشة من القبيح إلى الجميل الجاذب للعطف في قربه الشديد من كل رواد الحانة يجمعهم الشعور الإنساني بإمكانية الفرح في وسط كئيب فقير. "عائشة من شدة فرحتها لم تعد تزم شفتيها حين تبتسم. أسنانها المهدمة معظمها تحمل جمال قبحها هذا المساء " [5]. ولذلك فإن المفارقة في النهاية تكمن في أنها تكهنت

بالخطر الذي قد يتهددها في الطريق، ولكنها مضت على الرغم من تخاذل السارد عن تلبية طلبها بمرافقتها إلى بيتها ليلاً. وتكمن المفارقة الثانية في أن حبيباً سابقاً لها علّق صورتها في بيته، ثم هاجر إلى فرنسا وقُتل هناك على يد فرنسي، فهذا الحبيب المهاجر المقتول عانى أيضاً من القبح يترصّده في المكان الذي ابتغى طلب الرزق فيه "هو أيضاً عاش فقيراً في طنجة، ومات فقيراً في فرنسا "[5]، لتكون عائشة مذكِّراً بالجمال ومثالاً على انتشار معاناة القبح في الوطن والمهجر، في ظل الفقر والضيق.

يحاول السارد في قصة "القتيل" لمحمد عز الدين التازي، أن ينقل للمتلقي معاناة عائشة، وذلك من وجهة نظرها هي. وكما في القصص السابقة، فإن فعل القتل يظهر بوضوح، غير أنه هنا يتصدّر الأحداث، فهو الحدث المحوري الماثل في ذهن عائشة. عائشة هي نقطة انتقالية بين الميت والحي، تعاني من وجودها كما عانى "بوعلي" في قصة "جريمة شرف"، وهي تتراوح بين حيرتها أمام جثة أخيها، وحيرتها تجاه نفسها من تكون، ومن الذين ينادون عليها: "يا عائشة".

كما تتلاقى عائشة مع هواجس بطل قصة "أيها القادم الجميل" وتظهر هذه القصة – القتيل – شبيهة بقصة إخلاصي: "أيها القادم الجميل"، من حيث نهايتها التخييلية التي لا تخدم الغرض الجمالي، ويُبعد القيمة الجميلة أو القبيحة عن المتلقي. فعائشة في النهاية تضجر من الأصوات التي تناديها وتتراءى لها جثة أخيها جسماً يرتفع حتى يصبح "نقطة صغيرة في عنان السماء... وطارت وراءها، قبل أن تختفي تماماً فتصبح في غير مكان "[6].

إن من المفهوم من سياق السرد أن عائشة الجميلة كانت تجد في أخيها السند لها، وأنها كانت تحبه وتسعد بوجوده. أمّا وقد وجدت نفسها أمامه وهو يموت ثم يتحوّل إلى جثة، فهذا ما فجّر الواقع حولها إلى قبح.

كما يرغب السارد في القول بأن قبح الواقع يتبدى مضاعفاً أمام عائشة مع موت أخيها، وهي تسترجع بذاكرتها أصحاب أخيها السيئين الذين يلاحقونها بنظراتهم. فيستخدم السارد تقنية الاسترجاع كما في قصة "جريمة شرف"؛ كلّ من "بوعلي" و"عائشة" يسترجعان الماضي الذي كان فيه الجميل وفيه القبيح. غير أن حجم القبح

هنا أكثر تركيزاً، وهو يعشش في ذهن عائشة إلى درجة الهلوسة بتخيُّل أصوات تناديها – تارة صوت رجل وتارة امرأة أو عدة نساء، يتسمون جميعاً بسلوكيات مشوّهة، بعضها يؤمن بالشعوذة أو بضرورة طاعة الأولياء بزيارة أضرحتهم، كما هي أمها التي تناديها "عائشة... يا عائشة الورديةٍ"[6]، والدتها التي تحتار كيف تصدّ نقمة وليّ، وأيّهم تزور أولاً.

وتتوالى الصور القبيحة التي تجلب الدوار، كصورة الشخص الذي يجمع أغطية العلب القصديرية كي يجعل منها كوناً وشموساً خاصة به يحاكي بها الشمس في السماء، وخليط أصوات الكبار والصغار والكلاب وشلالات المياه... و"صرخات أرانب ذبيحة، ووطاويط تطاردها القطط وهي تعلو نحو السقوف وتتشبث بمخالبها بالحيطان كي لا تسقط "[6].

كانت عائشة أسيرة رغبتها في الهرب من قبح الجثة أمام ناظريها، ولكنها تصطدم بخيالٍ قاسٍ عندما تغلق عينيها "حينما تفتحهما تراه أمامها مسجى على الأرض.... وحينما تغلقهما تراه جالساً في المقهى مع الصحاب " [6]. هذا المقهى الذي قد يحتوي سرّ قاتل أخيها وسبب القتل.

إن عائشة تموت عملياً في النهاية التخييلية لأنها لا تستطيع العيش بين مجموعة أموات ومشوهين سلوكياً، وقد فقدت أخاها – الشخص السوي الوحيد الذي كان يضفي جمالاً على واقعها مكمِّلاً لجمالها. إنّ كل تضرعات والدتها لا تنفع في جلب الطمأنينة والسكينة التي كانت منوطة بأخيها.

تحتفظ عائشة في نصّ "فاكهة عائشة" لعبد المجيد شكير، بنبرتها المفتقِدة للجمال من حولها، وهي تستشعر غربتها في الوسط المحيط بها، ولكن هذا النص يتسم باختفاء ظاهرة القتل والموت الشائعة في القصص السابقة، لتكون الغربة هي المعاناة –ما دفع إلى شمول هذا النص – أشبه بالخاطرة منه بالقصة– بالبحث هو عنوانه وكونه صلة وصل بين عائشة المرأة الضحية، وعائشة المسيطرة كما في القصة التالية "عشاء برفقة عائشة". تقتصر عائشة على كونها امرأة يصف السارد علاقته بها، وتنتهي هذه العلاقة إلى الافتراق، مع إشارته إلى صفاتها الخارجية

"عائشة تجمع بين الامتلاء والأنوثة... عائشة تقتل بعينيها، وتقتل بجسدها "[7]. ويدرك السارد في وعي جمالي خاص به أن عائشة هي حلمٌ يبحث عنه من زمن طويل، وأنه يفتقد صفات الوطن الجميلة، فيرغب في العودة إلى براءة الخيال والجمال الحرّ، "عائشة أيتها الذاكرة الموشومة بعين الطفولة " [7]، وينتقل إلى ما تجسّده عائشة له من الوعي بجمال ممتدّ يشمل لحظته الحاضرة: "أُحسه جسداً محموماً قادماً من أساطير الأولين... أنت اختزال لكل نساء العالم "[7].

ويحمل السرد إمكانية للانفتاح على أجواء مقارنة بين الحاضر والماضي، غير أن الطاغي هو سمة القصة غير المكتملة، فهي أشبه بتدوين انطباع شخصي للسارد، ولكن على لسان عائشة: "لم أعد أحتمل العيش بين غرب فقدت ثقتي فيه بعد زوال لحظة الانبهار، ومغرب لم يستطع أن يكون لي وطناً حميماً... لا تطوقوني بحبكم "[7]، إلى أن يصرح السارد بقوله: "سيحلّ يوم جميل ذات غد مجهول "[7].

تغادر عائشة في قصة "عشاء برفقة عائشة" لمحمد المنسي قنديل موقع المرأة الضحية كما في القصص السابقة، لتصبح هي المتحكمة في مجرى الأحداث، وتدل على تطور المرأة في أواخر القرن العشرين عنها في سبعينياته. ومن الناحية الجمالية فإنها تستمر في أداء دورها في أنها تستحوذ على إعجاب الرجل، وبأنها جزء أساسي في رؤيته لما حوله – الكون والمجتمع– لكنها في هذه القصة مختلفة. عائشة في القصص السابقة مرتبطة بالماضي الذي بات بعيداً وبات رمزاً للنقاء والكرامة، وعائشة في أحسن الأحوال مرتبطة بالحاضر الذي تعاني من قسوته وتقع ضحية تعدد الأماكن فيه بين الوطن والغربة ومحاولة إيجاد الذات.

إن الرجل في القصص السابقة يتطلع إلى بلوغ الزمن الجميل الذي كانت عائشة تعيش فيه. واسمها "عائشة" يدلّ على فعل العيش في مكانٍ معقول، ومريح، يحفظ الكرامة الإنسانية، وهذا هدف عائشة في القصص السابقة. إذ نلحظ مع اختلاف الظروف، أي مع زوال شروط المكان الكريم، أنّ عائشة تموت أو تفقد اسمها، كما أصبحت "شاشا" في قصة "جريمة شرف"، وكما ماتت النساء أو تلاشين في قصّتَي

"قتيل" و"عائشة" أو بقين معلّقات في عالم من عدم اليقين كما في قصّتَي "أيها القادم الجميل"، و"فاكهة عائشة".

أما هنا فإن عائشة تفارق القصص السابقة في أنها تنتمي إلى عالم المستقبل وتصرّح بذلك أمام دهشة مرافقها: "هذا مطعم المستقبل " [8]، على ما يحفل به هذا المطعم من غرابة. إن تَصَور المكان يمتزج ويتدرّج في غرابته ينسجم مع المستقبل الذي يرغب السارد في بيانه.

المرأة عائشة عبارة عن طُعم ينجح في اصطياد عامل جديد للمطعم الغريب، ويكتشف السارد البطل أنها توقع بالكثيرين من أمثاله في الفخ نفسه، فخّ المستقبل المظلم. لقد كان متاحاً للسارد أن يتنبّه إلى مصيدة عائشة، فهو يطمئن إليها بوصفها امرأة جميلة، وأن الطبيعي لمن هو مثله أن يفتتن بها كونها شابة استجابت للخروج معه في موعد أول، ولكنه استكان إلى كلامها وأعرض عن الالتفات إلى المنبهات التي أطلّت مذعورة من وراء الزجاج، ويُلحظ أن هذه المنبهات نساء في مراحل عمرية مباينة لعائشة؛ المرأة العجوز "تحدق امرأة عجوز فينا مباشرة بوجه مليء بالتفجع والأسى "[8]، والطفلة "تحدق بي من خلف الزجاج طفلة صغيرة، فاغرة الفم، مندهشة من شيء ما، ألتفت إلى عائشة "[8].

بقي الرجل في المطعم غير مكترث بإظلام المكان خارجه ولا بالمعطيات الغريبة التي قادته مع امرأة لا يعرفها بالقدر الكافي إلى مكان مجهول. إن المفارقة تكمن في أن السارد يعترف بأنه يتطلع إلى ما وراء غداء المطعم: "لا أجرؤ على سؤالها إن كانت متأكدة من وجود هذا المطعم. كنت مشغولاً بما سيحدث بعده، هل ستذهب عندي، إلى غرفتي الضيقة، أم عندها في مسكنها الذي لا أعرف عنه شيئاً؟ " [8] فحدود المتعة عنده هي في المكان الخارجي، أما الداخل – المطعم، فمجرد محطة أو ممرّ. أما عائشة فقد نجحت في سجنه داخل المطعم وسلبه إرادته، فالمطعم عندها هو الهدف الذي سخّرت له إمكانياتها في الإيقاع بالرجال داخله.

إنّ هذه القصة تجمع بين الخطاب التخييلي في آلية النذُل وأشكال الطعام وغرابته، والخطاب الواقعي في حدث طبيعي وشائع؛ رجل وامرأة يذهبان معاً إلى

مطعم ما. إنّ تناقض الهدف الجمالي بين الرجل والمرأة – إذ يرغب كل منهما في تحقيق ذاته على حساب الآخر، رجّح كفة المرأة المستقبلية، فتمكّنت من إثبات وجودها في المستقبل لتبقى حرّة بينما يُستعبد الآخرون.

خاتمة:

يرتبط اسم عائشة في القصص المدروسة بالرغبة في الحياة والبعد عن الموت، لاسيما أن أجواء الموت تحيط بالشخصيات الرئيسية سواء بشكل مادي كما في "جريمة شرف" و"أيها القادم الجميل" و"عائشة" و"القتيل"، أو بشكل معنوي كما في "فاكهة عائشة"، و"عشاء برفقة عائشة" حيث يفقد بطل القصة حريته ويبقى أسير المنفى أو المطعم الغريب.

ماتت عائشة في قصة "عائشة" قبل أن تستوفي لحظات سعادتها القليلة في واقع قاسٍ، في حين خطف الموت شخصيات محيطة بحاملة الاسم عائشة في باقي القصص المشار إليها. وعانت الشخصيات في كل القصص المدروسة من الاغتراب، الذي ارتبط بقضايا الوطن في "جريمة شرف" و"عائشة" و"فاكهة عائشة"، في حين اتُّخِذ المصير الشخصي الفردي مدخلاً إلى الاجتماعي الشامل كما في "أيها القادم الجميل" و"القتيل" و"عشاء برفقة عائشة".

المراجع

1ـ هيغل، 1981– فكرة الجمال1، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، ط2، ص87

2ـ **تشيرنيشيفسكي**، 1983ـ علاقات الفن الجمالية بالواقع، ترجمة: يوسف حلاق، وزارة الثقافة، دمشق، ص37–38

3ـ **السمّان** غادة، 1992، رحيل المرافئ القديمة، (صدرت الطبعة الأولى عام 1973)، منشورات غادة السمان، بيروت، ط7، ص104، 108، 107

4ـ **إخلاصي** وليد، 1999ـ مختارات، المجلد السادس، (صدرت الطبعة الأولى عام 1980)، دار عطية، بيروت، ط1، ص55، 48، 51، 59، 48

5. **شكري** محمد، 2000. الخيمة، (صدرت الطبعة الأولى عن الدار البيضاء 1985)، منشورات الجمل، كولن، ألمانيا، ط 2، ص158، 155، 156، 159

6. **التازي** محمد عز الدين، 1999. شيء من رائحته، منشورات عكاظ، الرباط، ط1، ص95، 94، 93، 93

7. **شكير** عبد المجيد، 1997. ذبذبات الصوت الأزرق، منشورات اتحاد كتاب المغرب، الرباط، ط1، ص77، 75، 78، 79، 80

8. **قنديل** محمد المنسي، 2001. عشاء برفقة عائشة، الهيئة العامة لقصور الثقافة، رقم 316، القاهرة، ط1، ص19، 13، 17، 10

في الوعي الجمالي

سعد الدين كليب، علياء الداية*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

*طالبة دراسات عليا (دكتوراه)

الملخّص

يسعى كل من مصطلحي الوعي، والجمالي، إلى ربط الإنسان بالعالم من حوله. وقد تطور مصطلح الوعي تاريخياً، فاستُخدمت كلمات متعدّدة للدلالة عليه، كالروح والوعي والعقل. واهتمّ به علماء كثر وفلاسفة كسقراط وأرسطو وأفلاطون، منهم المثاليون الذاتيون أو الموضوعيون كهيغل مثلاً، والماديون كسبينوزا. كما نشأت دراسات حول التجريبيين وعلماء اللغة والعقل، لتتفاوت نظرتهم إلى الوعي؛ هل هو حصيلة اختزال الحالات العقلية إلى مادة، أم هو أنماط فكرية. وقد تواشج الوعي مع الظواهر الجمالية وعلاقة الإنسان بها في تنظيم حياته ونقل أفكاره إلى من حوله.

مقدّمة:

عُنيت الفلسفة منذ تاريخها القديم بقضية الوعي، واندرج ذلك ضمن مبحث المعرفة في تناوله الإنسانَ وعلاقاته وطريقة حصوله على المعرفة وتفاعله معها وتوصيف هذه المعرفة، وكان ثمة وسيط ضمني بين الإنسان والمعرفة هو ما ينظر إليه الآن على أنه الوعي.

لقي سقراط حتفه نتيجة حرية القول في اختبار الحياة والتحقق من ظواهرها. كما كان لأفلاطون نظرته الفلسفية: سكان الكهف، في نشدانها التوصل إلى المعرفة بإنكار الظلال والبحث عن الأصول الموجودة حتماً (نظرية المثل). وإن أمثلة كثيرة من قبيل هذه الظلال وأصولها تصادفنا في حياتنا اليومية، غير أن المثالية التي تغلّف فكر أفلاطون وتُخصّص عالماً للمثل – ليست مرئية وإنما

ورد البحث للمجلة بتاريخ ا2011/1/9

قبل للنشر بتاريخ ا 2011/5/8

مدركة بالحدس – وعالماً آخر للظواهر، تنحرف بقصة الكهف ليهاجمها كلّ من المادية والتيارات الوضعية في إشارة إلى أن الفكر المثالي (الذاتي والموضوعي) يواجه مشكلات جمّة على صعد عدّة من بينها الوعي.

إنّ الفكر المثالي في رؤيته أن الوعي سابق على الوجود، يبدو مُقنِعاً لفترة آنية. ففي الاتجاه المثالي الذاتي لا تكون الأشياء موجودة إلا بفعل وعي الإنسان الذي يدركها، فإذا غاب هذا الوعي غابت الأشياء عن الإنسان المدرِك، كما أننا –وفق هذه النظرة – لا يمكننا التأكد أن الإنسان الآخر يرى الأشياء ويدركها تماماً على النحو الذي أراها به أنا وأدركها. وفي حالة الموت أو ما قبل الحياة – الأزلية والأبدية اللتين يعيش بينهما الإنسان وفقاً لوعيه – لا تكون الأشياء موجودة بالنسبة إلى الإنسان بوصفه حالة فردية واعية آنياً بالإحساسات المباشرة والحواس. هذا يبدو صحيحاً للوهلة الأولى ولكن سرعان ما تبطل حجة المثالية الذاتية – وقد تكفّلت فلسفات كثيرة بهذا الردّ – فالتاريخ موجود، والأشياء المادية موجودة بمعزل عن إدراك إنسانٍ ما لها. كما أن الشجرة الهرمة أو الغابة الواسعة استغرقت أشجارها فترة طويلة للنمو بعشرات السنوات أحياناً، والأمثلة كثيرة والعلوم المتنوعة من جيولوجيا وفلك وغيرها كشفت لنا الكثير.

أما المثالية الموضوعية، فلا تبدو مقنِعة في حجّتها بأن الواقع الخارجي – اصطلاحاً – أي خارج الإنسان المدرك بالحواس موجود، غير أنها تراه متمثلاً على شكل أفكار، وكل شيء أصله فكرة غير مرئية أي كما قال أفلاطون. ومع عالم الأفكار يكون تفاعل الإنسان عن طريق وسيط هو ظواهر هذه الأفكار وتجلياتها التي لا تعكس الفكرة الأصلية تماماً ولا يمكن الوصول إليها. إن من المرهق حقاً تحميل الإنسان كل هذه المشقة في التعامل مع واقعه، ومن الأيسر والأكثر إقناعاً أن يتفاعل الإنسان مع الأشياء بوصفها أشياء حقيقية تتحول من حالة إلى أخرى كما يقول العلم، وأن ينظر إليها كما ينظر إلى نفسه على أنه إنسان، ويعي أنه ليس ظاهرة. والسؤال هو: هل يمكن للإنسان حقاً أن يطبق المثالية على نفسه فيكون مجرد ظاهرة أو تمظهر لإنسان آخر هو عبارة عن فكرة موجودة في مكان ما في عالم المثل؟

وبالعودة إلى نماذج فلسفية شُغلت بالوعي نجد اختلاف العقلانيين والتجريبيين، بَيْن أن تكون المعرفة قبْلية معتمدة على أفكار فطرية مودعة في العقل، أو أن تُحصر المعرفة بالخبرة الناجمة عن الحواس واختبار الظواهر والأشياء وتجربتها فعلياً للحكم عليها والتوصل إلى حقائقها، وهذا لا يمنع التداخل بين هذين التيارين أحياناً.

بالنسبة إلى أرسطو "فليس بالإمكان نكران أنه ملتزم بالزعم أن العلم يرتبط في مرحلة من المراحل بفهم الحقائق الضرورية عن الواقع أو الروابط الضرورية في العالم الطبيعي " [1]. أما ديكارت المشهور بعبارته في مذهب الشكّ "أنا أفكر إذن أنا موجود"، فلا شيء على الإطلاق معفى من الشك [1]. غير أن هذا التوجه نحو العقل والفصل بينه وبين الحواس يوقعنا في المشكلة الشهيرة بـ"الدائرة الديكارتية": إلى أي حد يمكن أن نثق بقدرة العقل على الإدراك الواضح المتميز للأمور؟ [1] وقد عُني سبينوزا بالاستنباط من الجزء إلى الكل، وفي حين يميز ديكارت ويفصل بين الذهن والجسد، فإن سبينوزا يرفض العلاقة غير المفسرة بينهما ويعتبرهما شيئاً واحداً [1]. كما أنه يرى أن الحرية الفردية مرتبطة بالجبرية، فـ"الناس يعتقدون أنهم أحرار وما ذلك إلا لأنهم شاعرون بأفعالهم وغير شاعرين بالأسباب التي تتحدد بها أفعالهم" [1].

أما التجريبي جون لوك فيتحمس لفكرة نشوء المعرفة من التجربة، ويستشهد بنظريته حول أن ذهن الإنسان صفحة بيضاء تُكتب عليها الخبرة الحياتية بناء على الحواس. "واستخدم مادّيو العصر الحديث (سبينوزا، هوبس، هيلفيتيوس، فورباخ، وغيرهم) مفاهيم "الروح" و"الوعي" و"العقل" كمترادفات تختلف فيما بينها من زاوية تفسير أصل الوعي وخصوصياته، وتبعاً لما يتم عليه التركيز – على الفكر أو على المعرفة الحسية " [2]، ليدلّ على الإمكانية المتوافرة لدى الإنسان والتي تتيح له المقدرة على الاستيعاب والفهم، سواء لنفسه أو ما يدور حوله من أحداث وما يحويه محيطه من ظواهر، وهذا الاستيعاب أو الفهم ندركه من خلال الموقف الذي يتخذه الإنسان بالتفاعل القصدي.

استناداً إلى أرسطو يميز كانط بين الأحكام القبلية والأحكام البعدية، وهو يقرّ بأن: "الصحة الموضوعية للمقولات بوصفها مفهومات قبلية تقوم على أنه بمقدار ما يتعلق الأمر بشكل الفكر، لا يمكن أن تصبح التجربة ممكنة إلا من خلالها. وهي ترتبط بالضرورة والقبلية، وبالتجربة، بسبب أنه لا يمكن إلا بها التفكير في أي موضوع من التجربة مهما كان" [1]. وكانط بهذا يعيد الاعتبار للأحكام القبلية ولكن على أساس من التجربة التي تدخل ضمن معطيات الوعي و"وراء الجانب الظاهري المرئي المتخيل تكمن الأشياء المادية – الموضوعية والأشياء في ذاتها "[3] التي تدرَك بالعقل.

أما الفيلسوف هيغل، المهتم بكشف عمليات العالم التاريخي وتفسيرها، فالإدراك عنده هو أننا من "مجرد الوعي المحسوس نتقدم إلى فهم الأشياء بوصفها موضوعات تحددها الخواص الشاملة "[1]. وإن التركيب أعلى صنوف الإدراك ويطلق عليه هيغل مصطلح "الوعي الذاتي"، وعلينا التفاعل مع الأشياء بوصفنا هادفين واعين ذاتياً [1]. لقد عمل هيغل على تحرير نظرية المعرفة الكانطية من "الشيء في ذاته"، و"الفلسفة الهيجلية تقول إن المعرفة البشرية تتطور بلا انقطاع، حيث تحركها التناقضات الداخلية، ولكن هذا يتمحور حول "الروح المطلق" الأمر الذي يجعل نظريته مثالية" [3].

تنظر الفلسفة المادية إلى الوعي "باعتباره أرقى شكل من أشكال الانعكاس المعروفة لدينا، وباعتباره أرقى ثمرة للمادة" [3]، وهي "تسعى دوماً لفهم الروح صفة للمادة "[2]. وبما أن "المبدأ الأساسي للمادية الفلسفية عموماً هو الاعتراف بوجود العالم الموضوعي المستقل عن الوعي البشري... وكان الماديون على الدوام يعتقدون أن أهم طريقة لمعرفة المادة هي المراقبة التي تقدم إلينا معلومات حسية مباشرة" [3]، فإنّ "أفكارنا جميعاً هي الأخرى انعكاس للعالم الخارجي في الدماغ" [3]، ولكن هذا لا يعني أن المنعكِس هو ظواهر البيئة المادية فقط وإنما "الظواهر المثالية المتواجدة في الوعي ذاته"[3].

ويُعتبر الوعي وفقاً للفهم الماركسي المادي اجتماعياً بطبيعته، وهو تفاعل بين الموضوع والإنسان، كما يشكل الدماغ – بوصفه نشاط المادة الرفيعة التنظيم – شرطاً لظهور الوعي البشري وتطوره، كما أن هدف الوعي في توجهه نحو الوجود هو معرفة عدد من مقومات الوعي كالتفكير والخيال والانفعالات، فالوعي جملة من وظائف الإنسان النفسية، وهو يهدف إلى تمثل الواقع وتحسينه، ويتجسد الوعي في موضوعات الثقافة وفي اللغة" [2].

أما تشومسكي فهو يتطرق إلى قضايا ذات صلة بالوعي أو بتشكّله، ففي إشارة إلى دور الوعي – الذاكرة عند الإنسان يقول: "الكائنات البشرية تختلف جذرياً عن سواها من الكائنات الحية، فمثلاً، إنها الكائنات الحية الوحيدة التي لها تاريخ " [4]، ويؤكد وجود أنماط فطرية في وعي الإنسان تبتعد به عن الاكتساب المحض، فيقول إنّ في الإنسان قدرة "فطرية متأصلة... ليس ثمة إمكانية لأن تكون مكتسبة' [4]، وأن "حرية الإنسان والفرق بين كون الفعل متلائماً وكونه نتيجة لسبب، لأمرٌ يعود إلى ما وراء فهمنا الحالي" [4].

إنّ من ضمن أفكار فلسفة العقل التي برزت نشيطة في القرن العشرين، أفكار الفيلسوف وباحث علم النفس ويليام جيمس "ليشرح أن حياتنا العقلية تتكون من تيار من الوعي له حالاته السائلة التي لها علاقة مباشرة بعمليات المخ" [5] بما يتفق وثنائية الوعي والمخ المندرجة ضمن ثنائية ديكارت الروح والجسد.

يهاجم سيرل المادية المتطرفة Materialism والواضح أن ما يقصده هو تيارات القرن العشرين من اتجاهات كالسلوكية والوظيفية والفيزيائية وغيرها، التي تختزل الحالات العقلية إلى مادة وتقدم دراسة السلوك بوصفها تفسيراً لنشاط الإنسان، وتهمل الوعي والقصدية. والمهم هنا هو مثال "الغرفة الصينية" الذي اشتهر به سيرل، ويتلخص بأنه محبوس في غرفة فيها صناديق مليئة برموز صينية، وكتاب قواعد في اللغة الصينية، حيث يقوم سيرل الذي لا يجيد الصينية بتطبيق تعليمات القواعد على الصناديق وترتيبها. النتيجة هي تكوّن جمل صحيحة وفق القواعد، يجتاز بها سيرل الامتحان – واسمه امتحان تورينغ – وبهذا لا يختلف عن أي كمبيوتر يُعهد إليه

بالمهمة نفسها. وما يقوله سيرل إن الأمر يختلف لو أن هذا الامتحان كان باللغة الإنكليزية التي يجيدها سيرل، إنه الفهم [5] وبهذا يغلب سيرل مشروع الذكاء الاصطناعي، ويعزز من دور الوعي في حياة الإنسان وعلاقاته [6]، وتجدر الإشارة هنا إلى أن ثمة حججاً ضد سيرل والغرفة الصينية، تفترض الحجج أن الغرفة كلها نظام واحد يفهم الصينية، كأنه دماغ يفهم بمجموعه، أو أن الغرفة إنسان صناعي يتفاعل مع العالم ومن ثمّ يفكّر.

وفي شأن الوعي يقرر سيرل: "الوعي صفة دماغية ولهذا فهو جزء من العالم المادي... ولأن الحالات العقلية جوهرياً عقلية فإنها نوع معين من الحالة البيولوجية" [7]، إنّ "كل حالات الوعي يسببها سلوك العصبات وتتحقق في الجهاز الدماغي الذي هو بذاته يتشكل من عصبات" [7]. أما وجود الوعي فهو ليس وهماً: "إذا بدا لي قصداً أنني واعٍ، إذن أنا واع. يمكن لي أن أقترف كل أنواع الخطأ بخصوص محتويات حالاتي الواعية، ولكني لا أخطئ بهذه الطريقة بخصوص وجودها ذاته [7]، "إن ما أعنيه أنا هو كون الوعي قابلاً للاختزال سببياً، ولكنه غير قابل للاختزال أنطولوجياً. إنه جزء من العالم العادي، وليس شيئاً يوجد بالإضافة إليه" [7] والخلاصة أن "الوعي ناحية من نواحي الدماغ، تلك الناحية التي تتشكل أنطولوجياً من تجارب ذاتية، ولكن لا يوجد عالمان ميتافيزيقيان مختلفان في جمجمتك، واحد مادي وواحد عقلي، بالأحرى، لا يوجد سوى عمليات تحدث في دماغك وبعض هذه العمليات تجارب واعية " [7]. ويرى سيرل أنّ عمل العقل "لا يمثل ناحية من حياتنا، بل، بمعنى خاص، حياتنا" [7]، و"الظواهر العقلية تشكل الجسر الذي يربطنا مع بقية العالم" [7].

أما الجمالي فنتاج لعلاقة الإنسان بما حوله من الظواهر، طبيعية كانت أم اجتماعية، والجمالي كما ورد في تعريفاتٍ له "مفهوم يشمل جوانب وعناصر وخصائص وعلاقات وسمات موجودة في الظواهر والموضوعات الطبيعية والاجتماعية " [8] وهو "الوعي الذي يتناول الظواهر والأشياء، من خلال سماتها الحسية وأثرها في الطبيعة النفسية والروحية للمتلقي، منطلقاً من المقاييس الجمالية التي تشكل مضمونه

القيمي... غير أن تغير الوعي يكمن في آليته الذهنية – الانفعالية، على حين أن تغير المقاييس يكمن في المثل العليا الناظمة لها" [9] فـ"العنصر الجمالي ليس دخيلاً على التجربة من الخارج... وإنما هو تطوير أو ترقٍ يلحق السمات المميزة لأية خبرة تامة سوية، فيزيد من وضوحها ويضاعف من شدتها" [10].

ومع نشأة الإنسان في الزمن القديم ظهرت مفاهيم الحاجة والعمل، والوعي، وبعد تطورات عديدة انتقل الإنسان إلى أشكال متطورة من الوعي هي الوعي الجمالي الذي يشمل ما عداه من أنواع الوعي. فمع الحاجات البيولوجية والفيزيائية للإنسان وتطلبه التكيف مع الحياة من حوله، اضطر إلى معرفة ما يحيط به، لم يكتف بإدراك الظواهر، وإنما تكوّن الوعي لديه ممتزجاً بممارسته العمل. ومن هنا فإن العمل هو اتجاه الإنسان إلى تغيير الظاهرة بإدخال تعديلات عليها تمنع عنه الأذى وتجلب له المنفعة، ومن دون العمل ما كان للإنسان أن يعي جمالية ما حوله من أشياء وظواهر.

ومن منطلق أن الظاهرة تحمل قيمتها الجمالية (جمالاً وقبحاً وجلالاً...) من خلال مفهوم العمل، ومدى قدرة الإنسان على التعامل معها، فمن الصعب الإقرار بأن الجمالي صفة موضوعية في الطبيعة. "إن العمل كان المهمة التاريخية الأولى للإنسان في إنتاج الوسائل الضرورية لحياته، ومن خلال العمل دخل الإنسان في صراعه مع الطبيعة، التي كانت المسرح الأساسي لعملية العمل، ولذا فإن معرفة الإنسان بالطبيعة تسبق معرفته بالمجتمع" [11]، كما أن "من شأن أي نشاط أن يصبح عملاً حينما يكون موجهاً بواسطة عملية تحقيق لنتيجة مادية محددة، في حين أنه يصبح كداً وكدحاً، حينما تصبح ضروب النشاط ثقيلة باهظة "[10]. صحيح إن الإنسان جزء من الطبيعة، ويعتبر إسهامه فيها عبر علاقات الإنتاج والزراعة والتكيّف جزءاً من التأثير والتأثر بينهما، إلاّ أن وعي الإنسان يحمل ميزة العقل التي ينفرد بها عن ظواهر الطبيعة ومكوناتها. وهذا الوعي أداة يتمكن الإنسان من تطويرها بتفاعله مع الطبيعة ومع الطبيعة المصنوعة التي هي المجتمع.

إنّ كل المفاهيم هي أفكار مجردة، لها تصوّرها الذهني في عقل الإنسان ووعيه بمعزل عن صياغتها في كلمات لغوية. وبما أن التجريد هو مجهود إنساني بحت، ينتج عنه فكرة، ومن ثم مفهوم، أو قيمة، فإن الطبيعة التي هي شيء مادي، لا يمكن أن تكون مجردة في ذاتها، لأن الفكرة ما كانت لتوجد لولا الإنسان الذي تطور منه الوعي، فالأفكار يتعرّفها الإنسان ويتداولها بواسطة اللغة. إن الأفكار نتاج الوعي، والمادة نتاج المادة، فـ "العمل الفني لا يمكن أن يكون نتاجاً طبيعياً، لا يمكن أن تدب فيه حياة طبيعية. إنه لا يستطيع ولا يجوز له أن يكون كذلك، حتى ولو صح أن النتاج الطبيعي نتاج متفوق" [12]، و"إن الروحي والطبيعي لا يؤلفان إلا كلاً واحداً غير قابل للقسمة، وهنا تحديداً تكمن خصوصية العمل الفني... إن العمل الفني يتجلى هنا في مظهر مزدوج ينبع من كونه يتوجّه إلى حاستنا الروحية، التي لها هي نفسها جانب طبيعي " [12].

لقد كان للعمل الدور الأكبر في حصول الإنسان على مقوّمات حياته بالشكل الأمثل، كما أن نتاج العمل تداخلت فيه الأغراض المباشرة الفيزيائية، بأغراض أخرى هي الحماية مما يدهمه من أخطار، فكانت الوظيفة النفعية داعماً للجمال في العمل، فجمال المسكن – على سبيل المثال – تطابَق وقدرته على صدّ الأخطار وتوفير الحماية، ثم مع الإحساس بالأمان، صار المأوى يحمل سمات مما يشعر بالارتياح، كالزخارف والنقوش التي تذكّر بظواهر طبيعية أخرى مفيدة كالأشجار والنباتات والثمار وما إلى ذلك، وأمثلة كثيرة تدعم هذا الاستنتاج كالأسلحة والدروع التي ازدادت فخامتها بما عليها من النقوش، وصولاً إلى الجماليات الخاصة بكل بيئة وحضارة إنسانية ترتبط فيها ألوان الأدوات وأشكالها بوظيفتها وبمكونات البيئة والمستوى الحضاري الذي وصل إليه الإنسان فيها والقيم الجمالية المشكّلة لديه بما يرتبط بالمثل الأعلى المتطور عبر العصور، فـ "الفن في المجتمع البدائي مرتبط ارتباطاً مباشراً بالعمل من حيث هو عملية والذي يكون النسيج الكلي للحياة الاجتماعية. فليست الطقوس السحرية جزءاً من تنظيم القبيلة فحسب، بل تباشر حتى الحرف الفنية على أساس اجتماعي أيضاً [13]".

لقد حاول إنسان العصر القديم – ويستمر هذا إلى اليوم عند بعض الأقوام– أن يربط مفاهيمه في الحياة بالطبيعة، فهو لم يستطع إبقاءها مجردة، وأصرّ على البحث عن قالب يحتوي وعيه، وذلك لأنه لم يستطع فصل نفسه عن الطبيعة الكلّية المحيطة به. فكان أن تخيّل القوى الكامنة ذات القدرة الهائلة، كما في آلهة اليونان، وغيرها من آلهة الشعوب الإفريقية والعرب القدماء على سبيل المثال، ونسب إليها صفات العدل، والغضب، والحب والانتقام، والجمال، وكثيرٍ من المفاهيم التي هي نتاج تفكير الإنسان ووعيه. وبهذه الطريقة بقي الإنسان تحت سيطرة الطبيعة وأبقى المفاهيم سمةً من سماتها الموضوعية لينأى بنفسه عنها.

إلى جانب العمل، فإن الخيال يؤدي دوراً مهماً في نشأة الفن، فـ"الفن منبعه في التخيّل الحرّ" [12]. لقد طوّر العمل حياة الإنسان، ولكن الخيال كان لا بدّ منه بوصفه نشاطاً عقلياً يؤدي إلى تحسين منتجات العمل وتوجيهها إلى الشكل الأمثل. صناعة الكرسي على ما نراه عليه اليوم تطلبت الكثير من الخيال، وغيره من الأمثلة الأكثر تعقيداً، كتصميم المصانع وتنفيذها، وخطوات تطوير الآليات جيلاً بعد جيل، ليست إلا نتيجة للخيال الذي يتصوّر أشياء متنوعة قد تكون متنافرة، ويعالجها بالتجربة ليصل إلى هدفه الذي هو تحقيق المزيد من الراحة للإنسان والنجاح في أهدافه لتحسين حياته.

يرجع باللغة العربية لفظ التخيل إلى كلمة الخيال – أو ظلّ الشيء وانعكاسه، وكذلك لفظ التصوّر، من استحضار الصورة أي الشكل المحدد، ومن ثم تركيبها مع غيرها. وفي لغات أجنبية يأتي المصدر imagination من كلمة الصورة image، لذا فإن الخيال طريق إلى الإبداع. لقد طوّر الإنسان الأشكال الفنية ومن بينها الأدب، فأصبحت تحمل قيمة جمالية، لأنها تحمل في داخلها رسالة إلى الآخرين، يتأثرون بها ويتفاعلون مع دلالات الأفكار في العمل الفني في أشكاله المادية كالمنحوتات وفن التصوير، أو الأدب الشفوي أو المكتوب.

وقد حظي الخيال باهتمامٍ كبيرٍ من الفلاسفة، فاعتبر العامل الخلاّق في عملية الإبداع نظراً لما يحمله من خاصية إنسانية يتفرد بها الإنسان عن سائر كائنات

الطبيعة، "إن من الممكن تعريف الخيال بأنه تصور باقٍ يضعف بالتدريج بعد عملية الإدراك... ومختلف أشكال وأنواع الخيال هي أحلام وتخيلات الذاكرة... أما التخيل في الإنتاج الشعري فهو تخيّل منظّم ولكن النظام هنا أكثر حرية، مما يعطي الإنتاج الشعري بعض المبالغة والجاذبية" [14]، كما أنّ "الخيال... هو عبارة عن طريقة في النظر إلى الأشياء والشعور بها من حيث هي تؤلف كلاً متكاملاً... وحينما تستحيل الأشياء القديمة المألوفة إلى أشياء جديدة في التجربة، فهنالك لا بدّ من أن يكون ثمة خيال "[10].

ومن الطبيعي مع مكوّنَي العمل والخيال أن يكون ثمة خبرة جمالية تترسخ عند المبدع في سبيل تكون عمله الفني، وهنا نجد عدة آراء تفصل بين الفني وغير الفني، وما هو جمالي ولا جمالي، "فليس كل نتاج مادّي للعمل من حيث هو عمليةٌ له صفة فنية،... فمن الممكن في الحياة البدائية اكتشاف الاختلافات بين الأشياءالتي ينتجها العمل من حيث هو عملية وتلك الأشياء التي تنتجها صفات أكثر إبداعاً " [13]، و"ليس العملي والعقلي عدوين لدودين للجمالي، وإنما العدو الحقيقي للجمالي هو الشيء الرتيب المبتذل كتراخي الأهداف المائعة والإذعان للتقليد في الحياة العملية والنهج العقلي" [10] ويشرح ديوي مصطلح اللاجمالي بقوله: "اللاجمالي... ذلك التتابع المتراخي الذي لا يبدأ عند نقطة معينة أو مكان خاص، ولا ينتهي [بمعنى الانقطاع] عند نقطة معينة أو موضع خاص...توقف، وانحصار، نظراً لأنه ليس بين الأجزاء بعضها والبعض سوى علاقة ميكانيكية [آلية] " [10]، إذ ليس كل عمل جمالياً بالضرورة.

خاتمة:

لقد أسفر نمو التفكير في قضية الوعي عبر العصور، ومع اختلاف آراء الفلاسفة والمفكرين إلى تراكم معرفي يستمر في تقليب أوجه الوعي والسعي إلى محاولة تفسيره. فبين وجوده بشكل مستقل واستنتاج أنه فاعلية من فاعليات الإنسان لا تنفصل عنه، كان ارتباطه بالظاهرة الجمالية ونشاط الإنسان، وحاجته إلى الحكم على ما حوله بحسب ما يؤديه وما يقدمه له من جمال أو جلال أو قبح... وما يبشّر به

من تطور وإغناء للخيال ووصول إلى المثل الأعلى الجمالي.

المراجع

1. **كوتنغهام** جون، 1997. العقلانية، ترجمة: محمود منقذ الهاشمي، مركز الإنماء الحضاري، حلب، ط1، ص42، 48، 54، 66، 69، 101، 111، 112
2. **مجموعة مؤلفين**، 1986 . المعجم الفلسفي المختصر، ترجمة: توفيق سلوم، دار التقدم، موسكو، ص 242، 545-546
3. **مجموعة مؤلفين**، 1975. في المادية الديالكتيكية والمادية التاريخية، ترجمة: خيري الضامن، ، دار التقدم، موسكو، ص206، 208، 142، 266، 109، 138
4. **كيرني** ريتشارد، 2005. جدل العقل، ترجمة: إلياس فركوح وحنان شرايخة، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء – بيروت، ط1، ص60-61، 62، 62
5. **ليمان** أوليفر، 2004. مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرين، ترجمة: مصطفى محمود محمد، عالم المعرفة 301، الكويت، (مقال: وليام ليونز)، ص224، 76-77
6. **باجيني** جوليان، 2006. لفلسفة موضوعات مفتاحية، ترجمة أديب يوسف شيش، وزارة الثقافة، دمشق، ص17
7. **سيرل** جون ر.، 2007. العقل (مدخل موجز)، ترجمة: أ.د. ميشيل حنا متياس، عالم المعرفة 343، الكويت، ص96، 93، 101، 105، 106، 14، 15
8. **المرعي** فؤاد، 1991. الجمال والجلال، دار طلاس، دمشق، ص13
9. **كليب** سعد الدين، 1997. وعي الحداثة (دراسات جمالية في الحداثة الشعرية)، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ص27
10. **ديوي** جون، 1970. الفن خبرة، ترجمة: د. أنور عبد العزيز، دار نهضة مصر وفرانكلين للطباعة، ط1، ص82، 470، 451، 72-73، 72
11. **بسطاويسي** محمد غانم، 1991. علم الجمال عند لوكاتش، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ص55

12. **هيغل**، 1980. المدخل إلى علم الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت، ط2، ص74، 82، 82
13. **فنكلشتين** سيدني، 1986. الواقعية في الفن، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط 2، ص23، 24
14. **أوفسيانيكوف**، ز. **نوفا** سمير، موجز تاريخ النظريات الجمالية، تعريب باسم السقا، 1979، دار الفارابي، بيروت، (رأي توماس كوبس 1588–1679) ص124

قراءة في بلاغة الكلمة المفردة

(حذف الحرف في شعر أبي فراس الحمداني "أنموذجًا")

وحيد صبحي كبّابة، محمّد ياسر حميد البطمان*

قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة حلب

* طالب دراسات عليا (دكتوراه)

الملخّص

تسعى هذه الدراسة . بمنهج وصفي ودرس تحليليٍّ تطبيقيٍّ . إلى بحث تجليّات بلاغة الكلمة المفردة، وذلك في فن من فنون الأدب وهو: الشّعر، وفق شروط ثلاثة إنْ توفّرت كانت المفردة بليغةً، وكان صاحبها كذلك. وهذه الشّروط هي: أصل المعنى المعجميّ للكلمة، ووجوه استعمالها، وشاهد الحال النّاظم لها. وسيشرع البحث بتطبيق هذه المفاهيم الثّلاثة على شعر أبي فراس الحمْداني؛ فينظر في سياقات حذف الحرف من الكلمة المفردة، وتلمّس آثار هذا الحذف الّذي يزيد في وضوح المعنى، ويُبين بلاغة المفردة بشكل جليّ، كما يوضّح المعيار البلاغيّ المتمثّل بشاهد الحال ومقتضيات السّياق.

مقدمة:

1- بلاغة الكلمة المفردة:

يدلّ الأصل اللّغويّ للبلاغة على الوصول والانتهاء؛ ففي(اللّسان):«بَلَغَ الشيءُ يَبْلُغُ بُلُوغًا وبَلاغًا: وصَلَ وانْتَهَى» [1]. ومنه البَلاغةُ:«أنْ يَبْلُغَ [المرءُ] بعبارة لسانه كُنْهَ ما في قلبه» [1]. ولعلّ أقدم تعريف دقيق للبلاغة ما كان عند عَمرو بن عُبيد المعتزليّ (ت144هـ)؛ فقد عرّفها بأنّها «تخيّر اللّفظ في حُسْن الإفهام» [2]. أمّا الفصاحة فهي من«الفَصْحُ: خلوصُ الشّيء ممّا يشوبهُ، وأصله في اللّبن، يُقال: فَصَّح اللّبنُ وأفْصَحَ فهو فصيح ومُفْصِح إذا تعرَّى من الرَّغوة... ومنه اسُتعير فَصُحَ الرَّجُلُ: جادَتْ لغته» [3].

ورد البحث للمجلة بتاريخ ا2011/1/25

قبل للنشر بتاريخ ا 2011/5/9

ولعلّ النّاظر يلمح في التّعريفين معًا أمرين اثنين:الأوّل منهما: أنّ ثمّة قاسمًا مشتركًا يجمع بينهما يتجلّى بالإبانة والإفصاح والتّوصيل؛ فإذا بان المعنى الّذي يدور في ذهن المتكلّم، وأفصح عن مكنون النّفس، ووصل إلى السّامع، وقابل هذا صوابًا في موضوع اللّغة، وطِبْقًا للمعنى المقصود به، وصِدقًا في النَّفْسِ، ولم يخْتُرَمْ وَصْفٌ من ذلك، كان هذا النحو بَلاغَةً [4]. وثاني الأمرين: أنّ التّعريفين كليهما يصلحان صفةً للكلام وللمتكلّم على حدٍّ سواء؛ إذ لا فَرْقَ «بين كون الموصوف بهما الكلام وكون الموصوف بهما المتكَلِّم» [5].

ولا يخفى على الباحثين في شؤون البلاغة تعدّد أقوال البلاغيّين القدماء في مسألتي الفصاحة والبلاغة؛ من حيث تقارب هذين المصطلحين عند جُلّهم، وافتراقهما عند ثُلّةٍ منهم، وعلى الجملة، يمكن أن نُدرج تلك الأقوال في طائفتين اثنتين:

فمن العلماء البلاغيّين من قارب بين مصطلحي الفصاحة والبلاغة، بيد أنهم ذهبوا إلى أنّ الفصاحة سمةٌ ترجع إلى الكلمة سواء المفردة منها أو المؤلّفة ضمن التّركيب؛ ولذلك قالوا: كلمة فصيحة، و كلام فصيح. أمّا الشّأن في بلاغة الكلمة فمختلف؛ إذ إنّهم رأوا أنّ الكلمة المفردة لا تكون بليغةً إلّا إذا كانت مؤلّفةً؛ ولهذا قالوا: كلام بليغ، ولم يقولوا: كلمة بليغة، مع إرادتهم بالكلمة المفردةَ الواحدةَ.

فالجاحظ (ت255هـ) لم يفصل بين البلاغة والفصاحة، على الرّغم من أنّه ساق جملةً من تعريفات البلاغة في كتابه (البيان والتّبيين) [2]، وإنّما كان شيء من التّداخل الخفيّ بين ذينك المصطلحين؛ إذ إنّه يحدّ البلاغة فيقول « لا يكون الكلامُ يستحق اسمَ البلاغة حتَّى يسابقَ معناهُ لفظَه، ولفظُهُ معناه، فلا يكونَ لفظُه إلى سمعك أسبَقَ من معناه إلى قلبك» [2]. ثم يشتدّ هذا التّداخل ليبلغ حدًّا من صهر هذين القسيمين في معرض الحسن؛ إذ إنّ« أحسن الكلام ما كان قليله يغنيك عن كثيره، ومعناه في ظاهر لفظه» [2]، ثم يبلغ هذا التّلاحم الذّروة في حديثه عن شرف المعنى وبلاغة اللّفظ ليغدوان معًا كالشّيء الواحد؛ فالفصاحة والبلاغة كلاهما يعتريان كلًّا من اللّفظ والمعنى على حد سواء، فلا فصل بينهما البتّة؛« فإذا كان المعنى شريفًا واللفظُ بليغًا، وكان صحيح الطّبع بعيدًا من الاستكراه، ومنزَّهًا عن الاختلالِ مصونًا عن

التكلُّف، صَنَعَ في القُلوب صَنيعَ الغَيث في التُّربة الكريمة» [2].

أمّا ابنُ سِنان الخَفَاجيّ (ت466هـ) فقد بحث في كتابه (سرّ الفصاحة) مناحيَ هذه الفصاحة، موزِّعًا مباحثها إلى ما يتّصل بالألفاظ مفردةً وما يتّصل بها مُرَكَّبَةً، وقارب بين مفهوم الفصاحة والبلاغة؛ إذ عدّ الأولى شطر الثّانية وأحد جزءيها [6]، بيد أنّه جعل الفصاحةَ وصفًا مقصورًا على الألفاظ، والبلاغةَ لوصف الألفاظ والمعاني [6].

والأمر ذاته عند عبد القاهر الجرجانيّ (ت471 هـ)؛ فقد قارب ما بين البلاغة والفصاحة، بيد أنّه رفض فكرة فصاحة اللّفظة خارج السّياق، على نحو مخالف لما دعا إليه ابن سنان، لكنّ الإمام الجرجاني رأى أنّ مزيّة الفصاحة والبلاغة إنّما ترجع إلى التّركيب أيّ (النّظم) [7].

أمّا القزويني (ت739هـ) فيرى أنّ الفصاحةَ والبلاغةَ صفةٌ للكلام؛ ولهذا فالقصيدة والرّسالة كلاهما يمكن أن يقال عنهما: فصيحة أو بليغة. أمّا الفصاحة فهي خاصّة تقع صفة للمفرد؛ و لهذا فالكلمة فصيحة وليست بليغةً [5].

ومن العلماء البلاغيّين من فرّق بين الفصاحةَ والبلاغة لتصبح الفصاحة مُقدِّمةً لتحقيق البلاغة، وآلةً لبيانها؛ وإنْ اتّفقوا في جعل الفصاحة وصفًا مقصورًا على الألفاظ وصلاحيّة البلاغة لوصف الألفاظ والمعاني، نذكر منهم أشهرهم: فأبو هلال العسكري (ت395هـ) له في شأن تقارب الفصاحة والبلاغة وافتراقهما قولان؛إذ إنّه بدايةً أرجعهما إلى معنًى واحدٍ هو الإبانة والإظهار [8]، لكنّ العسكري ناقض قوله السّابق، بتفريقه ما بين البلاغة والفصاحة من جهة اللّفظ والمعنى؛ ووِفْقَاً لقوله الثّاني«تكون الفصاحةُ والبلاغةُ مختلفتين وذلك أنّ الفصاحةَ تمامُ آلة البيان فهي مقصورةٌ على اللّفظ لأنّ الآلة تتعلّق باللّفظ دون المعنى والبلاغة إنّما هي إنهاء المعنى إلى القلب فكأنّها مقصورة على المعنى» [8].

أمّا ابن الأثير (ت630هـ) فقد حار في شأن الفصاحة والبلاغة، ثمّ كان منه أنّ فرّق بينهما؛ فالفصاحة عنده: هي الظّهور والبيان على جهة الحسن في السّمع،

ومعرضها اللّفظ بوصفه مجموعة من الحروف[9]. أمّا البلاغة فهي أخصّ من الفصاحة؛لأنّها تشمل اللّفظ والمعنى بشرط التّركيب، ولهذا فالكلمة المفردة لا يعتد ببلاغتها، وإنمّا بفصاحتها؛ لخلوّها من المعنى المفيد الّذي ينتظم كلامًا [9]. وعلى الجملة، فقد تباينت آراء علماء البلاغة في أثر الكلمة الواحدة في بلاغة التّعبير، إلاّ أنّ آراءهم تلك على اختلافها كانت تدور حول أصوات الألفاظ، ومدلولات الكلمة، وقيمها الجماليّة والتّعبيريّة.

وتجدر الإشارة ههنا: إلى أنّ الدّراسة_ فيما عرضت له عند البلاغيّين المتقدّمين _ لم تقع على من قال ببلاغة الكلمة المفردة. وقد ترتّب على هذا، عدم العثور على درس يتّخذ من بلاغة المفردة محورًا له، إلّا أنّ هذا لا يلغي جهود القدماء الّتي تُعنى بالفروق اللّغوية في استعمال المفردات، كما في كتب التّفسير مثلًا، أو في الإشارات واللّمح المبثوثة في كتب المتشابه؛ التّي تعزو سبب اختيار لفظة على لفظة أخرى. وإن كان لا يبعد أنْ يكون مطروقًا في الأسفار التّي لم يسعفنا الحظّ في الوصول إليها [10]؛ فكانت مع جملة المفقود الّذي لم يبلغنا من هذا العلم.

ومع هذا فإنّ هذه الدّراسة تسعى _ في خطوة متواضعة منها _ إلى بحث البلاغة في الكلمة المفردة في فن من فنون الأدب وهو: الشّعر، وذلك لأمور ثلاثة: أولها: للاقتراب النّاشئ بين البلاغة والفصاحة المتمثّل بما يكون من معنى الإبانة عن المعنى والإفصاح عنه كما سلف. وثانيها: للإيمان بأنّ الكلمة تحمل في نفسها علامة استعمالها والتّعبير عن قيمتها؛ فلها بنفسها ما يجعلها لا تحتاج إلى مزيد [11]. وثالثها: لما تعنى به البلاغة عامّة من إبراز النّاحية الجماليّة في التّعبير، لا مجرد إفهام المتلقّي وإيصال المعنى فحسب، وإنّما إلى إحداث المتعة وتحقيق اللّذة القائمة على استعمال العقل المتفتّح [12]. بيد أنّ بلاغة المفردة كما يراها البحث فهي ـ إلى جانب فصاحتها ـ تكون محكومةً لشروط ثلاثة ينبغي ألّا يخْتَرَمْ شيء منها؛ وهي: أصل معناها المعجميّ، ووجوه استعمالها، وشاهد الحال النّاظم لها. ومن نافلة القول: إنّ هذه الشّروط مستقاة من قولٍ لأبي هلال العسكريّ: إذ إنّه «من تمام آلات البلاغة التوسّع في معرفة العربيّة، ووجوه الاستعمال لها، والعلم بفاخر الألفاظ وساقطها،

ومتخيّرها، ورديئها، ومعرفة المقامات، وما يصلح في كلّ واحد منها من الكَلام» [8]. و فيما يلي بسط القول في هذه المفاهيم الثّلاثة، الّتي بها يُستَدلّ على تجليّات البلاغة في المفردة الواحدة، وإليها يُعزى تحصيل المعنى في صورة بيّنة جليّة، ومن خلالها يَبان مِلاك أمر البلاغة في المطابقة لمقتضى الحال الّذي يشمل سائر التّعريفات البلاغيّة المعياريّة.

1-1- أصل المعنى المعجميّ:

يمثّل أصل المعنى معيارًا دلاليًا بارزًا، يحدّد معاني الألفاظ من حيث دلالة الصّيغة الوضعيّة لها، ويُدَلّ به على« معنًى مركزيّ للّفظ تدور حوله عدّة معان فرعيّة أو هامشيّة» [13]، وهو بهذا يشبه مركز الحلقة الّتي يحدثها الحجر الملقى في الماء؛ إذ إنّ البؤرة تمثّل الأصل، أمّا الحلقات الأخرى المتولّدة عن الأولى، فتمثّل ما يتفرّع عن الأصل من معان أخر تتّصل به [13].

ولا يخفى أنّ أصل المعنى هو نتاج ما تعارفت عليه الجماعة اللّغويّة إنْ وضعًا، وإنْ توقيفًا، وإنْ محاكاةً [*3]. ولعلّ المعجم يفيد بقَدْر من الإحاطة الدّلاليّة؛ وذلك بدلالته على معاني طائفة من الألفاظ، على حين تفوق الحاجة الدّلاليّة لأكثر الألفاظ عمّا يعطيه المعجم والعُرف من دلالات. وأيًّا يكن الأمر، فأصل المعنى المعجميّ يعدّ أساسًا في الدّلالة على بلاغة المفردة؛ لأنّ« بذرة المعنى الدّلاليّ تكمن في المعجم» [14]. وبهذا التّوصيف، فإنّ الأثر الّذي يخلّفه المعنى المعجميّ، يمدّ ظلاله حتّى يشمل عناصر التّشكيل اللّغويّ جميعها، ويتضافر في خطوة تالية مع المعنى النّحويّ أي (الوظيفة النّحويّة) ليصنع الدّلالة الكلّيّة. وهو بهذا أداة هامّة في الكشف عن عالم النّص، وإليه يُعزى الحكم على بلاغة المفردة في جانب منها. فإنْ حصلت زيادة معنويّة على أصل المعنى فهي داخلة في هذا الأساس، وإنْ لم تحصل تلك الزّيادة، بل اختلف المعنى كلّيًّا وتغاير مع أصله، فلا يكون الحكم داخلًا ضمن

* تجدر الإشارة إلى أنّ ثمّة انقسامًا متباينًا في نشأة اللّغة من حيث التّوقيف، أو الوضع والاصطلاح، أو المحاكاة لأصوات الطّبيعة. وأيًّا كان هذا الانقسام، فإنّ الدّرس الحديث يميل إلى تجنّب الخوض في هذه القضية الّتي تعتمد على الحدس والظّن وعدم التثبّت.

البلاغة البتّة. وممّا هو من الزّيادة المعنويّة على أصل المعنى المعجميّ، تلك الاعتبارات الّتي تزيد في وضوح المعنى، حتّى تَبان بلاغة المفردة بشكل جليّ، ليحتلّ المعنى المَزيد بعدئذ مكانته بما يمتلك من طاقات تعبيريّة مختلفة، تحمل المعاني الّتي تعبّر عن حالات خاصّة. ومن الجدير ذكره ههنا، أنّ إدراك الأثر الّذي يفيض عن المعنى المعجميّ، قد يحصل بحذف بعض حروف المفردة الدّالة على أصل المعنى؛ فممّا هو من تلك الزّيادة مثلًا: ورود نُونَي التّوكيد الثّقيلة والخفيفة في قوله تعالى من سورة يوسف على لسان امرأة العزيز: ﴿لَيُسْجَنَنَّ وَلَيَكُونًا مِّنَ الصَّاغِرِينَ(32)﴾؛حيث يقارن الصّبان بين ورود تِيْنِك النّونين مع اللّفظ الدّالّ على فِعْل السَّجْن، والآخر الدّالّ على الكينونة إلى الصّغار، بقوله:« قيل أكّدتْ [السيدة زُلَيخَا] في الأوّل بالثّقيلة لقوّة قصدها سجنه وشدّة رغبتها فيه، وفي الثّاني بالخفيفة لعدم قدرة قصدها تحقيره وإهانته وعدم شدّة رغبتها في ذلك لما عندها من المحبّة له» [15]. ولا شكّ في أنّ بلاغة المفردة بدت أكثر إشراقًا وجلاءً؛ فقد وصف الذِّكر الحكيم كمائن ما كابدته السيّدة زُليخا من عشقها للنّبي يوسف عليه السلام، مع شّديد حرصها على سَجنه وتجنّب تحقيره أو إهانته. إنّ المعنى في هذه الآية الكريمة زاد على قدر أصل المعنى (السّجن، والكينونة الصاغرة) وقد تحصّل هذا المعنى من الزيادات المعنوية التي أضافتها نون التوكيد بنوعيها .

1-2- الاستعمال:

إنّ جُلَّ ما يتواصل به النّاس في معاملاتهم اليوميّة هو الكلمات أو الألفاظ؛ فبها يعبّرون عن جميع حاجاتهم، وذلك بما أوتوه من مهارات ذِهنيّة، وقدرات عقليّة تتمثّل بالذّكاء والفهم الذّائق، ويترتّب على هذا فَهْمُ الأغراض والمقاصد بين أبناء اللّسان الواحد. بيد أنّ فَهمَ النّاس متفاوت فيما بينهم؛ فما يفهمه زيد منهم ليس بالضّرورة أن يَفهمه عمرو، ومن هنا نشأ سوء الفهم عن استعمال اللّفظ في غير ما وضِع له؛ فقد تَطرقُ السمعَ كلمةٌ ما، فيُطلَب لها تفسير قد يصيب وقد يخطئ. ومع هذا فقد يَدرُج ذلك التّفسير الخاطئ، وتتناقله الألسنة من جيل إلى جيل آخر، فتسود الدّلالة الجديدة على الدّلالة الأصليّة التي تكاد يُمحى ذكرها، ويُخيَّل للنّاس أنّ للكلمتين

دلالة واحدة؛ فقد ذكر ابن قتيبة (ت276هـ) في (باب معرفة ما يضعه النّاس في غير موضعه) كلماتٍ يستعملها النّاس في غير ما وضعت له في الأصل، ولعلّه بهذا يلفت النّظر إلى ضرورة معرفة استعمال الكلمات في سياقاتها الموضوعة لها. ومما أورده: أنّ (الظلّ والفَيْء) يذكرهما النّاس على أنّهما شيء واحد، وليس الأمر كذلك؛«لأنّ الظّلّ يكون غَداةً وعشيَّةً، ومن أوّل النّهار إلى آخره، ومعنى الظّلّ السِّتْر... والفيء لا يكون إلّا بعد الزّوال، ولا يُقال لما قبل الزّوال فيء، وإنما سُمّي فيئًا لأنّه ظلٌّ فاء من جانب إلى جانب، أي: رجع عن جانب المغرب إلى جانب المشرق، والفيء هو الرّجوع» [16]؛ فأصل معنى كلتا الكلمتين مختلف تمامًا؛ فهو في الأولى: السَّتر، وفي الثّانية: الرّجوع، بيد أنّ النّاس ظنّوهما شيئًا واحدًا؛ فاستعملوهما لمدلول واحد. وتبعًا لهذا التّفاوت في الفهم تتباين الدّلالات وتختلف فيما بينها، وتنشأ دلالات وتذوي أخرى، فتتوسّع دائرة الألفاظ وكذا حال مدلولاتها. وقد يعرض للألفاظ بعضُ الانحرافات الدلاليّة من تخصيص الدّلالة، أو تعميمها، أو تغيير مجالها، مما يخرج اللّفظ عن دلالته على مدلول عام قديم، إلى مدلول خاص جديد، يفرض نفسه شيئًا فشيئًا حتّى يتغلّب بموجب الأمر الواقع [17].

والاستعمال في مجال الأدب ضرب من التخيُّر والانتقاء، يعمد إليه أصحاب الأذواق الرَّفيعة فيَنْتَقُون«من الكلمات أليَنَها في النُّطْق، وأحلاها في الأسماع، أو أوفَقَهَا وأكْثَرها مُلاءَمةً للمعاني الّتي تدلُّ عليها، ويخُصُّونَ بها أقوالهم ذوات الشّأن، من خُطَب، ورسائل، ومقالات، وشِعْر، وقصّة، وغير ذلك من موضوعات الكلام المحرّر المنتَقى، الّذي صار يُسَمَّى فيما بَعْدُ أدبًا» [18]. وعلى هذا فإنّ أصحاب الأدب الرّفيع ـ ومنهم الشّعراء . هم أكثر النّاس درايةً في استعمال الألفاظ وفق مدلولاتها؛ فقد رُوي أنّ رجلًا أنشد إبراهيم بن هَرْمَة بيته:

باللهِ ربِّكَ إنْ دَخَلْتَ فَقُلْ لهَا هذا ابنُ **هَرْمَةَ قَائمًا** بِالبَابِ

فقال للرّجل: ما كذا قلت، أ كنت أتصدّق؟ قال: فماذا؟ قال: واقفًا، ثم قال له: ليتك علمتَ ما بين هذين من قَدْر اللّفظ والمعنى [8]. فلفظة (قائمًا) مع فصاحتها، وسلامتها للوزن، إلّا أنّ استعمالها على هذا النحو، أظهر الشاعرَ كالمُستَجدي القائم

بباب من يتفضّل عليه، وليس الحال هكذا؛ ممّا دعا الشّاعر إلى استنكار هذا اللّفظ، وتبكيت قائله لأنّه خرج عن المعنى المراد. وجملة الأمر، إنّ الاستعمال اللغويّ الّذي هو في المحصّلة نِتاج معرفيّ، هو معيار دلاليّ آخر يبرِزُ بلاغة المفردة، وذلك بالاستناد إلى الواقع الاستعماليّ في تفسير الظّواهر اللّغويّة [19]. ممّا دعا الدّرس الحديث إلى الاحتفاء بالاستعمال لارتباطه الوثيق بالمعنى؛ فقد ذهب فندريس إلى القول بأنّ للكلمة«على وجه العموم من المعاني بقدر مالها من الاستعمالات» [11]. ولعلّ النّمساوي لودفيغ فيتغنشتين L.Wittgenstein أشهر من ارتبط اسمه بالتّعويل على أهمية الاستخدام في اللّغة حتى عُرف عنه شعاره المشهور«لا تبحث عن الكلمة بل ابحث عن استخدامها» [20]، بل إنّه يذهب إلى أبعد من ذلك حين يقرّر أنّ«معنى الكلمة هو استخدامها في اللّغة» [21]. ومن نافلة الحديث: إنّ التّداوليّة الّتي هي منهج سياقيّ حديث النّشوء تُعنى بالاستعمال من حيث الوقوف على الأغراض والمقاصد، ومراعاة الأحوال، وفِقْه ملابسات الوضع والإنتاج والفهم. وهذه النّظريّة لا تفصل الإنتاج اللّغويّ عن شروطه الخارجيّة، ولا تدرس اللّغة الميّتة المعزولة بوصفها نظامًا من القواعد المجرّدة، وإنّما تدرس اللّغة بوصفها كيانًا مستعملًا «على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلّم لإبلاغ معنًى معيّن في إطار سياق تحدّده العبارات السّابقة وموقف تحدّده الوسائط الأساسيّة لموقف التّخاطب» [22].

1-3- شاهد الحال:

لقد حظي مصطلح شاهد الحال بعناية العلماء والدّارسين قدماء ومحدَثين، وقَد عدّه بعضهم مكافئًا يقوم مقام القول [23]، ووسيلةً يُستعان بها على استخراج المعاني [9]. وقد عُرف شاهد الحال أيضًا بالمقام أو سياق الموقف، ولا مشاحة في تسمية هذا المصطلح؛ لأنه يحمل مدلولًا واحدًا يعني: الموقف الخارجيّ الّذي يمكن أن تقع فيه الكلمة فتتغيّر دلالتها تبعًا لتغيّر الموقف أو المقام [24]. وجدير بالذّكر أنّ شاهد الحال يتمثّل بهويّات المشاركين في الحدث الكلامي، والمحدّدات الاجتماعيّة، والظّروف الزّمانيّة، والمكانيّة، والمعتقدات، ومقاصد المشاركين [25]. ومع الإقرار

بأهميّة المعنى المعجميّ في سبر بلاغة المفردة، إلاّ أنّه قد يعجز عن إدراك المعنى أحياناً؛ فربمّا أشْكَل معنى مفردة ما، واستغلق على الفهم، فلا يُحَلّ هذا الإشكال إلّا بمعرفة سياق الكلام والظّروف الّتي أحاطت به؛ يُروَى عن طَرَفة بن العبد أنّه استمع وهو في معيّة الصِّبا، ولم يبلغ بعدُ مبالغ الرّجال، إلى المُسيَّب بنِ عَلَس ينشد إحدى قصائده، وقد ألمّ فيها بوصف بعيره قائلًا:

وَقَد أَتَناسى الهَمَّ عِندَ اِحتِضارِهِ بِناجٍ عَلَيهِ الصَيعَرِيَّةُ مُكدَمِ

فقال طَرَفة: استنوق الجمل [26]؛ وذلك لأنّهم كانوا يستعملون لفظ الصّيعريّة سمةً بالنُّوق خاصّة، وتكون في أعناقها [1]. وشاهد الحال ههنا استعمال الشّاعر لها في وصف الجمل لا النّاقة، ولهذا جاء استعماله خارجًا عن حدّ البلاغة مع أنّ كلمة الصّيعريّة فصيحة؛ فقد أخطأ إصابة مقدار المعنى، ما جعل بعضًا من مستمعيه يستهجن ذلك منه.

2- بلاغة حذف الحروف من الكلمة المفردة في شعر أبي فراس الحمْداني:

سيقتصر البحث على دراسة سياقات حذف الحرف من الكلمة المفردة، وتلمّس آثار هذا الحذف الّذي يزيد في وضوح المعنى، ويُبين بلاغة المفردة بشكل جليّ، موضّحاً المعيار البلاغيّ المتمثّل بشاهد الحال ومقتضيات المقام، ودراسة أثر ذلك كله في بلاغة الكلمة المفردة.

إنّ الأديب بعامّة، والشّاعر بخاصّة، يسعى إلى تهذيب معانيه، وإلى تخيّر ألفاظه، على نحو يكسب شعره جودة اللّفظ، وبلاغة المعنى، معتمدًا في صناعته تلك على ما تثيره الكلمات من الألوان والظّلال المختلفة، فاللّفظة الشّعريّة تحتاج لأنْ يهيّئ لها الشّاعر نظامًا، ونسقًا يمكنانها من إشعاع الظّلال والإيقاع. وهذه الظّلال يحسن لها أنْ تتناسب مع الجو الشّعوريّ الّذي يريد الشّاعر رسمه [27]. وقد يقع خلاف في فهم ما يقصده الشّاعر؛ ذلك لأنّ نفس المتلقّي تسهم إسهامًا فاعلًا في إدراك تلك الظّلال؛ فكأنّها بذلك قد أسهمت في صنع الإيحاء وظلال الكلمات، فضلًا عن أنّ الإيحاء والظّلال يحقّقان للمبدع متعةً ويسعفانه بالتّعبير عن انفعاله [28]. وأيًّا يكن منشأ هذا الخلاف، فهو من طبيعة ما يفرزه الفنّ الشّعريّ؛ ولهذا السّبب قال

القدماء:المعنى في بطن الشّاعر [29]. فلا يُستبعد . والحال هذه . أنْ يضع الشّاعر لفظه وضعًا فنّيًا مقصودًا يتناسب والحال الدّاعية. وعندئذ يكون الحذف في المفردة مقصودًا، كما أنّ وضعها على الأصل مقصود.

2-1- بلاغة الحذف في الكلمة المفردة:

توصّل إحصاء جانب الحذف في الكلمة المفردة إلى الآتي:

المحذوف	ق	ب	ج: ص	المحذوف	ق	ب	ج: ص
حرف النّون	87	23	2: 79	حرف الياء	118	24	2: 106
حرف التّاء	118	36	2: 107	حرف الثّاء	145	13	2: 200
حرف النّون	130	3	2: 190	حرف النّون	197	33	2: 249
حرف التّاء	234	4	2: 294	حرف التّاء	234	4	2: 294
حرف التّاء	259	22	2: 316	حرف الياء	281	4	3: 344
حرف التّاء	299	3	3: 370	حرف الثّاء	317	7	3: 400
حرف الياء	345	35	3: 424				

2-1-1- الكلمة: (فِعْل):

أظهر الإحصاء أنّ أبا فراس كان يلجأ إلى حذف حرف الفعل، فيَعدِل بذلك عن استعمال الكلمة على صورتها الأصليّة (غير محذوفة الحرف)، وينحو إلى استعمال لفظ معدول إليه (محذوف منه حرفه)، وهذا من قبيل الزّيادات المعنويّة الّتي تفيض من الكلمة المستعملة، وتزيد في وضوح المعنى. وقد يكون هذا الصّنيع من دواعي مراعاة الوزن، إلّا أنّ هذا الحذف كان يوحي بمقاصد أُخرى؛ نحو: الدّلالة على قِصَر الحدث، وعلى سرعة وقوعه؛ فلعلّه حذف من الفعل للدّلالة على سرعة إنجاز هذا الحدث، أو حذف منه للدّلالة على قلّة ورود الحدث، أو حتّى نفيه.

2-1-1-1- الدّلالة على قِصَر الحدث:

قد يحذف الشاعر بعض حروف الفعل للدّلالة على قصر الحدث؛ ومنه قوله[1]:

1 وتجدر الإشارة إلى أنّه سيُذكر الشّاهد الشّعريّ مُحالًا على رقم القصيدة، ورقم البيت فحسب. أمّا ما يكون من ذكر مناسبة القصيدة، فقد اقتضى عدم اللّبس الإحالة إلى الجزء والصفحة بالرّمزين (ج، ص) قبل رقم الجزء، ورقم الصفحة.

ويَا أُمَّتَا، صَبْرًا ! فَكُلُّ مُلِمَّةٍ تَجَلَّى عَلَى عِلاتِها وتَزُولُ! [30].

أُثخن أبو فراس من الجِراح الّتي نالته في الأسر، وتعاورته نوائب جلّت فكادت تتجلّى، وتوالى عليه اليأس فما أوشك يتولّى، فكتب بهذه القصيدة إلى والدته اليائسة يصبّرها، ويُسلّي نفسه ويعزّيها، بعد أن وقع في قَرَارته أنّ « للدّهر نوائب تتخرّم وتتطرّف، ثم إنّ غمراتها تتجلّى وتتكشّف» [31]. وكأنّ الشّاعر قد تمثّل حديث سيّد الوجود محمّد ﷺ، حيث يقول: ﴿احْفَظِ الله تَجِدْهُ أَمَامَكَ، تَعرَّفْ إِلَى اللهِ فِي الرَّخَاءِ يَعْرِفْكَ فِي الشِّدَّةِ، وَاعْلَمْ: أَنَّ مَا أَخْطَأَكَ لَمْ يَكُنْ لِيُصِيبَكَ، وَمَا أَصَابَكَ لَمْ يَكُنْ لِيُخْطِئَكَ، وَاعْلَمْ: أَنَّ النَّصْرَ مَعَ الصَّبْرِ، وَأَنَّ الفَرَجَ مَعَ الكَرْبِ، وَأَنَّ مَعَ العُسْرِ يُسْرًا﴾ [32]؛ فالفَرَج أبدًا قريب من الكَرب، فكأنّهما خُلِقا معًا في زمن واحد، ولقرب مسافة ما بينهما يكاد الزّمن يتلاشى بينهما. وللتّأكيد على هذا المعنى عمد الشّاعر إلى الاقتطاع من الفعل (تتجلّى)؛ فحذف منه حرف التّاء للدّلالة على قِصَر زمن الملمّات، وعلى قُرْب انقضائها. والّذي قوّى هذا المعنى أيضًا، أنّ الفعل (تجلّى) هو أسرع نطقًا، ويستغرق زمنًا أقلّ من الفعل (تتجلّى)؛ فالأوّل منهما ذو ثلاثة مقاطع: (تَ + جَلْ + لَى)، أمّا في الثّاني فأربعة مقاطع: (تَ + تَ + جَلْ + لَى). وهكذا فقد كان استعمال الفعل (تجلّى) الّذي من معانيه: الكشف، والظّهور، والتّفريج [1]، كان ذلك ينمّ على تشوّق الشّاعر اليائس لما يستدعي شحذَ الهمّة، واستعادة الحيويّة، وبعث التّفاؤل من جديد.

2-1-1-2- الدّلالة على سرعة الحدث:

قد يقتطع الشّاعر من الفعل للدّلالة على سرعة الحدث؛ ومن هذا قوله:

وَلَم يَكُ، بِدعًا هُلكُهُ ؛ غَيرَ أَنَّهُم يُعابونَ، إِذ سِيمَ الفِداءُ، وَما فُدِي [30].

يُبدِي أبو فراس في هذه القصيدة ثورَته على ما آلت إليه حالُه في الأسر، ونلحظ فخره بالنّفس حتّى في حالته هذه، إلى الحدّ الّذي يحمّل فيه الأميرَ سيفَ الدّولة ذَنْبَ مهلكه إنْ هو هَلَكَ قَبْل أن يُفدى، ويَستشهد على ذلك برجل اسمه: مَعْبَد، وفيما يبدو أنّه شاعر في قومه من الزُّراريِّين، بيد أنّه . على كبير قدره . عُضِل عنه الفداء، حتى قَضَى في أسره، فعِيبوا على فِعلتهم هذه، ولاسيّما أنّهم قد هدّوا مفاخرهم الّتي سطّرها لهم شاعرهم في قريضه المنضّد. إنّ أبا فراس يريد أنْ يبعث بمألكةٍ مفادها:

أنْ لا غرابة في سرعة مهلكه هو فيما لو تباطأ سيف الدّولة في الفداء. وحتى يرسّخ هذا المعنى في نفس المتلقّي عمد الشّاعر إلى الفعل النّاقص (يَكُن)، فحذف منه حرف النّون، فأوحى بسرعة دُنوّ هذا المهلك؛ وكأنّ المقام قد ضاق حتى لا يُتَّسَع فيه لحرف آخر، فضلًا عن أنّ عدم الفداء، أو حتّى التباطؤ فيه، ينمّ على قلّة المروءة، وعلى سيّئ الخُلُق، أو لِنَقُل: على (فعل ناقص) يُعاب فاعله على فعلته. فينبغي ألّا يكون هذا الصنيع مكافأةً لمن كرّس قريضَه في تسطير مكارم الأمير وقومه.

2-1-1-3- الدّلالة على قلّة ورود الحدث، أو نفيه:

قد يُحذف من الفعل بعض حروفه، ليُدَلَّ بذلك على قلّة ورود الحدث، وعدم اكتماله، أو حتّى على نفيه. وقد وافق هذا الاستعمال وروده في المقامات الّتي تشي بالرّهبة والتّهيب من أمر جلل؛ وفي هذا يقول:

فإنْ يَكُ بُطْءٌ مَرَّةً فَلَطَالَمَا تَعَجَّلَ، نَحْوِي، بالجَميلِ وَأَسْرَعَا [30].

قال ابن خالويه:«كتب أبو فراس إلى سيف الدّولة، بما قرّره مع ملك الرّوم من الفداء؛ فتأخّرت الأجوبة فكتب إليه أبو فراس، يعتب عليه و يستبطئ أمره؛ فوجد سيفُ الدّولة من ذلك، وقرّعه في كتبه إليه وإلى غيره» [30]؛ فكتب أبو فراس هذه القصيدة يتعطّف الأمير، ويستسمحه عمّا بدر منه من قول ربّما أثار حفيظته. فلمّا وصل به الحديث عن تباطؤ الفداء، ألَانَ معه جانب الكلام، وقلّل من حدّة الطّلب؛ وذلك تهيّبًا منه وتأدّبًا معه، فاقتطع حرف النّون من الفعل (يكن) الدّال على ما كان من ذلك التّباطؤ، فقال: (يكُ) موحيًا بالتّقليل من شأن هذا الحدث، ومحاولًا أنْ ينأى بالأمير عن هذا الصّنيع. والّذي قوّى هذا المعنى تنكير الشّاعر كلمة (بطء) على جهة التّقليل من الشّيء. ولعلّ هذا المعنى سيخبو فيما لو ثُبّتت نون الفعل (يكن) على أصلها؛ لأنّ المعنى سيكون أقرب إلى تقرير فعل التباطؤ، وإنْ كانت هذه هي حقيقة الحال، وبالتّالي سيستثير هذا التّقرير حفيظة الأمير، وهذا ما لا يودّ أبو فراس الأسير أنْ يطرقه.

وقد ينفي أبو فراس الحدث مطلقًا؛ نحو قوله:

لا تَخَطَّى إلَى المَظَالِمِ كَفِّي، حَذَرًا مِنْ أصَابِعِ الأيْتَامِ [30].

لقد تفاخر الشّاعر بمروءته، وبما هو عليه من شمائل تُثنى عليها الخناصر؛ فهو لا يَستضيم من كان دونه، ولا يستضيمه غيره، وهو حكيم يفصل بالحق بين الخصوم إذا عجز الحكّام عن ذلك، ثم قال: إنّه لا يجرؤ على ظلم الآباء من النّاس؛ مخافة أن يجرّ هذا الظّلم وراءه أيتامًا تشير بالبَنان على من تسبّب بظلم آبائهم. وقد يكون مراد الشّاعر: أنّه لا ينال الأيتام مطلقًا بأدنى مَظلمة؛ لهول ما تجرّه هذه المَظلمة على فاعلها من ألوان العذاب يوم القيامة، فكأنّ الشّاعر يتمثّل قوله تعالى في سورة النّساء:﴿إِنَّ الَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالَ الْيَتَامَى ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا (10)﴾، وقد ورد في التّفسير قول السّدي:« يُبعَث آكل مال اليتيم يوم القيّامة ولهب النّار يخرج من فِيهِ ومن مسامعه وأنفه وعينيه، يعرفه من رآه بأكل مال اليتيم» [33]. وأيًّا كان هذا المظلوم؛ سواء من الأهل أو من الأبناء، فإنّ الشّاعر يتفادى ظلم هؤلاء لهول العاقبة. وللتّأكيد على هذا المعنى؛ حذف الشّاعر من الفعل (تتخطّى) حرف التّاء، فقال: (تخطّى)؛ وذلك للدّلالة على نفي حدث هذا التّخطّي؛ إذ إنّ الفعل (يتخطّى) يدلّ على التّجاوز بالخطوات القليلة المعدودة؛ ومن هذا قولهم في الّذي يَجبُن حال خروجه لقضاء الحاجة فلا يَبْعُد عن البيت: «فلان لا يَتَخَطَّى الطُّنُبَ» [1]، فضلًا عن أنّ الفعل (يتخطّى) يحوي عددًا من المقاطع أكثر مما هو عليه الفعل (تخطّى)، فإذا كانت الحال كذلك، دُلّ على أنّ الفعل (تخطّى) يستعمل لأقلّ القليل من حدث التّجاوز، وإذا وافق هذا حالًا شاهدةً توحي بالهيبة والذّعر، فإنّ الحدث ينتفي بالكلّية. ولاشكّ في أنّ المعنى سيختلف عمّا ذُكر فيما لو استعمل الشّاعر الفعل (تتخطّى) على الأصل؛ وذلك لأنّ الشّاعر يريد نفي الاقتراب من الظّلم دِقَّهُ وجُلَّه، بينما الفعل (يتّخطى) يدلّ على القليل منه يأتيه، وهذا خلاف المعنى الّذي قصده الشّاعر.

2-1-2- الكلمة (اسم):

لقد كان الشّاعر يحذف من الأسماء بعضًا من حروفها، وكان لهذا الحذف دواعيه البلاغيّة من مراعاة شاهد الحال. وربّما أسقط من الأسماء بعض ضمائرها المتّصلة؛ كأنْ يحذف ياء المتكلّم ويجتزئ عنها بالكسرة، أو يقتطع بعض حروف

الأعلام؛ وذلك في سياق الحالات النّفسيّة المتنوعة، نحو: الغضب، والذّعر، والتّذمّر والتّبرّم، سواء تلك الحالات الّتي كانت تعتري الشّاعر، أو تلك الّتي كان يرسمها على الأشخاص في القصيدة.

2-1-2-1- مقامات تدلّ على الحالة النّفسيّة:

2-1-2-1-1- الغضب:

لجأ أبو فراس في حالات الغضب والحَنق إلى حذف بعض حروف الاسم، فجاء هذا الحذف معبرًا عن سياق الحالة النّفسيّة الّتي كانت تعتري الشّاعر لسبب من الأسباب. ومن ذلك قوله:

فلما سمعتُ ضجيجَ النِّسا ءِ ناديتُ: « حارِ»، ألا فاقْصِرِ! [30].

«غزا الشّاعر (بني كِلاب)، ومعه (بنو كَلْب)، فلما ظَفِرَ بهم؛ فرحت (بنُو كَلْب) بِظَفَرِهِم (ببني كِلاب)، فردّ عليهم ما أخذَه منهم، و صَفَحَ عنهم لئلّا يُشْمِتْهُم بهم» [30]. وفيما يبدو أنّ حرص أبي فراس على محْوِ آثار هذه الشّماتة من قلوب (بني كَلْب)، استثار نفسه أيمّا استثارة، وقد وافق هذا أنْ سمع يومها ضجيج النّسوة يستجِرْنَ به، كي يصفح عن رجال العشيرة وأبنائها. وهو في أتون هذا الصّراع الدّاخلي بين التّنكيل بهم، وبين والصّفح عنهم، ناداه ضميره أنْ أَقْصِر وأَحْجِم. بيد أنّ هذا النّداء المضطرب بدا في لغة أبي فراس؛ فقد حذف الشّاعر من اسمه (حارث) حرف الثّاء، فقال: (حارِ)، كمن يحذّر شخصًا يريد أنْ ينهاه عن الهمّ بأمر وشيك الوقوع. وإنّ الّذي قوّى هذا المعنى حذفه أداة النّداء، واستخدامه أسلوب الزّجر بقوله: (ألا)، فضلاً عمّا توحيه الكلمة (حار) من فعل الحيرة والارتباك. فما أنْ وهب صّفحه للمُستَجير، حتّى هدأت نفْسه، وعادت لغته إلى سابق عهدها، فعادت أداة النّداء، وعاد المحذوف من الاسم (حارث)؛ فها هو ذا لسان حاله يمحضه النّصح فيقول:

أ(حارثُ) مَنْ صَافِحٌ، غافِرٌ لهنَّ، إذا أنتَ لمْ تَغْفِرِ؟! [30].

وهكذا فقد كان للسّياق النّفسي أثره في استعمال الشّاعر ألفاظَه، تلك الّتي لاءمت بين شاهد الحال، والحالة الشّعوريّة الّتي اعترته.

2-1-2-1-2- الذُّعر:

رَسمتْ بلاغة أبو فراس حالاتٍ من الذّعر الشّديد، بانت على بعض أشخاص القصيدة؛ ومن ذلك قوله:

بـ(المَرْجِ)، إذْ (أمُّ بَسَّامٍ) تُنَاشِدُني: بَنَاتُ عَمِّكَ! يَا(حَارِ بْنَ حَمْدَانِ) [30].

حدثت موقعة كبيرة بين أبي فراس، وبين خصومه من بني كِلاب وحلفاء بني زُرَارَةَ، أُسِر فيها مُصعب الطّائيّ حليف بني زُرَارَةَ، وحاز أبو فراس أموال بني كعب، فسألته أمُّ بسّام، فصفح عن الأموال وخلّى لها مُصعبًا [30]. وقد صوّرت بلاغة الشّاعر حال أمّ بسّام، الّتي أصابها الذّعر الشّديد لهول ما رأته من عوان تلك الحرب، ما جعلها تحار في أمر ما آلت إليه قبيلتها من قتْل وسبيٍ وشيكٍ، فما أنْ رأت أبا فراس حتّى عرفته بسمْته وبصفاته، فضجّت إليه تناشده الصّفح عن بنات الحيّ، فلا يُؤْخذنَ سبايا. وقد تدخّلت اللّغة في بيان حالة الذّعر هذه؛ إذ حذفت من الاسم (حارث) حرف الثّاء، فقالت: يا (حارِ) على سبيل التّرخيم الّذي أوحى بشديد الذّعر؛ فأمّ بسّام لمّا أصابها الذّعر أرادت أن تَفْرَغ من النّداء بأسرع ما يمكن، لِتخلُص إلى مناشدة أبي فراس الّذي وجدت فيه المسعف والمنجد ممّا تجد وتحاذر. وهذا أحد مطالب استخدام التّرخيم عندهم [34]. ثمّ إنّها سلكت هذا الأسلوب للتّدليل على شهرة أبي فراس في أرجاء المعمورة؛ «لأنّ التّرخيم حذْف آخر الاسم للعِلم به» [35]. فلمّا وصلت إليه تودّدت إليه وناشدته واستعطفته؛ فهم يقولون:« أَلْقى الله عليك رَخْمةَ فلان: أي عطفه» [1]، والّذي حمل أمّ بسّام . كما تصوّره لغة الشّاعر . على حذف حرف الثّاء من كلمة (حارث) هو شديد ذعرها كما ذُكر.

2-1-2-1-3- التّذمر والتّبرم:

ومنه قول الشاعر:

أَقولُ وَقَد ضَجَّ الحُلِيُّ، وَأَشرَفَتْ، وَ لَم أُرْوَ مِنها، لِلصَّباحِ بَشائِرُ:

«أَيا رَبِّ، حَتّى الحَلْيُ مِمَّا نَخافُهُ وَحَتّى بَياضُ الصُّبحِ، مِمّا نُحاذِرُ»![30].

وصف أبو فراس لقاءً عفيفًا مع حبيبته، كَرُمتْ فيه النَّجوى، وعفّت فيه السّرائر، وقد تماشيا سويةً بدرَ اللّيل يتجاذبان أطراف الحديث، وضجيجُ الحُلِيِّ يقطع

سكونَ اللّيل وكلامَ الشّاعر، فتتبادر الخواطر! فيزجر الشّاعر نفْسَه الّتي صانها بالعفاف، وحوّطها بالطّهر. حتّى إذا انجابت حلكة اللّيل، وانبلجت بشائر الصّباح وهُما على تلك الحال، بدت على الشّاعر علامات الارتباك؛ فقد أَزِفَ الصّباح، ولم يُروَ بَعدُ ممّا أمَّلَه من حبيبته، فما كان من أبي فراس في هذه العجالة إلّا أنْ يقطع الحديث؛ ليبثّ شكواه متذمّرًا متبرّمًا من هذه الحال؛ فهو يخشى هذا الغنج، كما يخشى الرّقيب المتمثل ببشارات الصّباح. وقد أبدت اللّغة تَذمُّر الشاعر بإسقاطه ياء المتكلم والاجتزاء عنها بالكسرة نحو قوله: (ربِّ)، و قد سبق هذا أنْ مدّ الشّاعر صوته بالنّداء فأشبَهَ الّذي يفرغ مشحون صدره بمدّه هذا الصّوت، حتّى إذا انقطع نَفَسُ الشّاعر، تركّز النّبر على الباء المكسورة محدثًا بهذا صوتًا انفجاريًا مدويًّا، دلّ على بلوغ هذا التّذمّر أقصى غايته. ثم تتابع الصّوت بسيل الكلام الّذي ينبئ عن مكنون هذه النَّفْس المتشكِّية. بيد أنّ هذا التّذمر لن تظهر علاماته بردّ ياء المتكلّم نحو القول: (ربّي)؛ لأنّها ستوحي بانفراج السّريرة، وطِيب الخاطر مهما مُدَّ الصّوت بهذه الياء.

وتخلص الدّراسة . من كلِّ ما ذُكِر . إلى أنّ البلاغة يمكن أن تتجلّى في الكلمة المفردة؛ إذا رُوعي أصل معنى المفردة، واستعمالها، وشاهد الحال النّاظم لها، وعندئذٍ تستطيع هذه المفردة بما تحمله من طاقات خلّاقة، أن تنقل تجارب المبدع بكل أمانة وصدق فنّي، كما أنّها يمكن أنْ تحقّق درجةً رفيعةً من العبقريّة إذا صدرت عن فنان مبدع.

المراجع

[1] **ابن منظور**، د.ت- لسان العرب، الطّبعة الأولى، دار صادر، بيروت، مادة (ب ل غ)8: 419، نفسه، والصّفحة نفسها مادة (ج ل ا)، 14: 149، مادة (خ ط و) 14: 232، مادة (ر خ م): 12: 233.

[2] **الجاحظ**، 1418هـ- 1998م- البيان والتّبيين. تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، الطّبعة السّابعة، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 114، 88 وما بعدها، 115، 83، الصّفحة نفسها.

[3] **السّيوطيّ** جلال الدّين، 1998م- المزهر في علوم اللّغة وأنواعها. تحقيق فؤاد

علي منصور، الطّبعة الأولى، دار الكتب العلميّة، بيروت، 1: 146، 1: 26.

[4] **الرّاغب الأصفهانيّ**، (د.ت)- المفردات في غريب القرآن. تحقيق محمّد سيّد كيلاني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، كتاب الباء، مادة: (بلغ)، ص: 61.

[5] **القزوينيّ** جلال الدّين، (د.ت)- الإيضاح في علوم البلاغة، المعاني والبيان والبديع، دار الكتب العلميّة، بيروت، ص: 5،3.

[6] **الخفاجيّ** ابن سِنان،1402هـ-1982م- سرّ الفصاحة، الطّبعة الأولى، دار الكتب العلميّة، لبنان، بيروت، ص: 60، 59.

[7] **الجرجاني** عبد القاهر، 1398هـ-1978م- دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق السّيد محمّد رشيد رضا، دار المعرفة للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان، ص: 36.

[8] **العسكريّ** أبو هلال، 1320هـ. كتاب الصّناعتين (الكتابة والشّعر)، تحقيق محمّد أمين الخانجيّ، الطّبعة الأولى، مطبعة محمود بك في الأستانة، ص:7، الصفحة نفسها،50،15.

[9] **ابن الأثير** أبي الفتح ضياء الدّين، 1995- المثل السّائر في أدب الكاتب والشّاعر. تحقيق محمّد محيي الدّين عبد الحميد، المكتبة العصريّة، بيروت،1: 82، 1: 84 - 85، 1: 303.

[10] **السّامرائي** فاضل صالح،1429هـ-2008م- بلاغة الكلمة في التّعبير القرآنيّ. دار الفجر للتّوزيع والنّشر، بغداد، العراق، ص: 5.

[11] **فندريس** جوزيف،1950م- اللّغة. ترجمة عبد الحميد الدّواخلي، ومحمّد قصّاص، د.ط، مكتبة الأنجلو المصريّة، مطبعة لجنة البيان العربي، القاهرة، ص: 123، 242.

[12] **غريب** روز، د.ت- النّقد الجماليّ وأثره في النّقد العربيّ، دار الفكر العربيّ، بيروت. ص: 43.

[13] **عمر** أحمد مختار، 1998م- علم الدّلالة، الطّبعة الخامسة، عالم الكتب، القاهرة، ص: 163، الصفحة نفسها .

[14] **اشريدة** عزّام محمّد ذيب،2004 م- دور الرّتبة في الظّاهرة النّحويّة، المنزلة والموقع، دار الفرقان للنّشر والتّوزيع،عمّان، الأردن، ص: 226.

[15] **الصبّان** محمّد بن عليّ، (د.ت)- حاشية الصّبان على شرح الأشموني لألفيّة ابن مالك ومعه شرح الشّواهد للعيني. تحقيق طه عبد الرّؤوف سعد، (د.ط)، المكتبة التوفيقيّة، (د.ب)، 1: 87.

[16] **ابن قتيبة** الدّينوريّ، (د.ت)- أدب الكاتب. حقّقه وعلّق حواشيه ووضع فهارسه محمّد الدّالي، (د.ط)، مؤسّسة الرّسالة، بيروت، ص: 26- 27.

[17] **جيرد** بيّير،1988م- علم الدّلالة. ترجمة منذر عيّاش، الطّبعة الأولى، دار طلاس، دمشق، ص: 71.

[18] **حَبَنَّكة** عبْد الرحمن حسن الميْداني،1416هـ -1996م-البلاغة العربيّة أسسها، وعلومها، وفنونها، وصور من تطبيقاتها، بهيكل جديد من طريف وتليد، الطّبعة الأولى، دار القلم، دمشق، والدّار الشّاميّة، بيروت، 1: 15.

[19] **دبه** الطّيب،2001م- مبادئ اللّسانيات البنيويّة، دراسة تحليليّة أبستيمولوجية، دار القصبة، الجزائر، ص: 31.

[20] LYONS J., 1968- Introduction to Theoretical Linguistics Cambridge University Press, Cambridge, New York, 410.

[21] COOPER D.E., 1973- Philosophy & the Nature of Language Longmann, 37

[22] **المتوكّل** أحمد، 1427هـ- 2006م- المنحى الوظيفيّ في الفكر اللّغويّ العربيّ، الأصول والامتداد، الطّبعة الأولى، دار الأمان، الرّباط، ص: 64.

[23] **ابن جنّي**، د.ت- الخصائص. تحقيق محمّد علي النّجار، عالم الكتب، بيروت،1: 19. والجدير ذكره ههنا أنّ هذا المصطلح ورد عنده بتسميات عدّة نحو: الحال الدّالة، 1: 228، والأحوال الشّاهدة، 1: 245، والأحوال المشاهدة، 1: 264 ، وشهادة الحال، 1: 285، الحال المشاهدة، 1: 287

[24] **عبد الجليل** منقور،2001م- علم الدّلالة (أصوله ومباحثه في التّراث العربيّ)، منشورات اتحّاد الكتّاب العرب، دمشق، ص: 90.

[25] **حسّان** تمّام، 1994م- اللّغة العربيّة معناها ومبناها، الطّبعة الثّالثة، دار الثّقافة، الدّار البيضاء، المغرب، ص: 351.

[26] **الأصفهانيّ** أبو الفرج، الأغاني. تحقيق سمير جابر، الطّبعة الثّانية، دار الفكر، بيروت، 24: 245.

[27] **قطب** سيّد، 1959م- النّقد الأدبيّ، أصوله ومناهجه، دار الفكر، مصر، ص: 43.

[28] **الوائلي** كريم، 1990م- الصّورة الأدبيّة طبيعتها وجماليّتها (مقال)، مجلّة الثّقافة العربيّة، ص: 86.

[29] **السّعران** محمود، (د.ت)- علم اللّغة (مقدّمة للقارئ العربيّ)، دار النّهضة للطّباعة والنّشر، بيروت، ص: 271.

[30] **الحمْداني** أبو فراس، ديوان أبي فراس الحمْداني،1363هـ- 1944م. رواية ابن خالويه، تحقيق سامي الدّهان، المعهد الفرنسي، مجموعة النّصوص الشّرقيّة، دمشق، 22:259. 87: 23، 197: 33، ج:2، ص: 245، 299: 3، 145: 13، ج:2، ص: 199، 145: 317،14: 7، ج:3، ص: 399، 118: 23 - 24 .

[31] **الثّعالبي**، (د.ت)- سحر البلاغة وسرّ البراعة. صحّحه وضبطه عبد السّلام الحُوفي، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ص: 8

[32] **ابن رجب** أبو الفرج زين الدّين عبد الرّحمن بن شهاب الدّين بن أحمد الحنبليّ البغداديّ، 1424هـ-2004م- جامع العلوم والحكم في شرح خمسين حديثًا من جوامع الكَلِم. تحقيق محمّد الأحمدي أبو النّور، الطّبعة الثّانية، دار السّلام، القاهرة، مصر، 2: 547.

[33] **ابن كثير**، 1420هـ- 1999م- تفسير القرآن العظيم. تحقيق سامي بن محمّد سلامة، الطّبعة الثّانية، دار طيبة للنّشر والتّوزيع، 2: 223.

[34] **الأستراباذي** رضيّ الدّين، 1398هـ –1978م– شرح الرَّضي على الكافيّة. طبعة جديدة مصحّحة ومذيّلة بتعليقات مفيدة من يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس،1: 390، 1: 393 .

[35] **البغداديّ** 1418هـ – 1997م– خزانة الأدب ولبّ لباب لسان العرب. عبد السّلام محمّد هارون، الطّبعة الرّابعة، مكتبة الخانجيّ، القاهرة، 2: 378.

الفكر الإنساني في لزوميات المعري

فاضل حنا، خليل موسى، سعيد حمادي*

قسم التربية المقارنة، كلية التربية، جامعة دمشق

* طالب دراسات عليا (دكتوراه)

الملخص

أبو العلاء المعري: هو أحمد بن عبد الله بن سليمان التنوخي. ولد في معرة النعمان، وكان أبوه عالماً بارزاً، وجده قاضياً معروفاً. له عدد من الكتب، والدواوين الشعرية من أشهرها رسالة الغفران، وسقط الزند، ورسالة الملائكة، واللزوميات. واللزوميات تعني لزوم ما لا يلزم. وهو المحافظة على حرفين أو ثلاثة في آخر البيت الشعري. هذا من حيث شكل القصيدة. أما موضوعات اللزوميات فهي كثيرة. تتناول العلاقات بين الناس، والمشكلات الاجتماعية، وطرح الحلول للأمراض الاجتماعية المزمنة. فتناول المعري أخلاق الناس وحقوقهم السياسية والمعيشية، وحق الإنسان على أخيه الإنسان، والتربية القويمة وتبصر في النفس الإنسانية، وشخص الأمراض ووصف لها العلاج، وتناول موضوعات متعددة أخرى كتعامل الإنسان، وبني آدم وقضاء الله في الأرض، والفساد، ومحاذرة الناس، والغدر والكذب والحسد والتباغض، وتنوع الناس، والنفاق، والتدين، وضعف العقول وفضيلة الانفراد، وعداوة الإنسان للإنسان، وحض على فعل الخير، وخلص إلى أن الناس لا بد لهم من الامتزاج والاختلاط. والأفضل أن تقوم علاقاتهم على أسس إنسانية.

المشكلة، تحديدها، منهج دراستها:

1 – مقدمة:

أبو العلاء المعري. هو أحمد بن عبد الله بن سليمان التنوخي. ولد في معرة النعمان سنة ثلاث وستين وثلاثمائة للهجرة، وكان أبوه عالماً بارزاً، وجده قاضياً معروفاً. تلقى على أبيه مبادئ علوم اللسان العربي، ثم تتلمذ على بعض علماء

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2011/3/22م

قبل للنشر بتاريخ 2011/5/9

بلدته. غادر قريته قاصداً بلاد الشام فزار مكتبة طرابلس ثم زار اللاذقية، وعاج على دير بها، فدرس أصول المسيحية واليهودية. ثم قصد بغداد، وبعدها عاد إلى قريته سنة أربعمائة للهجرة، واحتجز نفسه في داره، وسمى نفسه رهين المحبسين – العمى والمنزل. كان زاهداً في ملذات الحياة، وقد أبى أن يتزوج لئلا يجني على ابنه. ما جناه عليه أبوه. قائلاً: هذا جناه أبي علي وما جنيت على أحد. ولما مات وقف على قبره مائة وثمانون شاعراً فيهم الفقهاء والمحدثون والمتصوفون.

كان أبو العلاء شاعراً حكيماً إنسانياً، طبعت آراؤه بالتشاؤم، وفقدان الثقة بالبشر، وصرفته إلى الإشفاق عليهم، والإعراض عن كثير مما كانوا يقتتلون عليه من منفعة وجاه وسلطان واللزوميات ثلاثة أجزاء وقد التزم أبو العلاء الروي والقافية والتأسيس والوصل والخروج أي التزم ثلاثة أحرف في تفعيلة الضرب أي آخر تفعيلة في عجز البيت الشعري وقد أطلق على هذا العمل لزوم ما لا يلزم .وقد سلك الشاعر هذا السلوك ليبرهن على مقدرته الشعرية والفكرية . وقد يكون ذلك على حساب المعنى.

2 – مشكلة البحث

الكلمة الهادفة من أهم العوامل التي تبني الإنسان فكراً وثقافة. وما تتلقاه الأجيال من خلال القصيد من كلمة هادفة، وتوجيه سديد. له أكبر الأثر في تربية الأجيال، وتصميم القيم والفكر التي تحرص الأمة على غرسها في عقول أبنائها.

وإذا كان الشاعر أبو العلاء المعري. قد وصل بشعره إلى أذهان الناس على مر الزمن؛ فقد أسهم في بناء ثقافة الأجيال العربية منذ أوائل القرن الرابع الهجري. ومن هذه النقطة كان إحساس الباحث بالمشكلة. فقصائد الشاعر أبي العلاء المعري ومنها لزومياته، قد تضمنت بعضها كتبنا المدرسية. تطرح جوانب هذه المشكلة.

وإيماناً من الباحث بضرورة دراسة الفكر التربوي الإنساني في لزوميات المعري، والنابع من طبيعة عمله في مجال التربية، وتأكده من ندرة وجود دراسات تربوية لمربين عرب من مدرسين وكتاب وشعراء. ولما لمسه من قيم وجوانب تربوية عند شعرائنا وكتابنا القدامى والمحدثين وخاصة الجانب الإنساني. وبعد أن قرأ شعر المعري في

لزومياته، ووقف عند قصائد يدعو فيها إلى التعامل الإنساني. فقد قرر الباحث دراسة الجانب الإنساني في اللزوميات.

3 – أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من الحاجة إلى دراسة الفكر التربوي الإنساني في لزوميات المعري لأسباب عدة :

1 – إن دراسة لزوميات المعري، والوقوف عند الفكر الإنساني فيها، تساعدنا على فهم الكثير من الجوانب الهامة في تاريخنا الثقافي.

2 – إن الشاعر أبا العلاء المعري مثال لكل شاعر. هدفه تحقيق الخير والعدالة الإنسانية فالمضامين الإنسانية التي ضمها شعره في اللزوميات تساعد في إيجاد الحلول للمشكلات الثقافية والتربوية العربية.

3 – إن الشاعر أبا العلاء المعري. عاصر عدداً من الأحداث المصيرية التي مرت بها أمتنا العربية و في القرن الرابع الهجري. حيث عاش مأساة التفرقة وتطاحن الأمراء والولاة على مناطق النفوذ. وتسلط الأعاجم على مقدرات الأمة. فعكس بشعره جانباً هاماً من الواقع العربي في عصره.

إن دراسة الشاعر أبي العلاء المعري تفتح آفاقاً جديدة أمام الدارسين الذين نسوا أن شعراءنا قد طرقوا أبواب التربية دون قصد، وخاصة التربية الإنسانية بطبيعة الظروف القاسية التي مروا بها. وعليه سيحاول الباحث إبراز الفكر التربوي الإنساني في شعر أبي العلاء المعري الوارد في اللزوميات.

4 – أهداف البحث :

يهدف البحث إلى دراسة الفكر الإنساني في لزوميات الشاعر أبي العلاء المعري من خلال الشعر الذي ورد في هذه اللزوميات.

1. تعريف الشاعر أبي العلاء المعري. من حيث نشأته، وأطوار حياته، وشخصيته، وفلسفته، وأفكاره.

5 – الأسئلة التي يجيب عنها البحث:

يسعى البحث للإجابة عن الأسئلة التالية :

1. من هو الشاعر أبو العلاء المعري ؟ وكيف نشأ ؟ وما أطوار حياته ؟ وكيف كانت شخصيته وفلسفته، وأفكاره ؟.
2. ما مؤلفاته ؟ وما أغراض شعره، والدراسات السابقة عنه ؟.
3. يتم البحث من خلال العام الدراسي 2010 / 2011 م

6 – حدود البحث الزمانية والمكانية:

تنحصر هذه الدراسة في دراسة شعره في اللزوميات واستخلاص الفكر الإنساني التربوي فيه:

1. يتم البحث خلال العام الدراسي 2010 / 2011 وما بعده

7 – منهج البحث:

يعتمد البحث المنهج التاريخي والوصفي التحليلي، حيث يتناول بالدراسة والنقد شعر المعري في لزومياته، ويستقرئ فكره الإنساني الذي ورد في هذا الشعر.

8 – تحليل مصادر المعلومات أي كتب شعر المعري :

1. إن عينة البحث الأساسية هي تحليل محتوى شعر المعري في لزومياته بأخذ عينة منه .
2. استخلاص الفكر التربوي الإنساني فيه.
3. كتب العينة:

أ. عدي، نديم (1988). اللزوميات، لزوم ما لا يلزم لأبي العلاء المعري، الطبعة الثانية، الجزء الأول، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سورية.

ب. عدي، نديم (1988). اللزوميات، لزوم ما لا يلزم لأبي العلاء المعري، الطبعة الثانية، الجزء الثاني، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سورية.

ج. عدي، نديم (1988). اللزوميات، لزوم ما لا يلزم لأبي العلاء المعري، الطبعة الثانية، الجزء الثالث، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، سورية.

9 – التعريفات الإجرائية:

التربية الإنسانية: هي التربية الجديدة التي تتمركز حول قضايا الإنسان عن طريق الأدب واللغة، والفن، وكان اهتمام هذه التربية موجهاً إلى توظيف الأدب والفن في

تأكيد الفعالية الإنسانية، والتربية الإنسانية هي توجه في التربية يهدف إلى أن يحترم الإنسان أخاه الإنسان، وينظر إليه نظرة احترام وتقدير.

تحليل المضمون : هناك تعريفات عدة لتحليل المضمون . نأخذ منها تحليل الدكتور أحمد كنعان . يرى الدكتور أحمد كنعان أن تحليل المضمون أسلوب أو أداة للبحث يهدف إلى معرفة النوايا الصريحة أو الضمنية الكامنة وراء مضمون مواد الاتصال الثقافي معتمدة طريقة الملاحظة لقياس المتغيرات وفق خطوات منهجية منظمة أو معايير موضوعية ، تمكن الباحث من تحليل المضمون بأسلوب كمي مستفيداً من التقنيات التربوية الحديثة بشكل عام والحاسوب بشكل خاص .

10– بعض الدراسات السابقة التي تناولت أدب المعري وشعره ولزومياته:

1. حسين، طه، الأبياري. إبراهيم – 1965 – شرح لزوم ما لا يلزم لأبي العلاء المعري، الجزء الأول، دار المعارف بمصر.

يتضمن الكتاب مقدمة تتضمن قول أبي العلاء المعري في أدبه. وقد تطرق إلى لوازم القافية ؛ وقد شرح كلاً منها. ثم ينتقل الكاتب إلى شرح اللزومية الأولى وحتى اللزومية الخامسة والسبعين.

2. حسين، طه – 1968 – تجديد ذكرى أبي العلاء المعري، الطبعة السابعة، دار المعارف بمصر.

يتضمن الكتاب عدة مقالات: المقالة الأولى تبحث في زمان المعري ومكانه. والثانية تتحدث عن قبيلته ونسبه واسمه ولقبه وكنيته. والمقالة الثالثة. يتحدث فيها الكاتب عن أدب المعري وشعره، والمقالة الرابعة يتحدث فيها عن علم أبي العلاء المعري وفنونه التي أتقنها، وعنايته بآثاره وكتبه. والمقالة الخامسة، يتحدث فيها الكاتب عن السؤال، هل أبو العلاء المعري فيلسوف، وأين مصادر هذه الفلسفة وأصولها.

3. صالح مصطفى – 1978 – كشاف مصادر دراسة أبي العلاء المعري، مطبعة العلم، دمشق، القسم الأول يتضمن المصادر التي درست أبا العلاء منها أبن القارح والثعالبي وناصر خسرو وهناك مراجع كثيرة درست أبا العلاء. ثم مولده ونشأته وعماه وخلقه واشتغاله بالعلم وشيوخه وسيرته وتصانيفه، ورحلاته، وحرمته

عند الملوك والخلفاء والأمراء والوزراء.

والقسم الثاني: يتضمن دراسات نقدية حديثة ؛ مثل دراسات فابريسيوس وبركوك وغوليوس وكاريل ودوساسي وفولرز وشارل ريو وبورغشتال ودوزي وغيرهم.

4. السامرائي. إبراهيم – 1984 – مع المعري اللغوي. الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة، بيروت. علق الكاتب في هذا الكتاب على اللغة في كتب أبي العلاء. ومن هذه الكتب رسالة الغفران حيث أراد أبو العلاء أن يقابل جمهور العلماء من نحويين ولغويين وأدباء، فيأتي بالرأي النحوي وقد يتفرد به فيرد على غيره. وربما يكون سيبويه أو الفراء أو أضراب هؤلاء الأوائل وكتابة الفصول والغايات: كسائر كتبه من حيث مواده. فقد اشتمل على جملة كبيرة من العلوم في اللغة والأدب والعروض والنحو والصرف والتاريخ والحديث والفقه والفلك وعلم النجوم وغيرها.

ومن كتبه عبث الوليد: وهو كتاب في نقد شعر البحتري ولغته. وقد اشتمل على مسائل كثيرة في اللغة. ومن كتبه رسائل أبي العلاء، ورسالة الصاهل والشاحج، وزجر النابح، وشرح ديوان الحماسة. وذكر صاحب الكتاب تأليف أبي العلاء، فعدها بنحو سبعة وسبعين كتاباً مؤلفاً.

5. شرف الدين، إبراهيم – 1986 – أبو العلاء المعري – حياته وشعره. المكتبة الحديثة، بيروت، لبنان.

يضم هذا الكتاب مقدمة بقلم كمال أبو مصلح، ثم ينتقل إلى حياة أبي العلاء ومؤلفاته وأشهرها، ديوان سقط الزند، واللزوميات، ورسالة الغفران، ورسالة الملائكة، والدرعيات، وكتاب الفصول والغايات، والأيك والغصون، وشرح ديوان المتنبي، وشرح ديوان البحتري، وشرح ديوان أبي تمام. وقد جمع هذا الكتاب آراء الأدباء في أبي العلاء، منهم طه حسين ومحمد توفيق ورفعت باشا وأنيس المقدسي، ومحمد فريد وجدي، ومحمد بك عبد الحميد، وعبد الوهاب عزام، ومحمد عبد الله عنان وغيرهم.

6. دياب. عبد المجيد – 1986 – أبو العلاء المعري المفترى عليه. المكتبة الثقافية، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

يتعرض الكاتب في مقدمته إلى عصر أبي العلاء. فعد هذا العصر مزدهراً بالعلوم. علوم الدين والفقه والحديث واللغة والآداب والشعر، والكلام، والفلسفة، والفيزياء، والكيمياء، والرياضيات، والفلك. وهناك كتب كثيرة درست أبا العلاء مثل كتاب دين أبي العلاء. للدكتور محمد سليم الجندي، وكتاب رجعة أبي العلاء. لعباس محمود العقاد، وكتاب رسالة الغفران للدكتورة عائشة عبد الرحمن وكتاب: أبو العلاء المعري لأحمد حسن الزيات، وكتاب مع أبي العلاء في سجنه لطه حسين.

إن هذه الدراسات مجتمعة تعرضت إلى حياة أبي العلاء وشعره ورحلاته وسلوكه وزهده في الدنيا ، ثم شرح بعضها معنى اللزوميات أو لزوم ما لا يلزم ، ثم نقدت شعره ونقمته على المجتمع ولم تتعرض لسلوكه الإنساني إلا بالقليل النادر.

11 – موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :

بعد أن قرأ الباحث بعضاً من شعر أبي العلاء المعري ، وبخاصة في اللزوميات وجد فيه شيئاً من الإنسانية وبعد بحثه عن الجانب الإنساني في الدراسات السابقة عن أبي العلاء وعدم اطلاعه على شيء من الدراسات الإنسانية والتعليق عليها في هذه الدراسات شرع بدراسة هذا الجانب في لزوميات المعري ليستدرك جوانب الإهمال للفكر التربوي الإنساني .

وقد خلص الباحث إلى بعض التوصيات والمقترحات

1 – الإفادة من الجانب الإنساني عند المعري في مناهج وزارة التربية والجامعات .

2 – توظيف الفكر التربوي الإنساني لدى المعري في المناهج المقررة لمراحل التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي والمهني

3 – الاهتمام بالتخصص التربوي للمعلمين والمدرسين .

4 – الاهتمام بالأبحاث التربوية التي تهتم بالجانب الإنساني والعمل على استجلاء الفكر الإنساني عند كل الأدباء والشعراء العرب .

الفكر الإنساني عند المعري :

قال الدكتور شوقي ضيف في كتابه – دراسات في الشعر العربي المعاصر: " تتردد على الأفواه، وفي كتابات النقاد كلمة الإنسانية غير محددة الدلالية، ولا محصورة الفكرة. فقد تدل على نزعة عالمية يريد أصحابها أن تعم العالم كله روابط واحدة. فلا أبيض ولا أسود، ولا شرقي ولا غربي تتلاصق وحداته، فتذوب كل عنصرية، وتذوب كل عصبية، ويصبح الناس إخوة في نطاق واسع الإنسانية. لا تحده غير السماء والأرض:

وقد تدل الإنسانية على فكرة الرأفة بالضعيف، ومواساة العاجز الفقير، ودفع الضرر عن الآخرين فلا يكون هناك بائس ولا بؤس، ولا حاقد ولا حقد. وإنما يكون التآزر والتعاون بين الناس حتى كأنهم جسد واحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر. وفي العصر الحديث وجدنا أنفسنا نواجه شكلاً من إنسانية مختلفة أخذ شعراؤنا يوجهون إليها نتاجهم الأدبي. فإذا شاعرنا لا يعيش لنفسه، وإنما يعيش لأبناء وطنه. قد يمتد بصره إلى مثل أعلى فيعيش للإنسانية كلها. فالشاعر حري أن يفكر فيمن يعيش معهم في آلامهم وكوارثهم، وأن يهب لهم شعره، وأن يجعله منفذاً للتعبير عن حقوقهم الإنسانية من جهة، وكابحاً لما يراه فيهم من معايب من جهة أخرى. والشاعر أبو العلاء المعري يكتظ قلبه بمشاعر إنسانية رقيقة، نراها ماثلة في كل جانب من شعره. إذ يدعو إلى التعاطف الإنساني والبر بالفقراء والمعوزين، ومساعدة المنكوبين، والأخوة في الإنسانية.

بين عمل الإنسان ومكانته في لزوميات المعري:

يعيش الإنسان في مجتمع يقاسمه حياته. ولا بد للإنسان مهما كان قوياً وذكياً وحاذقاً وغنياً من أن يتبادل مع أبناء مجتمعه حلو العيش ومره. فأحرى به أن يكون هذا التبادل في سلوك يرضي أبناء المجتمع. ويطرح المعري مسألة الدنيا وأخلاق سكانها. فلا فرق بين إنسان وآخر ولا فضل إلا بالتعامل الحسن النابع من إنسانية الإنسان فقال [1]:

إن مـازتِ النـاسَ أخـلاقٌ يعـاشُ بهـا فإنهم، عندَ سوءِ الطبعِ أسواءُ
بعدي من الناسِ برءٌ من سقامهم وقربهم للحجا والدينِ أدواءُ *

وقد خبر المعري الناس في أطوارهم المختلفة، فلم يجد غير الشقاء والبؤس والعناء، وإذا لم يكن من بد إلا هذا التعامل فالموت أفضل من الحياة. فقال [1]:

وقـــد بلونـــا العـــيش أطـــوارَه فمـــا وجـــدنا فيـــهِ غيـــرَ الشـــقاءِ
تقـــدم النـــاسُ، فيـــا شـــوقَنا إلـــى اتبـــاعِ الأهـــلِ والأصـــدقاءِ
مـــا أطيـــب المـــوت لشـــر بـــه إن صـــح للأمـــوات وشـــك التقـــاء

وقد اختلف الناس في ميولهم ورغباتهم ومطامحهم. فمنهم من يطلب الغني في مختلف أطوار حياتهم، وفي ظروفهم. منهم من يزرع ولا يأكل، ومنهم من لا يزرع ويأكل. فالمعاملة سيئة. والعدالة معدومة – والقوي يأكل والضعيف لا يأكل. فقال [1]:

بنـــــو آدمٍ يطلبـــــونَ الثـــــرا ءَ عنـــدَ الثريـــا ، وعنـــد الثـــرى
فتًـــــــى نارعٌ وفتًـــــــى دارعٌ كـــلا الـــرجلين غـــدا فـــامترى *
فهـــــذا بعـــــينٍ وزايٍ يـــــروح وذاك يـــــؤدي بضـــــاد ورا

وينتقد الشاعر الإنسان الوصولي الذي يتقرب إلى ذوي النفوذ لمصلحة خاصة فتبصر به هذا قد يحصل على شيء ليس من حقه إذا أفلح في تقربه، وإن لم يفلح ذاق مرارة الخزي وهدرت كرامته، وعومل معاملة لا إنسانية، فقال [1]:

توحَّـــده فـــإنَّ الله ربـــكَ واحـــدٌ ولا تـــرغبينَ فـــي عشـــرةِ الرؤســـاءِ
يقـلُّ الأذى والعيـبَ فـي سـاحةِ الفتـى وإن هـــوَ أكـــدى، قلـــةُ الجلســـاءِ

فالناس عبيد لله، وأحسن الناس وأجدرهم بالحياة. من في قلوبهم رحمة وشفقة على بني جنسهم؛ فالإنسان من طبعه اللؤم لا يسعف أخاه الإنسان. فلماذا يغضب إذا قيل: إنه لئيم. قال المعري [1]:

وغضـــبنا مـــن قـــولِ زاعـــمِ حـــقٍّ إننـــا، فـــي أصـــولِنا، لؤمـــاءُ

* أدواء : أسقام وعلل وأمراض .

* امترى: طلب الرزق.

كيـفَ لا يشـركُ المضـيقين فـي النعـ ـــمةِ، قـــومٌ علـــيهم النعمـــاءُ

ويخاطب الشاعر بني الإنسان، ويحثهم على ألا يبخس بعضهم بعضاً، فمن بخس أخاه الإنسان لا ينتمي إلى بني الإنسانية. بل ينتمي إلى الأوباش وهم سفلة الناس وأوغادهم وأراذلهم ورعاعهم، فقال مخاطباً الدنيا وأهلها [1]:

خسســت يــا أمنــا الــدنيا، فــأفٌ لنــا بنـــو الخسيســـةِ أوبـــاشٌ أخســـاءُ

إنـس علـى الأرضِ تـدمي هامَهـا إحـنٌ منهـا، إذا دميـت، للـوحشِ، أنسـاءُ *

ويطلب الشاعر من أبناء الدهر أن يكفوا عن سوء الأعمال، منهم غير مخلدين فيه ولابد لهم من رحلة تنقلهم إلى عالم آخر يتقاضى كل إنسان جزاء عن فعله إن خيراً فخير. وإن شراً فشر، فقال [1]:

بنــي الــدهرِ مهــلاً إن ذممــتُ فعــالَكم فـــإني بنفســـي لا محالـــةَ أبـــدأُ

متـــى يتقضَّـــى الوقـــت، والله قـــادرٌ فنســـكنُ فـــي هـــذا التـــرابِ ونهـــدأ

ويتساءل الشاعر هل العيب في الدهر أم في بني الدهر ويعود قانعاً بأن العيب في الإنسان هذا الذي ولدته حواء، فقال [1]:

ليشـــغلْك مـــا أصـــبحتَ مرتقبـــاً لـــه عـــن العيـــبِ يبـــدي والخليـــلِ يؤنِّـــبُ

فمـــا أذنـــبَ الـــدهرُ الـــذي أنـــتَ لائـــم ولكـــن بنـــو حـــواءَ جـــاروا وأذنبـــوا

وقد يتظاهر بعض الناس بالورع والتقى والطاعة يتخذون منها مظهراً يستترون خلفه لمآرب دنيوية تنال من الناس وتأخذ حقهم. ويرى الشاعر أن تاركي العبادة والصلاة أقرب إلى الله من هؤلاء. فقال [1]:

لعـــل أناســـاً فـــي المحاريـــب، خوفـــوا بأي كناس، في المشارب أطربوا فتاركها

إذا رام كيـــــداً، بالصـــــلاة مقيمهـــــا عمـــــــداً إلـــــــى الله أقـــــــرب

السلوك الإنساني إكرام للإنسان وللنفس.

* إحن: حقد، أنساء: عرق في الرجل.

على الإنسان أن يكرم نفسه قبل أن يكرم غيره، فإكرام الإنسان لنفسه أوجب من إكرام الغير. وإكرام الإنسان لنفسه يكون بزجرها عن ظلم الناس والتمادي في المنكرات، والشهوات فقال [1]:

إذا كان إكرامي صديقي واجباً فإكرامُ نفسي لا محالةَ أوجبُ
وأحلفُ ما الإنسانُ إلا مذممٌ أخو الفقرِ منا، والمليكُ المحجَّبُ

وقد يحالف الدهر إنساناً على غيه لأنه ذو يسار فيصدق الناس كذبه ونفقه لهم، وهو الماكر والمخادع والمستعذب للحومهم ودمائهم. متظاهراً بالقناعة. قال الشاعر [1]:

إذا أقبل الإنسانُ في الدهرِ صدِّقت أحاديثُه عن نفسِهِ، وهوَ كاذبُ
أتوهِمُني بالمكرِ أنكَ نافعي وما أنتَ إلا في حبالكَ جاذبُ
وتأكل لحم الخل مستعذباً له وتزعمُ للأقوامِ أنكَ عاذبُ *

واللصوص يتواجدون في كل المجتمعات. في البدو والحضر والجوامع والأسواق. يسلبون أموال الناس بشتى الوسائل والطرق. في سلوك لا إنساني. قال الشاعر [1]:

في البدرِ حرابُ أذوادٍ مسومةٍ وفي الجوامعِ والأسواقِ حرابُ * تُّجار،
فهؤلاءِ تسموا بالعدولِ أو الـ واسمُ أولاكَ القومِ أعرابُ

ويرى الشاعر أن الإنسان يؤذي نفسه ويسبها، إذا سب غيره، فإذا سلط لسانه على أخيه الإنسان فكأنما يسلطه على نفسه في الأذى. فقال [1]:

لسانك عقربٌ فإذا أصابتْ سواكَ، فأنتَ أولُ من تصيبُ
أثمتَ بما جنتهُ، فمن شكاها وفي لك، من شكيته نصيبُ
أتى الرجلينِ، عنها، الشرُّ مثلي كلا يوميكما شئز، عصيب*

* عاذب: لا يأكل ولا يشرب
* حراب: لصوص
* شئز: قلق

وإذا كان الإنسان متحدثاً. فعليه أن يبتعد عن الكذب ويتحدث بصدق فالصدق طعمه عذب وحلو. غير أن الناس قد ابتعدوا عن الصدق واستعذبوا الكذب. قال [1]:

إن عذب المين بأفواهكم فإن صدقي بفمي أعذب
طلبت للعالم تهذيبكم والناس ما صغوا ولا هذبوا

ثم يتابع محتجاً على بني آدم، فكلهم لا يصدقون القول، وحديثهم لا يصفو، ولا فيهم البار ولا الناسك الحق. فكلهم يجرون خلف منافعهم الشخصية، فالحجارة أفضل منهم لأنهم لا يتحلون بأخلاق إنسانية. فقال [1]:

يسن مرأى لبني آدم وكلهم في الذوق لا يعذب
ما فيهم بر ولا ناسك غلا ما إلى نفع له، يجذب
أفضل من أفضلهم صخرة لا تظلم الناس ولا تكذب

وقد غلب الهوى على بني الإنسان مهما علو في مكانتهم، فهم كالكلاب المتهالكة على الغش، ولكن من يتحدث بالصدق هو الذي ينال ثواب الله ؛ فالناس من جربهم وعاملهم سخط عليهم وذمهم قال الشاعر فقال [1] :

وقد غلب الأحياء، في كل وجهةٍ هواهم، وإن كانوا، غطارفة غلبا ينال،
كلاب سوى غشِّ الصدورِ، وإنما ثواب الله، أسلمُنا قلبا
وأي بني الأيام يحمد قائلٌ ومن جرب الأقوام أوسعهم ثلبا *

فساد الإنسان رعب لبني الإنسان :

إن الفساد يورث الحقد والبغضاء، ويبعث على التفرقة والخوف، والتباغض والتنافس والمراوغة وبالتالي. فالفساد على مختلف أشكاله عمل لا إنساني. قال [1]:

إذا كان رعبي يورث الأمن فهو لي أسرٌ من الأمنِ، الذي يورثُ الرعبا
وإني رأيتُ الصعبَ يركبُ دائماً من الناسِ، من لم يركبِ الفرضَ الصعبا

* ثلب: ذم

والناس في رأي المعري أخلاقهم فاسدة، انعدم عندهم الوفاء، وحل محله الغدر، ومن كانت أخلاقه فاسدة فقد غضب عليه الله ولعنه. فقال [1]:

يا راعي المصر ! ما سومت في دعة وعرسك الشاة، فأحذر جارك الذيبا
تروم تهذيب هذا الخلق من دنس والله ما شاءَ للأقوام تهذيبا

وبنو حواء زور كلهم، وقد صار هذا من طبعهم، ولا يتخلفون عن هذا الزور ولو ضربوا بالسيف، فقال [1]:

عرفتك، فاعلم، إن ذممتَ خلائقي وإن ورابك بعضي، إن كلك رائبي
بني حواءَ زورٌ عن الهوى ولو ضربوا بالسيف ضربَ الغرائبِ

والإنسان الذي تنطوي نفسه على عاطفة إنسانية، يقدم الخير للناس ويعمل على مساعدتهم ولكن هل يؤثر الصنيع في الناس أو يعدونه، ويثيبون صاحبه لا يقدرون هذا العمل بل يردون على صاحبه بعمل السوء. فقال [1]:

قد كنتُ صعباً، ولكن أرهفت غيرٌ حتى تبين كل الناس إصحابي*
فاحذر من الإنس أدناهم وأبعدهم وإن لقوك بتبجيل وترحاب

ويبين الشاعر أثر الجوع ودوره في فساد الأخلاق، فلو كانت النفوس في شبع لكانت أبعد ما تكون عن الفساد، وأقرب ما تكون إلى الإنسانية. فقال [1]:

الحمد لله : ما في الأرض وادعةٌ كلُّ البريةِ في همٍّ وتعذيبِ *
ولو علمتم بداءِ الذئبِ من سغبٍ إذا لسامحتم بالشاةِ للذيب

وبنو الإنسان في غدر، فكم قاموا بتربية الحيوان وعودوه على الحياة معهم وبعد ذلك ذبحوه وأكلوه، وكذلك الصديق، فإنه يترك الصداقة لمنفعة مادية. فقال [1]:

ما أغدر الإنس كم خشف تربهم فغادروه أكيلاً بعد تربيب
فاهجر صديقك، إن خفت الفساد به إن الهجاء لمبدوء بتشبيب

* إصحابي: ذلي
* وادعة : نفس مطمئن

ويرى الشاعر أنه لا فرق بين الإنسان والحيوان في تعامل الإنسان، فمن أطلق الحيوان أو الطير فقد قام بعمل إنساني [1]:

تسريحُ كفي برغوثاً ظفرتُ به أبرُّ من درهمٍ تعطيهِ محتاجا
لا فرقَ بينَ الأسك الجون أطلقه وجونِ كندة أمسى يعقدُ التاجا*

الدعوة إلى الهرب من الناس لتعاملهم غير الإنساني:

إذا أردت أن تعيش بين الناس، فلابد لك من أن تقنع أو تقترف بأنك تعيش بين الذئاب أو الثعالب، ووطن نفسك على هذه البلوى وتحمل قبيحهم. فلست بأحسن منهم. فههم منك وأنت منهم، قال المعري [1]:

إذا أنتَ لم تهربْ من الأنسِ، فاعترفْ بطِلسٍ تعاوى، أو ثعالبَ تضبحُ *
ومارسْ، بحسنِ الصبرِ، بلواكَ، إن همُ أتوا بقبيح، فالذي جئت أقبحُ

ويرى الشاعر أن هذه الدنيا فانية، ولا تستحق منا كل هذا الاهتمام والتعلق بها فمن ذهب عنها وهو جائع أفضل له من أن يغادرها وهو آكل لها. فقال [1]:

أصاحِ ! هي الدنيا تشابهُ ميتةً ونحنُ حواليها الكلابُ النوابحُ
فمن ظلَّ منها آكلاً، فهوَ خاسر ومن عادَ عنها ساغباً فهو رابحُ

والناس تهافتوا على المنافع والمصالح، فكأنهم الحيتان في الماء، فالأذى شيمتهم والجشع مذهبهم، وهم أبعد ما يكونون عن الإنسانية النبيلة. فقال [1]:

والخلقُ حيتانُ لجةٍ لعبتْ وفي بحارٍ، من الأذى، سبحوا فإنما
لا تحفلنَّ هجومهم، ومدحهم القومُ أكلبٌ نبحُ

والناس في رأي المعري كومة من الوسخ. لا لخلقهم، بل لخلقهم، فما عليك أيها السامع إلا أن تعاملهم معاملة الجهلة ولو أنهم من العلماء. فقال [1]:

تفرَّقوا كي يقلَّ شرُّكم فإنما الناسُ كلُّهم وسخُ
أجهلْ بساداتهم، وإن زعموا أنهمُ في علومهم رسخوا

* الجون : البرغوث ، والجون : جد امرئ القيس .
* الطلس : الذئاب .

والناس يرمون بعضهم البعض بالوشاية والنميمة. لأنهم يحسدون من هو أحسن منهم، وفي الحقيقة إن لون الزعفران على صدر الفتاة، أفضل من لون الدم اليابس على مضرب السيف. فقال [1]:

ومن عاشَ بينَ الناسِ لم يخلُ من أذى بما قالَ واشٍ، أو تكلمَ حاسدُ
ولـيسَ جساد في ترائبِ كاعبٍ فاحمر منه مضربُ السيفِ جاسدُ *

ويرى الشاعر أن البرية تفتقد إلى الإنسان المستقيم، وإن قال الناس أنه جيد، فكلهم نال المكاسب بالفساد والخسة. منهم الأمير والتقي. فقال [1]:

قالوا فلانٌ جيدٌ لصديقهِ لا يكذبوا ما في البريةِ جيّدُ
فأميرُهم نالَ الإمارةَ بالخنا وتقيُّهم بصلاتِه متصيّدُ
كن من تشاءُ مهجَّناً أو خالصاً وإذا رزقتَ غنًى فأنتَ السيِّدُ

ويرى الشاعر أن التظاهر بالعبادة من صوم وصلاة وحج وغيرها ستار للمعاصي والشرور فترك المعاصي والشرور فضيلة. فقال [1]:

ما الخير صومٌ يذوبُ الصائمونَ له ولا صلاةٌ، ولا صوفٌ على الجسدِ
وإنما هو تركُ الشرِّ مطَّرحا ونفضك الصدر من غل ومن حسدِ
ما دامتِ الوحشُ والأنعامُ خائفةً فرساً، فما صحَّ أمرُ النسكِ للأسدِ

وفي رأي الشاعر المعري أن الإنسان الصالح نادر الوجود، في عصر كله مفاسد، فالفساد ينتقل بالوراثة. فإن فساد الأب ينتقل إلى الابن بالتناوب. قال[2]:

حوتنا شرورٌ، لا صلاحَ لمثلِها فإنْ شذَّ منَّا صالحٌ، فهوَ نادرُ
وما فسدتْ أخلاقُنا باختيارِنا ولكنْ بأمرٍ سبَّبتهُ المقادرُ
وفي الأصلِ غشٌّ، والفروع توابعُ وكيف وفاءُ البخلِ والأبُ غادرُ

ويخاطب المصلي المتظاهر بالورع والتقى، ويأمل أنه يقوم بالطاعة والصلاح. فقال [2]:

يا ظالماً عقد اليدين، مصلياً من دونِ ظلمكَ يعقدُ الزنارُ

* ترائب : موضع القلادة من الصدر. جساد: الزعفران . جاسد: يابس .

أتظن أنك للمحاسن كاسب وخبيٌّ أمركَ شِرَّةٌ وشنارُ
وهي الحياة، فعفة، أو فتنةٌ ثم الممات، فجنةٌ أو نارُ

ويرى أن هناك حفنة من المحتالين يقرؤون القرآن، ويقامرون، ويقترفون المنكرات فهؤلاء أشرف منهم مغن يغني في الحانات. فقال [2]:

فلا يغرَّنكَ من قرائِنا زمرٌ يتلونَ في الظُّلَمِ الفرقانَ والزمَرا
يقامرون بما أتوه من حكمٍ وصاحبُ الظلمِ مقمورٌ إذا قمرا
يبدي التدين محتالاً ضمائرهُ غيرُ الجميلِ إذا ما جسمُه ضمِرا
يشدو مزاميرَ داودٍ، ويفضلُه في النسكِ، نافخُ مزمارٍ له زمرا

وبفقد الشاعر المعري أمله في الناس. إذ لم يجد بينهم من يرعى الإنسانية أو يكيل لها أي وزن، وقد سبقوا الوحوش بل تعدوها إذا لم تسلم منهم، فقال [2]:

جرْ يا غرابُ وأفسدْ لن ترى أحداً إلا مسيئاً، وأي الخلقِ لم يجُرِ
فآلُ حواءَ راعوا الأسدَ مخدرةً ولم ينادوا، بسلمٍ ؛ ربة الوجرِ *
هم المعاشرُ ضاموا كلَّ من صحبوا من جنسِهم، وأباحوا كلَّ محتجرِ
لو كنتَ حافظ أثمارٍ، لهم ينعت ثم اقتربتَ، لما أخلوك من حجرِ

والدنيا دار شرور، ولا مجال فيها للخدر والاحتراس، فلا يعرف الإنسان متى يقع. قال [2]:

دنياك دار شرور لا سرور بها بينا وليس يدري أخوها كيف يحترسُ أتاهُ
امرؤ يتوقى الذئب عن عرض ليثٌ، على العلاتِ، يفترسُ

ويأخذ بعضهم في حياته وجهين، إذ يضرب بهذا السلوك مسيرة الإنسانية، ويقطع أواصرها، ففي المظهر وجه ضاحك، وفي الباطن سم قاتل، وهذا النوع من الناس كثير في المجتمع. فقال الشاعر يصور هذا النوع من البشر [2]:

أرى بشراً، عقولهم ضعافٌ أزالوها، لتُقدم بالخمورِ
أبانوا عن قبائحِ منكراتٍ فدع ما لا يبينُ من الأمورِ

* الوجر: الحجر للضبع ، ويقصد الشاعر الضباع والذئاب .

وعاشوا بالخداعِ فكلُّ قـومٍ تعاشـــرُ مـــن ذئـــابٍ، أو نمـــورِ
إذا ضـــــحكوا لزيـــــدٍ أو لعمـــــرٍ فـــإنَّ الســـم يخبـــأ فـــي العمـــورِ *

الابتعاد عن ظلم الناس، والنفاق. والمكر والخداع مطلب إنساني

ينادي الشاعر الناس، ويوصيهم بفعل الخير، والبعد عن النفاق والأذى، فالله يجزيهم عن عملهم. فقال [2]:

فافعـــل الخيـــر جـــزاك الفتـــى عنـــ ـــــه وإلا فـــاللهُ بـــالخيرِ جـــازي
إنمـــــا عشـــــرةُ الأنـــــامِ نفـــــاق وتبـــــاهٍ فـــــي باطـــــلٍ، وتجـــــازي

وقد لا يغسل المطر مهما كان غزيراً دنس الناس، فمازالوا يفعلون الشر، فلا تتطهر الأرض مهما مطرت السماء ما دام الفجور والعصيان في الناس، لأنهم ولدوا هذا الفجور بتناسلهم فهو طبع عندهم. قال [2]:

هل يغسل الناس عن وجه الثرى مطر فما بقوا لم يبارح وجهه دنس
والأرضُ لـــيس بمرجـــوٍّ طهارتُهـــا إلا إذا زالَ عن آفاقِها الأنَسُ*
تناســـلوا، فنمـــى شـــرٌّ بنســـلهمُ وكـم فجـورٍ، إذا شـبانُهم عنسـوا

ويرى الشاعر أن شجرة الإنسان تنمو في أرض الشرور، والشر هو الذي جاء بالناس على اختلاف ألوانهم وأجناسهم. فالظاهر إنسان والباطن شيطان. قال [2]:

شـــرٌّ أشـــجارٍ علمـــتُ بهـــا شـــجراتٌ أثمـــرتْ ناســـا
حملـــت بيضـــاً وأغربـــةً وأنـــت بـــالقومِ أجناســـا
كلهـــم أخنـــت جوانحُـــه مـــارداً، وفـــي الصـــدر خناســـا*

ويهتم الناس بأجسادهم يطهرونها، ولا يهتمون بنفوسهم التي صيغت من الأقذار ويدعون الطهر، فيكشفهم الزمن على أنهم كومة من الشرور والخطايا. فقال [2]:

يطهـــرُ الجســـدَ المغـــرورَ صـــاحبُه وإنمـــا صـــيغ أقـــذاراً وأنجاســـا

* العمور: منابت الأسنان والعمر : لحم من اللثة يكون بين السنين .
* الأنس: الفجور
* خناس : شيطان

كـم ادعـى الطهـرَ نـاسٌ، ثـم كشَّـفهم مــرُّ الزمــانِ، فكــانَ القــومُ أرجاســا

وينتقد الشاعر رجال السياسة، لأنهم يسسون الأمور دون تفكير، ودون تروي، وما عملهم هذا إلا من الأمور السيئة فقال [2]:

يسوســـون الأمـــور بغيـــرِ عقـــلٍ فينفـــذ أمـــرُهم، ويقـــال : ساسَـــه
فـــأفَّ مـــن الحيـــاةِ، وأفَّ منـــي ومـــن زمـــنٍ رئاســـتُه نجاسَـــة

وقد عملت سياسة هؤلاء الساسة على نشر الغش بين الناس، حتى صار طبعاً، وصار البعد عنهم نوع من الأمن والطمأنينة، والقرب منهم وحشة وخوف. فقال[2]:

قـــد عمَّنـــا الغـــشُّ وأزرى بنـــا فـــي زمـــنٍ أعـــوزَ فيـــه الخصـــوصُ
إن نصـــحَ الســـلطانَ فـــي أمـــرِه رأى ذوي النصـــحِ بعـــينِ الشصـــوصِ*
وكـــلُّ مـــن فـــوقَ الثـــرى خـــائنٌ حتـــى عـــدولُ المصـــرِ مثـــلُ اللصـــوصِ

وأدت هذه السياسة إلى التباغض بين الناس والسلوك الأحمق حتى صار من طبعهم فقال [2]:

عـــداوة الحمـــقِ أعفـــى مـــن صـــداقتِهم منَ الناسِ تأمنُ شرَّةَ الناسِ وأوحشونيَ
قـــد آنســـوني بإيحاشـــي إذا بعـــدوا في قربٍ بإيناسِ مقسومة بينَ أنواعِ
والشـــرُّ طبـــعٌ وقـــد بثـــتْ غريزتـــهُ وأجنـــــــــــــــــــــــاسِ

ويرى الشاعر أن ألسنة الناس مقصات، تتناول الأعراض، وقد روض نفسه عن سلوكهم، وابتعد عنهم. فقال [2]:

قـد رُضـتُ نفسـي حتـى ذلَّ جامحُهـا ما أصاحبُ صعبَ النفسِ ما ريضا
يـــا ألســـناً كســـيوفِ الهنـــد خلقتُهـــا مـــالي رأيتـــكِ أشـــبهتِ المقاريضـــا

ويرى المعري أن العزلة عن الناس، والانفراد فضيلة، فلا يسمع ما لا تطيقه النفس من كذب ونميمة وغلط. فهي أمراض اجتماعية تنتقل بالعدوى من إنسان لآخر، ومن أراد أن يسلم منها فعليه أن يتجنب الناس. فقال[2]:

إذا انفـــردَ الفتـــى أُمِنـــتْ عليـــهِ دنايا، ليسَ يؤمِنُها الخلاطُ ولا

* الشصوص : حديدة للصيد .

فـــلا كـــذبٌ يقـــالُ ولا نمـــيمٌ غلـــطٌ يُخـــافُ ولا غِـــلاطُ
وكم نهض امرؤ من بين قومٍ عرض وفـي هاديـهِ، مـن خـزيٍ عـلاطُ*

والكذب من الآفات الاجتماعية التي تفرق بين الناس وهم أبناء مجتمع واحد. ولولا الكذب لتقارب الناس على مختلف معتقداتهم وأديانهم، ومذاهبهم. قال [2]:

المـينُ أهلـكَ فـوقَ الأرضِ سـكانها فمـا تصـادقَ فـي أبنائهـا الشـيعُ
لـولا عـداوةُ أصـلٍ فـي طبـاعِهم كانـت مسـاجدُ مقرونـاً بهـا البيـعُ *

ويلح المعري على الانفراد، للوقاية من المنكرات والمعاصي. فلا بد لمن يختلط مع الناس من تقليدهم. والانسياق في شهوات النفس. فقال [3]:

دعَ الناسَ، واصحبْ وحشَ بيداءِ قفرةٍ إذا فـإنَّ رضـاهم غايـةٌ لـيسَ تـدركُ
ذكـروا المخلـوقَ، عـابوا وأطنبـوا وإن ذكـروا الخـلاقَ، حـابوا وأشـركوا

ولا يريد المعري أن يطلب المساعدة والخير من أحد. وفي رأيه أنهم ليسوا أهلا للمساعدة بل هم أهل للأذى والغش والإهانة. فقال [3]:

كـن صـاحبَ الخيـرِ تنويـهِ وتفعلُـه مـع الأنـامِ، علـى أن لا يـدينوكا
إذا طلبـتَ نـداهم صـرتَ ضـدَّهم وأن تُرد منهم عزاً يهينوكـا
فعـشْ بنفسِـك فـالإخوانُ أكثـرُهم إلا يشـينوكَ، يومـاً، لا يزينوكـا
وكـم أعانـك نـاسٌ، مـا اسـتعنتَ بهـم أو اسـتعنتَ بقـومٍ لـم يعينوكـا

وقد فسد الناس كلهم، ولو غربلوا. لما بقي في الغربال أحد منهم، لأنهم لا يسيرون في طريق الهدى، بل في طريق الغش والغلط مبتعدين عن سبل الإنسانية، فقال[3]:

مضـى الزمـانُ، ونفـسُ الحـيِّ مولعـةٌ بالشـرِّ مـن قبـلِ هابيـلٍ وقابيـلِ
لـو غُربـلَ النـاسُ، كيمـا يعـدموا سـقطا لمـا تحصَّـلَ شـيءٌ فـي الغرابيـلِ

* علاط : وسم وكي في عنق البعير . يريد . يكون بهذا الخزي .
* البيع : الكنائس

ويشبه الشاعر المعري كلام الناس الموجه إلى بعضهم البعض بضرب السيف. بل أشد وقعاً. فقال[3]:

إذا لـــؤمُ الفتـــى لـــم يخـــشَ ممـــا يقـــــالُ وإن ترادفـــــه المـــــلامُ
ومـــا كانـــتْ كِـــلامُ الســـيفِ يومـــاً لتبلـــغَ، مثـــلَ مـــا بلـــغَ الكَـــلام

ويلح المعري على الانفراد، تحاشياً من الوقوع في المعصية، وظلم الآخرين. وهذا لا يتأتى إلا من الانفراد. فقال [3]:

اجتنـــبِ النـــاسَ وعـــشْ واحـــداً لا تظلـــــم القـــــوم، ولا تظلـــــمِ
وجـــــدتُ دنيـــــاك، وإن ســـــاعفتْ لا بـــدَّ مـــن وقتعهـــا الصـــيلمِ *

ومهما تجنبت كلام الناس، وأنت تخالطهم. فلا بد من أن تسمع زيفهم وغلطهم وكذبهم، فقال [3]:

متـــى تخـــالطَ عـــالمُ الإنـــس لا يـــزلْ بســـمعكَ وقـــرٌ مـــن مقـــالِ ســـفيهِ
إذا مـا الفتـى لـم يـرمِ شخصـكَ، عامـداً بكفيـــهِ عـــن ضـــغنٍ رمـــاك بفيـــهِ

وقال [3]:

دعَ الناسَ، واصحبْ وحشَ بيداءِ قفرةٍ إذا فـــإنَّ رضـــاهم غايـــةٌ لـــيسَ تـــدركُ
ذكـــروا المخلـــوقَ، عـــابوا وأطنبـــوا وإن ذكـــروا الخـــلاقَ، حـــابوا وأشـــركوا

2 / 6 – الأمر بالمعروف، والنهي عن المنكر عمل إنساني

يحض الشاعر المعري على عدم تغليب الهوى وتمكينه من النفس الإنسانية، فالهوى يقود إلى الغلط والرذيلة، وبالتالي تنعدم فيه الإنسانية. فقال[1]:

وقـد غلـبَ الأحيـاءَ فـي كـلِّ وجهـةٍ هـواهم، وإن كـانوا غطارفـةً غُلبـا ثـوابُ
كـلابٌ، سـوى غشّ الصـدورِ، وإنمـا وأي الله، أســـــــــلمنا قلبـــــــــا
بنـــــي الأيـــــام، يحمـــــد قائـــــل ومـن جـرب الأقـوام، أوسـعهم ثلبـا•

* الصيلم : الداهية ، لأنها تصطلم وتستأصل .
• ثلب : ذماً

وتحكيم العقل عمل إنساني ينجي صاحبه من الوقوع في الآثام، وعقوق الإنسانية فالعقل يقود الإنسان إلى عمل الخير. وعدم تحكيمه يقود إلى الشر قال [1]:

نهاني عقلي عن أمور كثيرة وطبعي إليها بالغريزة جاذبي
وممـا أدام الـرزء تكـذيب صـادق علـى خيـرة منـا، وتصـديق كـاذب

وقد انتقد الشاعر المعري دور المسيء إلى الناس، لأنه في رأيه لا يوفر أحداً، بل يتناول الناس كافة بلسانه، لا فرق بين إنسان وآخر. قال [1]:

إذا عبتَ، عندي، غيري اليوم ظالماً فأنتَ بظلمٍ، عند غيري عائبي ورابك
عرفتكَ، فاعلم، إن ذممتَ خلائقي وإي بعضي، أنَّ كلك رائبي
بني حواء زور عن الهدى ولو ضربوا بالسيفِ ضربَ الغرائبِ

ويعد الشاعر البر بالفقراء والمساكين، عمل إنساني. فقال [1]:

إذا وهب اللهُ لي نعمةً أفدتُ المساكينَ مما وهبْ
جعلتْ لهم عُشرَ سقي الغمام وأعطيتهم ربعَ عُشر الذهبْ

ويكرم الشاعر الضعيف، ويعد إكرام الضيف عملاً إنسانياً، ويتعرض إلى ذم الناس وسوء تعاملهم فيقول [1]:

أكرم ضعيفك والآفاقُ مجدبةٌ ولا تهنهُ، ولو أعطيتَه القوتا
وجانبِ الناسَ، تأمن سوءَ فعلِهم وأن تكون لدى الجلاسِ ممقوتا
لا بد من أن يذموا كلَّ من صحبوا ولو رآهم حصى المعزاء ياقوتا

ويحث الشاعر الإنسان على فعل الخير، وإن لم يعد إليه من الفضل شيئاً، ويكفي من فعل الخير أن يسمع الإنسان لفظه، فالأرض خلت من أهل الخير. قال [2]:

عليك بفعلِ الخيرِ، ولو لم يكن له من الفضلِ، إلا حسنه في المسامعِ
لعمركَ ! ما في الأرضِ زاهدٌ يقيناً، ولا الرهبانُ أهل الصوامعِ

ومهما تكن حقيقة الإنسان، وموقفه من أخيه الإنسان، فالإنسان يخدم أخاه الإنسان دون قصد أو علم، لأن احتياجات الإنسان، لا يستطيع أن يلبيها بمفرده، بل بالتعاون، فقال الشاعر [3]:

المـــرء كالنـــار تبـــدو عنـــد مســـقطها صـــغيرة ثـــم تخبـــو حـــين تحتـــدم
والنـــاس بالنـــاس مـــن حضـــر وباديـــة بعـــضٌ لـــبعضٍ، وإن لـــم يشـــعروا خـــدم

وعلى الإنسان أن يزجر نفسه عن غيها. وكثيراً ما يهدي الإنسان العادي الشيخ الكبير في السن فقال[3]:

فـــازجرِ الـــنفسَ إذا مـــا أســـرفتْ فمتـــى لـــم يُقصـــصِ الظُّفـــرُ كلَـــمْ
رب شـــيخٍ ظـــلَّ يهديـــهِ، إلـــى ســـبلِ الحـــقِّ، غـــلامٌ مـــا احـــتلمْ

وقد يسيء الإنسان إلى جاره الإنسان. وهو يتظاهر بالعبادة والتنسك، وهذا الموقف عده المعري بعيداً كل البعد عن الدين، فقال [3]:

توهمـــتَ يـــا مغـــرورُ أنـــكَ ديِّـــنُ علـــيَّ يمـــينُ اللهِ مالـــكَ ديـــنُ
تســـيرُ إلـــى البيـــتِ الحـــرامِ تنسُّـــكا ويشـــكوكَ جـــارٌ بـــائسٌ وخـــوينُ

ويعزز الشاعر المعري أنه لا يوجد تقي على وجه الأرض. فكل الناس يبتعدون ابتعاداً كاملاً عن سبل الإنسانية، وكل من يظهر الورع والتقى والإنسانية. فهو محتال. فالتظاهر بالنقاء، وفي الباطن القذارة والغش. فقال[3]:

تـــــدينَ مغربـــــيٌّ بانتحـــــالٍ وعـــــارضَ بالتنحـــــلِ مشـــــرقيُّ
فصـــــمتاً، إن أردتـــــمْ أو مقـــــالاً فمـــــا فـــــي هـــــذهِ الـــــدنيا تقـــــيُّ
نقـــــاء لباســـــنا فيهـــــا كثيـــــرٌ ولـــــيس لأهلِهـــــا عـــــرضٌ نقـــــيُّ

ومهما يكن من أمر. فالإنسان لا يستطيع العيش بمفرده. ولابد له من أن يعيش مع أبناء مجتمعه، وأن يتعامل معهم بإنسانية، فالناس لآدم وآدم خلق من تراب ولا فضل لعربي على أعجمي إلا بالتقوى. والناس كلهم إخوة شاؤوا أم أبوا قال المعري [3]:

مجوسيةٌ وحنيفيـــةٌ ونصـــــــرانيةٌ ويهوديـــــــه
نفـــوسُ تخـــالفُ أديانهـــا وليسـت مـن المـوتى بمغديَّـه
تشـبهَ بعـضٌ بـبعضٍ ، فمـا تـــزالُ الشـــمائلُ فرديـــه
قـد امتـزجَ العـالمُ الآدمـيّ فغوريـــةٌ مـــع نجديـــه•

• قبائل غورية من تهامة

وأمُّ النميـــــــري تركيـــــــةٌ وأم العقيلـــــــيّ صـــــــفديه•
وزوجُ الكلابيـــــةَ الكاســـــكي وعـــرسُ الكلابـــيّ كرديـــه•

نتائج البحث :

توصل الباحث إلى أن لزوميات المعري تنطوي على فكر إنساني في مجالات مختلفة في عمل الإنسان الشريف وسلوكه المستقيم وأخلاقه النبيلة وإن الفساد يبعث على الخوف والقلق وقد دعا إلى الهرب من الناس لسلوكهم المنحرف ونهى عن الظلم وأمر بالمعروف والتعامل الحسن بين أفراد المجتمع .

وهذا ما توصل إليه الباحث وكل ما نتمناه أن يعد الباحثون الآخرون إلى دراسة مثل هذه الأبحاث لتكون رديفاً لأبحاث أخرى في سبيل تمتين أواصر الأخوة والصلات الاجتماعية .

المراجع

1ـ **عدي** نديم – 1988 – لزوميات المعري لزوم ما لا يلزم، الطبعة الثانية، الجزء الأول. دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ص 41، 75، 53، 39، 38، 86، 90، 94، 100، 108، 114، 115، 125، 142، 183، 187، 357، 358، 367، 392، 404، 445، 493، 123، 162، 227، 261.

2ـ **عدي** نديم – 1988 – لزوميات المعري لزوم ما لا يلزم، الجزء الثاني، الطبعة الثانية. دار طلاس، للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ص 561، 630، 667، 735، 875، 874، 890، 892، 964، 911، 893، 969، 987، 1044.

3ـ **عدي** نديم – 1988 – لزوميات المعري لزوم ما لا يلزم، الطبعة الثانية، الجزء الثالث. دار طلاس، للدراسات والترجمة والنشر، دمشق، ص 1155، 1313، 1155، 1180، 1313، 1405، 1696، 1155، 1405، 1511، 1531، 1713، 1730.

4ـ **حسين** طه، **الأبياري**. إبراهيم – 1968 – شرح لزوم ما لا يلزم لأبي العلاء المعري، دار المعارف بمصر.

• الصفد من شعوب ما واء النهر

• الكاسكي : القازاقي

5ـ **حسين** طـه – 1965 – تجديد ذكرى أبـي العـلاء المعـري، الطبعـة السـابعة، دار المعارف بمصر.
6ـ **صـالح** مصـطفى – 1978 – كشـاف مصـادر دراسـة أبـي العـلاء المعري، مطبعـة العلم، دمشق.
7. **السامرائي** إبراهيم – 1984 – مع المعري اللغوي. الطبعة الأولـى، مؤسسـة الرسـالة، بيروت.
8ـ **شـرف الـدين** إبـراهيم – 1986 – أبـو العـلاء المعـري – حياتـه وشـعره. المكتبـة الحديثة، بيروت، لبنان.
9ـ **دياب** عبد المجيد – 1986 – أبو العلاء المعري المفترى عليه. المكتبة الثقافية، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.
10 – كنعـان ، أحمـد – 1990 – رسـالة دكتـوراه بعنـوان القـيم التربويـة فـي شـعر الأطفال .

دراسة مقارنة لأثر البيئة الأسرية على أنماط الشخصية عند المراهقين في ريف ومدينة حماة

أديب عقيل، محمد سليمان الفارس*

قسم علم الاجتماع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

* طالب دراسات عليا (دكتوراه)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وتوضيح العلاقة بين العوامل المستقلة (مكان الإقامة"ريف– مدينة"، مستوى تعليم الوالدين، نمط العائلة"ممتدة – نواتية"، التفكك الأسري) والعامل التابع (بعض أنماط الشخصية عند المراهقين). استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وطريقَتَي المقارنة والمسح الاجتماعي، أما أداة جمع البيانات فهي الاستبانة، تم تصميم أسئلتها من قبل الباحث والبعض الآخر من مقياس رايموند كاتل لقياس أبعاد الشخصية. حكمت وتم تعديل بعض الأسئلة وحذف بعضها الآخر، فأصبحت مؤلفة من96 سؤال. عينة البحث تألفت من 448 مراهقاً من مدينة وريف حماة. استخدم في البحث المقاييس الإحصائية التالية: T-test, F-test, ANOVA معامل ارتباط بيرسون، إضافة للإحصاءات الوصفية خلص البحث بمجموعة من النتائج والتوصيات في متن البحث.

1– المقدمة:

إذا كانت الأسرة من خلال دورها، كأهم وسيط من وسائط التنشئة تسهم في تشكيل سلوك الأبناء، فإنه لا يمكن إنكار دور المناخ الاجتماعي الذي تعيش فيه الأسرة وما يتسم به من بعض الصفات والخصائص والثقافة الفرعية التي تميزه عن غيره من سائر المجتمعات، والتي يكون لها – في اعتقاد الباحث – تأثير لا يقل أهمية عن دور الأسرة على أفرادها بمعنى:أن المناخ الاجتماعي يسهم بما لا يدعوا

ورد البحث للمجلة بتاريخ 2010/12/29م

قبل للنشر بتاريخ 2011/5/11م

للشك في تبنى أساليب معينة في التنشئة الاجتماعية تختلف من مكان لآخر باختلاف الثقافة الفرعية للمجتمع إلى جانب المستوى التعليمي وثقافة الوالدين داخل الأسرة. الأمر الذي قد ينتج عنه ظهور العديد من أساليب التنشئة الاجتماعية التي تتبعها الأسرة في تنشئة الأبناء

تتميز المرحلة العمرية في فترة المراهقة – وهي فترة بين الطفولة المتأخرة والرشد – بالعديد من مظاهر السلوك التي يمارسها الفتى أو الفتاة في هذه المرحلة العمرية تحديداً، ومن تلك السلوكيات ماهو مرغوب ومُتفِق مع القيم الأسرية داخل مؤسسة الأسرة، ومنها ما هو غير مرغوب لا داخل الأسرة ولا داخل المجتمع ولكل من هذه السلوكيات أسباب خاصة بالأسرة والمراهق أو أسباب عامة يُلقى على المجتمع ككل جزء كبير منها.

والمراهقة ليست مرحلة مستقلة في حياة الشخص وإنما هي دور من ادوار حياة الإنسان يأتي في العقد الثاني ويمتاز بسرعة النمو وكثرة التغيرات التي تنتاب جسمه وعقله، لو كان هذا التغير الذي نذكره هو فقط ما يحصل فليس من داعٍ إذاً لأي بحث !.

إلا أن السنين الأخيرة من دور الطفولة كما يقول ستانلي هول: "يوفق فيها الفرد بين طبيعته وبين طبيعة البيئة التي تحيط به، ويقول كذلك إن المراهقة هي الدور الذي تنحل فيه الميول الإنسانية التي تكونت في الدور السابق (الطفولة)، وتتعدل ثم تلتئم ثانية (في المراهقة)" [1].

وكأن دور المراهقة إذاً دور ظهور ميول وصفات إنسانية كثيرة، بشكل جديد لم يعهده الفرد من قبل، فهو الدور الذي يدخل فيه الفرد في الحياة الاجتماعية.

هنا تأتي وظيفة تنشئة المراهق فالتنشئة عملية اجتماعية مدهشة الكل يتصورها وقلة هم من يدركون جوهرها وأسرارها فهي مجال رحب من المعرفة، لها مؤسسات عديدة لتأدية وظيفتها الأساسية.

وتأتي الأسرة في مقدمة هذه المؤسسات الاجتماعية التي تقوم بدور مهم في نمو الأبناء وتنشئتهم، لكونها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي – تحتضن المرء من

لحظة ولادته دون مقابل؛ بدافع المحبة الخالصة والعطف والحنو، وهذا الذي قد لا يدركه كثير من المراهقين – تنهض بهذه الوظيفة،وتسهم في تكوين شخصيتهم وبلورة فكرهم وهي الأساس الذي يقوم عليها بناء المجتمع؛ لتميزها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية بتوفر قوة العلاقة بين أفرادها، مما يتيح الفرصة أمام كل فرد منهم أن يعبر عما يريد بحرية ووضوح، أكثر مما يحصل في المؤسسات الاجتماعية الأخرى، وأن الأسرة تبقى مستمرة في دورها – التنشئة – مادام الفرد فيها على قيد الحياة، أما الجماعات الأخرى في حياة الفرد فتلازمه لفترة قصيرة من الزمن. فهذا البحث يرمي إلى التعرف على البيئة الأسرية للمراهق وإسهامها في جانب مُعَيَّن هو بعض أنماط الشخصية: (حي الضمير أو لا مبالي، مغامر أو خجول، مجدد أو تقليدي، عقلية مرنة أو عقلية خشنة).

2- أهمية وأهداف البحث:

يسعى إلى التعرف على طبيعة الحقائق والعلاقات في موضوع الدراسة لأن مرحلة المراهقة هي مرحلة ظهور روح جديدة في الفرد تعبر عن نفسها في نواح مختلفة من حياته، فإذا نظمت وهذبت كانت النتيجة خيراً له ولمجتمعه فهذه مساهمة في جانب نقوم بتسليط الضوء عليه لكشفه وتبيانه، وهذا دور الباحث.

3- الدراسات السابقة:

الدراسة الأولى:

وهي بعنوان: التنشئة الاجتماعية وتكون الهوية الشخصية La socilisation et onstruction de l'identité personnelle بقلم بيير تاب Pierre Tap *. يبحث تاب في دراسته هذه مسألة التنشئة الاجتماعية ومدى تأثيرها في تكوين الهوية الذاتية للأفراد وهو ينتهي إلى فكرة جوهرية قوامها أن بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة الإيجابية القادرة على الفعل قضية مرهونة بظروف التنشئة الاجتماعية القائمة على أساس التكامل النفسي والاجتماعي في السياق التربوي للأطفال والناشئة. وهو يعني

* Pierre Tap :أكاديمي فرنسي ،باحث في التنشئة الاجتماعية وعلم النفس الاجتماعي، له عدة مقالات منشورة .

بذلك أن التربية التي تتوفر فيها الشروط الإنسانية المتكاملة قادرة على بناء الإنسان المبدع وعلى خلاف ذلك تماماً يؤدي الخلل في وجود هذه الشروط الإنسانية للتربية إلى هدم الإمكانيات وتصدع البنية الذاتية عند الأطفال والناشئة [2].

الدراسة الثانية:

دراسة لبالدوين (Baldwin) حاول فيها تقصي أثر أسلوب التنشئة الأسرية إلى نمطين هما، الديمقراطي، والتسلطي، عينة الدراسة كان قِوامها (17) طفلاً تراوحت أعمارهم (4 – 6) سنوات، وقد خرج الباحث بنتائج مفادها أن الأطفال من عائلات يسودها الجو الديمقراطي يكونون نشيطين وغير هيابين، ومخططين وفضوليين، وميالين لحب السيطرة، وقياديين، أما الأطفال من بيوت يسودها جو التسلط فيميلون للهدوء، وحسن السلوك، وغير ميالين للقيادية، ومحدودي الفضول، وضعاف الخيال، ثم يضيف أن الأطفال من بيوت تسودها المشاكل الاجتماعية ولا يسودها التفاهم يكونوا أطفالاً معضلين، ويرى أمبورن (Amborn)، أن سلوك الطفل الاجتماعي يتأثر بجو الأسرة والعلاقات السائدة بين أفراد الأسرة وبعلاقتهم مع الآخرين.

الدراسة الثالثة:

دراسة انطون رحمة، تأثير معاملة الوالدين في تكوين شخصية الأبناء، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، كلية التربية، 1965م. تناولت الدراسة معاملة الوالدين التي عرفها في البحث بأنها: "أساليب السلوك التي يتبعها الأبوان مع أولادهما، أثناء الأوضاع المختلفة التي تحصل في الحياة، داخل المنزل وخارجه، والتي يكون الطفل طرفا فيها " [3]. وتأثيرها في شخصية الأبناء.

عرض الباحث لنظريات الشخصية والعوامل الوراثية ودور كل منهما، أما الجوانب التي تناولها في قياس الشخصية فهي (انبساطي وانطوائي، الانفعالية، الثقة بالنفس، التسلط، التكيف العام). وخرجت الدراسة بمجموعة نتائج.

وبناءً على ذلك يكون موقع هذه الدراسة بين الدراسات أنها تركز على الجمع بين العامل الاجتماعي والعامل النفسي في آنٍ واحد، وهي تقدم الاجتماعي على

النفسي انطلاقاً من فرض أن الاجتماعي أكثر تأثيراً على النفسي. ففيها سيتم البحث عن أثر الأسرة وتنشئتها– التي تمثل العامل الاجتماعي– على شخصية المراهق – التي تمثل العامل النفسي – لمعرفة مدى فعالية هذه المؤسسة في ظل الوقت الذي أصبحت فيه المتغيرات تتسارع وتتبدل بشكل كبير.

4- فروض وتساؤلات البحث:

هل تختلف أنماط الشخصية عند المراهقين باختلاف الحالة الاجتماعية للأسرة (التفكك الأسري) ؟

هل تختلف أنماط شخصية المراهقين باختلاف نمط الأسرة (نواتية أو صغيرة أو ممتدة) ؟

هل تختلف أنماط الشخصية عند المراهقين باختلاف مستوى تعليم الأبوين؟

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى تعليم الوالدين وبين أنماط الشخصية الأربعة المذكورة.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين نمط الأسرة (ممتدة أو نواتية) وبين أنماط الشخصية الأربعة المذكورة.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التفكك الأسري وبين أنماط الشخصية الأربعة المذكورة.

5-منهجية البحث:

وفقا للشروط المطلوب توافرها في موضوع معين كي نختار له المنهج المناسب فقد انطبقت في هذا البحث شروط المنهج الوصفي؛ لكونه يهتم بدراسة الظواهر الحاضرة للتوصل إلى الحقائق والقوانين العامة التي تفسرها، فالدراسات الوصفية تفيد في معرفة الظواهر الراهنة ومعرفة العلاقات المتبادلة بينها، وأيضاً يمكن تتبع موضوعنا هذا في زمان ومكان معينين، وكذلك تجدر الإشارة إلى أن العلاقة بين المتغيرات في هذا المنهج هي علاقات وظيفة فالمنهج هو الوصفي التحليلي. وطريقتي البحث المقارنة والمسح الاجتماعي. الوسيلة لجمع البيانات الاستبيان أو الاستبانة لأنها تتيح الوصول إلى اكبر قدر من المراهقين، وستتوجه إلى أشخاص قادرين على

القراءة والكتابة لان أكثرهم سيكون من طلاب المدارس في المرحلة الثانوية من الصف الأول إلى الصف الثاني الثانوي وهي بذلك تكون انسب أداة هنا. وتوجيه الاستبانة للمراهقين فائدتها أنها تظهر وتوضح الإطار المرجعي للمراهق كما يراه هو،لا كما نراه نحن. عينة البحث: تم اختيارها بطريقة عمدية عشوائية Random purposive عددها 448 مراهقاً ومراهقة.

6- مفاهيم البحث:

المراهق: الشاب أو الفتاة الذي يتراوح عمره من السادسة عشر حتى الثامنة عشر سنة، في مرحلة التعليم الثانوي من الصف العاشر حتى الثاني عشر ثانوي.

شخصية المراهق: نقصد بها الصفة العامة الظاهرة في علاقاته مع غيره، كالانطواء، الخجل، المبادرة، الاندفاع.

7- مجالات الدراسة:

المجال الزمني:

وهى الفترة الزمنية التي تستغرقها الدراسة الميدانية ومرحلة جمع البيانات من مجتمع البحث وتفريغها، وقد قام الباحث بجمع بياناته من مجتمع البحث من شهر حزيران 2010 حتى الانتهاء من كتابة التقرير في نهاية شهر كانون الأول 2010.

المجال الجغرافي:

قد حدد الباحث مدينة حماة ومحردة والريف (منطقة الغاب) كمجال جغرافي للدراسة الراهنة.

8- الإطار النظري:

– عملية التنشئة الاجتماعية لا تحدث من فراغ وإنما هي عملية تساهم فيها قوى مؤثرة والأسرة عليها الدور الأول في تلك العملية الاجتماعية أو (التطبيع الاجتماعي) التي من خلالها يكتسب الطفل من نشأته القيم والتقاليد وأنماط السلوك، كما تساهم المؤسسات الاجتماعية للتنشئة لتكمل دور الأسرة في تلك العملية والتي يكتسب منها الفرد شخصيته وتنمى قدراته وإمكانياته الذاتية.

في هذه العملية تنقل الجماعة إلى الفرد صوراً مختلفة من توقعاتها. هذه التوقعات التي يتسع نطاقها من آداب المائدة إلى التعاليم الدينية ومن الاتجاهات الدينية إلى الاقتصاد والادخار وأساليبه ومن رعاية الحاجات البيولوجية إلى الأهداف القومية [4].

والتنشئة عملية تعلم اجتماعي (social learng) يتعلم فيها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي أدواره الاجتماعية ويتمثل ويكتسب المعايير الاجتماعية التي تحدد هذه الأمور. إنه يكتسب الاتجاهات النفسية ويتعلم كيف يسلك بطريقة اجتماعية توافق عليها الجماعة ويرتضيها المجتمع ولهذا يرادف نيوكومب (New comb)* بين مصطلح التنشئة الاجتماعية ومصطلح التعلم الاجتماعي [5].

- مؤسسات التنشئة:

التنشئة الاجتماعية ليست مجرد تعليم رسمي يتلقاه الفتى في المدارس،وإنما هي أوسع من ذلك بكثير إذ يدخل فيها – عملية التنشئة – اكتساب الفرد للمواقف والاتجاهات والقيم وأساليب السلوك والعادات والمهارات، وهي كلها أمور تنتقل للشخص عن طريق علاقات ومؤثرات كثيرة من خلال مؤسسات مختلفة تعمل كلها لهدف تشكيل الشخصية وإعداد الشخص إعداداً كاملاً في إطار مجتمعه.

أما من حيث المبدأ فيمكن تصنيف تلك المؤسسات الاجتماعية المساهمة في عملية التنشئة إلى صنفين:

1- مؤسسات ذات تفاعل إيجابي Positive interaction .

2- مؤسسات ذات تفاعل سلبي Passive interaction .

لا أقول ذات أثر إيجابي أو سلبي لأن الأثر ينسجم ويتطابق مع الهدف فهدف تلك المؤسسات إيجابي فأثرها إيجابي، لكن طريقة التفاعل بين الشخص وتلك المؤسسات، منه إيجابي كما في الأسرة،الرفاق،المدرسة، النادي؛ لأنه يتأثر بها ويؤثر فيها عن طريق علاقة متبادلة بين الطرفين في صورة حوار ومناقشة، أما ذات التفاعل السلبي كما في السينما، التلفزيون، الراديو، الكتب فمجوعها ذات تفاعل مفرد؛ أي

* New comb :من أصحاب النظرية السلوكية .

موجه من احد الطرفين دون اشتراك الطرف الأخر. نذكر فقط تعريف واحد نسير معه لوظيفة التنشئة في الأسرة.

يعرف اوجيورن وينكوف O.Winkovالأسرة بأنها: (تشير إلى رابطة اجتماعية تتألف من زوج وزوجة وأطفالهما أو بدون أطفال وقد تكون الأسرة اكبر من ذلك بحيث تضم أفراداً آخرين كالأجداد أو الأحفاد وبعض الأقارب، على أن يكونوا مشتركين في معيشة واحدة مع الزوج والزوجة والأطفال) [6]. فهو يشير هنا في تعريفه إلى الأسرة النواتية والأسرة الممتدة، لكنه يحدد بأن الأسرة رابطة اجتماعية فهو يختلف عمن يسمونها مؤسسة وقد يكون تعريفه للأسرة دقيقاً من حيث استخدامه لكلمة رابطة بدلاً من مؤسسة لأن الأسرة فيها تلقائية في التعامل والتفاعل بين إفرادها، لا يحكمها النظام الساري في المؤسسات الأخرى، بل يحكمها نظام اجتماعي خاص تسوده العاطفة والقرابة ومصلحة الأسرة ككل. يبدو أن مفهوم الأسرة بدا واضحاً، فمن الأسرة يستقي الطفل ما يرى من ثقافة وقيم وعادات واتجاهات اجتماعية، ومنها يتعلم فكرة الصواب والخطأ، ومنها يتعلم الأساليب السلوكية التي ينبغي عليه أن يتخذها كأسلوب في سلوك حياته اليومي. " كما يكتسب الطفل أدواره الاجتماعية خلال تنشئته، يتعلم منذ بداية حياته في الأسرة دوره كولد أو بنت ثم كابن أو أخ... وتتحد هذه الأدوار بالطريقة التي يتربى بها، فيتعلم الطفل الأفعال التي تميزه عن غيره عن طريق استجابة الآخرين لسلوكه. يثاب أو يعاقب على أنواع معينة من السلوك،ويستبعد أخرى. كذلك الأنثى... ويتعلم عادة الطفل أنماط السلوك السائدة في مجتمعه بوساطة الأسرة التي تهيؤه للقيام بدوره كعضو من جنس معين. يبدأ بإدراك دور أمه وتميزه عن دور كل من أبيه وأخيه... من خلال الأعمال التي يقوم بها كل منهم، ويأخذها بعين الاعتبار عندما يسلك سلوكاً معيناً. وهذا يساعده على تمييز علاقته مع أمه، عن علاقته مع أبيه، وعنها مع أخيه... ويعد اكتساب الطفل للأدوار المتعددة جزءاًَُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُُ أساسياً من عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية" [7].

تتأثر تلك المهارات الضرورية للحياة الاجتماعية بنوع الأسرة... ثم إن فرص الطفل المستقبلية، ونمط حياته يتأثران أيضاً بخبرة الأهل، وبأهدافهم ونشاطاتهم. ففي

الحالات التي تتواءم فيها قيم الأهل وخبرتهم الثقافية مع الأنماط السائدة اجتماعياً، يجد الأطفال انه من السهل عليهم الاندماج مع أنماط الحياة الاجتماعية. أما عندما تتناقض قيم الأهل مع المجتمع، يواجه الطفل مشكلة الاختيار بين أي نمط من القيم سيختار.

العوامل الأسرية المؤثرة في عملية التنشئة الاجتماعية:

توجد مجموعة من العوامل المشتركة مع بعضها والمتشابكة تؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية للأولاد، منها:

- **الثقافة الاجتماعية السائدة:** على الرغم من وجود التشابه بين أفراد الثقافة الواحدة بحكم النشأة المشتركة كثقافة المجتمع السوري مثلاً، فإننا نجد الاختلاف بين الأفراد في الثقافة الواحدة نفسها كالاختلاف بين أهل الريف والحضر. فكل ثقافة لها طابعها المميز لها عن غيرها من الثقافات الأخرى، وتحاول كل ثقافة تطبيع أفرادها بطابعها. وثقافة المجتمع الحموي تشمل مجموعة من العناصر التي تمارس تأثيرها بوضوح على سلوك الإنسان وتضبط تصرفاته، تتمثل هذه العناصر في العادات (في المأكل والملبس والنظافة والزواج..) والمفاهيم (العائلة والعشيرة..) والقيم (الشرف والكرامة..) والأعراف (الثأر، التعصب للقرابة...). "فالعلاقة بين الثقافة والمجتمع علاقة تلازم بحيث إذا وجد الأول لزم وجود الآخر، فإذا نظرنا إلى المجتمع على أنه يمثل مجموعة من الأفراد فإن الثقافة تمثل طريقتهم في المعيشة"[8].

- **نوع العلاقات الأسرية:** تلعب الروابط الو الدية دوراً كبيراً في تكوين شخصية الأبناء فيحسن بنا أن نحلل العلاقات الموجودة داخل الأسرة التي تؤثر على الطفل إلى الأنواع الآتية:

1-العلاقة بين الوالدين.

2-العلاقة بين الإخوة والأخوات.

3-العلاقة بين الوالدين والطفل.

- **حجم الأسرة:** كما أن كثرة الأبناء تساعد على تحقيق هيبة العائلة ومكانتها، فإنها أيضاً تترك أثرها على الأبناء الذين سيرثون هذه النظرة مستقبلا، فإن كبر حجم العائلة

يترتب عليه إهمال الأم لأبنائها وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة. إذ أن الولادات المتتالية كل سنة طفل – سنوياً – لا تسمح للام أن تعتني بجميع الأولاد بسوية واحدة، لذلك تعمد إلى تلبية حاجات الأصغر لضعفه وعجزه ويعتمد الكبر منه سنا على أنفسهم بشكل مبكر، أما الأب فانه من المعيب له أن يحمل ابنه ويلاعبه لاعتقاد سائد أن الطفل سينشأ قوياً، رجلاً إن عومل هكذا ؟!

"كما أن اسر الطبقات الفقيرة – في المدينة أو الريف على السواء – تنمي في الطفل ظاهرة الاستقلال الاقتصادي في سن مبكرة، حيث تدفعه لسوق العمل، وتتضح هذه الظاهرة في الأسر ذات الحجم الكبير" [9]. من ذلك يتضح أن حجم الأسرة يؤثر في عملية التنشئة، فتناقص حجم الأسرة أو تباعد الفترة الزمنية بين مولود وآخر يعد عاملاً من عوامل الرعاية المبذولة للابن، فكلما قل حجم الأسرة زاد الاهتمام برعاية الأبناء وتنشئتها.

– **المستوى التعليمي والثقافي للوالدين:** يبدو نظرياً أن الفرضية التي مضمونها:" كلما كان تكافؤ المستوى التعليمي والثقافي حاصلاً بين الوالدين كلما زادت مساحة الحوار والتفاهم المشترك بين الوالدين، وكانت الأسرة أكثر استقراراً" سليمة. فقد تتعارض أساليب التربية التي يفرضها الكبار على الصغار مع تصرفات الكبار،فلا تتضح في ذهن الصغير صورة الصحيح من الخطأ، ويتعرض سلوكه لعدم التمييز، لذا فمن المهم التناسق بين أساليب التنشئة المختلفة مع القدوة في أسرة الطفل وبيئته بشكل عام، لأن ذلك يوضح له كيفية التصرف السليم في المواقف المتعددة التي تواجهه، وهذا يساهم في تكامل شخصيته

–**المتابعة الوالدية:** يحتاج الابن إلى من يوجهه ويبصره بالحياة ويرد على تساؤلاته بسبب نقص خبرته بالحياة الاجتماعية حتى يتم له التكيف والعيش الآمن في المجتمع، ومثل هذا التوجيه لا يوفره إلا الوالدان.

"ويشعر الطفل أيضاً بحاجة إلى التحيز لأنواع معينة من السلوك يثاب عليها،وبحاجة للترهيب من أنواع أخرى من السلوك يعاقب عليها،فتتكشف له أضرارها خلال نموه ويعرف طريقه ويزول الغموض الذي يغلف مواقف حياته، وينمو بذلك

الضمير والسلطة الذاتية التي يخشاها" [10]. يبدو أن الضمير هو الرقابة الداخلية التي يكونها الأهل من خلال متابعتهم لطفلهم منذ صغره في مواقف حياته المتعددة،ثم يغدو هذا الضمير نابع من داخل كيان الفرد فيرتاح لحكمه لأنه ليس غريب عنه، فيتحكم بسلوكه حين يكون قد خرج عن سلطة الأهل في شبابه

9- نتائج البحث

سنبدأ أولاً باستعراض الإحصاءات الوصفية،ومن ثم نتائج المعاملات الإحصائية وتفسيرها اجتماعياً.

توزعت العينة بحسب المتغيرات التالية: الجنس، الإقامة (ريف– حضر) امتداد الأسرة ومستوى الوالدين التعليمي،تفكك الأسرة.

الجدول رقم(1) يبين توزع أفراد العينة بحسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	195	٪ 43,5
أنثى	253	٪ 56,5
المجموع	448	٪ 100

عدد الإناث أكثر بنسبة 13% والفارق يعود لعدد الاستبيانات التي تم استبعادها حيث كان التوزيع يراعي تقارب العدد بين الإناث والذكور. أما المتغير الثاني (ريف– حضر) يظهر في:

الجدول رقم (2) توزع أفراد العينة بحسب مكان الإقامة

مكان الإقامة	ريف	حضر	المجموع
العدد	269	179	448
النسبة	%60	%40	%100

أما أعمار المراهقين في عينة البحث فإن الغالبية منهم تركزت أعمارهم في سن 17 سنة وسن 16. بينما في 18 فهي نادرة وهذا الاختيار بناء على توجيه أساتذة علم الاجتماع بجامعة دمشق لأن هناك اختلاف على تحديد عمر المراهق فكانت العينة تشمل السن الوسط المتفق عليه من قبل العلماء.

المتغير التالي يبين حالة التفكك الأسري لأفراد العينة وهي ثلاث حالات اجتماعية فإما: أن يعيش المراهق مع أمه وأبيه سوية فنعتبر هذه حالة أسرة طبيعية،

وإما أن يعيش مع أمه فقط بسبب طلاق أو وفاة الأب، أو يعيش مع أبيه فقط للأسباب ذاتها وهذا يعتبر خلل في بنية أسرة المراهق. توزعت الحالات كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (3) يوضح توزع الأفراد بحسب حالة تماسك أو تفكك الأسرة

الحالة	أعيش مع أمي فقط	أعيش مع أبي فقط	أعيش مع أمي وأبي	المجموع
العدد	23	16	408	447
النسبة	5,1	3,6	91,1	99,8

حالة واحدة مفقودة (غير واضح الجواب في الاستبيان) لكن عموماً كما هو واضح في نتائج الجدول نسبة عالية جداً من الأسر في حالة اجتماعية طبيعية حيث يعيش المراهق مع كلا الأبوين في بيت واحد، مما يشير إلى حالة الاستقرار في هيئة وشكل الأسرة. كان توزع أفراد العينة على متغير نمط الأسرة كما يلي:

الجدول رقم(4) توزع الأفراد بحسب نمط الأسرة

نمط الأسرة	العدد	النسبة
نقيم بمفردنا: (أسرة صغيرة)	361	٪80,6
مع الجد والجدة	1	٪0,02
مع العم والعمة والجد والجدة	85	٪19,0
المجموع	448 حالة واحدة مفقودة	٪99,98

الأنماط العامة لشخصيات المراهقين في حماة وريفها كما ظهر في البحث من خلال الأنماط التي اعتمدناها فقط هي: (أنماط الشخصية) هل تختلف باختلاف جنس المراهق ؟

النمط الأول (حي الضمير أو لامُبالي):

لمعرفة ذلك نتبع اختبار t_test، متوسط الدرجة لهذا المقياس على ليكرت (3) كلما ارتفعت الدرجة عن المتوسط دل ذلك على أن المراهق من الأشخاص الذين يتمتعون بالشعور بالمسؤولية أو نقول المراهق حي الضمير وكلما قل عن المتوسط دل على اللامبالاة. نتائج المقياس توضح أن درجة الذكور 3,87 درجات ودرجة الإناث 3,81 درجات فهي تشير إلى أن المراهق عموماً يتسم بصفة شخصية أنه حي الضمير.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق حقيقية بين الذكور والإناث أو ليست عائدة للصدفة نرجع لجدول المعنوية فنجده 0,61 وهو غير معنوي إذاً لا يوجد فرق بين الذكور والإناث في الصفة الشخصية (حي الضمير) فهي صفة لا ترتبط بجنس المراهق بل ترتبط بعوامل أخرى.

النمط الثاني (مغامر أو خجول): متوسط درجات المقياس 3 كلما ارتفعت الدرجة عن المتوسط دل ذلك على نمط مغامر واجتماعي في شخصية المراهق وكلما انخفضت عن المتوسط دلنا على نمط خجول لا يستطيع التعبير عن رأيه أو الدفاع عنه، غير اجتماعي غير مغامر. ومن نتائج الجدول نجد القيمة عند 2,94 للإناث و2,90 كلا الجنسين أقل من المتوسط فالصفة العامة فيهم هي عدم الجرأة والمغامرة بل هي صفة الخجل.

الجدول(5) درجات أنماط شخصية المراهقين ومعنويتها

أنماط الشخصية		عدد أفراد العينة	متوسط درجة المقياس	مستوى الدلالة
حي الضمير أو لامبالي	أنثى	253	3,81	0,62
	ذكر	195	3,87	
مغامر أو خجول	أنثى	253	2,94	0,26
	ذكر	195	2,90	
عقله مرنة أو خشنة	أنثى	253	3,13	0,70
	ذكر	195	3,11	
مجدد أو تقليدي	أنثى	253	3,19	0,42
	ذكر	195	3,21	

وبالنظر للجدول السابق نجد النمط الثالث العقلية المرنة أعلى من المتوسط 3,13 نتبع الخطوات في المقياس السابق، ونلاحظ درجة المعنوية غير دالة، تبين النتيجة أن المراهقين يتصفون بصفة العقلية المرنة في محافظة حماة وبدون فروق تذكر بين الذكور والإناث (من حيث جنس المراهقين).

وكذلك يقال عن النمط الرابع المجدد أو التقليدي، متوسط الدرجة 3,19 و3,21 كلاهما أعلى من المتوسط وبغير دلالة معنوية فإذا لا فرق بين جنس المراهق من حيث نمط المجدد، كلاهما يتسم بالنمط غير التقليدي (مجدد) اختلاف أنماط

الشخصية باختلاف المستوى التعليمي للام: هل هناك اختلاف باختلاف مستوى تعليم الأم ؟ نستخدم اختبار ANOVA والتحليل باتجاه واحد oneway أي كل نمط مع المستويات التعليمية للأمهات والفروق بين المستويات إن وجد فروق. ثم نضع جدول مقارنات متعددة multiple comparisons للنظر في الفروق وبين أي المستويات توجد. يتبين من الجدول الوصفي لقيم المقاييس فروق في الدرجات بين كل مستوى تعليمي عن المتوسط العام، وبالرجوع إلى جدول ANOVA لمعرفة الدرجة المعنوية لم نجد سوى نمط واحد فيه فروق معنوية عند مستوى 0,01 أما بقية الأنماط فلم توجد فيها فروق معنوية وبهذا نقبل الفرض الصفري، ونرفض الفرض البديل القائل بوجود فروق في أساليب التنشئة وأنماط الشخصية تبعًا لمستوى الأم التعليمي.

اختلاف أنماط الشخصية للمراهقين باختلاف المستوى التعليمي للأب ؟

نتبع الخطوات السابقة ذاتها في معرفة علاقة المستوى التعليمي للأم بأنماط الشخصية. باستخدام اختبار تحليل التباين ANOVA، نجد في الجدول فروق بين الدرجات، لكن ليس منها معنوي إلا نمط مجدد عند مستوى 0,00، معنى ذلك أن نمط المجدد يختلف باختلاف المستوى التعليمي للأب وبالانتقال إلى جدول المقارنات المتعددة نجد الفرق بين يؤثر المستوى التعليمي للأب على نمط التجديد في شخصية المراهق فقط، أما بقية الأنماط فلا تأثير عليها. بالعودة لجدول المقارنات المتعددة multiple comparisons نجد الفرق بين المستويات التعليمية التالية:

الابتدائي والإعدادي وبين الثانوي والمعهد يتضح من الفرق أن المراهقين أبناء حملة الابتدائي والإعدادي أكثر تجديداً من حملة المعهد والثانوي وكلهم مجددين غير تقليديين. والفرق ذاته بين حملة الابتدائي والإعدادي وبين الجامعيين، هو أن المراهقين أبناء الإعدادي والابتدائي هم أكثر تجديداً من أبناء الجامعيين.

الجدول (6) يوضح اختلاف أنماط الشخصية باختلاف مستوى الأب التعليمي

النمط	المستوى التعليمي للأب	درجة المقياس	الدرجة المعنوية
حي الضمير	أُمي	3,87	0,008
	ابتدائي وإعدادي	3,76	
	ثانوي ومعهد	3,82	

	جامعي وفوق	3,91	
عقلية مرنة	أُمي	3,14	0,86
	ابتدائي وإعدادي	3,09	
	ثانوي ومعهد	3,12	
	جامعي وفوق	3,15	
مجدد	أُمي	3,22	0,13
	ابتدائي وإعدادي	3,27	
	ثانوي ومعهد	3,16	
	جامعي وفوق	3,18	
خجول	أُمي	3,02	0,47
	ابتدائي وإعدادي	2,89	
	ثانوي ومعهد	2,93	
	جامعي وفوق	2,91	

اختلاف أنماط الشخصية باختلاف الإقامة (ريف، مدينة).هل تختلف أنماط الشخصية عند المراهق في حماة باختلاف الفروق الحضرية (ريف، مدينة)؟ لاختبار هذا الفرض استخدمنا اختبار t-test لكونه يختبر متغيرين مستقلين (ريف، مدينة) وتأثيرهما على متغير تابع (النمط). بعد الاختبار ظهرت النتائج كما في الجدول (7) فتظهر درجات المعنوية لكل متغير على حدة.

الجدول (7) يبين اثر الفروق الحضرية على أنماط الشخصية:

المتغير	الإقامة	الدرجة على المقياس	الدرجة المعنوية
حي الضمير أو لا مبالي	ريف	3,79	0,21
	حضر	3,91	
مغامر أو خجول	ريف	2,92	0,89
	حضر	2,92	
عقلية مرنة أو خشنة	ريف	3,09	0,14
	حضر	3,17	
مجدد أو تقليدي	ريف	3,20	0,75
	حضر	3,19	

من الجدول لا نجد لأي نمط من أنماط الشخصية أي فروق معنوية، بل كلها غير معنوية. معنى ذلك باختصار: لا يوجد فرق بين الإقامة في الريف أو المدينة

على شخصية المراهق الأسر، وبهذا نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل القائل بوجود فروق حضرية في أسلوب التنشئة المتبع في محافظة حماة وفي نمط الشخصية عند المراهقين.

اختلاف أنماط الشخصية طبقاً لامتداد الأسرة هل تختلف أنماط الشخصية باختلاف نمط الأسرة ؟

ثم تصنيف امتداد الأسرة في الاستبيان على ثلاث أشكال.

- أسرة نواتية تضم الأب والأم والأبناء.
- أسرة ممتدة تضم الجد والجدة.
- أسرة ممتدة تضم العم والعمة.

لكن تفريغ الاستبيانات لم تسجل إلا أسرة واحدة فيها جد وجدة لذا تم الاختبار على متغيرين فقط (أسرة نواتية وأسرة ممتدة تضم العم والعمة) وهذا شيء طبيعي ومنطقي لأن عمر الجد والجدة قد لا يستمر طويلاً حتى يعيشوا مع الأسرة بسبب تأخر سن الزواج أو وفاة الجدين وقد يكون مكان إقامة الجدين عند الابن الأصغر. إذ تمت صياغة الجدول لدراسة النتائج فلم توجد فروق معنوية بحسب متغير الأسرة.

مقترحات وتوصيات:

1- أظهرت الدراسة وجوب إجراء بحوث أخرى تتناول أنماط شخصية غير تلك التي تم تناولها.

2-اختيار مواضيع الإرشاد النفسي في المدارس من قبل أخصائيين من أساتذة علم الاجتماع وعلم النفس في الجامعات بناء على جدول حاجات المراهقين، ثم ترك المرشد النفسي في المدرسة يختار الأسلوب الأنسب لعرض تلك الموضوعات.

3- مقترح للقائمين على عملية التنشئة وخاصة الأسرة ودور الأسرة، بعد أن بينت نتائج البحث أن الصفة الغالبة لمراهقي محافظة حماة ليست الجرأة وإنما الخجل: أن يلحظ المراهق في الأسرة طابع الدفء يسود بين الأبوين في كل مواقف الحياة من خلال تصرفاتهم، وتجنب المغالاة في التهديد بالعقاب لتجنيبه أن تتراود إلى

مخيلته أفكار سلبية عن ذاته وهذه البداية الخاطئة التي ستقوده إلى التردد والحيرة والشك في ذاته.

المراجع

1- **عسكر** رياض محمد، 1945- نفسية المراهق، ط1، مكتبة الحلبي، مصر، 6-5.

2-MALEWSKA H., 1992-. La socialisation de l'enfance á l'adolescenc, Presses universitaires françaises, Première édition.

3- **رحمة** انطون،1965- تأثير معاملة الوالدين في تكوين شخصية الأبناء، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق، ص240.

4- **عفيفي** محمد الهادي،1974- في أصول التربية: الأصول الثقافية للتربية مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ص200.

5- **مختار** حمزة،1982- أسس علم النفس الاجتماعي، دار البيان العربي، جدة، ص203.

6- **عمر** نوال محمد، 1984- دور الإعلام الديني في تغيير بعض قيم الأسرة الريفية والحضرية، مكتبة نهضة الشرق، القاهرة، ص 241.

7- **داود** ليلى، 1989- مبادئ علم النفس الاجتماعي، مطبعة طربين، دمشق، ص227.

8- **شريف** السيد عبد القادر، 2005- التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة، دار الفكر، القاهرة، ص192.

9- **الجوهري** محمد ،1992- دراسات في الأنثروبولوجيا الاجتماعية،الطفل والتنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الإسكندرية، ص240.

10- **فهيم**، كلير، 1983- أطفالنا وحاجاتهم النفسية، كتاب اليوم الطبي، العدد13، تاريخ 3/15/، ص21.